

UNIVERSITE DE LORRAINE
ECOLE DOCTORALE «LANGAGES, TEMPS, SOCIETES »
ATILF-CNRS

Thèse présentée et soutenue en vue de l'obtention du
Doctorat en Sciences du langage

Par

Jinjing WANG

**Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois
en France**

*Etude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de
questionnaires*

Volume 1

Sous la direction de

Madame Sophie BAILLY et Monsieur Francis CARTON

Soutenue le 30 novembre 2012

Jury

**Madame Marinette MATTHEY, Professeure à l'Université Stendhal-
Grenoble 3 (rapporteur)**

**Monsieur Jean-Marc MANGIANTE, Maître de conférences/HDR à
l'Université d'Artois (rapporteur)**

**Madame Sophie BAILLY, Professeure à l'Université de Lorraine
Monsieur Francis CARTON, Maître de conférences à l'Université de
Lorraine**

Remerciements

Je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à ceux qui m'ont accompagnée et soutenue, tant scientifiquement qu'humainement :

Madame Sophie Bailly, ma directrice de thèse, pour son aide précieuse, ses remarques éclairantes et sa grande disponibilité. Je souhaite lui témoigner ma sincère gratitude pour la confiance qu'elle m'a accordée et pour son soutien permanent.

Monsieur Francis Carton, mon co-directeur de thèse, pour sa patience, ses conseils et son dynamisme communicatif. Je n'oublie pas qu'il était déjà le directeur de mon mémoire de master et lui sais gré de m'avoir permis de lui rester fidèle.

Madame Christine Bocérain, pour m'avoir consacré du temps et guidée dans les analyses statistiques en me formant à l'utilisation d'outils pertinents.

Tous les collègues du laboratoire ATILF pour leur accueil chaleureux. Je leur suis reconnaissante de m'avoir offert les meilleures conditions de travail possibles pour cette recherche.

Tous les membres de l'équipe de recherche Acquisition et Apprentissage des Langues, pour l'intérêt et les encouragements témoignés tout au long de la recherche.

Je tiens également à remercier Madame Marinette Matthey et Monsieur Jean-Marc Mangiante d'avoir accepté d'être les rapporteurs de ce travail.

Je remercie vivement tous les enseignants qui m'ont acceptée dans leur classe pour que je puisse rencontrer et interroger les étudiants : Florence Poncet, Nancy Ismail, Myriam Pereiro, Claude Normand, Anne Château, Nadia Merabti, Héléne Franoux, Miloud Guendouz.

Je remercie sincèrement tous les étudiants qui ont participé à mes enquêtes. Sans eux ce travail n'aurait pu naître et aboutir.

Enfin, je souhaite remercier de tout mon cœur ma famille et mes amis pour leurs encouragements et leur indéfectible soutien. Je tiens tout spécialement à remercier Arnaud pour sa générosité et sa confiance, qui ont très largement dépassé le cadre de ce travail.

Table des matières

INTRODUCTION	1
PARTIE I. DIFFERENCES CULTURELLES, TRAITS DE PERSONNALITE, MOTIVATIONS D'APPRENTISSAGE : CE QUI INFLUENCERAIT L'ECHEC OU LA REUSSITE D'APPRENTISSAGE DE LANGUE	7
1 ECHEC ET REUSSITE DE L'APPRENTISSAGE DANS L'ENVIRONNEMENT DE LA LANGUE CIBLE.....	8
1.1 <i>Peur de l'échec</i>	8
1.1.1 Définition.....	8
1.1.2 Bouleversement identitaire.....	9
1.2 <i>Théorie de l'attribution</i>	10
1.2.1 Définition.....	10
1.2.2 Théorie de l'attribution dans l'apprentissage	12
1.2.3 Mode de succès «chinois ».....	14
1.3 <i>Notion de compétence en langue</i>	15
1.4 <i>Environnement d'apprentissage</i>	18
1.5 <i>Conclusion</i>	20
2 CULTURES	21
2.1 Définition.....	21
2.2 Comparaisons interculturelles	22
2.2.1 Programmation mentale (Hofstede)	22
2.2.2 Dimensions culturelles	23
2.2.3 Personnalité de base	28
2.3 <i>Perceptions des Chinois sur les Européens et des Européens sur les Chinois</i>	30
2.4 <i>Etudiants chinois à l'étranger</i>	34
2.4.1 Quelques chiffres.....	34
2.4.2 Motivations du séjour à l'étranger.....	36
2.5 <i>Adaptation culturelle</i>	37
2.5.1 Choc des cultures.....	38
2.5.2 Intégration des étudiants étrangers à la culture du pays d'accueil	42
2.6 <i>Conclusion</i>	44
3 DEVELOPPEMENT COGNITIF ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'APPRENANT	46
3.1 <i>Apprendre : acte d'auto-construction et de construction sociale</i>	46

3.2	<i>Distinctions entre styles et stratégies d'apprentissage</i>	48
3.3	<i>Styles d'apprentissage</i>	50
3.3.1	Théorie d'apprentissage basé sur l'expérience (<i>experiential learning theory</i>)... ..	50
3.3.2	Inventaire des styles d'apprentissage (<i>learning style inventory</i>).....	54
3.3.3	Théorie de l'autonomie mentale (<i>theory of mental self-government</i>)	56
3.4	<i>Stratégies d'apprentissage</i>	58
3.4.1	Connaissances métacognitives	58
3.4.2	Stratégies d'apprentissage d'Oxford	61
3.4.3	Quelques résultats de recherches appliquées à l'apprentissage de langue ...	62
3.5	<i>Cultures d'apprentissage</i>	64
3.6	<i>Culture d'apprentissage chinoise</i>	66
3.6.1	Autonomie de l'apprenant	68
3.6.2	Participation en classe	72
3.6.3	Travail en groupe.....	74
3.6.4	Expression de soi.....	76
3.6.5	Apprentissage par mémorisation	77
3.6.6	Utilisation du dictionnaire	79
3.6.7	Prise de notes.....	80
3.7	<i>Conclusion</i>	81
4	PERSONNALITE DE L'APPRENANT	82
4.1	<i>Big five (cinq grands) : repères pour l'étude de la personnalité</i>	82
4.2	<i>Quelques résultats de recherche sur les big five</i>	85
4.2.1	Ouverture.....	85
4.2.2	Conscience.....	85
4.2.3	Extraversion.....	86
4.2.4	Agréabilité.....	87
4.2.5	Nérosisme.....	88
4.3	<i>Pessimisme</i>	88
4.4	<i>Perfectionnisme</i>	89
4.5	<i>Conclusion</i>	91
5	EMOTIONS, PERCEPTION DE SOI ET MOTIVATIONS	92
5.1	<i>Emotions</i>	92
5.2	<i>Lien entre émotion et cognition</i>	94
5.3	<i>Anxiété</i>	96

5.4	<i>Représentations, attitudes et concept de soi</i>	98
5.5	<i>Motivations d'apprentissage</i>	100
5.5.1	Auto-efficacité(<i>self-efficacy</i>).....	102
5.5.2	Fixation des buts (<i>goal setting</i>)	104
5.5.3	Auto-régulation (<i>self-regulation</i>)	106
5.5.4	Théorie des buts d'apprentissage (<i>achievement goal theory</i>)	108
5.6	<i>Motivations d'apprentissage d'une langue</i>	113
5.6.1	Définition.....	113
5.6.2	Théorie de l'auto-détermination (<i>self-determination theory</i>).....	114
5.6.3	Orientations intégrative/instrumentale (<i>integrative/instrumental orientations</i>)..	115
5.6.4	Trois niveaux de motivation de Dörnyei.....	116
5.6.5	Soi possible et soi idéal (<i>possible selves and ideal self</i>)	119
5.7	<i>Conclusion</i>	120

PARTIE II. HYPOTHESES, METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ET

RECUEIL DES DONNEES..... 123

6	PRESENTATION DES OUTILS POUR LE RECUEIL DES DONNEES	124
6.1	<i>Rappel des hypothèses</i>	124
6.2	<i>Recueil des données par entretiens</i>	124
6.2.1	Justification du choix de la méthodologie	124
6.2.2	Déroulement des entretiens	126
6.2.3	Thèmes abordés dans les entretiens.....	127
6.3	<i>Transcription intégrale des enregistrements audio</i>	128
6.4	<i>Conception d'un questionnaire sur la culture d'apprentissage/enseignement chinoise à partir des réponses issues des entretiens : approche quantitative</i>	128
6.5	<i>Adaptation du questionnaire pour les apprenants chinois à un questionnaire pour des apprenants français</i>	129
7	PRESENTATION DE L'ECHANTILLON.....	130
7.1	<i>Interviews (concernant les trois hypothèses)</i>	130
7.1.1	Critères de choix des interviewés	130
7.1.2	Descriptions des profils des interviewés	130
7.2	<i>Questionnaires (concernant uniquement la première hypothèse)</i>	141
7.2.1	Choix des enquêtes pour les questionnaires	141
7.2.2	Enquêtes chinoises.....	141

7.2.3	Enquêtes françaises.....	145
8	METHODOLOGIES ET OUTILS D'ANALYSES DES DONNEES	146
8.1	<i>Analyses des questionnaires à l'aide du logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).....</i>	146
8.2	<i>Approche inductive pour les analyses des entretiens.....</i>	148
8.2.1	Définition de l'approche inductive.....	148
8.2.2	Analyses des entretiens selon l'approche inductive à l'aide du logiciel WEFT QDA	149
8.2.3	Méthodologie de recherche des causes	149
	PARTIE III. ANALYSES DES RESULTATS ET DISCUSSION	153
9	CULTURES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE CHINOISE ET FRANÇAISE ET SENTIMENT DE REUSSITE OU D'ECHEC D'APPRENTISSAGE (ANALYSES DES REPONSES AUX QUESTIONNAIRES POUR LA PREMIERE HYPOTHESE)	154
9.1	<i>Spécificités des cultures d'enseignement/apprentissage chinoise et française..</i>	<i>154</i>
9.1.1	Méthodologies d'enseignement.....	154
9.1.1.1	Expression orale	154
9.1.1.2	Appréciation des activités orales (présentations orales, jeux de rôle, débats).....	156
9.1.1.3	Compréhension orale.....	158
9.1.1.4	Compréhension écrite.....	160
9.1.1.5	Expression écrite	160
9.1.1.6	Appréciation des méthodologies d'enseignement d'EO, CO, CE, EE.....	161
9.1.1.7	Grammaire.....	163
9.1.1.8	Modalités d'évaluation	164
9.1.1.9	Influence des méthodes d'enseignement sur le résultat de l'apprentissage.....	166
9.1.1.10	Impact du changement de culture d'enseignement	166
9.1.2	Méthodologies d'apprentissage.....	167
9.1.2.1	Mémorisation du vocabulaire.....	167
9.1.2.2	Prise de notes.....	168
9.1.2.3	Styles cognitifs dans l'entraînement de la compréhension orale	169
9.1.2.4	Styles cognitifs dans l'entraînement de la compréhension écrite.....	170
9.1.2.5	Styles cognitifs dans l'entraînement de l'expression orale	171

9.1.2.6	Styles cognitifs dans l'entraînement de l'expression écrite	172
9.1.2.7	Travail individuel ou en groupe	173
9.1.2.8	Objectifs dans l'apprentissage.....	175
9.1.2.9	Utilisation du dictionnaire	177
9.1.2.10	Ressources principales pour apprendre la langue cible.....	178
9.1.3	Relations avec l'enseignant.....	178
9.1.3.1	Interactions avec l'enseignant en cours.....	179
9.1.3.2	Manifestation de l'incompréhension	180
9.1.3.3	Place de l'enseignant.....	181
9.1.3.4	Enseignant idéal	182
9.1.4	Perception du résultat de l'apprentissage	182
9.1.5	Synthèse et discussion	183
9.1.5.1	Dans quelle mesure les Chinois et les Français sont-ils différents dans l'enseignement/apprentissage de L2 ?.....	183
9.1.5.1.1	Différences et ressemblances	183
9.1.5.1.2	Cultures d'enseignement.....	184
9.1.5.1.3	Cultures d'apprentissage – styles d'apprentissage.....	187
9.1.5.1.4	Cultures d'apprentissage – stratégies d'apprentissage.....	188
9.1.5.1.5	Cultures d'apprentissage – relations enseignant/apprenant	190
9.1.5.2	Choc des cultures d'apprentissage/enseignement	191
9.2	<i>Ce qui distingue les apprenants qui réussissent de ceux qui échouent.....</i>	<i>191</i>
9.2.1	Facteurs qui influencent le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage parmi les deux panels d'enquêtés	192
9.2.1.1	Facteurs déterminants pour les Chinois mais pas pour les Français ..	192
9.2.1.1.1	Age et satisfaction	192
9.2.1.1.2	Durée du séjour et satisfaction	192
9.2.1.1.3	Préférence pour les méthodes d'enseignement de la grammaire et satisfaction.....	193
9.2.1.2	Facteurs déterminants pour les Français mais pas pour les Chinois ..	193
9.2.1.2.1	Utilisation du dictionnaire et satisfaction.....	193
9.2.1.2.2	Ressources d'apprentissage – natifs et satisfaction.....	194
9.2.1.2.3	Ressources d'apprentissage – Internet et satisfaction	195
9.2.1.2.4	Styles cognitifs dans l'entraînement de la CO et satisfaction	196
9.2.1.2.5	Objectifs, atteinte d'objectifs et satisfaction	196

9.2.2	Facteurs qui influencent le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage parmi les deux panels d'enquêtés	197
9.2.2.1	Préférence de méthodologies d'enseignement des quatre aptitudes langagi ères et satisfaction.....	197
9.2.2.2	Styles cognitifs dans l'entraînement de l'EO et satisfaction	198
9.2.2.3	Styles cognitifs dans l'entraînement de l'EE et satisfaction	199
9.2.2.4	Interactions avec l'enseignant et satisfaction	199
9.2.3	Synth èse et discussion	201
9.3	<i>Conclusion</i>	202
10	AUTOEVALUATIONS DES INTERVIEWES DANS LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	204
10.1	<i>Définition de la réussite et de l'échec d'apprentissage</i>	204
10.1.1	Autoévaluations de la réussite et de l'échec.....	204
10.1.2	Signes de réussite ou d'échec	206
10.1.2.1	Apprentissage du fran çais : une r éussite	206
10.1.2.2	Apprentissage du fran çais : un échec	207
10.1.2.3	Apprentissage du fran çais : une marge de progression	208
10.1.3	R éussite ou échec : une comparaison de soi.....	209
10.2	<i>Apprentissage du fran çais : une étape vers la r éussite dans la vie</i>	210
10.2.1	R éussite de l'apprentissage du français : r éussite dans la vie	211
10.2.2	R éussite de l'apprentissage du français : sans lien avec la r éussite dans la vie.....	211
10.3	<i>Auto évaluation des aptitudes langagi ères</i>	213
10.4	<i>Don ou efforts ?</i>	215
10.4.1	Don de langue : propositions de d éfinitions	216
10.4.2	Éléments qui déterminent la réussite de l'apprentissage d'une langue	217
10.5	<i>Synth èse et discussion</i>	218
10.6	<i>Conclusion</i>	219
11	TRAITS DE PERSONNALITE DES APPRENANTS ET SENTIMENT DE REUSSITE OU D'ECHEC D'APPRENTISSAGE (ANALYSE DES ENTRETIENS POUR LA DEUXIEME HYPOTHESE)	220
11.1	<i>« Big five » et sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage</i>	220
11.1.1	Relations interpersonnelles.....	220
11.1.1.1	Ouverture.....	220
11.1.1.2	Extraversion/introversion	223
11.1.2	Gestion du stress.....	227
11.1.2.1	Anxiété dans le traitement des difficultés d'apprentissage	228

11.1.2.2	Peur de s'exprimer en français	230
11.1.3	Conscience et autonomie dans l'apprentissage	231
11.1.3.1	Sens du devoir	231
11.1.3.2	Autonomie dans l'apprentissage	235
11.2	<i>Perfectionnisme dans l'apprentissage</i>	239
11.2.1	Perfectionniste ou non perfectionniste	240
11.2.2	Evolution de ce trait de personnalité.....	242
11.2.3	Perfectionnisme : avantage ou désavantage pour l'apprentissage ?.....	242
11.3	<i>Esprit de compétition</i>	246
11.4	<i>Synthèse et discussion</i>	250
11.4.1	Les traits de personnalité sont-ils culturels et stables ?.....	250
11.4.2	Les traits de personnalité influencent-ils le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage ?	252
11.5	<i>Conclusion</i>	253
12	MOTIVATIONS D'APPRENTISSAGE ET SENTIMENT DE REUSSITE OU D'ECHEC D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS (ANALYSE DES ENTRETIENS POUR LA TROISIEME HYPOTHESE)	255
12.1	<i>Projet du séjour à l'étranger</i>	255
12.1.1	Pourquoi faire des études à l'étranger ?	255
12.1.1.1	Construction d'un meilleur avenir professionnel	256
12.1.1.2	Curiosité pour le monde d'extérieur.....	256
12.1.1.3	Suivi d'une tendance forte chez les étudiants chinois.....	257
12.1.1.4	Evasion de la vie en Chine	257
12.1.1.5	Choix des autres ou pour les autres	258
12.1.2	Pourquoi la France et le français ?	259
12.1.2.1	Apprentissage d'une autre langue que l'anglais.....	260
12.1.2.2	Attitude positive envers la France	261
12.1.2.3	Partie d'un programme universitaire	262
12.1.2.4	Choix économique.....	262
12.1.2.5	Autres raisons	263
12.1.3	Satisfaction et déception du séjour	264
12.1.3.1	Satisfaction du séjour	265
12.1.3.2	Déception du séjour.....	266
12.2	<i>Motivations scolaires</i>	267
12.2.1	Perception de l'intérêt des cours de français	267

12.2.1.1	Intérêt pour les cours de français.....	267
12.2.1.2	Désintérêt pour les cours de français.....	268
12.2.2	Perception de l'utilité des cours de français.....	270
12.2.2.1	Utilité des cours de français	270
12.2.2.2	Inutilité des cours de français	272
12.2.3	Perception de l'importance de la maîtrise du français pour la réussite des études universitaires en France.....	273
12.2.3.1	Existence du lien entre maîtrise du français et réussite des études	273
12.2.3.2	Absence de lien entre maîtrise du français et réussite des études	276
12.3	<i>Motivations d'apprentissage dans la vie</i>	277
12.3.1	Contacts avec le français dans la vie quotidienne	277
12.3.1.1	Langues utilisées dans la vie : français et chinois	278
12.3.1.2	Langue utilisée dans la vie : chinois.....	278
12.3.1.3	Langue utilisée dans la vie : anglais	280
12.3.2	Langues utilisées dans les loisirs.....	281
12.3.2.1	Langues utilisées dans les loisirs : français et chinois.....	281
12.3.2.2	Langue utilisée dans les loisirs : chinois ou français.....	282
12.3.3	Influence de l'environnement sur l'apprentissage du français	284
12.3.3.1	Facilite l'apprentissage du français	285
12.3.3.2	Empêche l'apprentissage du français	286
12.4	<i>Projets d'avenir</i>	288
12.4.1	Importance du français pour la future carrière	288
12.4.1.1	Incertitude sur l'importance du français dans la vie professionnelle .	288
12.4.1.2	Aucune importance du français dans la vie professionnelle	289
12.4.1.3	Importance du français dans la vie professionnelle.....	289
12.4.2	Projet de vie en France ou retour au pays natal.....	291
12.4.2.1	Objectif de retour en Chine	291
12.4.2.2	Cumul d'expériences en France avant de retourner en Chine.....	293
12.4.2.3	Partage du temps entre la France et la Chine	294
12.4.2.4	Projet de rester en France	294
12.4.2.5	Incertitude sur le futur lieu de vie	295
12.5	<i>Synthèse et discussion</i>	296
12.6	<i>Conclusion</i>	297

SYNTHESE GENERALE	299
--------------------------------	------------

13	LIMITES DE NOTRE ETUDE	299
13.1	<i>Limites personnelles</i>	300
13.2	<i>Limites liées à nos choix</i>	300
13.3	<i>Limites liées aux objectifs visés</i>	301
14	CAUSES DE L'ÉCHEC D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	302
14.1	<i>Mieux connaître les apprenants chinois</i>	302
14.2	<i>Sentiment d'échec : cause ou conséquence de l'apprentissage ?</i>	305
14.3	<i>Mieux accompagner les apprenants chinois</i>	306
	CONCLUSION GENERALE	309
	BIBLIOGRAPHIE	311
	INDEX DES NOMS	341
	INDEX DES NOTIONS.....	349
	LISTE DES FIGURES.....	352
	LISTE DES TABLEAUX	353

Introduction

A l'heure de quitter son pays natal pour aller faire des études dans un pays étranger, l'étudiant chinois qui a fait ce choix ne mesure pas toujours à quel point seront diverses, parfois fortes, et souvent uniques, les expériences de vie qui vont se présenter à lui. Tantôt enthousiasmant, tantôt décourageant, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est probablement l'un des défis parmi les plus incontournables et importants qu'il sera amené à relever. C'est notamment vrai pour celui qui rejoint un pays non anglophone, qui rencontre bien souvent la langue cible pour la première fois puisque l'anglais est la seule langue étrangère enseignée dans le cursus scolaire classique en Chine. Dans son cas, la réussite de cet apprentissage peut conditionner l'accomplissement d'une vie sociale épanouie.

La France a vu l'arrivée de la première vague des étudiants chinois dans ses universités à la fin des années 1990. Depuis lors, les vagues qui se sont succédé ont vu leur amplitude augmenter régulièrement. En l'espace de dix ans, au début des années 2000, le nombre d'étudiants chinois en France a plus que doublé pour atteindre un effectif dépassant 30 000, soit plus de 10% des étudiants étrangers en France. Aujourd'hui, la Chine a rejoint le Maroc au rang des pays qui apportent la plus grande contribution au contingent des étudiants étrangers dans les universités françaises. Dans un discours prononcé devant les élèves de l'école centrale de Pékin le 10 juillet 2012, le chef de la diplomatie française, Laurent Fabius, affirmait que « le nombre des étudiants chinois devrait passer à 50 000 dans trois ans » (Lagarde, 2012). Si cette prévision devait se réaliser, alors, à cet horizon, près d'un étudiant étranger en France sur cinq serait Chinois.

Beaucoup de chercheurs occidentaux (Biggs & Watkins, 1996 ; Lee, 1996 ; Nelson, 1995 ; Parris-Kidd & Barnett, 2011) s'intéressent à ce groupe d'étudiants, en particulier à leurs comportements d'apprentissage. La plupart d'entre eux centrent leur propos sur les différences de contextes culturels entre l'Extrême-Orient et l'Occident et sur les oppositions de styles et de stratégies d'apprentissage induits. Le plus souvent, ces recherches sont effectuées dans des pays anglophones et sont rédigées en anglais. Afin de rendre visible la situation des étudiants chinois dans un pays francophone, nous avons choisi d'éclairer la situation de ceux qui apprennent le français en France.

Etudiante chinoise en France depuis plusieurs années, chargée de cours à l'Université, nous avons eu maintes occasions d'entendre certains de nos camarades étudiants et certains de nos collègues enseignants évoquer les difficultés des Chinois à apprendre le français. Parfois même, nous avons observé que certains étudiants pliaient à tel point sous le poids des difficultés linguistiques qu'ils choisissaient de

rentrer au pays se voyant dans l'incapacité de s'intégrer à la société d'accueil et d'apprendre leur spécialité à l'Université Le thème de la thèse émerge de ces observations, parce que nous savons que ce phénomène prendra de l'ampleur au gré de la croissance de l'effectif des étudiants chinois en France, parce que nous avons la conviction qu'aucun étudiant ne mérite d'être laissé au bord du chemin. Pour cela, nous croyons indispensable qu'une prise de conscience s'établisse et qu'une véritable mobilisation collective s'ensuive pour faciliter l'apprentissage du français par les étudiants chinois sans que cela n'affecte le niveau d'exigence partagé. Par cette étude, nous voulons identifier des causes de l'échec d'apprentissage, comme première étape de cette réaction.

Nous ferons le choix de ne pas nous limiter à l'analyse de situations formelles comme, par exemple, l'apprentissage et l'acquisition du français dans la salle de classe. Nous nous intéresserons également à des actes d'apprentissage/acquisition dans des situations informelles telles que celles occasionnées par la vie quotidienne comme, par exemple, les interactions avec des locuteurs natifs. Cela nous apparaît d'autant plus opportun que le public cible de notre étude vit dans l'environnement de la langue cible. Plus encore, nous croyons que l'identification des causes de l'échec d'apprentissage du français par les étudiants chinois en France n'est accessible que par une approche globale de systèmes complexes en interaction. En effet, l'échec peut être produit par des facteurs externes, par exemple, l'impossibilité d'interagir avec des locuteurs natifs (milieu de vie) ou par des facteurs internes, par exemple, le manque d'envie d'interagir (motivation d'apprentissage). Ces deux entités, facteurs externes et internes, ne s'excluent pas mutuellement. Elles se croisent et s'interpénètrent régulièrement pour construire de multiples chemins d'apprentissage possibles. Le complexe d'environnements de l'individu joue un rôle primordial dans son développement personnel (Bronfenbrenner, 1979 ; Comer *et al.*, 2004) et ainsi doit être pris en compte. C'est aussi dans cette perspective que nous considérons que la recherche des causes de l'échec d'apprentissage est importante, car elle pourrait faire apparaître des propriétés nouvelles, qui n'apparaissent que dans les échanges entre les entités évoquées, qui pourraient être spécifiques aux situations étudiées ou, au contraire, pourraient souligner des traits caractéristiques des mécanismes supports de l'apprentissage, qui auraient vocation à être observés plus tard sous un angle plus ouvert, dans l'optique d'une généralisation au cas de tous les étudiants en difficulté d'apprentissage.

Le concept d'échec d'apprentissage est souvent réduit à celui d'échec scolaire, la non-atteinte des seuils chiffrés définis par les évaluations institutionnelles déterminant parfois à elle-seule et de façon binaire que l'équilibre penche du « mauvais » côté. Considérant que l'échec d'apprentissage, en particulier celui d'une langue dans

l'environnement culturel de la langue cible, ne saurait se limiter à une définition aussi étroite, souhaitant contribuer par un regard différent et complémentaire à une problématique vaste et complexe, convaincue que le bien-être de l'apprenant devrait être à la fois le principal levier et l'objectif prioritaire de tout apprentissage, nous faisons le choix d'un autre critère pour notre recherche, plus difficile à cerner objectivement, qui implique l'autoévaluation négative de l'apprenant envers sa performance linguistique ou l'image de soi négative vis-à-vis de sa capacité à apprendre : le «sentiment d'échec ».

Pourquoi certains apprenants ont-ils un sentiment négatif envers leur apprentissage tandis que d'autres s'estiment en réussite ? C'est aussi dans les comparaisons entre les différents vécus d'apprentissage d'apprenants que tout semble opposer que nous voulons faire émerger certains des facteurs susceptibles d'orienter l'équilibre des sentiments dans le sens positif ou dans le sens négatif. Nous comptons sur l'effet miroir pour mieux décrire la réalité des entités multiples qui composent les systèmes complexes précédemment évoqués et faciliter l'établissement des boucles logiques qui les concernent.

Pour accéder à ce niveau de compréhension, nous émettons trois hypothèses initiales :

♣ L'échec de certains apprenants chinois serait dû au changement de culture d'apprentissage/enseignement. Cette première hypothèse se fonde sur l'idée que les apprenants qui s'adaptent bien à la culture d'apprentissage/enseignement française seraient plus susceptibles d'être en réussite. A l'opposé, ceux qui ne pourraient pas se détacher des habitudes d'apprentissage/enseignement chinoises risqueraient d'être perturbés par les méthodologies d'apprentissage/enseignement proposées dans le pays d'accueil, ce qui rendrait leurs progrès plus difficiles.

♣ Certains traits de personnalité ou certaines combinaisons de traits de personnalité pourraient influencer la réussite ou l'échec d'apprentissage de la langue cible. Cette deuxième hypothèse se fonde sur le postulat que les apprenants chinois possèdent certains traits de personnalité communs (personnalité de base) et d'autres divergents (différences individuelles) et sur l'idée que certains des obstacles à l'apprentissage du français par les apprenants chinois en France pourraient apparaître dans la comparaison de ce que ces deux états contribuent à produire comme effets positifs ou négatifs.

♣ Les différentes motivations des apprenants chinois pourraient avoir un impact sur leur investissement et sur leur utilisation de stratégies dans l'apprentissage du français. Il en résulterait des niveaux de réussite très différents.

Notre recherche accorde une place centrale aux apprenants. Elle prend appui sur leur propre reconstruction des parcours d'apprentissage et consacre leurs paroles et leurs

opinions comme socle des analyses qui seront produites. Comme d'autres chercheurs (Arnold, 2002 ; Bogaards, 1991 ; Goutéraux, 2010 ; Larsen-Freeman, 2001 ; Young, 1999), nous pensons que, dans l'objectif d'adapter les pédagogies à leurs besoins et à leurs attentes, les représentations des apprenants sur leur apprentissage sont tout aussi importantes que les réalités qu'elles aspirent à décrire. Voilà pourquoi nous nous obligerons à écouter nos interlocuteurs très attentivement et respectueusement, nous nous efforcerons de les comprendre véritablement, en faisant fi des *a priori*, au besoin, nous les aiderons à associer leurs idées ou nous les rassurerons pour créer le climat le plus propice à l'expression spontanée et sincère nécessaire à l'ancrage le plus solide possible des interprétations qui en découleront

Dans le domaine de la didactique du français langue seconde/étrangère, où les enseignants, les formateurs ainsi que les chercheurs n'ont pas d'autre obsession que de trouver les méthodes, les procédés et les techniques pour le meilleur enseignement de la langue, ce projet de recherche centré sur l'apprenant, notamment sur son sentiment d'apprentissage et sur les causes qui l'induisent, pourrait contribuer à inspirer l'élaboration de contenus d'enseignement adaptés à ce public, tant sur le fond que sur la forme, et, plus généralement, à inviter à la prise en compte de cette dimension parfois occultée par les différents acteurs au moment de la nécessaire remise en question des pratiques. C'est aussi dans l'espoir d'aider chacun à prendre toutes ses responsabilités que nous avons engagé cette recherche.

Nous rendrons compte de notre travail en trois parties principales comportant chacune plusieurs sous-parties. Dans la première partie, nous nous intéresserons à des notions et à des recherches associées à des champs disciplinaires des sciences humaines et sociales qui peuvent contribuer à situer et à enrichir notre étude. Nous avons la conviction qu'une étude qui s'intéresse à des apprenants qui apprennent la langue cible dans l'environnement de cette langue doit impliquer des recherches en psychologie et en sociologie, afin de mieux appréhender l'acte social « d'apprentissage de langue » par des individus cognitivement et émotionnellement différents. Nous avons besoin de cette ouverture disciplinaire afin de mieux situer encore notre travail au sein du champ de la didactique des langues. Cette partie sera organisée autour de cinq thèmes : le sens de l'échec et de la réussite ; les cultures, en particulier les influences culturelles chinoise et française dans les actes d'apprentissage ; les styles et stratégies d'apprentissage ; les traits de personnalité de l'apprenant ; enfin, les motivations d'apprentissage, avec une focalisation sur les motivations d'apprentissage d'une langue étrangère/seconde pour comprendre comment ce facteur oriente les apprenants dans leurs choix.

Dans la deuxième partie, nous présenterons les outils sélectionnés pour le recueil des données. Des questionnaires ainsi que des entretiens semi-directifs sont concernés. Nous exposerons également les méthodologies que nous mettrons en œuvre pour analyser le corpus recueilli et accéder à des interprétations qualitatives et quantitatives.

Dans la troisième partie, nous présenterons les résultats obtenus et nous dégagerons des causes du sentiment d'échec ou de réussite d'apprentissage du français par les apprenants chinois avant de proposer quelques pistes de réflexion pour aider ce public.

Pour mieux accompagner les apprenants, nous avons besoin de mieux les connaître et de mieux les faire connaître. C'est le fil conducteur de la rédaction de cette thèse, qui, par la réflexion qui porte sur son contenu, doit nous aider à avancer vers ce double objectif.

***Partie I. Différences culturelles, traits de personnalité,
motivations d'apprentissage : ce qui influencerait l'échec ou la
réussite d'apprentissage de langue***

Cette première partie sera consacrée au cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche. Les notions d'échec et de réussite d'apprentissage seront abordées en premier lieu, car elles constituent le point d'ancrage de notre étude. Dans un second temps, en raison du fait qu'un public d'étudiants chinois vivant en France est concerné des différences idéologiques entre la Chine et la France seront évoquées dans le but de montrer le besoin d'adaptation aux changements culturels. Ensuite, dans l'objectif de la mise à l'épreuve de nos hypothèses, trois chapitres viendront successivement éclairer les styles et stratégies d'apprentissage de l'apprenant ; sa personnalité ; et ses motivations.

1 Echec et réussite de l'apprentissage dans l'environnement de la langue cible

Dans notre recherche, l'échec ou la réussite ne se limiteront pas à une mesure à l'aune des résultats scolaires. Nous nous intéresserons particulièrement à la perception de l'apprenant sur sa performance. Son sentiment d'échec, ou de réussite, constituera le point d'ancrage à partir duquel notre réflexion sera construite.

Parler du sentiment d'échec ou de réussite implique d'explorer le champ de l'autoévaluation. Bruner pense que « l'homme ne vit pas seulement le Soi comme actif, il évalue aussi son efficacité en réussissant ce qu'il souhaite ou ce que l'on lui demande » (1996 : 55). L'auteur appelle ce rapport à l'efficacité « estime de soi ». C'est une prise de position relative à un équilibre entre le souhait d'être capable de faire quelque chose et la crainte que cette réalisation soit hors de portée. L'individu change de regard sur lui-même par l'évaluation de ses performances. C'est cette dimension que nous proposons d'explorer ci-dessous.

1.1 Peur de l'échec

1.1.1 Définition

Certaines recherches établissent les conséquences possibles de l'échec (Conroy, 2001 ; Conroy *et al.*, 2001 ; Conroy *et al.*, 2002). Cinq grands types se dégagent : le sentiment de honte et d'embarras (ou *experiencing shame and embarrassment*) ; la baisse du niveau d'estime de soi (ou *devaluing one's self-estimate*) ; l'incertitude quant à l'avenir (ou *having an uncertain future*) ; la perte de la confiance des proches (ou *having important others lose interest*) ; et la fragilisation du lien qui unit le sujet à ses proches (ou *upsetting important others*).

La peur de ces conséquences a également fait l'objet de recherches dans les domaines de la cognition et de la motivation (Conroy, 2004). Par exemple, la peur de vivre le sentiment de honte et d'embarras peut constituer le premier signe prédictif de la

réalisation de l'« *achievement goal* » (buts d'apprentissage)¹ ; la peur de perdre l'estime de soi freine l'engagement ; la peur de l'avenir incertain est associée à un niveau élevé des motivations intrinsèques et à un niveau bas d'amotivation ; les individus qui ont peur de perdre la confiance des proches se dévalorisent lorsqu'ils échouent ; et les individus qui ont peur de bouleverser leurs proches s'affirment de moins en moins au fil des défaites (Conroy *et al.*, 2007 : 240).

La peur de l'échec est un sentiment qui induit une restriction lorsqu'un individu souhaite agir sur son environnement. Ce sentiment est plus ou moins important selon les individus. Dans le meilleur des cas, l'individu n'a pas peur de l'échec et essaie de réaliser ses projets ; dans le pire des cas, l'individu projette son échec avant l'action et peut choisir l'inaction par évitement.

1.1.2 Bouleversement identitaire

Lorsqu'on entre en contact avec des connaissances nouvelles, la peur peut être un phénomène normal ; d'aucuns le jugent même universel. D'après Boimare, les portes d'entrée vers le savoir sont dangereuses, car « on voit alors les interrogations légitimes et les inquiétudes normales, que tout le monde connaît face à un apprentissage nouveau, provoquer une remise en cause excessive, qui se transforme très vite en déstabilisation réactivant des préoccupations identitaires qui vont parasiter le rendement intellectuel » (2005 : 72).

Le contact avec un apprentissage nouveau implique donc un remaniement de l'identité de l'individu. Ce remaniement peut provoquer l'« autodévalorisation » (*ibid.*), terme utilisé par Boimare, qui est souvent camouflé par des idées mégalomaniaques. De plus, l'« incertitude sur sa propre valeur se prolonge parfois par des inquiétudes sur sa place dans le groupe, sur ses origines, sur les limites de son désir confronté à la loi » (*ibid.*). Dans ce sens là tout apprentissage nouveau représente un risque considérable dans la recherche de l'ajustement identitaire. L'état psychologique de l'individu est fortement affecté par ce processus.

L'apprentissage d'une langue dans le pays de la langue cible serait susceptible de provoquer la peur de l'échec, car il est bien davantage qu'une simple matière scolaire et a pour enjeu la capacité de l'apprenant à s'adapter au nouvel environnement. À travers les analyses de corpus, nous allons étudier comment les apprenants chinois évaluent leur niveau de maîtrise de la langue française et dans quelle mesure ils établissent le lien avec leurs capacités d'adaptation à la société française.

¹ *Infra.* 5.5.4

1.2 Théorie de l'attribution

1.2.1 Définition

La théorie de l'attribution ou *attribution theory* postule que « *individuals seek to understand why events have occurred* »² (Schuster *et al.*, 1989), et que « *future behavior is in part determined by the perceived causes of past events* »³ (Weiner, 1986). Weiner (2000) soutient l'idée que les attributions d'un individu peuvent orienter ses espoirs vers de futurs succès, peuvent modifier ses croyances en ses propres compétences, peuvent décider de l'effort qu'il va investir, et finalement peuvent avoir des conséquences sur son niveau de performance.

Dans ses premiers travaux, Weiner explique que les individus invoquent quatre types d'attribution afin d'expliquer leur réussite ou leur échec : la capacité (*ability*), l'effort (*effort*), la difficulté de la tâche (*task difficulty*) et la chance (*luck*) (Williams *et al.*, 2004 : 19). Certaines recherches (Pintrich & Schunk, 2002 ; Hsieh & Schallert, 2008) indiquent que la réussite est plus souvent attribuée à la capacité et à l'effort que l'échec et que la capacité est la représentation la plus citée pour expliquer la performance. D'autres recherches affirment que « *failure that is ascribed to low ability or to the difficulty of a task decreases the expectation of future success more than failure that is ascribed to bad luck or to a lack of effort* »⁴ (Dörnyei, 1994 : 276).

Pour Weiner (2000), non seulement les raisons que les individus invoquent pour expliquer leur réussite ou leur échec sont importantes, mais leurs points de vue sur la nature des causes sont tout aussi essentiels. Il nous enseigne trois facteurs qui peuvent éclairer la nature des causes attribuées : « *locus, stability and controllability* » (lieu, stabilité et contrôlabilité).

Le lieu fait référence à l'emplacement d'une cause qui est soit à l'intérieur soit à l'extérieur de l'acteur. Par exemple, la capacité et l'effort seraient des causes internes de la réussite, alors que la facilité de la tâche ou l'aide des autres seraient des causes externes. La stabilité causale fait référence à la durée d'une cause. Certaines causes, comme les aptitudes en mathématiques, sont perçues comme constantes, alors que d'autres, par exemple, le hasard, sont considérées instables ou temporaires. Finalement, certaines causes peuvent être modifiées volontairement, alors que d'autres ne peuvent pas être changées par la volonté. La chance et l'aptitude ont cette propriété. Il est à noter que toutes les causes peuvent être situées dans une espace tridimensionnelle. Bien qu'il puisse y avoir des désaccords

² les individus cherchent à comprendre pourquoi certains événements ont lieu

³ les futurs comportements sont partiellement déterminés par les causes perçues des événements passés

⁴ l'échec qui est attribué à la faible capacité ou à la difficulté de la tâche diminue davantage l'espérance d'une future réussite que l'échec qui est attribué à la malchance ou au manque d'effort

concernant le lieu où une cause est située parce que cela dépend des « points de vue », il est communément admis qu'une aptitude est interne, stable et incontrôlable, alors que la chance, pourtant également incontrôlable, est externe et instable (Weiner, 2000 : 4-5).

Williams et ses collaborateurs affirment (Williams *et al.*, 2004 : 20) que si une attribution est considérée comme inaliénable, externe et indépendante du contrôle de l'individu, elle pourrait avoir un effet plus constant qu'une attribution perçue comme modifiable, interne et dépendante de son contrôle. Si un individu a toujours échoué dans le passé, il peut considérer que son échec actuel provient d'une cause interne ; s'il échoue alors que les autres réussissent, il peut également attribuer son échec à des facteurs internes plutôt qu'à la difficulté de la tâche (Weiner, 2000 : 4).

La représentation que l'individu a de la nature d'une cause peut également affecter son état psychologique. Par exemple, Weiner déclare qu' « *attribution of failure to insufficient effort, which is internal and controllable, often elicits guilt, whereas an ascription to lack of aptitude, which is internal but uncontrollable, often evokes feelings of shame, embarrassment, and humiliation* »⁵ (ibid. : 5). D'ailleurs, pour Tremblay et Gardner (1995 : 513), attribuer la réussite à la capacité est approprié car c'est associé à la confiance en soi, alors qu'attribuer la réussite ou l'échec à la chance est inappropriée, car cela implique une carence du contrôle conscient.

Des invariants se dégagent des recherches qui portent sur la théorie de l'attribution. « *Most people tend towards externalizing reasons for failure whilst internalizing reasons for success* »⁶ (Williams & Burden, 1997 : 106). Pour Deaux (1985), des différences sont également marquées selon le sexe. Il affirme que les hommes ont tendance à attribuer davantage la réussite à des facteurs internes stables que les femmes, et que les femmes ont une confiance en elle plus faible et attribuent leur réussite à la chance et à des facteurs externes. Cependant, l'auteur n'omet pas de préciser qu'il s'agit peut-être là uniquement d'une question de modestie.

Ce qui est davantage débattu dans la théorie de l'attribution, c'est le rapport entre la capacité et l'effort. Par exemple, Nicholls & Miller (1984) considèrent que la capacité est une propriété stable et interne, et que l'effort fortement investi pour accomplir une tâche est l'indicateur d'une capacité basse. Selon Dweck et Elliott (1983), les individus conceptualisent la capacité différemment. Ils expliquent que la théorie de l'attribution convient aux individus qui considèrent la capacité comme une entité stable et que beaucoup

⁵ l'attribution de l'échec à l'insuffisance de l'effort, qui est interne et contrôlable, provoque souvent la culpabilité alors que l'attribution au manque d'aptitude, qui est interne mais incontrôlable, suscite souvent le sentiment de honte, d'embarras, et d'humiliation

⁶ la plupart des gens ont tendance à externaliser les raisons de l'échec, mais à internaliser les raisons de la réussite

de gens croient que la capacité est une aptitude acquise que l'effort peut développer. Or, pour eux, les erreurs commises dans l'apprentissage reflètent davantage l'inexpérience que l'incapacité.

Enfin, un aspect très important souligné par toutes les recherches est qu'*«attributions do not necessarily reflect the 'true' reasons why any individual may succeed or fail on a given task. Rather, it is the perceived (i.e. interpreted) explanations that individuals construct for why they do or do not perform well that are considered by attribution theorists to be even more powerful than the actual reasons »*⁷ (Williams et al., 2004 : 20).

Nous partageons l'avis que les causes subjectives désignées par un individu sont plus importantes que les « vraies causes ». Les futures actions de l'individu sont basées sur ces causes « subjectives », que l'on peut également appeler « motivations cognitives ».

1.2.2 Théorie de l'attribution dans l'apprentissage

La théorie de l'attribution est non seulement étudiée dans le cadre de la vie quotidienne des individus, mais elle intéresse également les didacticiens dans l'optique de mieux cerner les représentations cognitives des apprenants. Des recherches concernant des situations d'apprentissage élargissent le cadre théorique dans ce domaine. Comme Weiner (1992) l'affirme, dans ce cadre spécifique certaines attributions apparaissent régulièrement : la motivation intrinsèque, l'intérêt, la compétence de l'enseignant et l'humeur.

D'une part, Weiner (2000) trouve que lorsque les apprenants contrôlent la situation d'apprentissage, ils ont tendance à investir plus d'efforts et à persévérer davantage face aux défis. D'autre part, Peterson et ses collaborateurs (1993) découvrent que les apprenants qui attribuent des résultats négatifs à des facteurs incontrôlables, comme la capacité ou la compétence de l'enseignant, peuvent développer plus facilement de la vulnérabilité dans l'apprentissage.

Le caractère stable de la capacité est également discuté dans le cadre éducatif. Des apprenants doués pensent que la capacité est une entité fixe, donc peu modifiable (Dweck, 2000). Robinson (2002) explique que les apprenants doués peuvent faire leurs devoirs sans effort particulier, ils se déclarent « intelligents ». Ces apprenants cherchent la réussite sécurisée qui nécessite un niveau d'effort peu élevé afin de prouver leurs capacités. Lorsqu'ils se trouvent confrontés à des défis, des épreuves, des obstacles, ils éprouvent une

⁷ les attributions ne reflètent pas forcément les « vraies » raisons qui expliquent pourquoi un individu réussit ou échoue dans une tâche donnée. Au contraire, ce sont les interprétations que les individus construisent pour expliquer pourquoi ils accomplissent bien ou mal une tâche qui sont considérées par des chercheurs travaillant sur l'attribution comme plus puissantes que les raisons réelles

certaine vulnérabilité et renoncent parfois, car ils ne sont pas convaincus que l'effort peut augmenter leurs chances de réussir (*ibid.*).

Dans une recherche quantitative avec des adolescents apprenant le français, l'allemand et l'espagnol provenant de cinq écoles du Royaume-Uni, Williams et ses collaborateurs découvrent que « *success-oriented group cited the internal attributions of effort, use of appropriate strategies and ability as reasons for success significantly more than did those who were failure-oriented (59.1% as opposed to 36.5%). On the other hand, failure-oriented students attributed success far more to the nature of the task than did their success-oriented counterparts* »⁸ (Williams *et al.*, 2004 : 25). Nous pouvons interpréter ce phénomène par le fait que ceux qui sont orientés par la réussite maximisent l'importance des facteurs internes afin de développer l'image positive de soi, alors que ceux qui sont orientés par l'échec préfèrent maximiser l'importance des facteurs externes avec une confiance en soi faible. Les chercheurs découvrent également que l'utilisation de stratégies est fréquemment citée en tant qu'attribution pour la réussite. Or, le manque de stratégies est beaucoup moins communément identifié comme une cause d'échec (*ibid.* : 26).

Dans une recherche qualitative parmi des adolescents anglais apprenant le français, Williams et Burden (1999) découvrent que les apprenants interviewés ont tendance à attribuer principalement leur réussite à l'effort, et, à moindre égard, aux qualités de l'enseignant, à l'aide des pairs et à leurs aptitudes propres. En revanche, les facteurs externes comme la distraction par les autres, l'incompétence de l'enseignant et la difficulté de la tâche sont exclusivement cités comme causes de l'échec.

Dans une autre étude menée au Bahreïn parmi des apprenants de l'anglais, Williams et ses collaborateurs (Williams *et al.*, 2001) révèlent que la pratique, les soutiens de la famille et de l'enseignant, l'exposition à la langue cible et une attitude positive dirigée vers la langue sont les causes les plus citées par les apprenants pour expliquer la réussite. Des méthodes d'enseignement inadéquates, le manque de soutien de la part de la famille et de l'enseignant, une compréhension médiocre et une attitude négative envers la langue sont les causes communément citées pour expliquer l'échec.

Selon certains auteurs, l'enseignant a un rôle primordial pour influencer la vision des apprenants sur les causes attribuées à l'échec ou à la réussite et pour orienter leurs actions futures. Hsieh et Kang, dans un cadre universitaire coréen, proposent que « *foreign language teachers can help students develop a sense of efficacy through attribution*

⁸ le groupe orienté par la réussite citait plus significativement des attributions internes telles que l'effort, l'utilisation des stratégies appropriées et la capacité pour expliquer leur succès que le groupe orienté par l'échec (29,1% contre 36,5%). D'ailleurs, les apprenants orientés par l'échec ont davantage attribués leur réussite à la nature des tâches que leurs camarades orientés par la réussite

retraining, which would involve specific teacher feedback confirming learners' adequate abilities and emphasizing the effort and perseverance required to complete a given task successfully »⁹ (Hsieh & Kang, 2010 : 622). Certains chercheurs (Horner & Gaither, 2004 ; Robertson, 2000) pensent qu'il faut enseigner certaines attributions adaptées. Par exemple, attribuer l'échec à des facteurs sur lesquels l'apprenant peut exercer un contrôle, tels que le manque d'effort, la préparation inadéquate, l'utilisation de mauvaises stratégies. Cette démarche a pour objectif de responsabiliser l'apprenant en le rendant davantage acteur de son apprentissage. Hsieh et Kang confirment que *«as attribution and self-efficacy are strongly related to future effort, persistence, motivation, and expectations of future success, foreign language teachers should pay special attention to learners' cognitive beliefs, not just focus on learners' performance* »¹⁰ (Hsieh & Kang, 2010 : 622).

1.2.3 Mode de succès « chinois »

Un aspect important dans la recherche sur la théorie de l'attribution est la détermination culturelle de cette notion. Les apprenants provenant de cultures différentes attribuent-ils l'échec ou la réussite aux mêmes causes ? La réponse semble négative (Williams *et al.*, 2004 : 20). Certaines recherches comparatives ont été effectuées entre des apprenants chinois et des apprenants européens.

Avant de comparer les visions des Chinois et des Européens en ce qui concerne l'échec et la réussite, nous allons voir la valeur attribuée à la réussite des études dans la société chinoise. Depuis l'antiquité, s'est enracinée chez les Chinois une valeur selon laquelle « tous les métiers sont vils, seules les études sont sublimes », car seuls les intellectuels brillants se voient attribuer une fonction officielle. Dans le système chinois, il faut d'abord passer un concours national d'entrée à l'université et ensuite obtenir les diplômes requis, pour enfin se munir d'un « passeport » permettant la réussite professionnelle et l'ascension sociale (Xie, 2009 : 139). La réussite scolaire revêt une importance incomparable en Chine, car la réussite d'un enfant à l'école représente la réussite sociale de sa famille.

Biggs et Watkins (1996) découvrent que la réussite obtenue à travers l'effort est bien davantage valorisée dans les communautés issues de la culture confucéenne que dans les communautés européennes. Salili et Hau (1994) affirment que la capacité est perçue par

⁹ les enseignants de langues étrangères peuvent aider les apprenants à développer un sentiment d'efficacité grâce à l'attribution, ce qui impliquerait des commentaires spécifiques de l'enseignant pour confirmer les capacités adéquates et pour insister sur la nécessité de l'effort et de la persévérance dans l'accomplissement d'une tâche donnée avec succès

¹⁰ comme l'attribution et l'auto-efficacité sont étroitement liées au futur effort, à la persévérance, à la motivation, et à l'espérance du futur succès, les enseignants de langues étrangères devraient accorder une attention particulière aux représentations cognitives des apprenants, et pas seulement à leur performance

les enseignants, parents et apprenants chinois, comme potentiellement modifiable par l'effort, contrairement à l'idéologie européenne dominante qui voudrait installer la capacité comme une caractéristique innée. La conséquence est que les apprenants chinois sont plus susceptibles d'assumer leur responsabilité dans la réussite ou l'échec que les apprenants européens (Biggs & Watkins, 1996 : 275). Ils attribuent davantage leur échec à des facteurs internes que ces derniers.

Une étude plus récente (Biggs & Watkins, 2001) confirme les résultats cités ci-dessus et montre à nouveau que les apprenants européens ont tendance à croire que la réussite scolaire dépend de capacités innées alors que les apprenants chinois ont tendance à attribuer la compréhension à l'effort. Voilà peut-être pourquoi ils sont souvent observés comme des travailleurs sérieux. Les auteurs expliquent que la vision chinoise met en valeur les vertus du «travail dur ». Les apprenants sont très concentrés en classe afin d'obtenir les meilleurs résultats. En Chine, le mérite tiré de l'effort constitue presque une tradition inspirée de légendes ou de contes anciens, qui se transmettent de génération en génération depuis des milliers d'années.

Notre étude veut faire apparaître des causes possibles, désignées par les interviewés, pour expliquer l'échec ou la réussite d'apprentissage du français. Si, comme les études citées ci-dessus le montrent, l'effort est la principale cause de réussite, et donc que le manque de l'effort est la principale cause d'échec, alors il restera à comprendre pourquoi certains ne veulent pas dépenser leur énergie à apprendre le français et à réfléchir à des moyens de motiver ces apprenants.

1.3 Notion de compétence en langue

Certaines études ont été consacrées à la recherche du sens de la réussite appliquée à l'apprentissage d'une langue, et quelques résultats ont été présentés afin de caractériser un apprenant compétent en langue. Certains chercheurs (Skehan, 1998 ; Ellis, 2003, 2008 ; Ellis & Barkhuizen, 2005) pensent que les composantes de la performance et de la compétence en langue sont complexes, et que les dimensions principales peuvent être résumées par les notions de «*complexity, accuracy and fluency (CAF)*» (complexité, justesse et aisance). *CAF* est utilisée pour décrire les performances d'un apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit (Housen & Kuiken, 2009).

La complexité (*complexity*) et la justesse (*accuracy*) sont associées à l'état actuel des connaissances interlangagières de l'apprenant. Ces connaissances sont soit déclaratives ou explicites, soit procédurales ou implicites (*ibid.*). Selon Wolfe-Quintero et ses collaborateurs, «*complexity is viewed as 'the scope of expanding or restructured second language knowledge' and accuracy as 'the conformity of second language knowledge to*

target language norms »¹¹ (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998 : 4). Par conséquent, la complexité et la justesse sont liées aux connaissances en langue cible et à la capacité d'analyse des informations linguistiques. Quant à l'aisance (*fluency*), «*fluency is primarily related to learners' control over their linguistic L2 knowledge, as reflected in the speed and ease with which they access relevant L2 information to communicate meanings in real time, with 'control improv[ing] as the learner automatizes the process of gaining access* »¹² (*ibid.*).

L'analyse de la complexité a débouché sur une division en deux catégories : la complexité cognitive et la complexité linguistique (Williams & Evans, 1998 ; Housen *et al.*, 2005). La complexité cognitive fait référence à la difficulté que l'apprenant rencontre dans le traitement et l'acquisition d'un trait linguistique en L2. La complexité cognitive constitue une propriété multidimensionnelle qui peut être déterminée à la fois par des facteurs subjectifs liés à l'apprenant, comme l'aptitude, la capacité mémorielle, la motivation et la langue maternelle, ainsi que par des facteurs plus objectifs, comme la qualité de l'*input* ou la complexité linguistique inhérente (Housen & Kuiken, 2009 : 3). La complexité linguistique est considérée comme une propriété dynamique du système interlangagier de l'apprenant et une propriété stable de ses éléments linguistiques personnels. Ainsi, la complexité linguistique peut être interprétée comme «*size, elaborateness, richness, and diversity of the learner's linguistic L2 system* »¹³ (*ibid.* : 4).

La justesse fait référence au niveau d'écart entre les formes linguistiques produites et les normes de la L2 (Hammerly, 1991 ; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). Les déviations linguistiques sont souvent considérées comme des erreurs au regard des normes de la L2.

Pour l'aisance, la définition la plus citée en linguistique appliquée est celle de Lennon, qui la définit comme «*the rapid, smooth, accurate, lucid, and efficient translation of thought or communicative intention into language under the temporal constraints of online processing* »¹⁴ (Lennon, 2000 : 26). L'aisance fait référence à la compétence générale linguistique d'un apprenant, notamment les perceptions d' «*ease, eloquence, and 'smoothness' of speech or writing* »¹⁵ (Freed, 2000 ; Koponen & Riggenbach, 2000 ; Hilton, 2008). La notion d'aisance est construite par des éléments multiples. Par exemple, «*speed fluency* » (débit) est la vitesse et la compacité de la parole, «*breakdown fluency* » (rupture

¹¹ la complexité est considérée comme «le cadre de l'expansion ou de restructuration des connaissances en L2 » et la justesse comme «la conformité des connaissances aux normes de la langue cible »

¹² l'aisance est essentiellement liée au contrôle de l'apprenant sur ses connaissances linguistiques en L2. Elle est reflétée par la rapidité et la facilité avec lesquelles un apprenant accède à des informations pertinentes pour communiquer en temps réel avec un certain contrôle, amélioré grâce à l'automatisation dans les processus d'acquisition

¹³ la taille, l'élaboration, la richesse et la diversité du système linguistique de L2 de l'apprenant

¹⁴ la traduction rapide, courante, exacte, lucide et efficace de pensées ou d'intention communicative en langue cible dans le cadre de processus contraints par le temps

¹⁵ facilité, élocution, et aisance d'élocution ou de rédaction

de continuité) concerne le nombre, la durée et la répartition des pauses dans la prise de parole, et «*repair fluency* » (raccommodage) concerne le nombre de faux départs et de répétitions (Tavakoli & Skehan, 2005).

Certains auteurs interprètent l'aisance sous un angle encore plus pragmatique. Par exemple, Fillmore (1979) nous fournit trois autres repères pour définir l'aisance : la capacité de parler d'une manière cohérente et raisonnée, la capacité de parler d'une façon appropriée dans des contextes divers, et la capacité d'utiliser la langue d'une manière créative et imaginative. En complément de ces capacités, Fillmore insiste également sur l'importance des connaissances lexicales et des expressions conventionnelles associées à différents contextes.

Afin de développer l'aisance des apprenants dans l'utilisation d'une langue, une méthode d'enseignement a été inventée vers la fin des années 1980, cette méthode est nommée «ACCESS » (*Automatization in Communicative Contexts of Essential Speech Segments* / automatisation des segments de parole essentiels dans des contextes communicatifs) (Gatbonton & Segalowitz, 1988, 2005). Les promoteurs de cette méthode déclarent que «*one reason for the lack of any real success in past attempts to achieve automatized fluency was the fact that the techniques employed were 'geared toward the mastery of specific structures or rules, not of utterances as such'* »¹⁶ (Gatbonton & Segalowitz, 1988 : 477). Ils proposent une technique qui «*focuses on item automatization rather than rule automatization, and as such, can be seen as a type of a communicative rote learning task* »¹⁷ (Dörnyei, 2009 : 291). Widdowson (1989) confirme l'idée de Gatbonton et Segalowitz : «*communicative competence is not a matter of knowing rules [...] competent speakers of a language are in command of thousands of language chunks, and use them as basic building blocks in their speech and writing* »¹⁸ (cité par Dörnyei, 2009 : 293).

A notre avis, une dimension behavioriste sous-tend cette approche. L'entraînement lexical ou sémantique vers une automatisation y joue un rôle primordial. Nous pensons que cette approche implique des méthodes centrées davantage sur le contenu de l'enseignement que sur l'apprenant. Si l'aisance de l'apprenant peut être traduite par l'automatisation des

¹⁶ le manque de succès des tentatives précédentes sur l'entraînement de l'aisance automatisée s'explique par le fait que les techniques employées étaient «orientées vers la maîtrise des structures spécifiques ou des règles, mais pas des énoncés en tant que tels »

¹⁷ se centre sur l'automatisation plutôt que sur les règles grammaticales, et ainsi, peut être considérée comme une tâche d'apprentissage par cœur

¹⁸ la compétence communicative n'est pas une question de connaissance des règles grammaticales [...] les locuteurs compétents d'une langue maîtrisent des milliers de segments linguistiques, et les utilisent comme des bases de construction phrastique lorsqu'ils parlent et écrivent

phrases «correctes »et «toutes faites »dans des situations diverses, quelle est la place des «différences individuelles »dans cette méthode ?

La question de la compétence en langue est complexe, elle est souvent étudiée du point de vue des chercheurs ou des éducateurs. Notre recherche donne une place importante à l'apprenant, pour qu'il livre la perception de sa compétence en français et partage son point de vue. Nous espérons que cette démarche nous ouvrira des perspectives et des horizons plus étendus et plus ouverts, et qu'elle nous aidera parallèlement à être plus précis dans la façon d'évaluer la performance d'un apprenant en langue.

1.4 Environnement d'apprentissage

Oxford (1996) distingue deux types d'apprentissages, l'apprentissage d'une langue étrangère ou LE (*foreign language learning*) et l'apprentissage d'une langue seconde ou LS (*second language learning*). 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* »¹⁹, alors que l'apprentissage d'une LS est caractérisé par les contextes « *in which the language is readily available and students have many opportunities to experience it* »²⁰. Pour Bogaards, ces deux situations d'apprentissage peuvent être englobées par le terme «L2 »(Bogaards, 1991 : 32) qui se situe à l'opposé de la langue maternelle ou LM, voire L1. L'apprentissage du français par des étudiants chinois en France est un exemple de LS.

Dans une conception écologique de l'apprentissage langagier de Van Lier (2000 : 257), «l'essentiel n'est pas d'analyser l'intégration de l'*input* mais les relations entre les propriétés de l'environnement et l'apprenant actif » (cité par Goutéraux, 2010 : 104). Autrement dit, le développement langagier de l'apprenant ne peut pas être dissocié de son développement physique, mental et social.

Benson parle de l'apprentissage hors de la classe (*out-of-class learning*), qui est défini comme «*any kind of learning that takes place outside the classroom and involves self-instruction, naturalistic learning or self-directed naturalistic learning* »²¹ (Benson, 2001 : 62). Pour Pearson, l'acquisition d'une langue en dehors de la classe est trop peu prise en compte par les chercheurs. Ainsi, nous appréhendons d'autant plus difficilement le

¹⁹ a lieu lorsque la langue n'est pas communément utilisée et que les apprenants ont peu d'opportunités pour la pratiquer en dehors de la classe

²⁰ dans lesquels la langue est disponible et les apprenants ont beaucoup d'occasions de la pratiquer

²¹ tout type d'apprentissage qui a lieu en dehors de la salle de classe et implique l'auto-instruction, l'apprentissage naturel et informel qu'il soit auto-dirigé ou non

«comment » l'apprenant développe l'« *appreciation of the target culture and fluency in the target language* »²² (Pearson, 2003 : 1).

Dans ses recherches sur les facteurs qui contribuent à l'amélioration des compétences en langue étrangère, Bialystok (1981) affirme que le contact avec la langue cible dans des situations concrètes et diverses hors de la classe (*out-of-class learning*) aide l'apprenant à accomplir des tâches langagières qu'il rencontrera ultérieurement et que ces pratiques fonctionnelles seront cruciales pour le développement de toutes ses aptitudes langagières. Certains chercheurs constatent que la communauté de la langue cible offre des informations sur les registres de la L2 ainsi que sur des usages appropriés de la langue qui peuvent aider l'apprenant à développer certaines compétences (Scarcella & Oxford, 1992 : 183 ; Rubin & Thompson, 1994 : 22). Ellis (2008) conclut que l'apprenant peut tirer le meilleur profit des cours de langue à condition qu'il trouve des opportunités en dehors de la classe afin de mettre ses connaissances en pratique.

Cotterall (1999) a effectué une recherche parmi des apprenants de langue anglaise afin d'identifier leurs représentations concernant les facteurs qui influencent l'apprentissage d'une langue. Les résultats nous révèlent que ces apprenants pointent les pratiques et opportunités de l'utilisation de la langue en tant qu'éléments essentiels pour garantir un apprentissage réussi bien avant l'enseignement en lui-même ou encore la professionnalité de l'enseignant. Bien que les apprenants de langue aient des représentations sur l'importance des contacts avec la langue cible, la traduction de ces représentations en actions n'est pas homogène. Freed (1995) nous informe que les bénéfices que les apprenants perçoivent grâce aux contacts avec la langue cible en dehors de la classe varient considérablement d'un individu à l'autre. Cela nous fait penser que la qualité, la fréquence des contacts ainsi que les facteurs individuels (par exemple, la motivation, les compétences langagières, les émotions, etc.) qui nourrissent ces contacts ne doivent pas être négligés dans les analyses et interprétations des résultats de recherches.

Nous comprenons maintenant que l'enseignement n'est pas la source unique de l'apprentissage, au moins dans le domaine de l'apprentissage d'une langue, et que l'apprenant a besoin d'autres opportunités bien plus authentiques et fonctionnelles pour progresser. L'environnement de la langue cible est souvent dépeint comme le meilleur cadre linguistique par des apprenants de langue, mais comment profitent-ils de ce «cadre idéal » pour l'apprentissage et qui sont les meilleurs bénéficiaires ? Nous apporterons quelques réponses à ces questions ultérieurement.

²² appréciation de la culture cible et la maîtrise de la langue cible

1.5 Conclusion

L'autoévaluation de l'apprenant sur sa compétence en langue cible doit être prise en compte dans le domaine de la didactique des langues, car toutes les actions dans l'apprentissage peuvent être affectées par cette perception subjective. Dans cette première partie du cadre théorique, nous avons abordé quelques aspects qui touchent à l'autoévaluation en lien avec la notion de réussite ou d'échec tels que la perception de la progression linguistique et communicative, l'attribution de causes pour expliquer la réussite ou l'échec, l'association de ces causes à des motivations pour de futures actions, les conséquences de l'environnement d'apprentissage. Sur cette base, il nous importera de faire parler les enquêtés de leurs perceptions librement, sans imposer de réponses prédéterminées. C'est à cette condition que nous pourrions dépasser le stade du constat et prêter encore davantage attention au cheminement qui a conduit ces apprenants dans la situation où ils se trouvent actuellement.

2 Cultures

L'influence de la culture est cruciale dans la construction identitaire de l'individu. Afin de comprendre le sentiment d'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France, nous devons cerner les spécificités de ce public, et les différences avec celles de la société d'accueil. Ce niveau de compréhension nous aidera à mieux appréhender les difficultés que les étudiants chinois peuvent rencontrer dans l'apprentissage du français en France et dans les processus d'intégration à la société française. Dans ce chapitre, nous allons évoquer la notion de culture, les spécificités culturelles des sociétés chinoise et française, les idéologies des Chinois et des Français ainsi que les caractéristiques des étudiants chinois qui font des études à l'étranger.

2.1 Définition

Depuis un siècle, des chercheurs ont essayé de proposer une définition pour le terme « culture ». Nous n'avons pas l'ambition de présenter toutes les définitions possibles, nous nous limiterons à quelques unes qui nous semblent pertinentes pour notre étude.

Camilleri propose cette définition : « la culture est l'ensemble, plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques » (Camilleri, 1989 : 27). Selon lui, la culture, est une motivation cognitive affectant les actions des membres du groupe partageant un lien culturel. La transmission de cette motivation ayant pour caractéristique de devoir être assurée par les membres de ce groupe.

Comme la culture n'est pas une propriété biologique, la faculté de l'apprendre est couramment admise. « La culture est tout ce qui s'apprend et peut, en principe, se transmettre et se communiquer. Une théorie de la culture sera donc une théorie des formes de communication et d'apprentissage » (Bureau & De Saivre, 1988 : 93). Camilleri confirme cela en écrivant : « les significations induites par la culture sont construites et acquises, par opposition à celles qui sont innées, telles les significations biologiques projetées à partir des besoins de notre organisme » (Camilleri, 1989 : 25). Pour lui, les unités de sens dans une culture sont également collectives, autrement dit partagées par un groupe, et propres à ce groupe. Contrairement à des significations biologiques innées, comme la faim, dont la signification résultante serait sans appartenance particulière, donc non culturelle.

Bien que la culture possède une caractéristique collective, aucun membre du groupe ne peut, à lui seul, représenter sa culture groupale. Selon Linton (1986), «aucun individu ne peut synthétiser en lui l'ensemble de sa culture d'appartenance, et aucun individu n'a une connaissance complète de sa culture. Chaque personne ne connaît de sa culture que ce qui lui est nécessaire pour se conformer à ses différents statuts (de sexe, d'âge, de condition sociale) pour jouer les rôles sociaux qui en découlent »(cit é par Cuhe, 2001 : 39).

La culture est bien quelque chose de commun et de propre à un groupe culturel. Néanmoins, l'attribution de toutes les caractéristiques culturelles à un individu du groupe est infondée et imprudente. Si bien que juger les comportements de quelqu'un par sa simple appartenance à un groupe donné n'est pas fiable, car un individu, avant tout, est unique par son existence. C'est la raison pour laquelle notre étude attache une importance particulière à écrire les expériences personnelles des apprenants dans l'apprentissage du français.

2.2 Comparaisons interculturelles

2.2.1 Programmation mentale (Hofstede)

Camilleri déclare que «la culture peut être considérée comme une médiation idéale du groupe. Celui-ci est en effet une formation mentale, puisqu'il n'existe que dans la mesure où circulent entre ses membres des représentations communes, et qui l'emportent sur celles qui les divisent » (Camilleri, 1989 : 40). Nous pouvons considérer que l'intégration de la culture par les membres d'un groupe est un processus mental et que la formation de la vision du monde de chaque membre dépend partiellement de ce processus.

Dans les années 1960 et 1970, Hofstede (Hofstede, 1980 ; Bollinger & Hofstede, 1987) mène une vaste enquête afin d'étudier des différences culturelles dans cinquante pays et trois régions sinophones. Dans ces recherches, il identifie trois «*cultural layers* » (couches culturelles), qu'il relie à la «programmation mentale ». Chaque individu construit sa propre programmation mentale selon ces trois niveaux. Le niveau universel, qui concerne toute l'humanité. Il s'agit du système de fonctionnement biologique du corps humain, qui comprend diverses attitudes expressives comme le rire ou l'agressivité. Ce sont des normes et valeurs de base partagées par tous les êtres humains. Le niveau collectif, inculqué par la société, qui concerne un nombre plus réduit de personnes appartenant à un même groupe, se distinguant des autres. On y trouve le langage, le respect et la distance physique vis-à-vis des autres, les rites et les règles. Le niveau individuel, qui représente la singularité de la programmation humaine. Il est constitué des expériences uniques des individus.

Le niveau universel est héréditaire et forme une unité sur le plan biologique et psychique. De même, le niveau individuel est partiellement héréditaire. Seul le niveau collectif est entièrement appris : des individus possédant des gènes différents mais ayant reçu le même enseignement et les mêmes règles culturelles, présentent une programmation mentale collective commune (Bollinger & Hofstede, 1987). Hofstede travaille essentiellement sur le niveau collectif afin de dégager des points communs et des différences entre les cultures.

2.2.2 Dimensions culturelles

En se basant sur ses enquêtes effectuées dans les pays et régions concernés, Hofstede détermine quatre facteurs communs aux différentes cultures. Ces quatre facteurs rassemblent ou distinguent les pays : forte ou faible distance hiérarchique (inégalité relative du pouvoir et de la richesse), individualisme/collectivisme, masculinité/féminité et fort ou faible indice du contrôle de l'incertitude (Hofstede, 1980, 1983). Les recherches de Hofstede sont encore en cours actuellement. Récemment, un cinquième facteur, orientation à long terme ou à court terme, puis un sixième facteur, indulgence/restriction ont été rajoutés afin de compléter les recherches précédentes (Hofstede *et al.*, 2010). De plus, plusieurs sites d'Internet ont été créés et consacrés aux trouvailles de Hofstede et ses collaborateurs (*Geert-Hofstede, Itim, Itimfocus*).

La distance hiérarchique est définie par Hofstede et ses collaborateurs comme «*the extent to which the less powerful members of institutions and organizations within a country expect and accept that power is distributed unequally. Institutions are the basic elements of society, such as the family, the school, and the community; organizations are the places where people work*»²³ (Hofstede *et al.*, 2010 : 61). Dans un pays où la distance hiérarchique entre un subalterne et son supérieur est faible, les relations entre les deux groupes se maintiennent par la négociation. En revanche, dans un pays où la distance hiérarchique est forte, il y a une dépendance considérable du subalterne vis-à-vis de son supérieur. Par conséquent, il est rare de constater que des liens de proximité se tissent entre eux.

Selon Hofstede et ses collaborateurs, la plupart des pays dans le monde sont caractérisés par le fait que «*the interest of the group prevails over the interest of the individual*»²⁴, ces sociétés sont dites collectivistes. Les auteurs précisent que si, pour certains lecteurs, le mot «collectiviste» peut avoir une connotation politique, son

²³ la mesure dans laquelle les membres les moins puissants des institutions et des organisations au sein d'un pays acceptent que le pouvoir est inégalement réparti. Les institutions sont les éléments fondamentaux de la société, comme la famille, l'école et la communauté ; les organisations sont des lieux où les gens travaillent

²⁴ l'intérêt du groupe l'emporte sur l'intérêt de l'individu

utilisation dans leurs travaux ne font référence à aucune idée politique (*ibid.* : 90-91). Une minorité de personnes sur la Terre vivent dans des sociétés où «*the interests of the individual prevail over the interests of the group, societies that we will call individualist* »²⁵ (*ibid.* : 91).

Toujours d'après Hofstede et ses collaborateurs, «*a society is called masculine when emotional gender roles are clearly distinct : men are supposed to be assertive, tough, and focused on material success, whereas women are supposed to be more modest, tender, and concerned with the quality of life* »²⁶ (*ibid.* : 140). Par ailleurs, «*a society is called feminine when emotional gender roles overlap: both men and women are supposed to be modest, tender, and concerned with the quality of life* »²⁷ (*ibid.*). Hofstede et ses collaborateurs ajoutent que les paires masculinité/féminité et collectivisme/individualisme sont indépendantes. Une société de caractère masculin ne porte pas forcément l'étiquette «collectiviste » ou «individualiste », contrairement à ce qu'essaient de montrer certaines études. Toutes les combinaisons de corrélation sont possibles. Hofstede et ses collaborateurs expliquent ainsi les différences entre les deux paires : l'individualisme/collectivisme s'intéresse aux oppositions je/nous et indépendance/dépendance du groupe ; la masculinité/féminité, de son côté, est relative à l'ego et à la relation avec les autres indépendamment du lien avec le groupe (*ibid.* : 146).

L'évitement de l'incertitude est défini comme «*the extent to which the members of a culture feel threatened by ambiguous or unknown situations. This feeling is, among other manifestations, expressed through nervous stress and in a need for predictability: a need for written and unwritten rules* »²⁸ (*ibid.* : 191). Les sociétés qui contrôlent et encadrent fortement l'incertitude sont représentées par des peuples qui expriment facilement l'anxiété. Au contraire, dans des sociétés qui contrôlent faiblement l'incertitude, l'expression des émotions est davantage retenue.

En 1991, l'orientation à long terme/à court terme émerge d'une étude parmi des étudiants de 23 pays différents qui utilise un questionnaire élaboré par des chercheurs chinois, basé sur des valeurs chinoises, notamment issues du Confucianisme. Jusqu'en 2010, une version du questionnaire adaptée aux Occidentaux est diffusée ; 93 pays participent à

²⁵ les intérêts de l'individu l'emporte sur les intérêts du groupe, ce sont des sociétés que nous allons taxer d'individualistes

²⁶ une société est nommée masculine lorsque les rôles des sexes sont clairement distincts : les hommes sont censés être autoritaires, durs, et axés sur la réussite matérielle, alors que les femmes sont censées être plus modestes, tendres, et soucieuses de la qualité de vie

²⁷ une société est appelée féminine lorsque les rôles des sexes se chevauchent : tant les hommes que les femmes sont censés être modestes, tendres, et soucieux de la qualité de vie

²⁸ la mesure dans laquelle les membres d'une culture se sentent menacés par des situations ambiguës ou inconnues. Ce sentiment est, parmi d'autres manifestations, exprimé par le stress nerveux et dans un besoin de prévisibilité : un besoin de règles écrites ou non écrites

cette recherche (Hofstede *et al.*, 2010). Selon Hofstede et ses collaborateurs, l'orientation à long terme est synonyme de la promotion des vertus orientées vers les récompenses futures - en particulier, la persévérance et l'économie. Son pôle opposé l'orientation à court terme, est synonyme de la promotion des vertus liées au passé et au présent - en particulier, le respect de la tradition, la préservation de la « face », et le respect des obligations sociales (*ibid.* : 239).

Selon Hofstede et ses collaborateurs, «*indulgence stands for a tendency to allow relatively free gratification of basic and natural human desires related to enjoying life and having fun. Its opposite pole, restraint, reflects a conviction that such gratification needs to be curbed and regulated by strict social norms* »²⁹ (*ibid.* : 280). Ces chercheurs montrent qu'il existe une légère corrélation négative entre l'indulgence/restriction et la distance hiérarchique. Cela signifie que les sociétés à forte distance hiérarchique sont moins indulgentes que celles à faible distance hiérarchique (*ibid.* : 286).

Afin de mieux comprendre le sens de chaque terme dans l'application des analyses, nous nous référons à un tableau (voir annexe 2-1) de Hofstede (2002) en associant deux dimensions récemment abordées (Hofstede *et al.*, 2010).

Ce qui nous intéresse parmi tous les pays concernés dans les recherches de Hofstede et ses collaborateurs, ce sont les situations de la Chine et de la France. Aussi, observons les scores marqués par les deux pays :

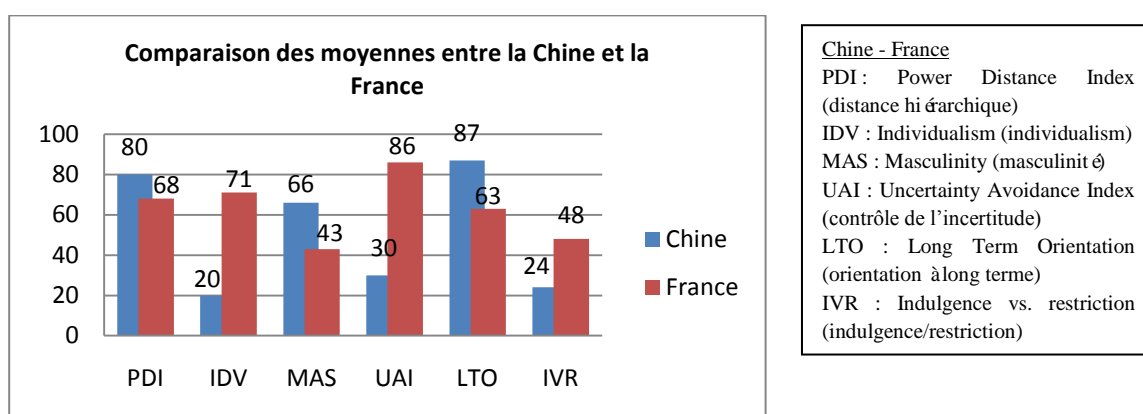


Figure 2-1 Comparaison des moyennes entre la Chine et la France
(Hofstede *et al.*, 2010)

Pour ce qui concerne la distance hiérarchique, nous observons que la Chine obtient un score un peu plus élevé que la France, 80 et 68 respectivement. Bien que les scores soient un peu différents, Hofstede nous explique que la France et la Chine font partie des pays dans lesquels le pouvoir et la richesse ne sont pas distribués également. Dans ces

²⁹ l'indulgence signifie la tendance à se satisfaire de désirs humains élémentaires comme profiter de la vie et s'amuser. Son pôle opposé la restriction, reflète la conviction qu'une telle satisfaction doit être maîtrisée et régulée par des normes sociales strictes

deux pays, «le pouvoir est un fait de base de la société» (Bollinger & Hofstede, 1987 : 93). Dans ce type de société les enfants devraient obéir aux parents à la maison et aux enseignants à l'école. En définitive, l'éducation devrait être «*teacher-centered*» (centrée sur l'enseignant) car l'enseignant est celui qui détient le pouvoir de la possession des connaissances (Hofstede, 2002).

Pour ce qui concerne l'individualisme, la Chine et la France obtiennent des scores différents, 20 et 71 respectivement. Cela signifie que la Chine est communautaire, au contraire de la France individualiste. Pour Bollinger et Hofstede, «Dans les cultures individualistes, un conflit débouchant sur une confrontation ouverte est considéré comme salutaire pour tous. [...] Les cultures communautaires attachent une grande importance au maintien d'une harmonie ; au moins formelle, dans les relations interpersonnelles » (Bollinger & Hofstede, 1987 : 135). Cohen-Emerique confirme que le modèle individualiste «se caractérise par l'émergence d'un moi, unité différenciée, existant par elle-même, en relation avec les normes valorisantes et valorisées, en particulier dans les classes moyennes, d'autonomie et d'indépendance de la personne avec la nécessaire séparation physique et morale à l'âge adulte de sa famille pour la réalisation personnelle au sein de la famille nucléaire » (Cohen-Emerique, 1990 : 11). Selon Hofstede (2002), un individu issu d'une communauté individualiste doit apprendre à s'exprimer par « je », son éducation doit être «*lifelong*» (tout au long de la vie) et l'accent doit être mis sur «*learn how to learn*» (apprendre à apprendre). En revanche, un individu issu d'un système communautaire prend en considération «ses appartenances, sa place dans le groupe en fonction de ses rôles et statuts qui codifient sa conduite et, s'il ne s'y conforme pas, c'est son groupe et pas seulement lui-même qui est remis en cause » (Cohen-Emerique, 1990 : 14). D'après la description de Hofstede (2002), l'individu issu d'un système communautaire apprend à s'exprimer par « nous ». De plus, dans ce genre de communauté l'apprentissage formel est uniquement pour les « jeunes », et l'accent éducatif est mis sur «*learn how to do*» (apprendre à faire). L'objectif de la comparaison des deux idéologies, «individualiste» et «communautaire», sert plutôt à reconnaître et comprendre les différences qu'à juger la supériorité ou l'infériorité (Neuliep, 2003). Pour Neuliep, il n'y a pas de culture purement individualiste ou collectiviste (*ibid.*).

Pour ce qui concerne la masculinité la Chine marque 66 points et la France 43 points. Autrement dit, la Chine est un pays dont la culture est à tendance masculine, alors que «la France apparaît comme un pays de culture plutôt féminine» (Bollinger & Hofstede, 1987 : 141). Bollinger et Hofstede explique le caractère féminin de la culture française ainsi : «l'image de notre pays, qui nous est montrée à l'école, est une image de femme :

que ce soit à l'école publique laïque avec le buste de Marianne représentant la République française, ou à l'école religieuse catholique où l'on nous parle de « la France, fille aînée de l'Eglise », et où sainte Jeanne d'Arc et la vierge Marie sont fêtées en grande pompe » (*ibid.* :142). Cette idée serait ancrée dans l'histoire et dans l'idéologie du peuple français. Selon Brassier-Rodrigues, «une société est dite féminine lorsqu'elle met l'accent sur la qualité de la vie, la solidarité entre les personnes. On apprend à aider les plus faibles, à choisir les compromis » (Brassier-Rodrigues, 2009 : 13-14). Dans ce type de société l'échec scolaire n'est pas considéré comme une catastrophe ; apprendre à s'adapter à la société est le fondement de l'éducation. Dans une société dite masculine, « les membres valorisent l'ambition, la compétition, l'argent, le succès, les biens matériels. On ne perd pas de vue l'atteinte des objectifs qui peut justifier les moyens employés. Les conflits ne sont pas un problème. La différence entre les hommes et les femmes est également plus marquée et acceptée dans les cultures masculines » (*ibid.*). Dans une société masculine, l'échec scolaire est synonyme de sinistre et la valorisation de la performance scolaire est très importante. Ces descriptions rejoignent assez bien notre point de vue d'étudiante chinoise vivant en France depuis plusieurs années et ayant baigné dans les deux cultures. Toutefois, nous serions davantage prudente sur l'interprétation qui est faite de l'intérêt du conflit dans les deux pays. Nous étudierons la spécificité de la culture chinoise dans une partie ultérieure.

Pour ce qui concerne le contrôle de l'incertitude, la Chine marque 30 points alors que la France culmine à 86 points. La différence entre les deux pays est très marquée, la France a un niveau plus fort du contrôle de l'incertitude que la Chine. Bollinger et Hofstede expliquent que «pour la France, comme pour tous les autres pays latins, l'héritage de l'Empire romain a été déterminant, non seulement sur le plan de l'émergence d'une distance hiérarchique élevée, mais aussi sur celui de l'instauration d'un fort contrôle de l'incertitude. L'Empire romain, en établissant un contrôle effectif des territoires qu'il administrait et en imposant un système législatif unique, implanta de cette façon une structure de contrôle de l'insécurité, qui lui a survécu dans les pays bénéficiant de ce legs culturel » (Bollinger & Hofstede, 1987 : 106). Dans un pays qui contrôle fortement l'incertitude, comme la France, ce qui est différent est considéré comme dangereux, l'anxiété et le stress sont alors manifestés. A l'école, les élèves préfèrent un enseignement structuré, des objectifs précis, et l'enseignant est censé répondre à toute interrogation des élèves. Dans un pays qui contrôle faiblement l'incertitude, comme la Chine, ce qui est différent est considéré comme un objet de curiosité, l'aisance et la détente sont la règle. A l'école, les élèves sont habitués à un enseignement non structuré, à des objectifs vagues, et

ils n'ont pas tendance à travailler dur. L'enseignant peut dire « je ne sais pas » (Hofstede, 2002). Il nous semble que ces descriptions de Hofstede ne correspondent pas aux résultats d'autres recherches effectuées parmi des apprenants chinois en Chine ou dans un pays étranger. Nous y reviendrons ultérieurement.

Pour ce qui concerne l'orientation à long ou à court terme, la Chine marque 87 points, alors que la France en marque 63. Les deux scores sont assez élevés, ce qui signifie que les deux pays considèrent que se projeter vers le futur est fondamental dans la vie. Cela explique que la persévérance est une qualité très bien valorisée ou encore que les taux d'épargne des particuliers restent à un niveau très élevé dans ces deux pays. Un autre point saillant et caractéristique est que les élèves à l'école attribuent leur réussite à l'effort, et l'échec au manque de celui-ci.

Pour ce qui concerne l'indulgence ou la restriction, la Chine marque 24 points et la France 48. Les scores des deux pays sont relativement faibles. Toutefois, selon ces études, les Chinois ont tendance à se faire moins plaisir dans la vie que les Français, à moins se souvenir des émotions positives, à être plus introvertis et pessimistes que les Français. Les mêmes phénomènes pourraient être reproduits dans les écoles.

Dans notre recherche, des comparaisons concernant les habitudes d'apprentissage des étudiants chinois et français ont été effectuées. Pour progresser dans la compréhension des spécificités de ces deux publics, il sera intéressant de comparer ces résultats avec les descriptions de Hofstede.

2.2.3 Personnalité de base

Il existe des « signatures culturelles » qui influencent le développement personnel des individus. D'après Kluckhohn, chaque culture a un « profil », issue d'un cheminement spécifique. Ce profil est constitué par les réponses qu'apporte une société donnée, le plus souvent implicitement, aux questions fondamentales qui se posent à elle. La construction du profil culturel imprègne la personnalité des individus. Il y a dans chaque culture un type de personnalité « approuvé » qui opère une sélection parmi les buts et les conduites potentielles de l'Homme (Ruano-Bordalan, 1998 : 42). Sabatier et ses collaborateurs affirment que dans le domaine de la psychologie sociale, certains auteurs ont cherché à repérer et à analyser le rôle de la culture dans le fonctionnement psychologique des individus, dans le façonnement de leur personnalité et de leur mode relationnel. Ils considèrent que partager les valeurs d'un groupe social joue un rôle majeur dans le fonctionnement cognitif, émotionnel et social de l'individu. Selon eux, la culture modifie la réalité psychologique affectant ainsi les coutumes, les normes, les pratiques et les institutions (Sabatier *et al.*, 2001 : 28).

L'observation du rapport entre les aspects culturels et les états psychologiques des membres d'une culture donnée a fait émerger le concept de « personnalité de base », notion principalement étudiée dans le domaine de la psychologie sociale. Fischer définit la personnalité de base ainsi : « l'identité se construit essentiellement par l'appartenance à une collectivité sociale qui imprime des manières de penser et de vivre à travers l'assise qu'elle représente pour les conduites sociales. Dans ce sens, a été développée l'idée de personnalité de base qui désigne une structure de personnalité commune aux membres d'une même société et qui se manifeste à travers des modèles de comportement, des attitudes et des croyances spécifiques – qui révèle les relations existant entre personnalité et culture » (Fischer, en ligne).

Selon Vinsonneau, la personnalité de base est une formation qui, au sein d'une culture, conférerait aux individus une mentalité partagée et caractéristique de cette culture. Ainsi confondue à un modèle, ou « *pattern* », la culture s'insinuerait dans tous les sous-systèmes de la société y introduisant à la fois du sens et de la cohérence. De cette manière, elle agirait à la fois globalement et au niveau des éléments constitutifs du système (Vinsonneau, 2002 : 11).

Kardiner analyse les modes d'acquisition de la personnalité de base, définie par lui comme une « configuration psychologique particulière propre aux membres d'une société donnée et qui se manifeste par un certain style de vie sur lequel les individus brodent leurs variantes singulières : l'ensemble des traits qui composent cette configuration [...] mérite d'être appelé personnalité de base non parce qu'il constitue exactement une personnalité, mais parce qu'il constitue la base de la personnalité de tous les membres du groupe, la « matrice » dans laquelle les traits de caractère se développent » (cité par Vinsonneau, 2002 : 40).

Kardiner postule l'existence de quatre séries d'éléments constitutifs de la personnalité de base : les techniques de la pensée (ou les modes de conceptualisation du réel et d'action sur le réel) ; les systèmes de sécurité ou les défenses institutionnalisées auxquels le sujet a recours pour faire face aux facteurs anxiogènes (provenant du monde physique et social) ; le surmoi (non au sens de la psychanalyse, mais lié au désir de jouir de l'estime et de l'affection d'autrui) ; les attitudes religieuses (*ibid.*).

Pour Kardiner, la culture doit être considérée à la fois sous un jour objectif et subjectif : elle forme une entité concrète, chaque élément devant être compris en référence à l'ensemble qui lui donne sens, le tout n'existant que par les acteurs sociaux qui font vivre cette culture. Si la personnalité de base est un corpus acquis, partagé par les membres d'un groupe social et mis au service de l'édification des personnalités distinctives, elle ne fait pas

l'objet d'une transmission mécanique, qui autoriserait la reproduction et la culture identique à elle-même à travers les générations (*ibid.*).

Selon Clanet, la construction de la personnalité de base ne signifie pas une seule personnalité car « l'hétérogénéité culturelle conduit un même individu à occuper des statuts et à jouer des rôles contradictoires, un peu comme si, d'une situation à l'autre, s'opérait un changement de personnalité » (Clanet, 1993 : 158). Changements brusques que Roger Bastide désigne par « principe de coupure » et qui permettent au sujet de passer sans effort d'adaptation particulier d'une situation à l'autre, de vivre « normalement » des états successifs apparemment inconciliables (*ibid.*).

Nous avons l'intention d'aborder les traits de personnalité d'apprenants chinois qui apprennent le français en France afin de savoir s'il existe un socle commun et, dans l'hypothèse affirmative, si ce socle aide ou empêche leur apprentissage.

2.3 Perceptions des Chinois sur les Européens et des Européens sur les Chinois

Notre étude est ancrée dans les interactions entre les cultures chinoise et française susceptibles d'influencer l'apprentissage de la langue cible par les Chinois. Afin de mieux comprendre la mentalité des membres d'une société donnée, il nous semble important d'étudier certaines représentations sociales³⁰. Linton confirme notre position : il est nécessaire de bien connaître la culture d'un groupe étranger si l'on veut que les différences entre les normes individuelles et les normes culturelles de comportement deviennent assez perceptibles (Linton, 1986). Nous sommes consciente que la compréhension d'une culture étrangère ne peut jamais être réalisée complètement, nous nous contenterons d'aborder quelques aspects qui touchent à notre étude.

Le sociologue français Durkheim observant l'évolution de la société française affirme dans un propos du début du XX^{ème} siècle que « nous (les Français) faisons abstraction de toute différence nationale, que nous nous montrons souvent d'un amour propre collectif ombrageux à l'excès, que nous nous fermons volontiers aux idées étrangères et aux étrangers eux-mêmes, que nous ne laissons que difficilement pénétrer notre vie intérieure et nous n'éprouvons que peu le besoin, au moins jusqu'à des temps récents, de nous mêler de la vie du dehors » (Durkheim, 1974 : 238). Avec la

³⁰ Le concept de représentation sociale est défini par Jodelet (1984) comme « une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal ».

mondialisation, la France a ouvert ses portes et son esprit à l'étranger. Cependant, la fierté nationale et l'esprit d'indépendance demeureraient dans la société

François Jullien, philosophe et sinologue, déclare que «la Chine est un cas d'extériorité majeure, comparable à nul autre. On ne pense que par écart, et la Chine constitue le plus grand écart culturel explicité par rapport aux normes de la pensée occidentale » (cité par Sapy, 2003 : 24). La Chine ainsi que les pensées chinoises symbolisent le mythe profond et le mystère d'Extrême-Orient pour la plupart des Occidentaux. Nous pouvons alors imaginer que la rencontre entre la culture française et la culture chinoise, toutes les deux «fermées » pendant une très longue période, peut occasionner un choc et induire des conséquences visibles.

Une enquête menée par Piques auprès des cadres chinois travaillant avec des étrangers témoigne des défauts principaux perçus concernant les Français : l'arrogance, la prédilection pour l'argutie et le conflit. Pour ces Chinois, les Français démontrent souvent une attitude de mépris aux relents colonialistes, et dans des relations interpersonnelles, les Français sont perçus comme des personnes avec des attitudes qualifiées de grossières (Piques, 2001). En ce qui concerne des Chinois perçus par des Français, ce sont des gens «passifs », «immobiles », «imprévisibles », «instables », «non fiables »(*ibid.*).

Selon Piques, ces représentations concernant les membres d'une culture sont souvent simplistes et erronées et proviennent d'une méconnaissance culturelle (*ibid.*). Citons, en exemple, la différence dans la façon d'envisager le traitement des problèmes en groupe. Les Chinois sont profondément influencés par la pensée confucéenne qui implique « harmonie du groupe, respect de la hiérarchie, vertu d'humanité ». Les Français, qui croient à la triple valeur «liberté égalité fraternité», y voient le sceau d'un manque de courage dans la négociation, parfois même d'une insupportable soumission. Il s'agit bien là d'un malentendu culturel. La tradition chinoise met l'accent sur l' «autre », et la valeur française souligne le «moi » (Sapy, 2003 : 35-36). Ces différentes visions pourraient également se heurter dans la salle de classe. Les apprenants chinois, qui n'ont pas tendance à chercher à avoir raison afin de préserver l'harmonie du groupe, pourraient résister à travailler dans un groupe constitué d'apprenants d'autres nationalités, davantage portés sur le «conflit ».

Selon Sapy, l'approche occidentale fonde son « efficacité » sur la recherche de la vérité, qui permet, grâce à la compréhension des relations de causes à effets, d'agir sur les causes, en mobilisant les moyens nécessaires, pour obtenir les effets recherchés (*ibid.* : 54). Les Chinois adoptent une approche dite de «processus » et postulent implicitement que la vérité d'aujourd'hui n'est pas nécessairement celle de demain, en d'autres termes qu'il ne

peut y avoir de vérité absolue. A partir de là toute approche analytique pour essayer de comprendre le monde est vouée à l'échec puisque la vérité aura déjà changé au moment où l'on aura réussi à la comprendre (*ibid.* : 52). Par conséquent, les Chinois préfèrent observer et détecter les indicateurs d'évolution afin de réagir. Cela pourrait être l'origine de la «passivité» chinoise aux yeux des Occidentaux.

Comme Sapy l'explique, l'approche occidentale privilégie l'intelligence rationnelle qui est fondée sur le couple analyse-synthèse. Cette démarche intellectuelle requiert de préférence l'usage d'un langage clair et précis, dépourvu d'ambiguïté pour permettre de définir rigoureusement les concepts, c'est ce qu'autorise langue française (Sapy, 2003 : 52-53). En revanche, l'approche chinoise privilégie l'intuition et l'intelligence associative ou analogique. Cette approche, qui résulte à la fois de l'expérience, d'un sens de l'observation très développé et de capacités de jugement, permet de comparer globalement des situations sans avoir à entrer dans leurs logiques ou structures internes. Cette démarche intellectuelle s'accommode d'un langage moins précis, plus allusif, qui peut favoriser l'intuition en ne figeant pas précisément les choses, c'est ce qu'autorise langue chinoise (*ibid.* : 53). Ces explications corroborent les recherches de Hofstede qui prétend que la Chine est un pays à faible contrôle de l'incertitude alors que la France se trouve dans une situation contraire. Par ailleurs, ces explications nous font penser que l'apprentissage du français par des apprenants chinois ou l'apprentissage du chinois par des apprenants français nécessiterait un remaniement de l'organisation cognitive, car les systèmes linguistiques de ces deux langues demandent des capacités cognitives différentes.

Les Chinois et les Français ont également des visions différentes sur la manière de construire le discours. «Les Chinois ne comprennent généralement pas que l'on aborde directement le cœur des sujets, comme nous avons l'habitude de le faire en Occident. Il est important pour eux de passer par une phase préalable de rappels des éléments historiques ou de contexte, restituant le sujet avant de l'aborder réellement. On retrouve ici, sans doute, le raisonnement en «processus», appliqué au sujet traité dont il importe de bien connaître l'évolution passée pour juger de son présent et de son évolution future »(Sapy, 2003 : 121). Ces différentes visions pourraient représenter une difficulté pour des apprenants chinois du français dans des exercices de production écrite.

La vision des gens sur une autre culture peut aussi être reflétée par l'opinion sur sa langue. D'après des enquêtes de Xie, les perceptions positives du français par les Chinois renvoient d'abord à la qualité esthétique des sons (Xie, 2009 : 135). Des adjectifs tels que belle, tendre, agréable à l'oreille, coulante, poétique, gracieuse, artistique et romantique sont utilisés par ses enquêtés afin de qualifier cette langue. Selon Xie, la représentation des

images sonores des langues occidentales se mêle aux stéréotypes circulants en Chine. Par exemple, «le français doux est une langue pour exprimer le sentiment amoureux, ce qui évoque le caractère romantique des Français ; l'italien chantant rappelle les grands musiciens italiens et l'opéra ainsi que l'ambiance artistique de l'Italie ; l'allemand dur fait penser à la rigueur et au sérieux de cette nation ; enfin, l'anglais commercial renvoie à l'image du commerçant anglais habile » (*ibid.* : 136). L'apprentissage d'une langue est d'abord motivé par ces représentations populaires.

La belle image de la France ne se restreint pas seulement au charme de sa langue en Chine, la culture française occupe également une place prestigieuse incomparable (Zheng *et al.*, 2003). La façon de vivre, l'habillement, l'architecture, la cuisine sont autant d'éléments auxquels des Chinois aspirent. La France bénéficie d'une bonne image notamment dans le domaine de la littérature, Balzac, Zola et Saint-Exupéry sont lus dans les écoles chinoises (Sapy, 2003 : 26). Apprendre une langue afin d'acquérir la culture de cette langue constitue une motivation forte pour des apprenants. Xie confirme, «on a souvent tendance à transférer le sentiment suscité par un pays et un peuple, à la langue que ce dernier parle » (Xie, 2009 : 137).

La découverte de la culture à laquelle on aspire ne constitue pas toujours une expérience joyeuse en raison de l'image représentée de son propre pays dans le pays d'accueil. Les expériences des étudiants chinois vivant en France nous informent davantage :

Face à son vécu d'étudiant chinois, vivant dans un milieu urbain assez aisé ou plutôt aisé pour pouvoir séjourner en France pendant plusieurs années, il va se considérer agressé ou méprisé dans son appartenance culturelle individuelle et collective. Il y a peu un étudiant vivant depuis deux ans à Lyon manifestait de vives critiques quant à la façon dont la Chine était représentée à la télévision française : tous les reportages qu'il a vus présentaient des régions fort éloignées des grands centres, une population très pauvre, un manque évident d'infrastructures ou alors des aspects «folkloriques» de la Chine loin des centres commerciaux, des rues à l'occidentale, de la nouvelle technologie, des entreprises «capitalistes» (Charmet & Martin, 2002 : 107)

Cette image représentée de son pays pourrait heurter la fierté nationale de l'étudiant chinois et un sentiment d'hostilité envers le pays d'accueil pourrait alors s'installer.

Nos représentations, positives ou négatives, sur une autre culture constituent souvent la première étape qui oriente notre rapprochement avec celle-ci. Dans le meilleur des cas, les malentendus sont effacés grâce à l'échange et à la compréhension mutuelle, et les bonnes images sont renforcées. Mais, la rencontre de cultures n'aboutit pas toujours à la satisfaction et à l'enrichissement, car l'adaptation culturelle n'est pas automatique, elle requiert les efforts conjoints de celui qui séjourne et de celui qui reçoit. L'apprentissage de la langue du pays d'accueil est également conditionné par la satisfaction du séjour. Nous

étudierons la progression de l'apprentissage du français des étudiants chinois en lien avec le processus d'adaptation à la société française.

2.4 Etudiants chinois à l'étranger

Avant d'aborder la question de l'adaptation sociale des étudiants chinois faisant leurs études à l'étranger, nous allons questionner l'identité et la motivation de ce public.

2.4.1 Quelques chiffres

Selon Dankova, il existe deux types d'immigration : « immigration par nécessité et immigration de luxe » (Dankova, 2007 : 259). Dans le premier cas, l'immigrant cherche à améliorer ses conditions de vie, tandis que dans le second, il vise des expériences nouvelles. A notre sens, un troisième type d'immigrant existe. Il correspond à la fusion des deux précédents types, à celui qui cherche à améliorer ses conditions de vie grâce à de nouvelles expériences. Cela pourrait assez bien correspondre au profil majoritaire des étudiants chinois actuellement en France. Ces étudiants cherchent à acquérir un diplôme étranger, très bien valorisé en Chine, afin de trouver un bon travail après le retour au pays grâce à des expériences « avancées », acquises dans une université étrangère.

Au début des années 1980, il y avait en Chine un rêve : celui de faire des « études à l'étranger ». Trois décennies plus tard, cette vague continue de prendre de l'ampleur. Toutefois, rien n'est semblable entre ces deux époques du point de vue de l'âge, des objectifs, des motivations, des attitudes, de l'expérience personnelle et des attentes. Pour nombre de Chinois, étudier à l'étranger, ce n'est plus un rêve impossible, mais un projet à réaliser. Autrefois, la plupart des étudiants chinois à l'étranger étaient des boursiers invités, subventionnés par le gouvernement, ou des chercheurs ayant déjà obtenu une bourse. La règle, aujourd'hui, est que l'étudiant finance lui-même son parcours (Zhu, 2006).

Entre 2000 et 2008, le nombre des étudiants chinois partant à l'étranger passe de 39.000 à 179.800. Leurs destinations principales sont l'Amérique (36,4%) et l'Europe (28%) (Guo, 2005). Quant à la France, depuis 1998, le gouvernement développe un plan d'action afin de promouvoir ses universités dans le monde entier et d'attirer un plus grand nombre d'étudiants étrangers. Selon le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ce plan a connu un vrai succès (Bangou & Bourdet, 2010 : 562). Dix ans plus tard, plus de 216.000 étudiants étrangers sont inscrits dans les universités françaises, soit une augmentation de 77% par rapport à 1998. 14,4% d'entre eux sont venus de l'Asie. En 2007-2008, 18.278 étudiants chinois ont été recensés au sein des universités françaises. En 2009, le nombre des étudiants chinois inscrits passe à 35.451 (*Le quotidien du peuple en ligne*, 2010).

Comme le français n'est pas enseigné dans le secondaire en Chine, ceux qui veulent partir en France pour leurs études doivent apprendre cette langue à l'âge d'adulte. Afin de répondre à la demande accrue en apprentissage du français, un certain nombre de centres de préparation aux études en France se créent partout en Chine. Leurs statuts sont divers et variés : rattaché à une université (c'est dans ce sens que les cours de français LV2 et LV3 se transforment en centre de préparation aux études en France), appartenant à un organisme public ou privé. Ces centres sont de tailles différentes les uns des autres, allant d'une classe de 10 élèves jusqu'à une école d'une centaine d'élèves. Ce sont les principaux concurrents des Alliances Françaises. C'est un phénomène assez récent, né de la nouvelle politique d'accueil des étudiants chinois en France. Ces centres proposent des cours intensifs de français à des milliers de Chinois qui souhaitent aller poursuivre leurs études en France. Pour préparer leur départ, les étudiants ont besoin de suivre 500 heures de cours de français, comme l'exigent l'ambassade, sanctionnés par le Test d'Evaluation du Français (TEF). D'une certaine manière, on peut dire qu'il s'agit de centres de préparation du TEF (Yang, 2006 : 40).

Les étudiants chinois en France ont des projets d'avenir hétéroclites. Une étude commanditée par l'organisation de jeunesse chinoise et le journal *Youth Reference (Qing Nian Can Kao, 2005)* nous permet d'en apprendre davantage à ce sujet. D'après cette recherche, 87,8% des enquêtés comptent rentrer au pays à la fin de leurs études. 34,5% parmi ces derniers envisagent de s'installer en Chine dès qu'ils auront obtenu leur diplôme ; 53,1% imaginent travailler quelque temps à l'étranger, puis rentrer après avoir accumulé de l'expérience professionnelle. 69,7% pensent qu'il y a plus de chances d'être embauchés en Chine et sont optimistes quant aux évolutions du marché chinois de l'emploi. Enfin, 57,9% optent pour la Chine en raison de la culture et de la tradition. Parmi ceux qui ne veulent pas poursuivre leur carrière dans leur pays d'origine, 71,2% craignent les complications et les difficultés d'adaptation en Chine, 68,8% mentionnant une « législation imparfaite » et 56,3% un environnement urbain peu attrayant.

Selon ces enquêtés, les études à l'étranger les ont fait évoluer : 58,9% estiment que l'expérience de la vie à l'étranger est plus importante que l'objet de leurs études à proprement parler ; 50,7% pensent que les pays occidentaux sont plus développés et qu'il y a là-bas beaucoup à apprendre ; 36,5% déclarent se sentir plus forts, plus sûrs d'eux ; 31,5% se sentent plus au courant des affaires internationales. Enfin, 24% ont le sentiment d'avoir progressé sur le plan professionnel.

Faire des études à l'étranger semble représenter beaucoup d'avantages pour un étudiant chinois en dépit des difficultés qu'il est susceptible de rencontrer pendant son

séjour. Dans notre recherche, nous nous concentrerons sur ces difficultés pour caractériser le lien qui existe entre elles et l'évolution du projet migratoire de l'apprenant.

2.4.2 Motivations du séjour à l'étranger

Le départ pour une université étrangère résulte parfois d'une décision parentale. Selon une enquête de Zheng et ses collaborateurs auprès d'une population chinoise de classe moyenne supérieure de la ville de Guangzhou, une des quatre villes les plus dynamiques du Sud de la Chine, la première motivation est d'ordre social : faire des études à l'étranger constitue un prestige qui tient d'abord à la valeur particulière qu'on accorde aux diplômés de l'étranger en Chine (Zheng *et al.*, 2003 : 114). Ainsi, aller faire des études à l'étranger est perçu très positivement par les Chinois.

« Par ailleurs, comme les études à l'étranger coûtent très cher, aller faire des études ou envoyer l'un de ses enfants faire ses études à l'étranger est le moyen de montrer aux autres sa réussite sociale » (*ibid.*). Bien davantage que favoriser la future insertion professionnelle, il s'agit d'un moyen de flatter l'image familiale. Comme le coût est élevé, « pour les élèves chinois, l'obligation de réussite est impérative vis-à-vis des parents qui ont sacrifié beaucoup pour eux. Ils n'ont pas le droit d'échouer » (Hui, 2010 : 30).

La pression économique pour les parents ainsi que la pression psychologique pour l'enfant deviennent des réalités quotidiennes pour la famille. Néanmoins bien souvent, loin de la surveillance des parents, la pression psychologique se dilue progressivement. Pour certains, c'est le temps des amusements, de l'amour, voire des addictions aux jeux vidéo (*ibid.*). Un autre problème pour les jeunes étudiants chinois est d'ordre organisationnel. Avec le système de l'enfant unique en Chine, l'enfant est le « roi » de la famille et ses parents s'occupent de tout dans la vie quotidienne. Cela rend plus difficile la vie solitaire de l'enfant devenu jeune adulte. « Cette incapacité à vivre a pratiquement été voulue, les parents leur ayant demandé de se concentrer en permanence sur leurs études et la préparation des concours, toute autre activité étant jugée dangereuse » (*ibid.*). Une fois à l'étranger, ces étudiants doivent se débrouiller seuls, ils se sentent perdus. Ils doivent consacrer les premiers mois à découvrir et à apprendre ce qu'il faut faire pour vivre. Hui écrit : « le système produit des personnalités fragiles, anxieuses » (*ibid.*).

Une autre raison pour faire des études à l'étranger selon Yang (2006) est que certains étudiants chinois en échec dans le système éducatif chinois se voient offrir une seconde chance d'être diplômés. Selon lui, « d'une façon générale, on peut distinguer les étudiants ayant un bon potentiel de ceux qui, rejetés par le système éducatif chinois, cherchent à tout prix à quitter leur pays. Or, on constate que plus de 50% des étudiants qui vont en Occident sont ceux qui sont des recalés du système d'enseignement supérieur

chinois. De ce fait, leur départ est considéré comme une fuite en avant ou une seconde chance pour obtenir un diplôme de niveau supérieur » (Yang, 2006 : 42). Par conséquent, on peut trouver de nombreux étudiants chinois dans des universités étrangères qui ont vécu des expériences difficiles ou mauvaises. Vont-ils tout faire pour saisir cette seconde chance ? Nous en saurons davantage avec les résultats de cette thèse.

Maintenant que nous connaissons quelques-unes des motivations des étudiants chinois qui aspirent à faire des études à l'étranger, intéressons-nous aux raisons de leur choix de la France et du français. Nous avons déjà évoqué la belle image de la France en Chine. Aussi, il n'est pas difficile d'imaginer que certains étudiants chinois poursuivent leur envie de découvrir ce pays gorgé d'héritages culturels. Et au-delà des images positives, « le choix de la France est aussi un choix économique. La France demande moins de frais de scolarité que les autres pays occidentaux. Par ailleurs, les étudiants chinois titulaires d'une Licence (bac+4 dans le système éducatif chinois) peuvent généralement s'inscrire directement en master 1, parfois même en Master 2. Cela leur fait gagner un an ou deux ans d'études par rapport au cursus chinois qui délivre le Master 2 sept ans après le baccalauréat » (Hui, 2010 : 31).

Selon une enquête de Xie, « si le français ne peut pas égaler l'anglais par son importance (en Chine), la maîtrise du français, surtout à l'heure actuelle, constitue une valeur ajoutée facilitant la recherche de travail, la mobilité et les études à l'étranger » (Xie, 2009 : 141). La maîtrise du français est considérée comme un atout « rare ». Les étudiants du français sont peu nombreux par rapport à ceux de l'anglais, et c'est justement cette rareté qui leur donne de la valeur. Comme le dit un proverbe chinois, « ce qui est rare est précieux » (*ibid.*). Maîtriser une langue peu enseignée en Chine offre davantage de chances d'accéder à certains emplois.

Les résultats d'analyses nous permettront de mieux cerner les motivations des étudiants chinois et de mieux appréhender la nature des liens qui existent entre ces motivations et le sentiment d'échec ou de réussite d'apprentissage du français.

2.5 Adaptation culturelle

Nous avons abordé les motivations des étudiants chinois pour étudier à l'étranger, observons maintenant leurs difficultés à s'adapter à la culture du pays d'accueil.

Hodge déclare que « *culture to humans is like water to fish. Living at home, we never think about culture. But if you take the fish and throw it on a patch of sand, water*

takes on a whole new meaning »³¹ (Hodge, 2000 : 164). Dans cette métaphore, la culture est à l'homme ce que l'eau est au poisson.

Selon Demorgon et Lipiansky, «le regard que nous pouvons porter sur une culture différente de la nôtre n'est jamais un regard neutre et objectif. C'est à travers notre propre système de références, notre propre culture que nous l'appréhendons, et nos références dépendent de notre histoire personnelle, de notre milieu social, de notre appartenance nationale... c'est dans ce sens que notre regard est toujours marqué d'ethnocentrisme mais aussi de sociocentrisme et d'égocentrisme » (Demorgon & Lipiansky, 1999 : 101). La première étape pour accepter une autre culture est de régler le problème de l'ethnocentrisme, du sociocentrisme et de l'égocentrisme. En d'autres termes, moins une personne est ethno-, socio-, égo- centriste, plus elle pourra s'adapter à une autre culture facilement et rapidement.

2.5.1 Choc des cultures

Dans son essai *L'Inquiétante Etrangeté (Das Unheimliche)*, Sigmund Freud écrit ceci : «l'on est tenté de conclure qu'une chose est effrayante justement pour la raison qu'elle n'est pas connue ni familière. Mais il est évident que n'est pas effrayant tout ce qui est nouveau et non familier ; la relation n'est pas réversible. On peut seulement dire que ce qui a un caractère de nouveauté peut facilement devenir effrayant et étrangeté inquiétante » (Freud, 1919, traduit par Féron, 1985). Ainsi, la découverte d'une culture peut faire partie des choses «effrayantes». L'expression «choc des cultures» désigne la situation qui amène un sujet à s'effrayer de la confrontation entre sa culture d'appartenance et la culture qu'il aspire à découvrir.

Les symptômes du choc des cultures se définissent comme «*a sense of loss and importance, confusion, anxiety, depression, a feeling of stressful* »³² (Huntley, 1993). Le choc des cultures est une forme d'éloignement dû au manque de connaissance, à l'expérience limitée, et à la rigidité de la personnalité (Redden, 1975). Pour des étudiants étrangers, le choc des cultures engendrerait le choc langagier, le choc identitaire, ainsi que le choc éducatif (Cushner & Karim, 2004).

La définition du «choc des cultures» a été proposée pour la première fois par Oberg en 1960. «*This referred to the negative emotional reactions experienced by sojourners as a result of the loss of familiar, culture-specific cues* »³³ (Oberg, 1960, cité par Ward & Searle, 1991 : 209). En 1994, Brown a reformulé cette définition en proposant :

³¹ la culture pour l'homme est comme l'eau pour le poisson. Vivant à la maison, nous ne pensons jamais à la culture. Mais si vous prenez un poisson et le jetez sur le sable, l'eau prendra une signification toute nouvelle

³² un sentiment de perte et d'importance, confusion, anxiété, dépression, un sentiment de stress

³³ cela se réfère aux réactions émotionnelles négatives vécues par les résidents provisoires à la suite de la perte de repères culturels familiers

*«culture shock refers to phenomena ranging from mild irritability to deep psychological panic and crisis. Culture shock is associated with feelings in the learner of estrangement, anger, hostility, indecision, frustration, unhappiness, sadness, loneliness, homesickness, and even physical illness, persons undergoing culture shock view their new world out of resentment and alternate between being angry at others for not understanding them and being filled with self-pity »*³⁴ (Brown, 1994 : 170).

Lorsque le choc des cultures perdure, des problèmes subalternes apparaissent. Il peut alors survenir ce phénomène que Larson et Smalley nomment «stress culturel » (Larson & Smalley, 1972), et qu'ils qualifient aussi de problème identitaire. *«The individual has no fixed reference group to relate to, no longer being a part of the native culture, and not yet belonging to the target one. Feeling incapable of adapting to the new country and learning the language, learners may begin to reject themselves and their own culture. At this point, they may experience anomie, where one has no strong, supportive ties to either the native culture or the second language culture »*³⁵ (Arnold & Brown, 2002 : 22).

Berry est un chercheur qui a particulièrement marqué les recherches dans le domaine de l'adaptation des étrangers à la culture du pays d'accueil. Sa première contribution importante est la précision du concept d'acculturation, en particulier par des distinctions opérées entre les quatre grandes stratégies : assimilation, séparation, intégration et marginalisation.

Lorsque l'individu ne souhaite pas conserver sa culture, ni son identité et cherche fréquemment des interactions avec la culture dominante, la trajectoire de l'assimilation est dessinée. En revanche, si l'individu fait le choix de développer sa culture d'origine, et simultanément évite toute interaction avec les membres de l'autre culture, cela correspond au modèle de la séparation. Lorsque l'individu développe un intérêt en maintenant sa culture d'origine et en interagissant avec les membres de la culture dominante, l'intégration est sa stratégie d'adaptation. Enfin, lorsque l'individu n'a guère de possibilité ou d'intérêt pour maintenir sa culture d'origine et développer des relations avec les membres de la culture dominante, la voie de la marginalisation est empruntée. (Berry *et al.*, 1987 : 495).

³⁴ le choc des cultures se réfère à des phénomènes allant de l'irritabilité légère à la panique psychologique profonde et la crise. Le choc des cultures est associé à des sentiments de brouille, de colère, d'hostilité, d'indécision, de frustration, de malheur, de tristesse, de solitude, de mal du pays, et même des maladies physiques. La personne qui subit le choc des cultures voit son nouvel environnement par le ressentiment et alterne entre la colère provoquée par le fait qu'elle ne comprend pas les autres qui sont différents et le sentiment de l'apitoiement sur elle-même

³⁵ l'individu n'a pas de groupe de référence, par exemple, il n'appartient plus à la culture autochtone et pas encore à la culture du pays d'accueil. En se sentant incapable de s'adapter au nouveau pays et apprendre la langue cible, les apprenants pourraient commencer à s'abandonner et abandonner leur propre culture. A ce stade, ils pourraient éprouver l'anomie, sans soutien de la part de la culture autochtone ou de la culture de la langue cible

La seconde contribution importante de Berry dans ce domaine est la théorie de l'« *acculturative stress* » (stress d'acculturation). Il introduit ce concept comme une alternative au « choc des cultures » (Berry, 1970, 2006).

*The concept of acculturative stress refers to one kind of stress, that in which the stressors are identified as having their source in the process of acculturation; in addition, there is often a particular set of stress behaviors which occurs during acculturation, such as lowered mental health status (specifically confusion, anxiety, depression), feelings of marginality and alienation, heightened psychosomatic symptom level, and identity confusion. Acculturative stress is thus a reduction in the health status of individuals, and may include physical, psychological and social aspects.*³⁶ (Berry et al., 1987 : 492-493)

Pour certains individus, l'adaptation est plus facile que pour d'autres grâce à leurs stratégies d'acculturation. Berry et ses collaborateurs (*ibid.* : 495) distinguent les individus qui ont un « *low acculturative stress* » (stress d'acculturation bas) de ceux qui ont un « *high acculturative stress* » (stress d'acculturation élevé). L'emploi de l'une ou l'autre de ces stratégies par ces individus dépendraient de multiples facteurs, principalement le niveau d'éducation, l'âge, le sexe, les styles cognitifs, les expériences interculturelles antérieures et les expériences de contact. Le projet migratoire des individus constituerait également un facteur susceptible de modifier l'intensité du stress d'acculturation. Des recherches comparatives (Berry et al., 1987) démontrent que la marginalisation et la séparation sont associées à un niveau élevé du stress d'acculturation, alors que l'intégration est associée à un niveau bas, et l'assimilation est liée à un niveau intermédiaire.

Plus récemment, des chercheurs discutent de l'importance de distinguer l'ajustement psychologique des difficultés de l'adaptation socioculturelle (Ward, 1996, 1999 ; Ward & Kennedy, 1999). L'ajustement psychologique fait référence au bien-être psychologique et émotionnel, qui peut être mesuré en évaluant des symptômes manifestés dans des entretiens psychologiques. En revanche, l'adaptation socioculturelle fait référence à la capacité d'acquiescer et démontrer des actes sociaux appropriés dans l'environnement du pays d'accueil. Ward note que l'ajustement psychologique est influencé par la personnalité, les stratégies et les soutiens sociaux disponibles, alors que l'adaptation socioculturelle dépend davantage des facteurs tels que la durée du séjour, les connaissances de la culture d'accueil, la compétence linguistique et les stratégies d'acculturation.

Ward et ses collaborateurs (Armes & Ward, 1989 ; Searle & Ward, 1990) précisent que les traits de personnalité ne sont pas des indicateurs de l'ajustement psychologique,

³⁶ le concept de stress d'acculturation se réfère à un type de stress dans lequel les facteurs sont identifiés comme ayant leur source dans le processus d'acculturation. En outre, il y a souvent un ensemble de comportements de stress qui se produisent pendant l'acculturation, comme l'état de santé psychologique fragilisé (en particulier la confusion, l'anxiété, la dépression), le sentiment de marginalisation et d'aliénation, le niveau élevé de symptômes psychosomatiques, et la confusion identitaire. Le stress d'acculturation est donc une dégradation de l'état de santé de l'individu, et peut inclure des aspects physiques, psychologiques et sociaux

mais qu'ils doivent être considérés en lien avec des facteurs situationnels, notamment les normes de la culture d'accueil. Certaines dispositions, comme l'extraversion, sont postulées comme facilitatrices de l'ajustement culturel. Or, il est peu plausible qu'un trait de personnalité donné puisse être universellement adapté³⁷. Par conséquent, connaître les valeurs de la culture d'accueil est plus important que posséder un trait de personnalité supposé facilitateur dont les limites se situent dans la subjectivité et le cadre culturel de sa définition.

Certaines recherches décrivent les facteurs qui influencent l'adaptation culturelle. Des chercheurs (Daly & Carpenter, 1985 ; Furnham & Bochner, 1986 ; Ranieri *et al.*, 1994 ; Ward & Kennedy, 1994) indiquent qu'avec le temps passé dans le pays d'accueil, l'individu tend à être plus intéressé par l'interaction avec les natifs et a plus d'opportunités pour acquérir des compétences socioculturelles. De plus, la relation entre l'aisance langagière et l'interaction avec les natifs est réciproque, ce qui signifie que la confiance langagière augmentée mène l'individu à participer davantage à la culture d'accueil, et ces participations lui permettent d'améliorer ses aptitudes langagières. Ainsi, les problèmes de l'ajustement socioculturel se réduisent (Sano, 1990 ; Ward & Kennedy, 1993). Néanmoins, Hodge (2000) attire notre attention sur le fait que la durée du séjour à l'étranger ne peut pas garantir l'amélioration de la compréhension de la culture d'accueil. En effet, si un individu réside dans un pays étranger tout en restant dans une communauté composée uniquement de ses compatriotes et n'a aucune envie de se mettre en contact avec les natifs, la durée du séjour ne peut pas influencer sa compréhension de la culture hôte.

Dans une étude effectuée par Sykes et Eden (1987), les compatriotes sont signalés par les enquêtés comme la source du soutien émotionnel. Dans une recherche de Furnham et Bochner (1986), les natifs sont avant tout considérés comme indispensables à l'intégration dans le pays d'accueil. En outre, c'est l'attitude envers les natifs qui est le principal levier de cette intégration. Armes et Ward (1989) affirment que ceux qui développent des opinions négatives envers les natifs sont plus susceptibles de subir la dépression. La réciproque consiste à dire que développer des attitudes positives envers les natifs pourrait contribuer à diminuer les problèmes psychologiques ou les difficultés socioculturelles.

Adopter une attitude positive envers les membres de la culture de référence facilite aussi la progression linguistique. Dans une recherche, Lybeck (2002) trouve que parmi un groupe d'apprenants anglophones résidant en Norvège, ceux qui fondent des réseaux amicaux avec des natifs développent une prononciation plus proche des natifs que ceux qui

³⁷ Quelques traits de personnalité dans l'adaptation culturelle seront discutés dans un chapitre ultérieur.

manifestent des difficultés dans l'établissement de ce genre de relation. Young (2004) confirme cela en déclarant qu'une adaptation culturelle réussie demande de la sensibilité aux différences culturelles, de l'ouverture aux autres et des attitudes positives envers le pays d'accueil.

Enfin, la distance entre deux cultures est un facteur non négligeable dans l'adaptation culturelle des étrangers. En ce qui concerne l'apprentissage social, les individus originaires d'une culture plus distante avec la culture d'accueil possèdent moins de compétences pour négocier dans des situations de la vie quotidienne selon Furnham et Bochner (1982). Les auteurs ajoutent que la distance culturelle est également une source de stress car les étrangers culturellement éloignés de la culture d'accueil sont amenés à expérimenter davantage de changements et, de ce fait, de potentielles souffrances.

Cependant, l'influence de la distance culturelle dans l'adaptation des étrangers dans le pays d'accueil n'est pas partagée par tous les chercheurs de ce champ de recherche. Gu (2011) indique quelques limites principales de ce concept. Premièrement, les étrangers d'une même origine ne constituent pas un groupe homogène ; deuxièmement, la notion de culture ne prend pas suffisamment en compte l'aspect dynamique de l'individu et sa détermination dans la gestion des problèmes et difficultés dans des circonstances défavorables ; troisièmement, la notion de culture elle-même est une conception dynamique et instable. Nous pensons que la distance culturelle peut constituer un facteur important, notamment au début du séjour. L'évolution de l'adaptation dépendra essentiellement d'autres facteurs, tels que la motivation, la personnalité, l'environnement social, etc.

2.5.2 Intégration des étudiants étrangers à la culture du pays d'accueil

Dans une recherche effectuée parmi des étudiants étrangers, Ward et Kennedy (1996) trouvent que leur adaptation socioculturelle augmente considérablement entre le premier et le sixième mois, et seulement légèrement pendant les six mois suivants. Dans une autre étude parmi des étudiants japonais en Nouvelle-Zélande, Ward et ses collaborateurs (1998) observent que l'adaptation socioculturelle progresse de façon significative pendant la période du premier au quatrième mois, avant de stagner entre le sixième et le douzième mois. Les résultats de ces recherches décrivent une « courbe d'apprentissage de l'adaptation socioculturelle » (Yu, 2010 : 305) qui témoigne d'une progression pendant les six premiers mois du séjour, suivie par une stabilisation jusqu'à la fin de la première année. Enfin, une autre recherche (Senyshyn *et al.*, 2000) montre que des étudiants étrangers ne voient pas leur adaptation culturelle progresser pendant la deuxième année du séjour.

Un facteur important qui peut influencer l'adaptation culturelle des étudiants étrangers est l'interaction sociale. Elle nourrit l'amitié et facilite la rencontre avec autrui,

comblant ainsi d'éventuelles lacunes affectives. Elle peut être une source d'aide et faire progresser sur le chemin de la maîtrise de la langue cible lors de l'interaction avec des étudiants d'autres origines. Elle fournit des opportunités pour apprendre d'autres cultures (Spencer-Oatey & Xiong, 2006 : 48).

Bochner (1982) trouve que le réseau amical avec des natifs peut faciliter la réussite scolaire et l'insertion professionnelle des étudiants étrangers. Zimmerman (1995) considère que la communication est le centre du processus d'adaptation, mais il note également que les étudiants étrangers manquent souvent les opportunités de communiquer avec les étudiants natifs, les professeurs, voire les étudiants venant d'autres cultures. Dans notre recherche, nous considérerons tout aussi importantes les dimensions qualitative et quantitative des interactions entre les interviewés et les locuteurs natifs pour mieux faire apparaître les leviers du développement langagier et de l'adaptation à la société française.

Des études comparent l'adaptation culturelle des étudiants étrangers venant de différents pays. Furnham et Alibhai (1985), observant les différences de perception de valeurs parmi des étudiants étrangers en Grande Bretagne, concluent que les étudiants européens ont des valeurs similaires à celles des étudiants locaux, les étudiants africains ont les valeurs les plus différentes, et les étudiants asiatiques se situent entre les deux extrêmes. Parallèlement, dans une autre étude, Furnham et Trezise (1983) ne trouvent pas de différences significatives de perturbation psychologique entre les étudiants africains, asiatiques et européens à Londres. A notre avis, les objectifs visés de ces recherches, leurs méthodologies et leurs publics cibles pourraient être à l'origine de ces résultats d'apparences contradictoires. La perception des valeurs du pays d'accueil ne pourrait constituer à lui seul un critère valable pour anticiper l'adaptation culturelle des étudiants étrangers. C'est le niveau de reconnaissance de sa propre culture et la tolérance pour celle des autres qui sont les importants. Comme Berry et ses collaborateurs (1977) le déclarent, la confiance en sa propre identité peut fournir une base psychologique pour tolérer d'autres groupes culturels.

Depuis des décennies, l'adaptation des étudiants chinois à l'étranger fait l'objet de multiples recherches. Feng (1991) trouve que les étudiants chinois aux Etats-Unis pensent qu'ils n'ont pas les mêmes centres d'intérêts que leurs camarades américains, qu'ainsi, les deux groupes ont des difficultés de compréhension mutuelle. De plus, le même auteur indique que les étudiants chinois apprenant les sciences sociales aux Etats-Unis ont besoin d'une meilleure compréhension de la culture américaine, de ses valeurs et de son système social que ceux qui étudient les sciences naturelles et industrielles (*ibid.*). Cette perception

de l'utilité des connaissances de la culture hôte parmi les étudiants de différentes disciplines revient souvent dans notre enquête, nous en discuterons ultérieurement.

Dans une autre étude effectuée en Grande Bretagne, Spencer-Oatey et Xiong (2006 : 48) indiquent que les enquêtés chinois déplorent d'avoir peu d'opportunités de faire des rencontres et de nouer des liens amicaux avec les Anglais. Car tous ceux qui apprennent l'anglais comme LS à l'école de langue sont des étrangers non anglophones. Ici, pratiquer l'anglais, pour ces enquêtés, revient à interagir verbalement avec des natifs, modèles de référence. Ils minimisent l'effet de cette pratique avec des non natifs. Les enquêtés déclarent également qu'ils préfèrent se rapprocher des étudiants asiatiques au détriment des étudiants européens pour faciliter la compréhension rendue difficile par la distance culturelle. Ces enquêtés révèlent que même s'ils ont l'opportunité d'interagir avec des natifs, le manque de confiance en leur capacité langagière les freine.

Il existe peu d'études qui portent sur l'adaptation des étudiants chinois en France. Une des rares approches de ce phénomène dit ceci : «on rencontre des étudiants chinois s'installant à Lyon depuis plus d'un an et vivant en quasi-autarcie : ils connaissent «le quartier chinois», vivent entre eux et n'ont aucun contact avec les Français si ce n'est les enseignants et secrétaires de l'Institut de langue et les personnels de diverses administrations » (Charmet & Martin, 2002 : 108). Cette caricature d'un étudiant chinois en France reflète une réalité sociale. Pour dépasser ce constat, nous gagnerions à nous demander pourquoi a-t-il choisi ce mode de vie dans un pays étranger ? Est-ce vraiment un choix ? A-t-il envie de changement ? A-t-il plaisir à vivre ainsi ? Quels sont ses états psychologiques ? Cette série de questions orientera notre étude.

Jacob et Greggo (2001) établissent une liste de suggestions pour que les étudiants étrangers s'adaptent mieux à leur nouvelle culture : ils doivent connaître leurs atouts et leurs points faibles, être prêts à tisser des liens sincères avec des gens provenant d'horizons divers, comprendre les comportements non verbaux, être prêts à communiquer avec les enseignants et à participer à la communauté universitaire. Actuellement, les propositions des chercheurs ne prennent pas suffisamment en compte les problèmes personnels des étudiants étrangers, par exemple, l'intimité, la dépression, l'incapacité de parler en langue cible, etc. Ces étudiants savent bien ce qu'il faut faire, mais n'ont pas toujours l'opportunité ou le courage de le faire. Peut-être que les acteurs du pays d'accueil devraient aussi se responsabiliser et prendre plus d'initiatives.

2.6 Conclusion

Dans cette partie, nous avons parcouru des notions associées à la culture. Les représentations mutuelles des deux peuples, chinois et français, ont été abordées. Le choc

des cultures peut survenir lors de rencontres entre individus de différentes cultures. Les difficultés d'intégration à la culture d'accueil et la perturbation psychologique de l'individu qui subit le processus d'acculturation en sont les symptômes associés.

La culture est un sujet très vaste. Aussi, bien que nous ayons présenté quelques recherches concernant les différences culturelles, nous garderons à l'esprit que ces résultats ne sauraient constituer d'hypothétiques infailibles outils de description et de prévision qui s'appliqueraient indifféremment à toutes les situations ou à tous les individus. Nous prendrons particulièrement soin de considérer avec attention les différences individuelles dans notre interprétation des résultats et nos analyses ne pourront que bénéficier d'une contextualisation qui prendra en compte le cadre dessiné par les découvertes qui ont précédé

3 Développement cognitif et construction identitaire de l'apprenant

Après avoir décrit l'apprenant comme un acteur constructeur social via l'apprentissage, nous ferons appel à quelques théories qui ont influencé les conceptions de l'éducation, et qui sont significatives pour comprendre les conséquences d'un changement d'environnement d'apprentissage pour un apprenant.

3.1 Apprendre : acte d'auto-construction et de construction sociale

Dans une perspective constructiviste (Piaget, 1970), l'apprentissage signifie la construction, la création, l'invention et le développement des connaissances. Selon Marlowe et Page (2005), l'apprentissage est un processus qui résulte du questionnement, de l'interprétation et de l'analyse des informations. Il permet le développement et la construction de notre propre compréhension des idées et permet l'intégration de nouvelles expériences à celles déjà acquises sur un sujet donné.

Dans la théorie du constructivisme, l'environnement a une influence centrale sur la construction cognitive de l'apprenant, l'apprenant réagit aux stimuli de l'environnement pour apprendre. Dans cette théorie, les connaissances doivent être construites par l'apprenant lui-même grâce à sa capacité cognitive basée sur des expériences personnelles. L'apprenant construit et interprète sa propre réalité avec la perception des expériences. Par conséquent, les connaissances individuelles ont une fonction d'expériences primaires et sont aussi les filtres représentatifs que l'apprenant utilise pour interpréter les événements.

Selon Romainville (1993), apprendre est un acte profondément individuel, qui engage toute la personne dans ses dimensions affectives (Shute, 1996) et cognitives, dans la mise en œuvre de son concept de soi (Markus & Wurf, 1987). La caractéristique individuelle de l'acte d'apprentissage est fortement soulignée par la théorie du constructivisme.

Toujours dans la perspective du constructivisme, Vygotsky (1978) ajoute une dimension sociale dans la construction de soi. Pour lui, l'apprenant construit ses connaissances en participant à des cadres interactionnels avec l'aide des intermédiaires (Williams & Burden, 1997 : 96). « Toutes les fonctions psychiques supérieures (attention, mémoire, volonté pensée verbale, etc.) sont directement issues de rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels. Ainsi, le développement intellectuel ne peut donc pas être envisagé indépendamment des situations éducatives et est à considérer comme une conséquence des apprentissages auxquels l'enfant est confronté » (Roux, en ligne). Les apprentissages de l'enfant sont aussi partie intégrante d'un processus de socialisation, dans lequel il apprend à devenir membre de la société. Ces

apprentissages se font dans des contextes sociaux ou éducatifs plus ou moins ritualisés. Donc, l'entourage culturel de l'enfant participe fortement à sa construction cognitive. Les parents, les enseignants et d'autres acteurs sociaux influencent considérablement sa vision du monde.

Le modèle de Piaget insiste sur la construction individuelle du sens par l'individu lui-même grâce à l'assimilation et l'accommodation de nouvelles expériences, alors que le modèle de Vygotsky met l'accent sur les interactions sociales comme éléments préliminaires de la construction cognitive d'un individu. La construction personnelle ou la dépendance du cadre social dans le développement de l'individu est bien la différence principale entre ces deux ramifications de cette branche de la psychologie. Maypole et Davies écrivent : « *We cannot understand an individual's cognitive structure without observing it interacting in a context, within a culture. But neither can we understand a culture as an isolated entity affecting the structure since all knowledge within the culture is only* »³⁸ (Maypole & Davies, 2001). Apparemment, Piaget reconnaît l'importance des effets sociaux dans le développement de l'individu : « *there is no longer any need to choose between the primacy of the social or that of the intellect; the collective intellect is the social equilibrium resulting from the interplay of the operations that enter into all cooperation* »³⁹ (Piaget, 1970 : 114). Selon Wadsworth, les travaux de Piaget et ceux de Vygotsky sont au fond convergents, car « *both are clearly constructivists: they both see knowledge as self-regulated construction. Both see social interactions as having an important role, if for different reasons* »⁴⁰ (Wadsworth, 1996 : 12).

Dans le cas de l'apprentissage, les styles et stratégies d'apprentissage sont la conséquence de la construction cognitive de l'apprenant avec son environnement. Certains traits peuvent être innés, certains autres sont appris. Les traits innés peuvent être modifiés par l'apprentissage. La construction des styles ou stratégies d'apprentissage est influencée par des rituels éducatifs de la culture d'origine de l'apprenant. Bien que cette construction soit stable, la perception de nouvelles expériences peut modifier cette construction en structurant de nouvelles connaissances. Nous allons évoquer quelques recherches portant sur l'interaction entre un apprenant qui se construit et son environnement d'apprentissage.

³⁸ nous ne pouvons pas comprendre la structure cognitive d'un individu sans observer l'interaction dans un contexte au sein d'une culture. Mais nous ne pouvons non plus comprendre une culture comme une entité isolée affectant la structure puisque toutes les connaissances au sein de la culture sont uniques

³⁹ il n'y a plus aucune nécessité de choisir entre la primauté du social et celle de l'intelligence ; l'intelligence collective est l'équilibre social résultant des interactions entre les opérations qui entrent dans toutes les coopérations

⁴⁰ ils sont tous les deux constructivistes : ils considèrent les connaissances comme une construction autorégulée. Ils perçoivent l'importance des interactions sociales, mais pour différentes raisons

3.2 Distinctions entre styles et stratégies d'apprentissage

Les styles d'apprentissage sont souvent confondus avec les stratégies d'apprentissage, pourtant, ce sont des concepts bien différents (Wenden, 1985 ; Oxford, 1990a). Les stratégies d'apprentissage sont des techniques ou méthodes particulières que les apprenants mettent en œuvre dans des situations d'apprentissage afin de résoudre des problèmes, aborder une tâche, préparer un examen, ou participer à des activités en cours. Ces stratégies peuvent être apprises, et les apprenants peuvent choisir consciemment d'appliquer une stratégie spécifique dans une situation donnée.

Les styles d'apprentissage font partie intégrante de la personnalité d'un individu. Lorsqu'un individu préfère un style d'apprentissage à un autre, cela reflète sa prédilection dans la manière d'apprendre dans une situation particulière. Comme les traits de personnalité changent au fil du temps, les préférences de styles d'apprentissage peuvent également changer ; ces changements de préférences sont souvent un résultat de l'exposition de l'individu à différentes situations de l'enseignement/apprentissage (Oxford, 1990a).

Pour certains autres chercheurs, les styles d'apprentissage ont une base physiologique déterminée. Les stratégies d'apprentissage sont des méthodes d'utilisation de styles d'apprentissage afin d'améliorer des situations d'apprentissage auxquelles les styles habituels de l'individu ne conviennent pas (Riding & Rayner, 1998 : 11). Selon Dunn et Griggs, les styles d'apprentissage peuvent avoir des conséquences défavorables pour progresser : *«learning style is the biologically and developmentally imposed set of characteristics that make the same teaching method wonderful for some and terrible for others »*⁴¹ (Dunn & Griggs, 1988 : 3).

Des scientifiques contestent le fait que les styles d'apprentissage sont issus de propriétés biologiques et affirment que la prédisposition génétique n'existe pas. Nelson (1995) soutient qu' *«individuals are most likely not born with a genetic predisposition to learn analytically or relationally, visually or kinesthetically ... They learn how to learn through the socialization processes that occur in families and friendship groups »*⁴². En outre, du point de vue de Nelson, les styles d'apprentissage ne doivent pas être une disposition biologique, mais la conséquence de l'appropriation sociale, autrement dit les stratégies que l'enfant développe afin de s'adapter à son environnement.

⁴¹ le style d'apprentissage est un ensemble de caractéristiques innées ou développées qui font qu'une méthodologie d'enseignement peut merveilleusement convenir à certains et absolument pas à d'autres

⁴² les individus ne sont probablement pas nés avec une prédisposition génétique pour apprendre d'une manière analytique ou relationnelle, visuelle ou kinesthésique... Ils apprennent à apprendre à travers des processus de socialisation qui ont cours dans la famille et dans les groupes d'amis

Afin de comprendre si les styles d'apprentissage sont des aptitudes innées ou développées, nous devons évoquer la notion de « styles cognitifs ». Dans les milieux scolaires, les styles cognitifs sont souvent confondus avec les styles d'apprentissage. Un style cognitif est défini par Legendre comme « une approche personnelle, globale et relativement stable qui caractérise la manière distincte que préfère utiliser une personne pour penser, apprendre, comprendre, organiser son expérience et son savoir, percevoir et traiter l'information, appréhender des éléments perceptuels ou résoudre un problème dans une grande variété de situations » (Legendre, 1993 : 1195). Alors qu'un style d'apprentissage est défini comme le « mode préférentiel modifiable via lequel le sujet aime maîtriser un apprentissage et résoudre un problème » (*ibid.* : 1196). La distinction entre ces deux notions, d'après nous, dépend fortement de la nature de la situation concernée, en particulier s'il s'agit d'un apprentissage ou non. Les styles d'apprentissage ou cognitifs peuvent être modifiés, l'enseignant et l'apprenant sont les vecteurs de cette modification.

Nous pensons que les individus naissent avec certains styles cognitifs propres mais que, pendant la socialisation, notamment la scolarisation, ces styles cognitifs peuvent se voir modifiés, notamment par l'institution qui impose de s'adapter aux situations d'apprentissage qu'elle propose. Dans cette étape, l'individu développe certaines stratégies d'apprentissage et la préférence cognitive se reconstruit inconsciemment. Lorsque l'individu aborde une tâche d'apprentissage, cette nouvelle préférence devient son premier choix, c'est finalement ce que l'on appelle le style d'apprentissage. Certaines nouvelles stratégies peuvent être développées, notamment si l'individu rencontre un autre style d'enseignement (par exemple, partir étudier à l'étranger) qui remet en cause son style d'apprentissage. Schématiquement, cela peut être représenté ainsi :

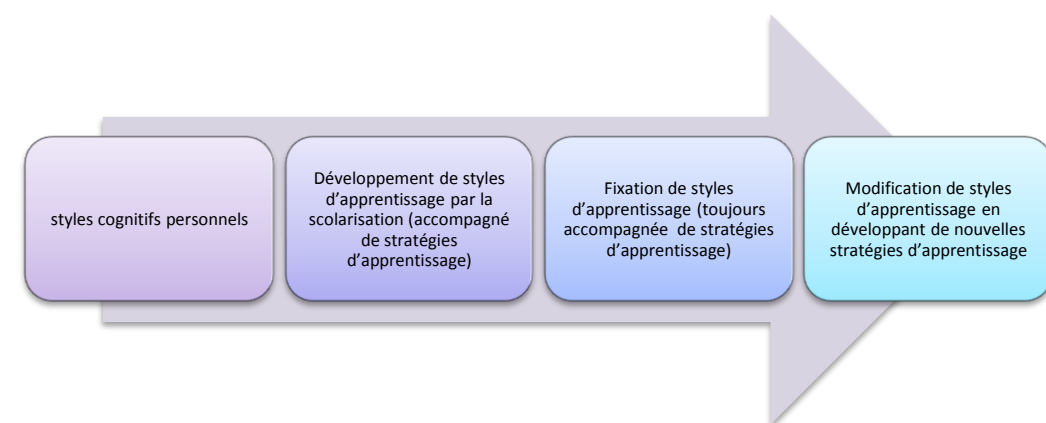


Figure 3-1 Styles cognitifs, styles d'apprentissage et stratégies d'apprentissage

Dans ce schéma, le style d'apprentissage est en quelque sorte le produit du style cognitif (la personnalité de l'apprenant), de l'influence de l'enseignement (tradition

institutionnelle) et des stratégies personnelles (souplesse d'adaptation). Nous retenons dans ce schéma l'omniprésence des stratégies d'apprentissage.

Notre recherche concerne les styles et stratégies d'apprentissage des apprenants chinois, c'est la raison pour laquelle nous proposons de mentionner quelques résultats de recherches dans ces domaines.

3.3 Styles d'apprentissage

Dans une perspective constructiviste, le style d'apprentissage est à la fois une série d'opinions et de croyances que l'individu entretient à son égard et une série d'énoncés opératifs définatoires de soi-même en situation d'apprentissage. Le style d'apprentissage relève en partie du concept de soi apprenant et des connaissances métacognitives qui le concernent. Il sert donc à définir son identité d'apprenant, et en ce sens il possède toutes les propriétés opératives du concept de soi et de l'identité (Chevrier *et al.*, 2000).

Des recherches en neuroscience nous apprennent que l'apprentissage est plus efficace quand les activités font sens pour l'apprenant (Arnold, 2006). Lorsqu'on tient compte des styles d'apprentissage dans la salle de classe, « *teachers are better able to tap into the areas of personal meaningfulness of their students since they are recognizing the differences inherent in the students and putting individuals with their different ways of learning where they belong, back at the centre of the learning process* »⁴³ (Arnold & Fonseca, 2004 : 125). Les styles d'apprentissage semblent importants dans l'éducation tant pour l'enseignant, qui pourrait proposer des activités qui correspondent au style de l'apprenant, que pour l'apprenant, qui pourrait gagner en efficacité en choisissant les supports d'apprentissage qui lui conviennent.

Certaines études déterminent les styles d'apprentissage des apprenants, nous choisissons d'en évoquer quelques-unes parmi les plus significatives et pertinentes pour notre objet de recherche.

3.3.1 Théorie d'apprentissage basé sur l'expérience (*experiential learning theory*)

En 1976, Kolb suggère qu'un apprenant efficace est celui qui possède quatre compétences cognitives lorsqu'il apprend. Ces quatre compétences sont « une expérience concrète (CE), une conceptualisation abstraite (AC), une expérimentation active (AE) et une observation réfléchie (RO) » (Kolb, 1976, 1984 ; Kolb *et al.*, 2001).

⁴³ les enseignants sont les mieux placés pour prendre en compte le caractère individuel de chaque apprenant, après avoir évalué les spécificités de chacun d'entre eux, ils leur permettent d'avancer avec leurs propres styles ou processus d'apprentissage

L'expérience concrète prend appui sur le sentiment et la sensibilité dans la relation interpersonnelle. Ceux qui exploitent cette compétence favorisent les interactions, sont bons en communication et font preuve d'une grande ouverture d'esprit. De son côté, la conceptualisation abstraite implique la capacité à réfléchir, à analyser, à construire des modèles conceptuels. Ceux qui excellent dans cette compétence sont bons en construction de plan, en manipulation des symboles abstraits, et en exploitation d'analyses quantitatives. L'observation réfléchie concerne la capacité de penser des idées ou des situations par des observations attentives, visuelles ou auditives. L'observation réfléchie vise à comprendre comment ou pourquoi les choses se produisent. Par conséquent, ceux qui sont caractérisés par cette compétence sont très bons observateurs ; ils imaginent et interprètent facilement la signification des situations et des pensées. Au contraire, l'expérimentation active exige la capacité d'influencer les gens et de changer les situations. L'expérimentation active met l'accent sur les possibilités d'application et le pragmatisme. Ceux qui sont caractérisés par cette compétence sont volontaires pour agir et prendre des risques, ils cherchent à prendre la responsabilité de l'accomplissement des tâches (Yamazaki, 2005).

Kolb définit l'apprentissage comme le « processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience, la connaissance résulte de la combinaison de l'acquisition et de la transformation de la connaissance » (Kolb, 1984 : 34). Kolb estime qu'au niveau individuel, il existe une continuité entre ces orientations. Ainsi « l'expérience concrète amène l'individu à l'observation et à la réflexion qui l'entraîne alors à l'élaboration de concepts abstraits, avant de retourner vérifier dans l'expérience le bien-fondé de ces principes » (Balleux, 2000).

Kolb dégage quatre styles d'apprentissage par association aux quatre compétences : « divergence, assimilation, convergence et accommodation ». Les individus qui apprennent par divergence préfèrent utiliser davantage d'expérience concrète et d'observation réfléchie, ils apprennent en interaction tout en écoutant les autres avec un esprit ouvert. Ceux qui apprennent par assimilation préfèrent apprendre grâce à l'observation réfléchie et la conceptualisation abstraite, ils apprennent par observation afin de développer des concepts. Ceux qui apprennent par convergence préfèrent utiliser la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. C'est-à-dire qu'ils apprennent par la création de nouvelles façons de penser et par l'expérimentation de ces nouvelles idées. Enfin, ceux qui apprennent par accommodation préfèrent utiliser l'expérimentation active et l'expérience concrète. Ils apprennent en cherchant les bonnes solutions, en influençant et dirigeant les autres (Joy & Kolb, 2009 : 71).

Les rapports entre les quatre styles d'apprentissage en question et les compétences associées sont représentés par le schéma ci-dessous :

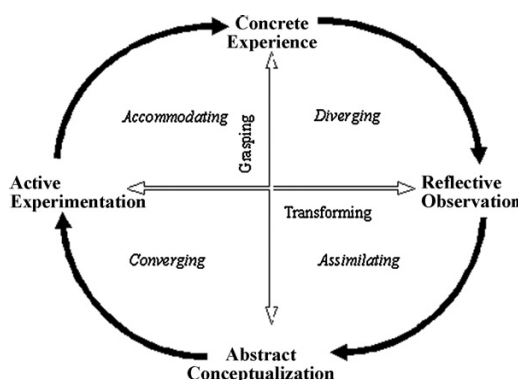


Figure 3-2 *Experiential learning cycle*⁴⁴

(Joy & Kolb, 2009)

Joy et Kolb insistent sur le fait que le style d'apprentissage n'est pas un trait psychologique mais un état dynamique résultant des transactions synergiques entre la personne et son environnement (*ibid.* : 71). L'effet de l'environnement dans la préférence ou la formation des styles d'apprentissage est primordial.

D'ailleurs, il est à noter que différentes tâches d'apprentissage favorisent des styles d'apprentissage différents. Par exemple, pour apprendre une langue étrangère, ceux qui apprennent avec l'assimilation peuvent trouver que l'apprentissage de la grammaire les intéresse davantage ou leur est plus familier que les activités d'expression orale, comme les jeux de rôle, qui plairaient à ceux qui apprennent par accommodation. Bien sûr, selon Kolb, idéalement, l'apprenant suit le cycle « commençant par l'expérience concrète et aboutissant à l'expérimentation active avant d'entamer un nouveau cycle » (Olry-Louis, 1995 : 326), mais les apprenants peuvent rencontrer des difficultés à chacune de ces étapes en fonction de leur préférence cognitive, et le parcours du périmètre de ce cycle dans un ordre bien défini reste souvent un idéal ou un vœu pieux.

Plusieurs approches tentent d'analyser le lien entre les styles d'apprentissage et les différentes cultures. Dans un article récent, Yamazaki (2005) fournit une méta-analyse des études effectuées dans ce domaine. Des recherches avec des managers japonais et américains (Yamazaki & Kayes, 2005) ainsi que des étudiants australiens et hongkongais en comptabilité (Auyeung & Sands, 1996) indiquent qu'il y a des différences entre les enquêtes des différents pays en ce qui concerne AC-CE et AE-RO. L'étude de Fridland (2002) avec des enseignants chinois et américains trouve des significations marginales. Quant à l'étude de Barmeyer (2004) avec des étudiants français, québécois et allemands, elle ne montre aucune différence en RO parmi les enquêtes.

⁴⁴ Cycle de l'apprentissage expérimental

Yamazaki tente d'expliquer les différences culturelles en se fondant sur la théorie de Hall (1976) : culture de contexte haut (*high-context culture*) / culture de contexte bas (*low-context culture*). «*In high-context culture, surrounding situations, external physical environments, and non-verbal behaviors are important for its members to determine the meanings of messages conveyed in communication* »⁴⁵ (Yamazaki, 2005 : 524-525). Les membres sont sensibles aux indices cachés dans ce contexte, ces indices sont utilisés pour la recherche du sens au-delà du message verbal. Le Japon, la Chine, la France et des pays arabiques sont qualifiés de cultures de contexte haut.

Les styles de communication dans les cultures de contexte haut sont associés aux compétences d'apprentissage telles que l'expérience concrète. Car, selon Yamazaki, ce type de culture demande à ses membres de devenir «*sensitive to immediate environments through feelings* »⁴⁶ (*ibid.* : 525). Et par conséquent, ses membres ont tendance à apprendre «*through feeling in proximate contexts* »⁴⁷ (*ibid.*). Autrement dit, si le style d'enseignement/apprentissage change, les membres auront beaucoup de difficultés à s'y adapter.

Dans les cultures de contexte bas, «*surrounding situations, external physical environments, and non-verbal behaviors are relatively less crucial in generating and interpreting meanings, whereas explicit verbal messages are more important in communication* »⁴⁸ (*ibid.*). La plupart des informations sont transmises dans des codes explicites, ainsi «*explicit communicative styles in logical forms are valued to a high degree* »⁴⁹ (*ibid.*). Les pays représentants sont les Etats-Unis, la Suisse et l'Allemagne.

Les styles de communication dans les cultures de contexte bas sont associés aux compétences telles que la conceptualisation concrète, car les présentations abstraites et symboliques des formes logiques sont centrales dans les méthodes de communication avec les autres. Les membres ont besoin de développer des capacités pour aborder ces idées ou concepts codés comme compétence de communication, cela correspond au processus de la conceptualisation concrète.

⁴⁵ dans la culture de contexte haut, les situations environnementales, les environnements physiques externes, et les comportements non verbaux sont importants pour ses membres afin de déterminer les significations des messages véhiculés dans la communication

⁴⁶ sensibles aux environnements immédiats à travers les sentiments

⁴⁷ par le sentiment dans des contextes proches

⁴⁸ les situations environnementales, les environnement physiques externes, et les comportements non-verbaux sont relativement moins importants dans la production et l'interprétation des significations, alors que les messages verbaux explicites sont plus importants dans la communication

⁴⁹ les styles de communication explicites qui suivent des formes de logique sont valorisés à un niveau élevé

3.3.2 Inventaire des styles d'apprentissage (*learning style inventory*)

Après avoir parcouru les styles d'apprentissage de Kolb et ses collaborateurs, intéressons-nous à un autre modèle. Dunn, Griggs et Price définissent les styles d'apprentissage en regroupant des réactions à des éléments de situations d'apprentissage : (a) l'environnement de la classe (son ou silence ; éclairage doux ou fort ; température chaude ou froide ; disposition des mobiliers formelle ou informelle) ; (b) l'émotion (motivation ; persévérance ; responsabilité ; structure) ; (c) préférences sociales (travailler individuellement, en binôme, avec des pairs, en groupe avec un adulte de figure autoritaire ou accommodant ; le besoin de variabilité ou de routines) ; (d) préférences physiologiques (auditif ; visuel ; kinesthésique ; le besoin de manger/boire ou non lors de l'apprentissage ; le niveau de l'énergie pendant la journée ; le besoin de mobilité ou non) ; (e) tendance de traitement (global ou analytique ; préférence hémisphérique : l'hémisphère droite du cerveau est identifié comme intuitif, alors que l'hémisphère gauche est logique) ; impulsif ou réfléchi (Dunn *et al.*, 1993 : 238).

La classification de Dunn *et al.* touche à l'environnement ainsi qu'à l'état cognitif et émotionnel de l'apprenant. Pour ces chercheurs, les différences de styles d'apprentissage sont associées aux contextes culturels des apprenants (Dunn *et al.*, 1989 ; Griggs & Dunn, 1996). Il s'agit de prendre en compte le contexte culturel de l'apprenant afin de lui proposer des conditions optimales peut favoriser sa performance.

Dans une étude de Hickson et ses collaborateurs (1994) effectuée parmi des élèves du secondaire provenant de différents contextes culturels aux Etats-Unis (Euro-américains, Afro-américains, Hispano-américains et Asio-américains), les auteurs ont trouvé des différences significatives entre ces groupes issus de différents contextes culturels. Les apprenants hispaniques et asiatiques sont ceux qui préfèrent des cours bien structurés, à la différence de leurs camarades européens et africains. Les apprenants africains et hispaniques expriment une forte préférence pour la consommation d'aliment lors de l'apprentissage, au contraire des apprenants européens et asiatiques. Quant à la meilleure période pour apprendre, les apprenants asiatiques et hispaniques ont une prédilection pour la fin de la matinée. Les apprenants africains et hispaniques préfèrent la présence de bruit pendant l'apprentissage, alors que les apprenants asiatiques et européens montrent une préférence pour un environnement d'apprentissage calme. Les apprenants asiatiques et hispaniques sont facilement influencés par les opinions de leurs parents. Les apprenants hispaniques et africains ont l'impression de travailler mieux avec la présence d'une figure autoritaire. Les apprenants asiatiques ont tendance à être responsables de leur apprentissage et à se conformer aux règles.

Dans une autre étude (Jackson, 1996), toujours aux Etats-Unis parmi des élèves ayant des contextes culturels différents, certaines autres caractéristiques sont révélées. Les apprenants africains sont souvent décrits comme étant actifs physiquement, valorisant des expériences verbales et accordant une importance particulière aux relations interpersonnelles. Les apprenants hispaniques préfèrent travailler en groupe. Les apprenants asiatiques sont perçus comme des gens sérieux et valorisant la justesse et les contenus objectifs. Les apprenants européens sont souvent décrits comme indépendants, analytiques, et compétitifs.

Certaines autres recherches nous informent davantage sur les Asiatiques. Par exemple, Lee (1995 : 5) indique que les Asio-Américains accordent une valeur importante à la diligence, à l'harmonie, à la prise de responsabilité, et au respect pour l'autorité. De plus, l'éducation, le respect pour les plus âgés, la loyauté familiale, l'autodiscipline et l'autoréflexion sont autant des valeurs importantes pour ce groupe culturel.

Bien que la plupart des chercheurs trouvent qu'il y a un lien entre les styles d'apprentissage et les valeurs culturelles, certains pensent que c'est le statut économique de la famille qui influence le style d'apprentissage des enfants. Fierro (1997 : 15-16) cite l'interview qu'elle a avec une enseignante :

*One teacher made a very interesting point. This particular teacher has been in the field for 26 years, so she has experienced many different children from many different cultures. She seemed to think that economic status plays a significant role in learning style preference. She pointed out, for example, that if a child comes from a small apartment where many family members reside together, the child will be accustomed to learning in an environment where there is most likely noise, informal design, and a lot of group study. However, if a child comes from a house where he/she has his/her own room, the child will probably be accustomed to working in quiet and calm. It seems to me that this teacher has a valid point.*⁵⁰

Les apprenants issus de cultures différentes ont-ils des styles d'apprentissage différents ? Nous pensons que l'influence des valeurs culturelles sur les styles d'apprentissage d'un groupe d'individu ne peut être négligée. D'un autre côté, prédire qu'un Chinois doit apprendre comme tous les autres Chinois demeure un pari difficile à prendre. Nous pensons encore que connaître les cultures d'un apprenant, ses cultures ethnique, familiale, et personnelle est nécessaire pour entrer en contact avec lui et le faire progresser. Guild (1994 : 21) affirme qu'un enseignant qui comprend les cultures et styles

⁵⁰ Une enseignante nous fait remarquer un point très intéressant. Cette enseignante travaille dans le domaine depuis 26 ans, donc elle a rencontré beaucoup d'enfants provenant de cultures différentes. Elle pense que la situation économique joue un rôle important dans le style d'apprentissage de l'enfant. Elle indique, par exemple, que si un enfant vit dans un petit appartement où beaucoup de membres de la famille vivent ensemble, l'enfant sera habitué à apprendre dans un environnement où il y a du bruit, par des moyens informels, et beaucoup de travaux en groupe. En revanche, si un enfant vit dans une maison où il a sa propre chambre, l'enfant sera habitué à travailler dans un environnement calme. Il me semble que cette enseignante a un point de vue juste.

d'apprentissage et qui croit à la capacité d'apprendre de chaque apprenant, d'une manière ou d'une autre, peut offrir des opportunités pour la réussite de chacun.

3.3.3 Théorie de l'autonomie mentale (*theory of mental self-government*)

Nous allons aborder un autre modèle qui concerne les styles d'apprentissage, «*theory of mental self-government* », résultant des recherches de Sternberg et de ses collaborateurs. Ce modèle décrit des styles de pensée des individus. Le cœur de cette théorie est le besoin des individus de gouverner et de diriger leurs activités dans la vie de tous les jours. Donc, les styles concernés ne se limitent pas uniquement à la situation d'apprentissage, mais touchent à plusieurs contextes. Dans la théorie de Sternberg, la flexibilité de préférence est accentuée, c'est-à-dire que les individus essaient et choisissent les styles d'actions qui correspondent à l'exigence de la tâche à effectuer (Sternberg, 1990, 1997). De plus, Sternberg insiste sur le fait que la préférence de styles peut changer avec le temps et avec l'exigence de la vie et que les styles de pensée sont au moins partiellement socialisés (Sternberg : 1994).

La théorie de «*mental self-government* » propose treize styles de pensée qui sont classés dans cinq dimensions : fonctions, formes, niveaux, domaines et tendances (Zhang & Sternberg, 2000 : 474-475).

Fonctions - comme dans un gouvernement, il y a trois fonctions dans le fonctionnement mental humain : législative, exécutive et judiciaire. Des individus avec le style législatif préféreront s'engager dans des tâches qui demandent des stratégies créatives. Ces individus ont tendance à faire des choses à leur manière, en créant leurs propres règles et en décidant eux-mêmes comment traiter un problème. Des individus avec le style exécutif seront plus intéressés par la mise en application des tâches avec des consignes. Ces individus préfèrent être guidés dans l'accomplissement des tâches. Des individus avec le style judiciaire prêteront beaucoup d'attention à l'évaluation de produits issues des activités des autres.

Formes - comme dans un gouvernement, le fonctionnement mental d'un individu peut se représenter par quatre formes différentes : monarchique, hiérarchique, oligarchique et anarchique. Un individu avec le style monarchique a tendance à s'engager dans des activités qui lui permettent de se concentrer sur une chose à la fois. En revanche, un individu avec le style hiérarchique préfère accorder son attention à plusieurs tâches en même temps en fonction de priorités estimées par lui-même pour la réalisation des buts. Un individu avec le style oligarchique se plaît également à travailler sur plusieurs activités en même temps, mais il n'a pas envie de définir des priorités entre les tâches. Un individu avec

le style anarchique préfère des tâches qui autorisent une grande flexibilité, il ne veut suivre aucun cadre prescrit.

Niveaux - comme dans un gouvernement, le fonctionnement mental humain est divisé en deux niveaux : local et global. Un individu avec le style local préfère s'engager dans des activités qui touchent à des domaines concrets, il ne rechigne pas à observer les détails. Au contraire, un individu avec le style global a tendance à faire davantage attention au panorama d'un problème et aux idées abstraites.

Domaines - le fonctionnement mental peut traiter des problèmes internes et externes. Un individu avec le style interne préfère s'engager dans des tâches qui lui permettent de travailler indépendamment. En revanche, un individu avec le style externe aime des activités dans lesquelles la collaboration avec les autres est possible.

Tendances - dans le fonctionnement mental, il y a deux tendances, libérale et conservatrice. Un individu avec le style libéral préfère s'engager dans des activités qui impliquent des nouveautés ; l'ambiguïté est tolérée. Alors qu'un individu avec le style conservateur préfère des tâches dont les règles ou procédures lui sont familières.

Certaines critiques portant sur ce modèle indiquent qu'il est « difficile à manier en raison du nombre important de dimensions empiriques prises en compte, d'autant que son auteur ne précise pas les relations qu'elles entretiennent entre elles » (Olry-Louis, 1995 : 325). Nous pensons que toute combinaison est possible entre ces treize éléments pour déterminer le style d'apprentissage d'un apprenant, et qu'un tel questionnaire peut être utile pour que l'apprenant se connaisse mieux. Néanmoins, « la démarche présidant à la construction de l'outil semble trop analytique pour que soit dégagé un profil relativement clair de résultats individuels » (*ibid.*).

Les études dans le domaine des styles d'apprentissage peuvent nous aider à mieux connaître les apprenants, mais chaque modèle a ses propres avantages et ses limites. Reid (2002 : 302) nous rappelle quelques principes pour la recherche de styles d'apprentissage. Les styles d'apprentissage existent d'une façon continue, non bipolaire, contrairement à ce qui est décrit dans la plupart des modèles ; les styles d'apprentissage ont une valeur neutre, autrement dit, il n'y a pas un style qui est meilleur qu'un autre. Or, l'école privilégie certains styles au détriment de certains autres ; les apprenants peuvent être encouragés à « étendre » leurs styles d'apprentissage si bien qu'ils s'adaptent à des situations d'apprentissage plus variées. Enfin, retenons que les stratégies des apprenants peuvent être associées à leurs styles d'apprentissage.

Les trois modèles décrits ci-dessus constitueront la base sur laquelle nous élaborerons un outil d'enquête afin d'étudier le style d'apprentissage du français des étudiants chinois en France.

3.4 Stratégies d'apprentissage

Au départ, les recherches en stratégies d'apprentissage ont été initiées afin d'établir une liste de stratégies employées par des apprenants qui réussissent leur apprentissage dans l'optique d'enseigner ces stratégies aux apprenants qui sont en difficulté (Rubin, 1975 ; Naiman *et al.*, 1978). Nous pensons que cette perspective de recherche est vaine, car une stratégie ne peut être efficace qu'en fonction de la personnalité de l'apprenant, de sa préférence cognitive, de la nature de la tâche à effectuer et du contexte d'apprentissage. La stratégie d'un individu dans un contexte spécifique ne correspond quasiment jamais trait pour trait à une autre. La recherche en stratégies d'apprentissage doit toucher à la connaissance de soi, à des améliorations possibles, éventuellement à la découverte de stratégies que l'apprenant n'a pas l'habitude d'utiliser. Allwright (1990) et Little (1991) prétendent que l'objectif des recherches en stratégies d'apprentissage est de permettre un « *lifelong learning* » (apprentissage tout au long de la vie) plus autonome.

3.4.1 Connaissances métacognitives

Selon Holec (1981) et Dickson (1987), « *use of appropriate learning strategies enables students to take responsibility for their own learning by enhancing learner autonomy, independence, and self-direction* »⁵¹ (Oxford & Nyikos, 1989 : 291). Si les stratégies sont importantes dans la construction de l'autonomie de l'apprenant, c'est parce que « *cognitive psychology shows that learning strategies help learners to assimilate new information into their own existing mental structures or schemata, thus creating increasingly rich and complex schemata* »⁵² (*ibid.*). Pour qu'une stratégie s'applique, l'apprenant doit avoir une bonne connaissance de lui-même et de la tâche qu'il a à effectuer.

Les stratégies d'apprentissage sont des pensées ou actions conscientes que l'apprenant met en exécution afin d'atteindre un objectif d'apprentissage. Les apprenants stratégiques ont des connaissances métacognitives concernant leurs propres pensées et approches d'apprentissage, une bonne compréhension de ce qu'une tâche implique, et les capacités pour organiser les stratégies qui répondent au mieux aux exigences de la tâche en fonction de leurs points forts dans l'apprentissage (Chamot, 2004 : 17). Les connaissances

⁵¹ l'utilisation de stratégies d'apprentissage appropriées permettent aux apprenants d'assumer la responsabilité de leur apprentissage grâce à l'amélioration de l'autonomie et de l'indépendance

⁵² la psychologie cognitive montre que les stratégies d'apprentissage aident les apprenants à assimiler les nouvelles informations dans leurs structures mentales existantes, créant ainsi des schémas de plus en plus riches et complexes

métacognitives font référence à la représentation qu'un individu se fait de son propre processus cognitif. Appliquées à l'apprentissage d'une L2, les connaissances métacognitives sont constituées par l'image qu'un individu a de lui comme apprenant, les facteurs qui influencent son apprentissage, la nature de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue (Victori & Lockhart, 1995 : 224). Une taxonomie de connaissances métacognitives créée par Flavell (1979, 1981), et adaptée par Wenden (1988, 1992) pour l'apprentissage d'une L2 s'avère utile pour comprendre la construction des stratégies d'un apprenant. Dans cette taxonomie, trois types de connaissances métacognitives sont proposés : connaissances sur la personne, connaissances sur la tâche et connaissances sur la stratégie.

Les connaissances sur la personne concernent tout ce qu'un individu pense de lui-même en tant qu'apprenant. Par exemple, les attributs et les styles préférés, ce qu'il sait et ne sait pas faire, ce qu'il peut et ne peut pas faire, la conscience de la progression dans l'apprentissage. Les variations personnelles de Flavell ne concernent que les connaissances cognitives, Wenden y ajoute le facteur affectif, incluant l'émotion et la motivation. Les connaissances sur la tâche font référence à la conscience d'objectifs et d'exigences relatifs à la réalisation d'une tâche, ainsi qu'à la capacité d'évaluer les informations acquises. Les connaissances sur la stratégie concernent la capacité de choisir des stratégies adéquates afin de répondre à l'exigence des différentes tâches ; elles impliquent des connaissances générales sur l'apprentissage de langue (Williams & Burden, 1997 : 155-156). Le tableau ci-dessous résume la théorie des connaissances métacognitives :

PERSON KNOWLEDGE	
Universal attributes of learners	Sociocultural factors
Ability	Educational background (prior education, other language)
Age	
Sex	
Intelligence	Familiar factors [†]
Motivation	Intraindividual factors
Personality	Self-assessment (proficiency learning strengths, problems, weaknesses)
Learning style	
TASK KNOWLEDGE	
Purpose and goal of learning a FL	Learning in different settings
Inherent difficulty of languages	In the native country
Nature of language learning	In the classroom
Kind of learning	Task responsibilities
Degree of difficulty	Roles (teacher/student)
Time needed to learn	Language of instruction
Nature of different skills	Working in groups, pairs alone
Writing	Error treatment
Reading	Activities
Speaking	Materials and media
Listening [†]	
STRATEGIC KNOWLEDGE	
Metacognitive strategies [†]	Reading and comprehension
Cognitive strategies	Listening and comprehension
Learning grammar	Speaking and pronunciation
Learning vocabulary	Writing

*Taxonomy based on Flavell's classification of MK (1979), adapted for L2 learning by Wenden (1986, 1987) and further expanded by Victori (1992, 1994).

[†]These categories were not included in the 1992 version of the taxonomy.

Tableau 3-1 A taxonomy of metacognitive knowledge in language learning ⁵³
(Victori & Lockhart, 1995 : 226)

⁵³ une taxonomie des connaissances métacognitives dans l'apprentissage de langue

Certains chercheurs en didactique des langues établissent un lien entre cette théorie et les notions de croyance et d'autonomie. Selon Anstey (1988), les apprenants qui réussissent leur apprentissage développent des croyances concernant leur processus d'apprentissage, leurs capacités à utiliser des stratégies efficaces pour compenser certaines de leurs fragilités. Le fait de développer des idées sur soi et sur le processus facilite l'apprentissage. En effet ces apprenants, se voyant initiateurs de leur apprentissage, prennent confiance en leur potentiel à devenir ou à être de «bons apprenants ». Autrement dit, ces apprenants ont tendance à développer une attitude plus active, donc plus autonome, qui leur permet d'assumer la responsabilité de leur apprentissage quelle que soit la situation (Victori & Lockhart, 1995 : 225).

Le développement d'attitudes négatives envers soi peut réduire l'autonomie de l'apprenant. Certaines recherches démontrent que les apprenants qui sont en difficulté ont souvent des représentations négatives concernant leur performance, la nature et la difficulté de tâches, ainsi que les stratégies adéquates qui sont à leur disposition. Ces idées non constructives les amènent à se désintéresser de leur apprentissage (*ibid.*), à une mauvaise performance cognitive (Anstey, 1988), à l'anxiété scolaire (Horwitz *et al.*, 1986), ainsi qu'à un faible niveau d'autonomie (Victori & Lockhart, 1995). Ces approches font clairement émerger la nécessité d'aborder les croyances des apprenants afin de les rendre conscients de leurs faiblesses et de leurs atouts.

Parfois, les attitudes des apprenants sur leur apprentissage sont naïves, voire fausses. Victori (1992, cité par Victori & Lockhart, 1995) trouve dans l'une de ses recherches que les enquêtés attribuent la réussite de leur apprentissage à l'extraversion, à un niveau d'intelligence élevé, et au fait d'avoir commencé l'apprentissage dès le plus jeune âge. Il (Victori, 1992) rappelle que plusieurs recherches (Van Els *et al.*, 1984 ; Ellis, 1985) ciblent ces mêmes facteurs comme facilitateurs des apprentissages mais attire notre attention sur le fait, qu'à l'opposé, d'autres recherches démontrent que l'introversion et l'apprentissage à l'âge adulte constituent des avantages tout aussi significatifs.

Si l'apprenant développe et maintient des conceptions fausses concernant son apprentissage, et s'il accorde une importance à des facteurs qui ne sont pas, selon lui, sous son contrôle, il n'est pas prêt à devenir réellement acteur de son apprentissage et ne deviendra jamais autonome. Ainsi, des connaissances correctes associées à des attitudes positives sur soi et sur l'apprentissage peuvent être très importantes dans la construction identitaire et stratégique de l'apprenant.

3.4.2 Stratégies d'apprentissage d'Oxford

Des recherches (Skehan, 1989 ; Oxford, 1989 ; Oxford & Crookall, 1989) en apprentissage de L2 démontrent que les apprenants qui réussissent le mieux leur apprentissage sont ceux qui utilisent les stratégies qui sont les plus appropriées aux matériels, aux tâches, aux objectifs, besoins, et phases de cet apprentissage. Oxford (1990b) propose une taxonomie de stratégies d'apprentissage utilisées par des apprenants efficaces dans l'apprentissage d'une L2. Deux catégories, stratégies directes et indirectes, sont distinguées dans cette taxonomie. Dans la catégorie des stratégies directes, il y a les stratégies de mémorisation, cognitives et de compensation. Dans la catégorie des stratégies indirectes, il y a les stratégies métacognitives, affectives et sociales. Des sous-stratégies composent ces différents types de stratégies.

Les stratégies de mémorisation consistent en la création de liens mentaux par le regroupement de mots par champ sémantique, par l'utilisation d'une imagerie visuelle ou auditive, par la révision régulière et structurée du vocabulaire ou par l'association de mots à une action ou à un mouvement. Les stratégies cognitives comprennent la pratique de la langue, l'utilisation des techniques pour comprendre et produire des messages, l'analyse de la langue cible en appliquant des règles linguistiques ou en comparant avec la langue maternelle et la création de structures pour réceptionner et produire, comme la prise de notes, la synthèse, etc. Les stratégies de compensation mettent l'accent sur la capacité à deviner intelligemment en utilisant des indices linguistiques ou non linguistiques, à dépasser ses limites dans la production, par exemple, par l'utilisation de gestes ou de paraphrases, à adapter son message à son niveau de langue.

Les stratégies métacognitives sont utilisées afin de gérer globalement le processus de l'apprentissage. Ce type de stratégie implique l'identification du style d'apprentissage propre et des besoins, la préparation pour une tâche d'apprentissage, l'organisation des matériels, la gestion raisonnée des dimensions spatio-temporelles, le suivi des erreurs et des progrès, et l'autoévaluation de la performance et de l'efficacité des stratégies employées. Les stratégies affectives sont des stratégies qui impliquent l'identification et le contrôle de l'anxiété, l'auto-encouragement, la construction d'une pensée positive sur la performance. Les stratégies sociales peuvent aider l'apprenant à travailler avec les autres, à mieux comprendre la culture et la langue cible. Par exemple, un apprenant qui utilise ce type de stratégie peut être amené à poser des questions pour vérifier sa compréhension, à demander des informations supplémentaires pour la clarification d'un point confus, à demander de l'aide pour effectuer une tâche, à chercher à communiquer avec des locuteurs natifs, à

explorer des normes culturelles et sociales de la langue cible (Oxford, 2003). Le tableau ci-dessous résume cette taxonomie :

Stratégies directes	Stratégies de mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des liens mentaux • Appliquer des images aux sons • Réviser • Agir pour apprendre
	Stratégies cognitives	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiquer la langue • Recevoir et envoyer des messages • Analyser et raisonner • Créer des structures
	Stratégies de compensation	<ul style="list-style-type: none"> • Deviner intelligemment • Compenser ses limites à l'oral et à l'écrit
Stratégies indirectes	Stratégies métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> • focaliser des actions d'apprentissage • planifier et aménager ses apprentissages • auto-évaluation/opérer un contrôle
	Stratégies affectives	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler son anxiété • S'encourager • Prendre son pouls émotionnel
	Stratégies sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions • Coopérer • Créer une relation empathique

Tableau 3-2 Stratégies d'apprentissage d'Oxford

(Barbot et Camatarri, 1999 : 91)

Cette classification éclaire les capacités stratégiques de l'apprenant dans le traitement des tâches langagières ainsi que sur son développement affectif et émotionnel en interaction avec la situation d'apprentissage. Nous adopterons la taxonomie d'Oxford comme base du questionnaire sur les stratégies d'apprentissage employées par les étudiants chinois qui apprennent le français en France.

3.4.3 Quelques résultats de recherches appliquées à l'apprentissage de langue

Après avoir décrit deux taxonomies de stratégies d'apprentissage, nous allons présenter quelques recherches et résultats significatifs dans le domaine de l'apprentissage de L2.

Signalons en premier les recherches qui portent sur la motivation de l'apprenant. Dans un cadre d'apprentissage de LE avec des apprenants anglophones qui apprennent le français, l'espagnol, l'allemand, le russe et l'italien, Oxford et Nyikos (1989) trouvent que parmi toutes les variables mesurées, c'est le niveau de motivation qui influence le plus l'utilisation de stratégies d'apprentissage. L'autre fait marquant de cette recherche est que les étudiants en sciences humaines et sociales sont plus motivés pour trouver des opportunités de pratiquer la langue en dehors des cours proposés par l'université que les étudiants en sciences. Ces étudiants en sciences humaines et sociales sont également plus autonomes dans l'apprentissage, ce qui souligne leurs stratégies métacognitives (*ibid.* : 296).

Selon Oxford et Nyikos, un niveau élevé de motivation d'apprentissage mène l'apprenant à une utilisation significative de stratégies d'apprentissage. Par voie de réciprocité une utilisation fréquente et variée de stratégies fait augmenter également le niveau de motivation de l'apprenant.

Au-delà de la motivation, l'environnement semble aussi avoir un impact important sur l'utilisation de stratégies d'apprentissage. Bacon et Finnemann (1990) affirment qu'un *input* langagier authentique améliore indirectement l'utilisation de stratégies des apprenants.

Kojic-Sabo et Lightbown (1999) comparent les stratégies d'apprentissage du vocabulaire entre un groupe d'apprenants de l'anglais LS au Canada et un groupe d'apprenants de l'anglais LE en Yougoslavie. Ils trouvent que le groupe d'apprenants de LS est plus autonome dans l'emploi des stratégies ; ils prennent davantage l'initiative de chercher et de pratiquer de nouveaux lexiques et ils affectionnent les activités en dehors de salle de classe pour l'apprentissage du vocabulaire. Les auteurs précisent que l'opportunité de rencontrer, pratiquer et acquérir de nouveaux mots est l'élément essentiel qui distingue les stratégies employées par les apprenants de LS et LE. Les deux groupes se comportent également différemment dans la stratégie de révision. Le groupe de LE utilise plus souvent cette stratégie que le groupe de LS. Le groupe de LS semble sous-estimer cette stratégie. Malgré cette différence, les réponses des apprenants de LS témoignent de créativité dans la sélection des techniques de révision, alors que les apprenants de LE utilisent des méthodes plus « traditionnelles » telles que la relecture des notes, la révision collective avec des camarades, le questionnaire de nouveaux mots. Les apprenants de LS emploient plutôt des méthodes comme l'affichage de cartes ou dessins dans leur appartement, et l'utilisation de nouveaux mots dans leurs conversations quotidiennes.

Les auteurs trouvent également que les deux groupes d'apprenants, LS et LE, utilisent la stratégie de la prise de notes dans leur apprentissage. Il en va de même pour l'utilisation fréquente du dictionnaire. Les auteurs concluent qu' « *extensive strategy use is linked to success in language learning, whereas lack of effort on the learners' part relates to poor achievement [...]. Learner initiative and independence, along with the amount of extracurricular time spent on language (and vocabulary) learning, are seen as two crucial factors related to higher levels of achievement* »⁵⁴ (*ibid.* : 190).

Une recherche réalisée par Elbaum et ses collaborateurs (Elbaum *et al.*, 1993) démontre que les apprenants qui vivent dans la communauté de la langue cible favorisent

⁵⁴ l'utilisation importante de stratégies est associée à la réussite de l'apprentissage de langue, alors que le manqué d'effort est associé aux mauvais résultats [...] L'initiative et l'indépendance de l'apprenant, ainsi que le temps passé dans l'apprentissage de la langue (et du vocabulaire) extrascolaires, sont considérés comme deux facteurs cruciaux liés à la hausse des niveaux de rendement

des stratégies d'apprentissage plus fonctionnelles que les apprenants qui connaissent uniquement l'instruction traditionnelle de langue étrangère. Car ceux qui vivent dans la communauté de la langue cible voient l'importance de développer davantage de stratégies communicatives que de connaissances grammaticales, à la différence des individus qui apprennent une langue étrangère à l'école.

Ces différents choix de stratégies en fonction des situations d'apprentissage sont résumés par Goodnow (1990) par l'expression « *cultures of practice* » (cultures de pratique), qui signifie que les messages qui concernent l'efficacité des différentes stratégies et la nature de différentes tâches sont transmis implicitement aux apprenants. Par exemple, dans un contexte scolaire, ces messages sont transmis par l'enseignant, par la spécification du contenu de programme, des activités proposées, par les mesures d'évaluation, et le feedback concernant l'efficacité des stratégies employées par les apprenants (Elbaum *et al.*, 1993 : 330). A titre d'exemple, dans la communauté de la langue cible ces messages peuvent être transmis par la réaction de l'interlocuteur natif aux intentions de communication de l'apprenant (*ibid.*).

3.5 Cultures d'apprentissage

Cette transmission de messages implicites est aussi une réalité dans l'analyse des pratiques éducatives interculturelles. Chaque culture a ses propres règles ou traditions pour éduquer les individus. Celles-ci ne sont interrogées que lorsqu'un autre mode d'éducation est découvert. Sutter (1987) affirme que lorsque les stratégies d'apprentissage en cours de formation s'opposent aux stratégies initiales des apprenants, notamment celles qui sont en lien avec l'origine ou le contexte culturel, la catastrophe a lieu (cité par Oxford, 1989 : 242-243). Dans les années 1970, Vygotsky (1978) relève l'importance de connaître le passé de l'apprenant afin de mieux lui enseigner : pour que les éducateurs sachent quels chemins les apprenants vont poursuivre, ils ont besoin de savoir d'où ils viennent (cité par Bidjerano & Dai, 2007 : 78). De leur côté Politzer et McGroarty (1985) se demandent si nos conceptions de ce que sont les « bonnes » stratégies d'apprentissage sont ethnocentristes.

La culture de l'apprenant semble être l'élément clé dans la détermination des styles et des stratégies d'apprentissage. Oxford et ses collaborateurs précisent qu' « *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* »⁵⁵ (Oxford *et al.*, 1992 : 441). Il convient de noter que l'analyse

⁵⁵ bien que la culture ne soit pas le seul déterminant et que beaucoup d'autres facteurs interviennent, la culture joue souvent un rôle significatif dans les styles [et stratégies] d'apprentissage... adoptées par beaucoup de membres de cette culture

des pratiques éducatives en lien avec la culture est étudiée dans différentes disciplines et sous différents noms.

Des didacticiens français des mathématiques proposent le terme «contrat didactique» pour représenter l'effet de culture dans l'éducation. Dans une perspective socioconstructiviste, «ce contrat est défini, dans sa partie explicite, par les programmes d'enseignement, leur mode d'élaboration et les outils méthodologiques qu'ils fournissent aux enseignants et aux apprenants. Mais il est aussi configuré socialement, de manière plus implicite, par la culture et la tradition du pays concerné et par le contrat personnel que tout enseignant engage avec une classe donnée» (Cortier, 2005 : 480). Ainsi, ce contrat didactique est composé de la politique de l'institution, des règles socioculturelles ainsi que du savoir-faire de l'enseignant.

Dans le domaine de la didactique des langues, ce déterminisme de la culture dans l'enseignement/apprentissage est étudié sous l'expression «culture d'apprentissage». Cortazzi et Jin définissent ce terme 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»*⁵⁶ (Cortazzi & Jin, 1996 : 169). Les auteurs précisent que dans beaucoup de classes de langue, l'enseignant et les apprenants ont parfois des contextes culturels différents. Par conséquent, il n'y aurait pas un seul style d'apprentissage, et les écarts d'attentes entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants peuvent être plus ou moins grands. Cortazzi (1990) affirme que c'est le niveau de proximité et de congruence des attentes entre l'enseignant et l'apprenant qui joue un rôle significatif pour la réussite ou l'échec de l'enseignement/apprentissage de langue. Néanmoins, la congruence est difficile à atteindre, car l'enseignant et l'apprenant partagent rarement un programme commun, même lorsqu'ils sont issus d'une même culture.

Les différences entre les cultures d'apprentissage peuvent être décrites par les distances sociale, académique et psychologique (Jin, 1992 ; Jin & Cortazzi, 1998, cités par Parris-Kidd & Barnett, 2011 : 172). La distance sociale fait référence à la relation interpersonnelle (enseignant-apprenant, apprenant-apprenant) ; la distance académique est liée à l'environnement institutionnel (activités, objectifs d'enseignement) ; la distance

⁵⁶ par le terme «culture d'apprentissage», nous entendons les comportements dans les cours de langue qui sont définis par un ensemble d'attentes, d'attitudes, de valeurs et de croyances sur ce qui constitue un bon apprentissage, comment enseigner et apprendre, s'il faut ou pas et comment poser des questions, quels manuels utiliser, et comment l'enseignement de langue se réfère à des questions plus larges associées à la nature et au but de l'éducation

psychologique est associée aux attitudes et expériences des apprenants (anxiété et honte). En étudiant dans une classe multiculturelle, l'apprenant doit expérimenter une série d'opérations comportementales ou psychologiques afin de progresser dans son apprentissage. Parris-Kidd et Barnett écrivent : « *the students negotiated their new culture of learning by making conscious or unconscious choices reflecting their personal psychological distance in relation to those academic and social features* »⁵⁷ (Parris-Kidd & Barnett, 2011 : 182). Parfois, ils choisissent la résistance, voire le refus de se plier aux nouvelles modalités d'enseignement ; parfois, ils succombent à la confusion ou l'embarras ; et parfois, ils choisissent de s'adapter en réduisant la distance psychologique vers les attentes du nouvel environnement éducatif (*ibid.*).

Afin de résoudre les problèmes liés aux distances sociale, académique et psychologique, Parris-Kidd et Barnett proposent de négocier la nouvelle culture d'apprentissage. Schématiquement, cela est représenté ainsi :

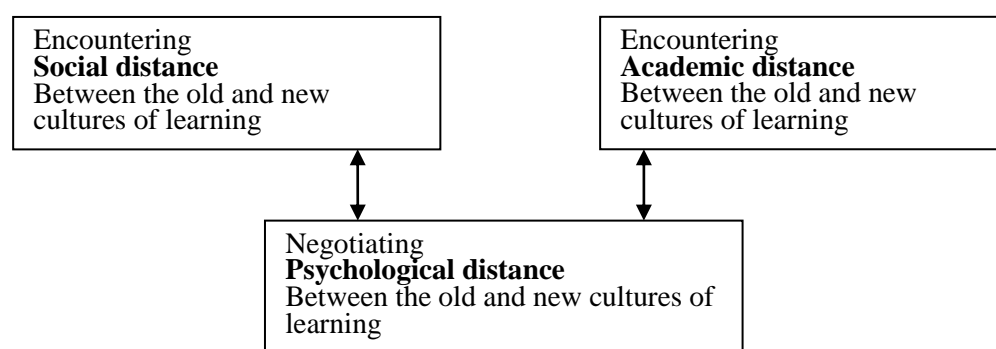


Figure 3-3 Negotiating a new culture of learning⁵⁸
(Parris-Kidd & Barnett, 2011 : 183)

Des clarifications verbales entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants sur leurs comportements et intentions peuvent réduire des malentendus et créer davantage de confiance entre les acteurs.

3.6 Culture d'apprentissage chinoise

Lorsqu'un apprenant vit dans un pays étranger, le choc des cultures a fréquemment lieu dans sa vie quotidienne, et la découverte de la nouvelle culture d'apprentissage peut aboutir au choc d'apprentissage. « *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*

⁵⁷ les apprenants ont négocié leur nouvelle culture d'apprentissage en faisant des choix conscients ou inconscients qui reflètent leur distance psychologique personnelle en relation avec les caractéristiques scolaires et sociales

⁵⁸ négociation d'une nouvelle culture d'apprentissage

psychological and emotional strain on learners when they study abroad »⁵⁹ (Gu, 2011 : 221). L'éducation chinoise est caractérisée par certains traits marquants, lorsque les apprenants chinois rencontrent un enseignant étranger ou font leurs études à l'étranger, le choc d'apprentissage est inévitable.

Les cours de langue en Chine sont décrits par Cortazzi et Jin (1996 : 182) ainsi : lire un texte à haute voix ; apprendre des centaines, voire des milliers de nouveaux mots avec l'explication détaillée du sens et les pratiquer dans des exercices à trous, dans des paraphrases ou d'autres types d'exercices ; apprendre et pratiquer des points grammaticaux tirés des textes ; parler des sujets liés aux textes étudiés ; rédiger des phrases correctes et des textes courts ; traduire les textes étudiés. Cette méthodologie d'enseignement centrée sur la grammaire-traduction est nommée méthodologie traditionnelle.

Dans les centres de formation en langue en France, l'approche communicative joue un rôle important. L'approche communicative recentre l'enseignement sur la communication : il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la langue cible et donc d'acquérir une compétence de communication (Bérard, 1991). Cette méthodologie « ne correspond généralement pas aux habitudes et aux attentes du public chinois dont les spécificités (écrit privilégié par rapport à l'oral, recherche de compétence linguistique plus que de compétence de communication) sont parfois méconnues des enseignants » (Robert, 2002 : 135). Cette spécificité des apprenants chinois pour le goût de la compétence linguistique et l'écrit est caricaturée par la description suivante : « dès que l'on demandait de compléter un exercice grammatical à trous, toutes les têtes étaient penchées sur le livre et les mains écrivaient avant même que les yeux n'aient lu l'énoncé. On avait le sentiment d'une mécanique huilée où l'on aurait pu faire remplir sans problèmes des pages entières d'exercices. Or les formes écrites étaient justes mais mal lues à haute voix » (Charmet & Martin, 2002 : 107).

Bien que les apprenants chinois subissent souvent des critiques négatives en ce qui concerne leurs comportements passifs en classe, certains enseignants trouvent à ce style d'apprentissage des vertus. Par exemple, un enseignant italien décrit les apprenants chinois ainsi : « *Chinese learners are often described by teachers as silent, quiet, well-disciplined, hard-working, respectful, very willing to learn and very good at memorising, and with an extraordinary long attention span and determination to succeed – at least if compared with Italian learners. It is not difficult to understand why Chinese learners, in a way, would be*

⁵⁹ le choc d'apprentissage se réfère à des sensations désagréables et à des expériences difficiles que les apprenants vivent lorsqu'ils sont exposés à un nouvel environnement d'apprentissage. De telles sensations peuvent être intensifiées et provoquer un stress psychologique et émotionnel profond chez les apprenants durant leur séjour d'études à l'étranger

the ideal learners for many among us »⁶⁰ (Mariani, 2007). Les enseignants ont des visions très différentes sur les apprenants chinois. Est-ce lié à la morale, aux normes et aux valeurs du pays d'accueil ou bien est-ce strictement lié à la personnalité des enseignants ?

Dans les classes du Français Langue Seconde (FLS) en France, les apprenants chinois éprouvent beaucoup de difficultés dans l'apprentissage en raison de l'éloignement linguistique et culturel. Bouvier écrit :

Pendant que les élèves français du primaire font de l'analyse logique et grammaticale, les élèves chinois, eux, s'entraînent à l'analyse rythmique pour déchiffrer les textes en chinois. [...] Les caractères chinois sont invariables et, comparé à celui de la langue française, l'appareil morphosyntaxique du chinois est si léger qu'on considère généralement que c'est une langue sans grammaire. C'est en partie pour cette raison que les enseignants et les apprenants chinois de français consacrent l'essentiel de leur temps à la grammaire théorique et pratique au détriment des activités de compréhension et d'expression orales. (Bouvier, 2003 : 413)

Les difficultés rencontrées par les apprenants chinois ne sont pas seulement linguistiques, mais aussi d'ordre culturel. Des enseignants français constatent que les apprenants chinois ont des difficultés à comprendre les consignes et à répondre aux questions posées (Coubard, 2003). Les proximités linguistique et culturelle jouent un rôle important, au moins au début de l'apprentissage de L2, car à ce moment-là tout est basé sur l'intuition, l'implicite et la transparence linguistique entre les langues.

Enfin, plusieurs analyses scientifiques portant sur la culture d'apprentissage pointent le danger majeur que peuvent constituer la généralisation et les stéréotypes. Dans ce cas, lorsque nous rencontrons un nouvel apprenant chinois, il peut s'avérer dangereux de prédire qu'il « doit » apprendre de telle manière. En réalité, la singularité de l'individu est tout aussi importante pour connaître l'apprenant. La catégorisation semble ne pas être un bon point de départ pour notre recherche, nous privilégierons une démarche compréhensive pour l'étude de la culture d'apprentissage et nous présenterons quelques résultats empiriques afin de mieux comprendre le public d'apprenants chinois.

3.6.1 Autonomie de l'apprenant

Dans le contexte de l'apprentissage de L2, l'autonomie est définie comme la capacité à prendre la responsabilité de son apprentissage (Holec, 1981 ; Dickinson, 1987 ; Benson, 2001). Certains pensent que l'autonomie est variable selon les personnes et que chaque individu a un niveau d'autonomie qui lui est propre (Benson, 2001). D'autres pensent que cette capacité n'est pas innée, et que l'individu peut être aidé par

⁶⁰ les apprenants chinois sont souvent décrits par des enseignants comme silencieux, disciplinés, travailleurs, respectueux, volontaires pour apprendre, très bons en mémorisation, avec une bonne capacité d'attention et une forte détermination pour la réussite – au moins lorsqu'on les compare avec les apprenants italiens. Il n'est pas difficile de comprendre pourquoi les apprenants chinois, dans une certaine mesure, seraient les apprenants idéaux pour la plupart d'entre nous

l'apprentissage à atteindre cette fin (Holec, 1981). Selon Van Lier (1996), l'autonomie est un facteur crucial dans l'apprentissage de L2.

L'autonomie des apprenants chinois est souvent décrite par les chercheurs occidentaux comme insuffisante en raison de la culture d'apprentissage chinoise. « Dans les sociétés occidentales individualistes, les professionnels de l'enseignement prônent volontiers l'individualisme, l'autonomie... ; or ce modèle peut-être reçu comme dangereux dans des cultures où les valeurs communautaires et groupales sont considérées comme premières » (Cohen-Emerique, 1993 : 82). Rappelons que la France est qualifiée de société individualiste et la Chine de société écommunautaire dans les études de Hofstede⁶¹.

Bouvier écrit que « l'enseignant français pousse ses élèves à être autonomes, il se doit, tout comme les parents, de les préparer à vivre une vie adulte indépendante » (Bouvier, 2003 : 404). Dans des classes de FLS en France, l'enseignant français utilise la même démarche avec les apprenants chinois : « 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 » (*ibid.* : 405). En Chine, il en va différemment et la même initiative d'un enseignant sera perçue comme une remise en cause de sa compétence, car son cours ne serait pas suffisamment riche pour satisfaire son public (*ibid.*). Ho et Crookall expliquent que « *being autonomous often requires that students work independently of the teacher and this may entail shared decision making, as well as presenting opinions that differ from those of the teacher. It is, thus, easy to see why Chinese students would not find autonomy very comfortable, emotionally or indeed intellectually* »⁶² (Ho & Crookall, 1995 : 237).

La culture chinoise empêche-elle vraiment l'autonomie des apprenants ? Si la culture confucéenne est toujours décrite comme une culture communautaire, on oublie parfois les orientations préconisées par Confucius en ce qui concerne l'éducation. Pourtant, l'expression « *learning for the sake of one's self* », qui peut être traduite par « l'éducation individualiste », est le fondement de l'éducation dans cette tradition. Tu (1985) interprète « *learning for the sake of one's self* » par « *self-cultivation* » (culture de soi). Selon lui, l'objectif de tout apprentissage est de cultiver le Soi comme un être intelligent, créatif, indépendant et autonome. Le processus d'apprentissage est « *inner-directed* » (auto-dirigé).

⁶¹ *Supra.* 2.2.2

⁶² être autonome exige souvent que les apprenants travaillent indépendamment de l'enseignant, ce qui implique de partager la prise de décision, et de présenter des opinions différentes de celles de l'enseignant. Par conséquent, il n'est pas difficile de comprendre pourquoi les apprenants chinois ne trouveraient pas l'autonomie confortable, émotionnellement ou intellectuellement

Notons toutefois que ce regard sur l'autonomie dans l'éducation chinoise ne fait pas l'unanimité et que ce sujet reste très controversé.

Dans une recherche concernant une expérience d'apprentissage à distance assisté par ordinateur avec des étudiants chinois dans une université américaine, Ku et Lohr (2003) découvrent que les apprenants chinois ont généralement une attitude positive envers ce type d'apprentissage. Ils qualifient ces cours de convenables, flexibles et contrôlables. Ils pensent que la participation, les interactions, le peu de barrières linguistiques, la rencontre en fonction de la disponibilité de chacun et la possibilité de travailler sur ses propres sujets et idées en constituent les principaux avantages. Les mêmes attitudes sont révélées par des recherches avec des apprenants chinois dans des universités britanniques (Gieve & Clark, 2005) et canadiennes (Zhao & McDougall, 2008).

Le modèle d'apprentissage chinois met l'accent sur l'effort et l'autodétermination, ce qui devrait favoriser l'autonomie de l'apprenant. Or, le respect dû aux enseignants impose aux apprenants chinois de suivre le chemin tracé par ces derniers et les empêche de prendre des décisions hors de leur contrôle. Il existe une contradiction conceptuelle entre apprentissage et enseignement dans la culture chinoise. Lorsque les apprenants chinois partent à l'étranger, ils sont susceptibles de trouver du plaisir à découvrir un autre environnement d'apprentissage/enseignement qui offre davantage de possibilités d'autonomie.

Littlewood distingue deux niveaux d'autonomie : proactive et réactive. L'autonomie proactive « *affirms learners' individuality and sets up directions in a world which they themselves have partially created* »⁶³ (Littlewood, 1999 : 75). À ce niveau, l'apprenant s'occupe partiellement ou entièrement du processus d'apprentissage qui est traditionnellement considéré sous la responsabilité de l'enseignant. Cela inclut la possibilité de prendre des décisions qui concernent les objectifs d'apprentissage, la sélection des méthodes ou matériels, l'évaluation des progrès. L'autonomie réactive « *does not create its own directions, but, once a direction has been initiated, enables learners to organize their resources autonomously in order to reach their goal* »⁶⁴ (*ibid.*). Par exemple, l'apprenant révisé à son initiative ou apprend et mémorise des nouveaux mots sans y être incité. Littlewood indique que l'autonomie proactive est considérée comme « *the only kind that counts* »⁶⁵ dans les cultures occidentales. Selon cet auteur, il est tout aussi utile de considérer l'autonomie réactive comme une étape préliminaire vers l'autonomie proactive

⁶³ affirme l'individualité des apprenants et met en place des directions dans un monde qu'ils ont eux-mêmes contribué à créer

⁶⁴ ne crée pas ses propres directions, mais une fois qu'une direction est initiée, l'autonomie réactive permet à l'apprenant d'organiser ses ressources d'une manière autonome afin d'atteindre ses buts

⁶⁵ le seul genre qui compte

ou comme un but en soi, notamment pour les apprenants dans le contexte de l'Extrême-Orient.

L'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage est influencée par la conception de l'autonomie dans l'environnement culturel où l'apprentissage a lieu. L'importance de considérer l'autonomie d'un point de vue culturel est soulignée par Oxford (2008). Étudier l'autonomie culturelle plutôt que de mettre l'accent sur l'autonomie individuelle permettrait une meilleure compréhension en ce qui concerne le sens de l'autonomie dans les cultures traditionnelles asiatiques. Afin que le terme soit applicable, tout concept d'autonomie doit impliquer la personne en relation avec son groupe. Cela comprend les rituels de la politesse, les actes de parole, les interactions avec les parents et les proches, la scolarisation, etc. Chu Hsi, un érudit chinois de la Dynastie Song, invoque «*sharp, independent thinking* » (pensées vives et indépendantes) (cité par Pierson, 1996 : 56), mais précise que «*this autonomy does not imply that the individual can operate without consideration of his or her own rank in society and in the family* »⁶⁶ (Oxford, 2008 : 50). De ce point de vue, les apprenants chinois sont sans doute autonomes, mais la forme de cette autonomie ne correspondrait pas au modèle occidental.

L'autonomie peut être considérée tant comme une matière psychologique individuelle que comme un facteur sociopolitique dans l'environnement de l'apprenant (Benson, 1996). Autrement dit, l'autonomie peut être un trait de personnalité de l'apprenant ou une conséquence d'éducation exigée par l'environnement politico-éducatif du pays. Nous pensons que l'autonomie de l'apprenant est la combinaison de ces deux facteurs. Intéressons-nous ici au premier d'entre eux.

Une étude (Gan *et al.*, 2004) effectuée dans une université chinoise trouve que les apprenants qui réussissent l'apprentissage de l'anglais sont ceux qui se fixent des objectifs, par exemple, l'amélioration des aptitudes langagières spécifiques ou l'apprentissage de vocabulaire. Les apprenants qui sont en difficulté n'ont pas d'objectifs et n'en voient pas l'intérêt. Ils ne prennent pas l'initiative dans leur apprentissage. Ici, tous les apprenants chinois sont éduqués dans le même contexte politico-éducatif, les différences ne se trouvent plus au niveau culturel mais personnel, certains sont plus autonomes que d'autres. Cela peut être lié à beaucoup de facteurs, mais notamment au facteur métacognitif. Boekaerts indique que beaucoup de chercheurs et enseignants partagent l'idée que les apprenants autonomes sont «*students who are (meta)cognitively and (meta)motivationally aware of what they are doing and what needs to be done to successfully attain self-defined or set*

⁶⁶ cette autonomie n'implique pas que l'individu puisse agir sans prendre en considération son statut dans la société et dans la famille

goals »⁶⁷ (Boekaerts, 1996 : 102). Le facteur personnel est assurément très important dans l'autodétermination de l'apprenant.

Nous décrivons la conception de l'autonomie d'apprentissage des apprenants chinois au travers des analyses. Puis, nous établirons un lien entre l'autonomie de l'apprenant et le sentiment d'échec ou de réussite de son apprentissage du français.

3.6.2 Participation en classe

La réticence à participer oralement en cours est souvent un reproche qu'un enseignant occidental formule à l'encontre d'un apprenant chinois. Yen note que «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 » (cit é par Dreyer, 2005 : 237). Les tentatives de l'enseignant occidental visant la production d'énoncés improvisés en langue cible dans la classe peuvent provoquer certaines conséquences agaçantes : non-réponse, chuchotements, rires nerveux. Ainsi, l'enseignant occidental qui ignore ce besoin très fort de sécurité est perçu «comme un partenaire imprévisible, voire dangereux, qui génère anxiété et incertitudes » (*ibid.*).

Dans une recherche menée par Liu et Jackson (2011), les raisons pour lesquelles les apprenants chinois sont silencieux en cours d'anglais sont : la compétence basse en anglais (47,3%), la représentation de la valeur du silence dans la culture chinoise (44,1%), la personnalité (39,8%), le système éducatif chinois (31,2%) et l'anxiété (25,8%). Dès lors, nous voyons que cette réticence n'est pas simplement liée à la culture, c'est le fruit d'une combinaison de multiples facteurs.

Pour certains chercheurs, la réticence est un phénomène ordinaire, y compris en langue maternelle dans des interactions sociales. Des résultats (Burgoon, 1976 ; McCroskey, 1977 ; Keaten & Kelly, 2000) indiquent que beaucoup de personnes appréhendent de communiquer dans leur langue maternelle et sont peu enthousiastes à l'idée d'exprimer leurs opinions dans des conversations. Lorsque les gens sont amenés à s'exprimer dans une langue étrangère, ils pourraient être encore plus effrayés, tendus et ne pas avoir envie de participer à des conversations (Horwitz *et al.*, 1986 ; MacIntyre & Gardner, 1989).

La réticence est toujours liée à l'anxiété, comme Phillips explique : «*reticence often masks strong emotions. It is often accompanied by anxiety that can impede both*

⁶⁷ les apprenants qui sont (méta)cognitivement et (méta)motivationnellement conscients de ce qu'ils font et de ce qui doit être fait afin d'atteindre leurs propres objectifs avec succès

performance and receptivity to instruction »⁶⁸ (Phillips, 1997 : 142). Si la récence est un phénomène normal, les enseignants de langue étrangère pourraient tolérer davantage le silence des apprenants. De plus, les apprenants chinois pourraient avoir d'autres raisons d'être silencieux, notamment en lien avec la perception de la relation enseignant-apprenant.

Les enseignants sont traditionnellement classés parmi les cinq catégories les plus respectées par la société chinoise : le dieu du ciel, le dieu de la terre, l'empereur, les parents et les enseignants (Zhou, 1988). Le respect est accordé aux enseignants pour leur sagesse et connaissances acquises qui ne doivent pas être questionnées (Cortazzi & Jin, 1997). Les apprenants sont censés respecter l'autorité de l'enseignant sans condition (Wang & Mao, 1996 : 148).

Les apprenants s'attendent à ce que l'enseignant contrôle la classe et transmette les connaissances. Si ce n'est pas le cas, l'enseignant est suspecté de ne pas assumer sa responsabilité ou, pire encore, de ne pas être un bon enseignant. Les enseignants qui essaient de former les apprenants à explorer des connaissances ou résoudre des problèmes eux-mêmes sont affublés d'un surnom qui signifie « enseignants paresseux » (Su & Su, 1994). Beaucoup d'enseignants chinois adoptent la méthode d'enseignement déductive plutôt qu'inductive. Ils présentent les théories ou concepts étape par étape et illustrent chaque concept présenté par des exemples mod  lisants. Ce qui est important pour l'enseignant est d'être « correct » et « détaillé », l'animation et l'intérêt du cours prennent une importance secondaire (*ibid.*).

La forte distance hiérarchique entre l'enseignant et les apprenants constitue un frein aux interactions en classe. Par ailleurs, l'un des points les plus importants de la culture chinoise est la nécessité de ne pas perdre la face. Selon Bond (1996), faire perdre la face à quelqu'un est un acte honteux. Quant à l'application dans la salle de classe, « *being modest and self-effacing, not 'blowing your own trumpet' is praiseworthy, while wasting other students' class time by expressing independent judgments is egotistical and selfish* »⁶⁹ (Kennedy, 2002 : 431). Si un point de la leçon n'est pas compris, il n'est pas nécessaire de ralentir tout le groupe par des questions. Dans ce cas l'apprenant peut aller voir l'enseignant en fin de cours pour demander des explications ou des exercices supplémentaires (Bouvier, 2002 : 197). D'ailleurs, poser une question en cours est considéré comme un défi pour l'enseignant, qui risque de ne pas savoir y répondre, ce qui peut lui faire perdre la face (Hwang, 1987 ; Chang & Holt, 1994).

⁶⁸ la récence à la parole masque souvent des émotions fortes. Elle est souvent accompagnée de l'anxiété qui peut entraver à la fois la performance et la réceptivité à l'enseignement

⁶⁹ être modeste et effacé ne pas jouer seul sa partition, est louable alors que gaspiller le temps des camarades en exprimant des jugements personnels est   go  tre

Le problème de l'absence de participation des apprenants chinois en cours de langue est également dû aux types d'exercices proposés par l'enseignant occidental. « Demander à ces étudiants de créer des jeux de rôles signifiait pour eux rédiger des dialogues, puis les lire. Comme ils pouvaient restituer par écrit des passages de dialogues mémorisés, la rédaction était ultra-rapide, mais ils peinaient pour les lire avec une prononciation et une intonation correctes ainsi qu'avec aisance » (Charmet & Martin, 2002 : 107-108). Il y a peu d'activités de ce genre dans les cours de langue en Chine. Lorsque les apprenants chinois sont invités à transposer leur savoir-faire écrit oralement, la forme reste l'écrit oralisé. En outre, le jeu de rôle peut parfois créer des dilemmes chez l'apprenant. « Son respect de la hiérarchie l'empêche par exemple d'imaginer l'enseignant(e) comme chauffeur de taxi » (Robert, 2002 : 140).

Dans le sens occidental, la participation en cours signifie l'interaction verbale de l'apprenant avec l'enseignant :

Interrogés sur ce thème [ce qu'est pour eux la « bonne participation » en cours], les enseignants français s'accordent à reconnaître qu'il s'agit essentiellement de la participation orale et spontanée à ce qui est dit pendant le cours. Autrement dit, un apprenant qui ne lève pas la main ou ne prend pas spontanément la parole en classe, qui attend d'être nommé, interrogé par l'enseignant est quelqu'un qui « ne participe pas suffisamment ». Or, il se trouve qu'on a appris aux élèves chinois, dans leur pays, à ne pas prendre spontanément la parole, à ne pas interrompre l'enseignant pendant son cours pour lui poser des questions. (Bouvier, 2000, cité par Puren, 2005 : 496)

La participation verbale n'a probablement pas de sens pour des apprenants chinois habitués à une classe silencieuse. Pour eux, la participation prend la forme d'une écoute attentive de l'enseignant, d'une réflexion silencieuse, d'un travail sérieux concernant les devoirs, d'une révision régulière des cours à la maison.

Nous révélerons le lien entre la participation en classe et le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français parmi les étudiants chinois en France.

3.6.3 Travail en groupe

Nelson affirme que « *within the Confucian tradition, students learn through cooperation, by working for the common good, by supporting each other and by not elevating themselves above others* »⁷⁰ (Nelson, 1995 : 9). Or, la recherche de Stebbins (1995) indique que rien ne prouve que les apprenants chinois préfèrent le travail en groupe malgré les croyances au concept confucéen de cohésion groupale. Stephens écrit que « *the extent to which ideologies of collectivism are internalised in the thought processes of*

⁷⁰ dans la tradition confucéenne, les apprenants apprennent en coopération, ils travaillent pour un intérêt commun en s'entraidant sans se mettre en avant

Chinese people in general can be overstated »⁷¹ (Stephens, 1997 : 121). Elle suggère que les facteurs sociaux qui contribuent aux pratiques d'enseignement/apprentissage chinoises seraient plus importants que le facteur culturel dans la société. Les changements actuels affectant les conditions sociales, politiques et économiques pourraient être orientés vers un plus grand «individualisme», susceptible de se manifester dans des contextes éducatifs.

Selon Agelasto (1998), la compétition est généralement plus appréciée que la coopération en pédagogie en Chine. Shirk écrit que «*cooperative learning rarely exists at any level of education in China. Study was organized individually, with no collective goal. Furthermore, the structure of educational selection and job assignment placed classmates in direct, face-to-face competition with each other* »⁷² (Shirk, 1982, cité par Agelasto, 1998 : 409). Dans une étude effectuée à University of South Australia, Kee et Wong (2004) trouvent que les apprenants issus de la culture confucéenne ont une prédilection pour le travail individuel qui leur permet d'exercer tout le contrôle sur le produit final.

Le même constat a été effectué par Hui (2010) en France. «Dans les universités françaises, le travail en groupe est apprécié. Il permet de développer des compétences collaboratives. Cette approche collaborative pour un étudiant chinois inscrit depuis l'école jusqu'à l'université dans un système de compétition individuelle pose, entre autres, la question de l'évaluation : comment peut-on, dans ce type de travail, évaluer le vrai niveau de chaque étudiant ? » (Hui, 2010 : 35-36). Hui explique que les étudiants chinois comprennent mal pourquoi le plus compétent obtient la même note que les autres, et pensent que ce système est injuste. Cette sensibilité à l'injustice associée à la note est essentielle dans un système de compétition infiniment plus individualiste que ne le laisse penser l'image occidentale du « moi groupal » des Chinois.

Ce serait trop radical de dire que les apprenants chinois n'apprécient pas le travail en groupe. Il apparaît que le nombre de membres du groupe est un critère important. Dans une étude réalisée dans une université chinoise, Liu et Jackson (2011) trouvent que 70,97% des enquêtés sont plus actifs dans le travail en binôme, et seulement 4,3% dans le travail en groupe. Les enquêtés expliquent ainsi leurs préférences : «*During pair work, the students needed to speak with only one peer; thus, most of them felt at ease in this situation, especially when both partners knew each other and possessed a similar level of proficiency in English. Group work often involved three or four students, which made some nervous because the audience was bigger and they might not have yet become acquainted with*

⁷¹ la mesure dans laquelle les idéologies du collectivisme sont intériorisées dans les processus de pensée du peuple chinois en général peut être surestimée

⁷² l'apprentissage coopératif n'existe pas à tous les niveaux dans l'éducation en Chine. Les études sont organisées individuellement sans objectif commun. En outre, la structure de la sélection scolaire place les élèves en situation de compétition les uns avec les autres

everyone in the group »⁷³ (Liu & Jackson, 2011 : 125-126). L'étudiant chinois a besoin que les membres du groupe qu'il est amené à rejoindre lui soient familiers, il s'agit d'un critère préalable à une efficacité optimisée.

Si travailler en groupe avec quelqu'un que l'on connaît reste possible, travailler avec des apprenants d'autres nationalités s'avère en revanche déplaisant, voire très difficile. « Les Chinois cherchent moins à avoir raison qu'à vivre en paix avec les autres » (Zheng, 1995 : 246). Lorsqu'ils sont dans une classe multiculturelle, « ils éprouvent des difficultés à travailler avec ceux de leurs camarades de classe qui ne cherchent pas le consensus, qui s'expriment ou prennent des décisions sans tenir compte du reste du groupe. Certaines difficultés apparaissent lors du travail en sous-groupe avec des personnes qui ne pratiquent pas ce fonctionnement de recherche du consensus » (Bouvier, 2003 : 409). La difficulté des apprenants chinois à travailler avec les apprenants d'autres nationalités provient aussi de leur sentiment d'infériorité dans la maîtrise du français : « les autres étudiants (de langues latines) sont trop forts, ils parlent (comprennent, écrivent) déjà le français » (Robert, 2002 : 143).

Nguyen et ses collaborateurs (2005) suggèrent que l'approche européenne favorisant les travaux de groupes ne conviendrait pas aux apprenants asiatiques. Neuman et Bekerman (2000) conseillent aux enseignants européens de prendre la précaution d'initier les apprenants asiatiques aux approches constructiviste et coopérative.

Nous mettrons en évidence les préférences des étudiants chinois de notre panel pour telle ou telle forme de travail d'apprentissage du français.

3.6.4 Expression de soi

On reproche souvent aux apprenants chinois de manquer de pensées critiques et créatives (Flowerdew & Miller, 1995). Pour eux, les connaissances doivent être conservées et reproduites plutôt que d'être développées et réfléchies, contrairement à ce que croient les Occidentaux (Ballard & Clanchy, 1991). Utiliser les informations avec un regard critique semble difficile pour les apprenants chinois, car ils ne sont pas élevés dans une société qui promeut les pensées critiques ainsi que les débats (Atkinson, 1997). « L'enseignement chinois a pour principe de prendre modèle sur les maîtres célèbres, de marcher dans les pas des anciens, si bien que demander à un apprenant chinois de « créer » ou d'« imaginer » un

⁷³ dans un travail en binôme, les apprenants ont besoin de parler avec un unique interlocuteur, si bien que la plupart d'entre eux se sentaient à l'aise dans cette situation, notamment lorsque les deux partenaires se connaissaient et possédaient un niveau de performance similaire en anglais. Le travail en groupe concernait souvent trois ou quatre apprenants, ce qui les a rendu plus nerveux parce que les participants étaient plus nombreux et qu'ils ne se connaissaient pas encore les uns avec les autres

dialogue, une situation sans support, sans canevas, est quelque chose dont il ne voit pas nécessairement le sens, l'intérêt ou qu'il ne sais pas faire *a priori* » (Bouvier, 2003 : 408).

En France, l'originalité et l'imagination créative sont valorisées, les élèves sont invités à créer des dialogues et à imaginer des situations à partir d'un thème avant de les produire à l'oral ou à l'écrit. Bouvier décrit une situation afin d'illustrer les difficultés des apprenants chinois dans la rédaction :

L'enseignant français qui proposerait, par exemple, ce sujet d'expression écrite « Racontez vos vacances de Noël » aurait des attentes implicites. Les termes « racontez », « vacances », « Noël » sont chargés de connotations culturelles communes à une majorité de Français. L'apprenant sinophone dépourvu de ces connaissances, éprouve une sensation de « vide » devant une telle consigne : faut-il relater les jours les uns après les autres ? S'agit-il de décrire quelques moments importants ou bien tous les événements survenus au cours de cette période ? Il se demande même ce que le récit des petits actes de sa vie quotidienne peut avoir d'intéressant. Sa production risque fort d'être très courte et très décevante pour un lecteur français qui espère lire le récit « personnel » et « émouvant » d'une expérience « originale » (*ibid.*)

Les apprenants chinois peuvent se sentir mal à l'aise dans ce nouvel environnement qui donne l'occasion d'exprimer son opinion et son sentiment personnel.

Pourtant, selon Biggs et Watkins (1999), les apprenants chinois ne manquent pas de pensées critiques du tout, mais cherchent à imaginer et à répondre comme l'enseignant souhaite. Par conséquent, leurs réponses pourraient rester superficielles, ne dépassant jamais les attentes de l'enseignant, et manquer de sens critique.

Nous interrogerons la perception de l'originalité et de la créativité des apprenants chinois du français de notre panel dans l'expression écrite afin de savoir s'il existe un lien entre ce facteur et le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français.

3.6.5 Apprentissage par mémorisation

Dans les écoles maternelles et primaires, les enfants chinois commencent à apprendre à lire leur langue maternelle par mémorisation, imitation et répétition. Cette méthode imposée les influencera dans l'apprentissage d'une L2 à un âge plus avancé (Cortazzi & Jin, 1996 : 173). Afin de comprendre cette spécificité dans l'apprentissage de leur langue maternelle par les Chinois, il nous faut remonter à l'histoire ancienne du pays.

En Chine, les examens nationaux pour la sélection des fonctionnaires, les *Ke Ju*, ont été créés il y a plus de mille ans. Dans ces examens, à cette époque reculée, les candidats qui pouvaient réciter correctement des textes connus obtenaient un poste officiel dans l'organisation gouvernementale (Wang & Mao, 1996). A l'heure actuelle dans les écoles chinoises, l'apprentissage par cœur pour réussir les examens est toujours la méthodologie la plus utilisée. Ces examens promeuvent un apprentissage superficiel, qui réside dans la capacité de répéter les informations sans compréhension de sens ou de démarche qui lie ces

informations aux connaissances déjà acquises (Kennedy, 2002). La centration sur l'évaluation et l'apprentissage par mémorisation sont considérés par les enseignants européens comme un point faible de l'éducation chinoise (Gao & Watkins, 2002 ; Cortazzi & Jin, 1996). Elle constitue une barrière pour l'expression créative, la pensée critique et la résolution de problème dans l'apprentissage, et ultérieurement dans le travail. Bien que l'apprentissage par cœur soit apprécié par les enseignants européens, les apprenants chinois estiment que cette méthodologie leur donne confiance et sentiment de réussite (Cortazzi & Jin, 1996).

Selon Randall (2007), la conception de la mémorisation chinoise ne peut se résumer à « l'apprentissage par cœur » que les enseignants européens connaissent. *« If we examine the concept of memorization as it appears in Confucian thought, it is seen as an important pre-requisite for successful learning. Memorization precedes understanding which itself precedes reflecting and questioning »*⁷⁴ (Lee, 1996). La mémorisation est considérée comme une partie significative de l'apprentissage dans la tradition confucéenne. Elle permet une compréhension profonde, elle ne constitue pas un but en soi. Cette citation peut nous aider à mieux comprendre la relation mémorisation-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 »*⁷⁵ (Chu, 1990 : 38).

Goh et Kwah (1997) trouvent que la mémorisation est la stratégie la moins utilisée parmi 175 étudiants chinois dans une université de Singapour. En revanche, la recherche de Li et Cutting (2011) montre que les étudiants chinois dans une université chinoise croient que la mémorisation est la stratégie la plus efficace. Pour eux, la mémorisation comprend la compréhension, la pratique et la révision. Nous pensons que ces différentes attitudes face à la mémorisation sont dues aux situations d'apprentissage qui diffèrent et qui demandent aux apprenants d'employer des stratégies différentes : LS et LE. A l'issue de leur recherche, Li et Cutting (*ibid.*) proposent le terme « *Active Confucian-based Memory Strategies/ACMS* » (stratégies de mémorisation active basées sur le Confucianisme) afin de distinguer la stratégie complexe de mémorisation des apprenants chinois de l'apprentissage superficiel.

⁷⁴ lorsque l'on examine le concept de mémorisation tel qu'il apparaît dans la pensée confucéenne, il est considéré comme un pré-requis important pour un apprentissage réussi. La mémorisation précède la compréhension qui précède elle-même la réflexion et le questionnement

⁷⁵ l'apprentissage est la récitation. Si nous récitons puis réfléchissons, et réfléchissons puis récitons, l'information devient significative pour nous. Si nous récitons mais ne réfléchissons pas, nous ne pouvons pas apprécier le sens. Si nous réfléchissons mais ne récitons pas, bien que nous comprenions le sens de l'information, notre compréhension sera précaire

Les recherches concernant l'apprentissage de L2 par les apprenants chinois adoptent souvent une terminologie péjorative. Kennedy (2002) suggère que les étiquettes, «inférieure» ou «dénodée» des méthodes d'apprentissage chinoises soient abandonnées au profit de la compréhension «profonde». Cortazzi et Jin déclarent : «*there is no reason to suppose that one culture of learning is superior to another . . . this needs to be kept in mind when teaching methodologies migrate around the world* »⁷⁶ (Cortazzi & Jin, 1996 : 174).

Nous essaierons de découvrir si les apprenants chinois du français en France apprennent par mémorisation et si cette méthode influence leur sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage.

3.6.6 Utilisation du dictionnaire

L'utilisation du dictionnaire dans l'apprentissage de L2 est une stratégie d'apprentissage très courante, notamment dans la culture d'apprentissage chinoise. Les apprenants chinois ont l'habitude de chercher la traduction d'un mot inconnu, d'observer des exemples d'illustration du mot en question dans leur dictionnaire. Or, cet usage du dictionnaire en cours est considéré comme problématique par certains enseignants français. Coubard attire notre attention sur trois inconvénients (2003 : 451) : un mésusage, en particulier dans le cas fréquent où les dictionnaires bilingues présentent des carences de contextualisation ; une mécompréhension due à l'absence de références à la culture partagée dans les dictionnaires ; une inefficacité due au trop grand éloignement entre certaines cultures. Selon lui, pour certaines notions culturelles, le dictionnaire ne peut donner qu'une explication approximative ou périphrastique, mais pas de clé à l'accès au sens. Notre position est plus nuancée. Nous pensons qu'une explication approximative ou périphrastique est parfois plus utile que certaines explications d'enseignants qu'un apprenant débutant ne comprendra pas. Nous ajoutons que les dictionnaires bilingues bien conçus ont une qualité suffisante pour répondre à certains besoins des apprenants, en particulier s'ils sont débutants. Nous croyons à la complémentarité des stratégies.

Certains enseignants tolèrent le fait que les apprenants chinois cherchent un mot inconnu dans le dictionnaire en cours. Robert écrit ainsi :

Cette insistance à chercher un mot peut aussi provenir de la syntaxe chinoise. Dans une langue européenne, la méconnaissance d'un mot dans une phrase ne perturbe pas trop la compréhension de la phrase. On sait qu'il s'agit d'un nom, d'un verbe, d'un adjectif, etc. En chinois, le mot peut prendre plusieurs catégories selon sa place et le sens de la phrase. Pour un Chinois, la méconnaissance d'un mot n'est pas seulement sémantique, elle est aussi catégorielle, et la suite du texte ou du discours peut être perturbée. D'où l'importance pour

⁷⁶ il n'y a aucune raison de supposer qu'une culture d'apprentissage soit supérieure à une autre... cela doit être gardé à l'esprit lorsque les méthodologies d'enseignement sont amenées à migrer dans le monde

lui de construire le sens « linéairement » et non globalement. Un Latin aura terminé sa lecture (dans le cadre d'une compréhension globale) quand un Asiatique n'en sera qu'au premier quart. (Robert, 2002 : 141)

Un enseignant français peut difficilement s'imaginer les obstacles linguistiques qu'un apprenant chinois peut rencontrer. Lorsqu'un apprenant débutant n'a pas encore la capacité d'exprimer ses difficultés dans la langue cible, il préfère souvent consulter un dictionnaire qui, de surcroît, lui confère un sentiment de sécurité.

Cette habitude de consulter le dictionnaire en cours implique aussi une conception de la politesse. « Comme l'étudiant chinois considère que le manque de compréhension est à sa charge, il jugera poli et efficace de chercher le mot dans le dictionnaire » (*ibid.*). Le fait de résoudre des problèmes soi-même n'est-il pas une forme d'autonomie ? Dire à l'enseignant qu'il ne comprend pas, c'est aussi perdre la face en public. Donc, l'utilisation du dictionnaire par les apprenants chinois n'est pas seulement le reflet de leurs difficultés linguistiques, mais aussi celui de leur idéologie culturelle.

Nous nous intéresserons à l'utilisation du dictionnaire en cours de français par des apprenants chinois en tentant de découvrir s'il existe un lien entre la façon de l'utiliser et le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage.

3.6.7 Prise de notes

La prise de notes est aussi un problème majeur des apprenants chinois aux yeux des enseignants occidentaux. Ce n'est pas une pratique courante dans les écoles en Chine. Bouvier écrit 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)

Le même phénomène est révélé dans une étude effectuée dans une université australienne (Kee & Wong, 2004). Dans cette étude, la difficulté des apprenants chinois pour la prise de notes provient non seulement du manque d'expérience, mais aussi des difficultés linguistiques.

Nous découvrirons si les apprenants chinois de notre panel prennent des notes en cours de français et s'il existe un lien entre cette pratique et le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français.

3.7 Conclusion

Les apprenants d'une même origine peuvent présenter des similitudes dans leurs comportements d'apprentissage. Ceux-ci sont influencés par le système éducatif spécifique du pays, par les traditions ou les représentations culturelles. Pourtant, il est impossible de dessiner un portrait-type qui serait conforme, jusque dans ses détails, à chaque apprenant d'une même culture d'apprentissage. Un apprenant est avant tout un individu unique dans ses structures cognitives, sa personnalité et ses vécus personnels.

Nous consacrerons une partie de notre recherche à examiner combien, et comment, la culture d'apprentissage chinoise influence les styles et stratégies d'apprentissage des apprenants ; et à comprendre les différences dans l'utilisation de ces stratégies et styles d'apprentissage entre les apprenants qui sont satisfaits de leur apprentissage et ceux qui ne le sont pas.

4 Personnalité de l'apprenant

Notre travail doit aider à mieux comprendre l'influence de la personnalité de l'apprenant sur son apprentissage et plus particulièrement sur son apprentissage de langue. C'est la raison pour laquelle nous proposons d'évoquer quelques théories associées à ce domaine de recherche.

Le mot « personnalité » vient du grec *persona* qui désigne un « masque de théâtre ». Le concept de personnalité est donc étymologiquement lié à la notion de rôle joué par l'individu dans un contexte et face à un public (Bernaud, 1998 : 10). Plusieurs chercheurs (Reuchlin, 1991 ; Goldberg, 1993 ; Olver & Mooradian, 2003) définissent la notion de personnalité en lien avec l'environnement dans lequel l'individu évolue. La personnalité est un ensemble de « caractéristiques relativement stables et générales de la manière d'être et d'agir d'une personne dans sa façon de réagir aux situations dans lesquelles elle se trouve » (Reuchlin, 1991 : 165). Donc, pour ces chercheurs, la personnalité est un des facteurs qui construisent les interactions entre l'individu et son environnement. D'autres chercheurs (Hogan *et al.*, 1996 ; Bidjerano & Dai, 2007) explicitent cette notion en mettant l'accent sur des différences individuelles comportementale, cognitive ou émotionnelle. « *Personality traits are conceptualized as stable individual difference characteristics explaining an individual's disposition to particular patterns of behavior, cognitions and emotions* »⁷⁷ (Bidjerano & Dai, 2007 : 70).

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, la personnalité fait l'objet de nombreuses études. Messick (1984) indique qu'un trait de personnalité sous-jacent pourrait être responsable du processus de traitement d'information et être mesuré comme un style d'apprentissage. Des recherches empiriques (Eysenck, 1981 ; Furnham, 1992 ; Busato *et al.*, 1999 ; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003) montrent que la personnalité est un des indices les plus importants pour prédire la réussite scolaire. Selon Bidjerano et Dai (2007 : 78), la capacité d'apprendre de l'apprenant en autonomie est liée à sa personnalité. Ces chercheurs pensent que des connaissances sur les caractéristiques de personnalité des apprenants aideraient l'enseignant à déterminer quels apprenants pourraient développer eux-mêmes des capacités d'autonomie dans des tâches imposées, et quels apprenants ne pourraient pas développer ces capacités sans entraînement.

4.1 Big five (cinq grands) : repères pour l'étude de la personnalité

La notion de « *big five* » est à la base de beaucoup de tests d'évaluation de personnalité en psychologie. Les « *big five* » « ne représentent pas un point de vue

⁷⁷ les traits de personnalité sont conceptualisés comme des caractéristiques stables de différences individuelles qui reflètent la disposition d'un individu à des modèles de comportements, de cognitions et d'émotions

théorique particulier ; ils dérivent de l'analyse empirique, factorielle, des termes du langage courant qu'on utilise pour se décrire ou décrire les autres » (Plaisant *et al.*, 2010 : 482). Cinq grandes dimensions de la personnalité sont incluses dans cette notion : Extraversion, Agréabilité, Conscience, Névrosisme (émotions négatives), Ouverture (*ibid.*). John et ses collaborateurs (2008) proposent de ne plus dénommer les facteurs mais de leur attribuer une lettre sur la base de l'acronyme OCEAN ou CANOE. Contrairement à leurs confrères, John et ses collaborateurs réfutent l'intérêt du classement de ces dimensions selon un ordre d'importance.

Dans son livre, Bouvard (2002 : 24) décrit ces cinq dimensions de la personnalité. L'Ouverture signifie l'imagination, la curiosité intellectuelle, la sensibilité esthétique, l'attention prêtée à ses propres sentiments et les attitudes non dogmatiques. Ce qui caractérise l'individu qui possède ce trait de personnalité est l'ouverture aux rêveries, à l'esthétique, aux sentiments, aux actions, aux idées et aux valeurs. La Conscience renvoie à la planification, à l'organisation et la mise à exécution des tâches. L'individu qui possède ce trait de personnalité est caractérisé par la compétence, l'ordre, le sens du devoir, la recherche de la réussite, l'autodiscipline et la délibération. L'Extraversion renvoie à la sociabilité, aux affects positifs, à l'activité et au fait d'être sûr de soi ; les sujets extravertis éprouvent des affects positifs (gaieté, entrain). Ils peuvent être caractérisés par la chaleur, la grégarité, l'assertivité, l'activité, la recherche de sensations et les émotions positives. L'Agréabilité est une dimension relative aux tendances interpersonnelles. L'agréabilité renvoie à l'altruisme, à la disposition à aider les autres et à la confiance à leur égard. L'individu qui possède ce trait de personnalité se caractérise par la confiance, la droiture, l'altruisme, la modestie et la sensibilité. Le Névrosisme renvoie à l'inadaptation ou aux troubles psychiques. La tendance générale à éprouver des affects négatifs (anxiété, colère, tristesse ou culpabilité) constitue le névrosisme. L'individu qui possède ce trait de personnalité se caractérise par l'anxiété, l'hostilité, la dépression, la timidité sociale, l'impulsivité et la vulnérabilité. La figure ci-dessous reprend les facteurs ainsi que les facettes décrits :

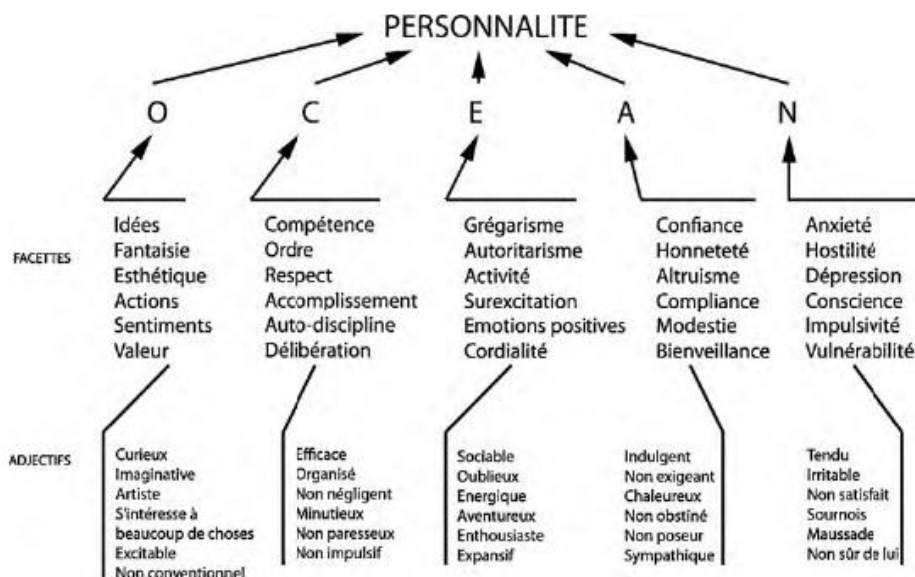


Figure 4-1 «Big five » : les cinq facteurs et les adjectifs associés
(Plaisant *et al.*, 2010 : 484)

Un extrait du questionnaire *Big five* en version française est présenté ci-dessous afin d'illustrer les cinq facteurs « OCEAN ». Le questionnaire intégral du BFI-fr (*Big Five Inventory – français*) est en annexe 4-1.

Exemples d'items français	Pôle
E (Facteur 1) Extraversion, Énergie, Enthousiasme 1. est bavard 6. est réservé	Positif (élevé) Négatif (bas)
A (Facteur 2) A (Agréabilité, Altruisme, Affection) 32. est prévenant et gentil avec presque tout le monde 27. est parfois dédaigneux, méprisant	Positif (élevé) Négatif (bas)
C (Facteur 3) C (Conscience, Contrôle, Contrainte) 3. travaille consciencieusement 23. a tendance à être paresseux	Positif (élevé) Négatif (bas)
N (Facteur 4) Émotions Négatives, Névrosisme, Nervosité 39. est facilement anxieux 9. est « relaxe », détendu, gère bien les stress	Positif (élevé) Négatif (bas)
O (Facteur 5) Ouverture, Originalité, Ouverture d'esprit 5. est créatif, plein d'idées originales 41. est peu intéressé par tout ce qui est artistique	Positif (élevé) Négatif (bas)

Le BFI donne une note pour chacun des cinq grands facteurs qui représente la moyenne des scores. Chaque item se situe vers le pôle positif (élevé) ou le pôle négatif (bas) de la dimension. Les deux pôles sont « opposés ». Certains items sont cotés à l'envers de telle sorte que chaque score moyen se trouve dans la même direction, dans la direction du nom de la dimension. BFI : Big Five Inventory ; Fr : français. Items reproduits avec permission.

Tableau 4-1 Extrait du BFI-fr
(Plaisant *et al.*, 2010 : 485)

Les items de ce questionnaire concernent les comportements de l'individu dans les relations interpersonnelles : l'Extraversion, l'Agréabilité et dans les actions personnelles en réponse à son environnement : la Conscience, le Névrosisme et l'Ouverture. Il nous semble que la personnalité est un facteur très important qui préside aux actions des individus dans

le cadre de leurs activités sociales. C'est la raison pour laquelle nous essayerons d'examiner comment les traits de personnalité peuvent influencer l'apprentissage d'une langue dans l'environnement de la langue cible.

4.2 Quelques résultats de recherche sur les *big five*

4.2.1 Ouverture

Selon certains chercheurs, l'ouverture à l'expérience est associée étroitement à la performance scolaire (Blickle, 1996). En outre, l'ouverture est le caractère marquant des apprenants qui préfèrent l'apprentissage par réflexion, par création (Geisler-Brenstein *et al.*, 1996 ; Slaats *et al.*, 1997), la recherche de sens et l'approche constructiviste (Busato *et al.*, 1999). Ces apprenants ont des capacités cognitives élevées telles que l'élaboration, la pensée critique et la métacognition. Ils évaluent les informations avec un regard critique, réfléchissent à leur propre apprentissage et sont capables de planifier une tâche par leur propre moyen (Bidjerano & Dai, 2007).

Dans l'apprentissage d'une LS dans le pays d'accueil, l'ouverture est importante pour acquérir de nouvelles méthodologies d'enseignement/apprentissage. Si certains apprenants chinois s'adaptent facilement à l'environnement d'apprentissage français, centré sur l'apprenant et qui favorise la créativité et la réflexion, malgré le pré-acquis de l'éducation chinoise qui privilégie l'apprentissage centré sur l'enseignant, nous pouvons dès lors affirmer que ces apprenants ont un esprit ouvert aux nouvelles expériences. Cette ouverture se refléterait également dans la vie quotidienne. L'apprenant avec un trait de personnalité ouvert pourrait s'adapter plus facilement à sa nouvelle vie dans le pays d'accueil, car il accepterait plus facilement les valeurs autres que celles de sa culture d'origine et se montrerait plus curieux de connaître les coutumes et les habitants de ce pays. Nous apporterons bientôt un éclairage sur l'ouverture dans l'apprentissage et l'adaptation des apprenants chinois en France.

4.2.2 Conscience

La conscience est le facteur qui détermine les capacités d'organisation, la persévérance et la motivation dans l'accomplissement d'une tâche. Les individus qui possèdent un haut niveau de conscience sont décrits comme organisés, responsables et ambitieux (Costa & McCrae, 1992 ; John & Srivastava, 1999).

La conscience est le facteur qui a le lien le plus fort avec la performance scolaire parmi tous les facteurs étudiés dans les « *big five* » (Blickle, 1996 ; Busato *et al.*, 2000). Cela vient du fait que la conscience est liée à la motivation, l'élément le plus important pour tout type de performance. La motivation est un choix de l'individu qui nécessite un

niveau d'effort élevé et de la persistance (Campbell, 1990). Ainsi, la motivation et la performance sont reliées par la conscience. En outre, les apprenants à la fois conscients et ouverts sont plus motivés que les autres dans l'exécution des tâches.

L'effort et la persévérance sont des thèmes majeurs dans notre recherche, la motivation d'apprentissage sera aussi traitée en lien avec la « conscience » en tant que trait de personnalité. Nous pensons aussi que la conscience est un facteur qui influence considérablement la réussite ou l'échec de l'apprenant ainsi que sa capacité d'autonomie.

4.2.3 Extraversion

Les individus extravertis sont souvent décrits comme des gens sociables et bavards. Dans des classes de langue, ces individus aiment participer à des activités en classe et cherchent des opportunités pour pratiquer la langue cible. Les individus introvertis ne sont pas expressifs verbalement. Dans des classes de langue, ces apprenants sont considérés comme de moins bons élèves, car ils sont réservés et affichent une grande retenue (Arnold & Brown, 2002 : 11).

Si l'extraversion est considérée comme un trait de personnalité qui favorise la participation ou la performance verbale en classe, elle n'a peut-être pas de conséquence positive sur les capacités cognitives. Rolfhus et Ackerman (1999) trouvent une corrélation négative entre l'extraversion et certains tests de connaissances et suggèrent que cette relation peut être liée aux différences de temps consacré pour l'acquisition des connaissances entre les introvertis, qui passent plus de temps pour étudier et les extravertis, qui passent plus de temps pour se socialiser. Toutefois, dans une autre recherche, Furnham et ses collaborateurs (1998) trouvent que les extravertis sont plus performants que les introvertis dans certaines tâches logiques. Cela conduit Chamorro-Premuzic et Furnham (2003) à dire qu'il est difficile de trouver un lien stable entre l'intelligence et l'extraversion.

Dans le cadre scolaire, certaines recherches (Entwistle & Entwistle, 1970) montrent que les introvertis obtiennent de meilleurs résultats que des extravertis grâce à leurs bonnes habitudes d'apprentissage. Or, d'autres chercheurs n'établissent pas ce lien (Kline & Gale, 1971). Une explication est donnée par Anthony (1973) pour expliquer la contradiction des résultats : les extravertis ont une meilleure performance à l'école primaire, alors que le cas contraire est trouvé dans l'éducation à des niveaux plus élevés. Cela résulte du fait que dans l'éducation aux niveaux avancés il y a des tâches plus analytiques et complexes que dans l'éducation de base. Ces tâches demandent davantage de préparation individuelle que les interactions en classe, ainsi les introvertis ont plus d'avantages que les extravertis. À notre avis, cette explication n'est pas tout à fait satisfaisante. Nous pensons qu'un individu extraverti et conscient peut aussi bien réussir qu'un individu introverti et conscient, ceci

quel que soit le niveau de scolarité atteint. C'est le chemin parcouru pour réussir qui diffère entre ces deux individus. C'est aussi un des points qui seront abordés dans notre recherche.

Si l'état actuel des recherches sur l'extraversion-introversion ne nous permet pas de tirer une conclusion sur le lien avec la réussite de l'apprentissage de langue, il n'en reste pas moins que certaines activités en classe conviennent mieux aux uns qu'aux autres, par exemple, les jeux de rôles peuvent intéresser davantage les extravertis que les introvertis. Par ailleurs, l'enseignant doit aussi prendre en compte des normes culturelles liées à la réussite des apprenants en classe.

Dans une étude de Searle et Ward (1990), pour des recherches liées aux traits de personnalité des étudiants internationaux, apparaît le terme « *culture fit* » (adéquation culturelle). L'adéquation culturelle signifie que plus la personnalité de l'individu s'approche des normes de la culture d'accueil, plus facilement il ajustera ses comportements pour s'adapter à cette nouvelle culture. Certains chercheurs (Hwang, 1981 ; Eysenck & Long, 1986) trouvent que par rapport aux apprenants européens, les apprenants chinois sont beaucoup plus introvertis. Si les apprenants européens sont plus extravertis que les Chinois, nous pouvons supposer que les cultures européennes favorisent plus l'extraversion que la culture chinoise. *A priori*, un apprenant chinois aurait plus de difficultés qu'un apprenant européen pour s'adapter à la culture d'un pays d'Europe. Ce résultat nous semble trop généraliste, car tous les pays européens ne partagent pas les mêmes normes culturelles. Des analyses doivent se faire au cas par cas.

4.2.4 Agréabilité

L'agréabilité correspond à un certain degré d'empathie envers les autres. Un individu agréable est quelqu'un d'honnête, qui est volontaire pour aider les autres, qui est sensible à leur intérêt. Certaines recherches (Slaats *et al.*, 1997 ; Vermetten *et al.*, 2001) établissent que l'agréabilité a une corrélation positive avec l'effort. Vermetten et ses collaborateurs (2001) expliquent que l'agréabilité concerne le caractère accommodant et la coopération ; les individus agréables apprennent en ajustant leurs habitudes d'apprentissage en réponse aux exigences externes. Nous postulons que si l'enseignant ou les parents exigent de ces individus qu'ils réussissent leurs études, ils feront tout pour satisfaire cette demande. Cette souplesse pourrait constituer un facteur facilitateur dans l'adaptation d'un apprenant à de nouveaux environnements d'apprentissage.

Nous pensons qu'il est utile de faire une distinction entre l'agréabilité naturelle et l'agréabilité culturelle ou apparente. Selon nous, l'agréabilité naturelle est un trait de personnalité qu'un individu a l'habitude de mettre en œuvre dans toutes les situations. Alors que l'agréabilité culturelle ou apparente est le résultat d'une éducation spécifique qui

fait que l'individu doit apparaître « agréable » dans certaines interactions sociales. Par exemple, les Chinois sont éduqués pour s'assurer d'obéir aux supérieurs (parents, enseignants, patrons, etc.), se montrer modestes et coopératifs au travail, être indulgents et ne pas s'imposer devant les autres. Cette agréabilité rejoint la notion de personnalité de base, qui a été traitée dans un chapitre précédent.

4.2.5 Névrosisme

Le névrosisme est un trait de personnalité qui implique des souffrances psychologiques ou des idées irréalistes. Les individus fortement névrosés sont décrits comme des gens tendus, émotionnellement instables et en insécurité (John & Srivastava, 1999). Dans les années 1960, le névrosisme fut associé au manque de capacités cognitives (Eysenck, 1967). Plus tard, certaines recherches prouvent que le névrosisme peut être un facteur qui facilite la motivation et l'effort dans le cas du pessimisme défensif. Car ces individus anticipent l'échec et se préparent avec beaucoup d'effort en espérant éviter une conséquence négative (Norem & Cantor, 1986). Malgré ces avantages, les effets du névrosisme sont plus souvent considérés comme négatifs (Matthews & Zeidner, 2004).

Le névrosisme est lié au manque de capacités telles que la pensée critique, la compétence analytique, et la compréhension conceptuelle. Ce trait de personnalité peut freiner le fonctionnement cognitif. Les individus fortement névrosés sont susceptibles d'avoir une approche superficielle de l'apprentissage, par exemple l'apprentissage par cœur (Entwistle, 1988). Certaines recherches trouvent une corrélation négative entre le névrosisme et la performance scolaire. Car les apprenants cherchent à éviter certaines activités dans la vie scolaire et considèrent l'éducation comme un moyen d'arriver à ses fins plutôt qu'un processus d'instruction (Komarraju & Karau, 2005 : 564).

4.3 Pessimisme

Intéressons-nous désormais à une autre notion, le « pessimisme ». Certaines recherches sur des individus de différentes origines prouvent que les pensées pessimistes sont la caractéristique la plus marquante des Asiatiques par rapport aux Occidentaux. Ce phénomène est connu sous le sigle « AMP » (*Asians are More Pessimistic* / les Asiatiques sont plus pessimistes) (Chang, 1996a : 819). Dans une étude réalisée aux Etats-Unis parmi des étudiants d'origine asiatique et européenne, Chang (1996b) trouve que, lorsque l'optimisme et le pessimisme sont étudiés séparément, les Asio-américains paraissent plus pessimistes, mais pas moins optimistes que les Euro-américains. Les Asiatiques ont tendance à faire des discours négatifs sur eux-mêmes (McGuire & McGuire, 1991) qui reflètent non seulement un niveau élevé de pessimisme, mais aussi de l'humeur négative

(Watson & Clark, 1984) et une orientation négative lors de la recherche de solutions à des problèmes (D’Zurilla & Maydeu-Olivares, 1995).

Comme les autres Asiatiques, les Chinois possèdent un niveau de pessimisme assez élevé. Le symptôme le plus marquant est la dépression. Certaines recherches (Yamamoto, 1985 ; Cheung, 1986) rapportent que les apprenants chinois ont souvent une humeur dépressive ainsi que des troubles psychosomatiques. Dans son étude, Shek (1991) montre que plus de 50% des adolescents chinois qu’il a enquêtés en Chine manifestent, à des niveaux différents, de la symptomatologie dépressive.

Notre recherche s’intéressera à l’état psychologique des apprenants chinois dans la phase d’adaptation en France. Le pessimisme pourrait être un facteur important pour comprendre les appréciations des apprenants sur leur degré de satisfaction dans ce domaine.

4.4 Perfectionnisme

Hewitt et Flett (1991, 1996) proposent une structure multidimensionnelle qui comporte les relations intrapersonnelle et interpersonnelle pour étudier la notion de « perfectionnisme ». Le perfectionnisme centré sur soi (*self-oriented perfectionism-SOP*) implique des normes personnelles excessives et l’évaluation rigoureuse de ses propres comportements ; le perfectionnisme centré sur les autres (*other-oriented perfectionism-OOP*) correspond à l’exigence d’un individu qui attend la perfection de la part des autres ; et le perfectionnisme centré sur des facteurs sociaux (*socially prescribed perfectionism-SPP*) est la représentation qu’un individu se fait de l’exigence des autres envers lui.

Les perfectionnistes *SOP* dépensent beaucoup de temps pour traiter un problème, simplement parce qu’ils veulent faire les choses parfaitement. Ces individus font beaucoup d’efforts dans l’accomplissement des tâches, il leur faut atteindre la perfection. Les perfectionnistes *SOP* sont souvent compétitifs et veulent être les meilleurs. S’il n’y a pas d’adversaires, les perfectionnistes *SOP* cherchent à se défier entre eux. De leur côté les perfectionnistes *OOP* aiment apprendre aux autres comment faire les choses et ils pensent que leurs façons de faire sont les meilleures. Ils ont l’habitude de chercher les erreurs des autres. Les perfectionnistes *SPP* s’inquiètent de ce que les autres pensent d’eux. Ils ne peuvent pas supporter de commettre des erreurs devant les autres, ils préfèrent ne rien faire à faire mal les choses. Pour eux, l’acceptation par les autres est conditionnée par l’atteinte de la perfection.

Le perfectionnisme est souvent associé à des états émotionnels négatifs. Par exemple, Blankstein et ses collaborateurs (1993) trouvent que le perfectionnisme a un lien fort avec les peurs de l’échec et de la perte de contrôle ainsi qu’avec le sentiment d’anxiété. Les perfectionnistes ont souvent des difficultés dans les relations interpersonnelles (Slaney

& Ashby, 1996). Le perfectionnisme a aussi une corrélation positive avec le cynisme, un niveau élevé de stress à la maison et au travail et une baisse de satisfaction envers soi-même et la vie (Mitchelson & Burns, 1998). Cependant, certains chercheurs (Enns *et al.*, 2001 ; Bieling *et al.*, 2003) suggèrent que le perfectionnisme peut inclure des aspects négatifs et positifs. Ainsi une distinction entre le perfectionnisme positif et le perfectionnisme négatif est importante, car ils soulèvent un certain nombre de questions conceptuelles et pragmatiques différentes.

Hamachek (1978) nomme le perfectionnisme positif « perfectionnisme normal », qui encourage l'excellence et l'effort dans l'accomplissement des objectifs. Un perfectionniste positif ou normal se fixe des objectifs réalistes, il est conduit par des renforcements positifs tels que l'augmentation de l'estime de soi et la satisfaction. En cas d'échec, il adopte des comportements adéquats comme changer de critères, travailler plus dur, ou tout simplement accepter la réalité comme elle est. Quant au perfectionnisme négatif, Hamachek l'appelle « perfectionnisme névrosé », qui est conduit par la peur de l'échec. Un perfectionniste négatif ou névrosé se donne des critères et objectifs irréalistes. Faire des efforts pour atteindre ces objectifs irréalistes le conduit souvent à l'échec, qui provoque l'anxiété, la dépression et l'évitement. Les renforcements de ces échecs sont souvent les reproches, les railleries, les mépris et la honte (Hamachek, 1978 ; Terry-Short *et al.*, 1995 ; Burns *et al.*, 2000).

Les perfectionnismes positif et négatif ont des liens constants avec les perfectionnismes centrés sur soi (*SOP*) et sur des facteurs sociaux (*SPP*). Le *SPP* est lié au perfectionnisme négatif, car il montre une corrélation positive avec des états psychologiques négatifs tels que l'anxiété, la dépression et l'idéation de suicide (Enns & Cox, 2002 ; Hewitt & Flett, 2004). Quant au *SOP*, il a une forme ambivalente (Enns & Cox, 2002). Le *SOP*, comme le *SPP*, montre une corrélation positive avec les indicateurs d'états émotionnels négatifs (Hewitt & Flett, 2004), mais il montre également une corrélation positive avec des éléments positifs tels que des attitudes positives, le progrès vers les objectifs et la réussite scolaire (Molnar *et al.*, 2006 ; Witcher *et al.*, 2007).

Les *SOP* et *SPP* ont aussi des liens avec les facteurs des « *big five* » : la conscience et le névrosisme. Certaines études (Hewitt & Flett, 2004 ; Sherry *et al.*, 2007 ; Dunkley & Kyparissis, 2008) montrent que la conscience marque une corrélation positive significative avec le *SOP*, mais pas avec le *SPP*. Le névrosisme montre une corrélation positive avec le *SPP*, mais pas avec le *SOP*. D'autres recherches (Stoeber *et al.*, 2009) indiquent que l'extraversion et l'agréabilité marquent une corrélation négative avec les *SOP* et *SPP*. L'ouverture ne marque une corrélation négative qu'avec le *SPP*.

Un autre élément qui mérite d'être évoqué est l'attribution de la réussite et de l'échec, car il est le conducteur de notre recherche. Les perfectionnistes *SPP* ont souvent une attitude dédaigneuse dans leur discours sur la réussite, car ils attribuent leur réussite à des éléments externes et la considèrent comme normale. Ils voient leur réussite comme une réponse à des normes de base plutôt que comme l'accomplissement de quelque chose d'extraordinaire (Neumeister, 2004). En revanche, l'échec est frappant pour eux. Pour les perfectionnistes *SPP*, l'échec est si menaçant qu'ils en oublient les réussites antérieures. Ils ont aussi tendance à étendre l'échec dans un domaine à tous les autres domaines. Au contraire des perfectionnistes *SPP*, les perfectionnistes *SOP* se sentent très fiers lors des réussites, car ils l'attribuent à leur propre effort. Ces perfectionnistes considèrent l'échec comme temporaire et comme une motivation pour la progression future. Ainsi chez eux, la généralisation de l'échec est rare (*ibid.*).

Nous étudierons le lien entre le perfectionnisme des apprenants chinois de notre panel dans l'apprentissage du français et leur sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage.

4.5 Conclusion

Nous pensons que l'étude de la personnalité est importante pour comprendre qui est l'apprenant et pourquoi il a des manières spécifiques de réagir à des événements de l'apprentissage. Nous sommes aussi consciente que chaque individu possède une combinaison de traits différents de personnalité complexe. Ainsi, chacun apprend différemment.

La personnalité est l'une des hypothèses posées pour étudier la réussite ou l'échec de l'apprentissage du français par des apprenants chinois dans notre recherche. Tant les facteurs des *big five* que les autres éléments de la personnalité tels que le pessimisme et le perfectionnisme évoqués dans ce chapitre vont nous aider à analyser le lien entre la perception de la performance dans l'apprentissage formel ou informel et les traits de personnalité de l'apprenant.

5 Emotions, perception de soi et motivations

Les émotions et la perception des capacités d'apprentissage influencent considérablement la performance d'un apprenant. Ce sont également des facteurs qui influencent la motivation. Notre recherche concerne les motivations d'apprentissage des étudiants chinois apprenant le français en France en lien avec leur sentiment de réussite ou d'échec de cet apprentissage. C'est la raison pour laquelle nous consacrons ce chapitre à la description du monde intime de l'apprenant en relation avec ses motivations d'apprentissage de la langue.

5.1 Emotions

Selon Oxford (1990b : 140), les émotions sont l'un des aspects les plus importants qui influencent la réussite ou l'échec de l'apprentissage pour un apprenant de langue. C'est la raison pour laquelle nous décidons d'approfondir cette notion ainsi que d'autres notions associées.

Il y a plusieurs façons de définir le terme « émotions » en psychologie, nous présenterons ici quelques-unes qui sont les plus couramment utilisées dans des travaux scientifiques. Les émotions ont été définies par Aristote dans l'Antiquité. Pour lui, quatre points sont importants pour aborder cette notion. «*Firstly, emotions are cognitively based, they can be analyzed into parts based on what we know and believe. Secondly, emotions are typically pleasant or unpleasant. Third, emotions involve an urge to action. Fourth, Aristotle indicates that emotions have effects which are themselves cognitive – they are based on our evaluations of events, and they can affect further judgments we might make*»⁷⁸ (Oatley & Jenkins, 1996 : 12). Dans cette définition, les émotions constituent un cycle qui peut être décrit ainsi :



Figure 5-1 Eléments constitutifs des émotions

⁷⁸ tout d'abord, les émotions sont cognitivement fondées, elles peuvent être analysées en parties séparées sur la base de ce que nous savons et croyons. Deuxièmement, les émotions sont généralement agréables ou désagréables. Troisièmement, les émotions impliquent une envie d'agir. Quatrièmement, Aristote indique que les émotions ont des effets qui sont eux-mêmes cognitifs - elles sont basées sur nos évaluations des événements, et elles peuvent affecter d'autres jugements que nous pourrions faire

Une version plus moderne des émotions, qui suit la logique du cycle d'Aristote, est proposée par Bown et White. « *Emotions are defined as valenced responses to external stimuli and/or internal mental representations that involve changes across physiological, experimental, and behavioral response systems. Contemporary researchers conceive of emotions as tools by which we appraise experiences and prepare to act on situations: emotions facilitate decision-making, promote learning, and alert individuals to mismatches between their goals and the environment* »⁷⁹ (Bown & White, 2010 : 433). Cette définition décrit les émotions comme des réactions aux changements provoqués par l'environnement et/ou les représentations mentales. La motivation relie l'évaluation et la réponse aux événements.

Kirouac définit l'émotion comme « un état affectif, donc qui comporte des sensations soit appétitives, soit aversives, qui a un commencement précis, lié à un objet précis, et qui possède une durée relativement brève » (Kirouac, 1993 : 44). Certains chercheurs proposent une liste d'états émotionnels afin de définir l'émotion. Par exemple, Damásio (1994) identifie cinq émotions principales : la joie, la tristesse, la colère, la peur, le dégoût. Goleman (1995) en rajoute trois pour compléter la liste de Damásio : l'amour, la surprise et la honte. Ces émotions sont « basales », « primaires » ou « modales » (Cosnier, 1994). Elles ont pour caractéristique d'avoir un début, une fin et une durée relativement brève. Souvent, ces phénomènes physiques sont causés par des événements précis et inattendus (*ibid.*).

Cosnier distingue les émotions des épisodes émotionnels, qui désignent des émotions rémanentes. Les épisodes émotionnels « débutent comme les émotions basales mais ont des durées plus longues, un exemple caractéristique est celui du deuil, mais aussi de multiples circonstances de participation à des événements ou à des manifestations sociales : mariages, carnavals, fêtes et commémorations, compétitions sportives etc... L'état émotionnel commence souvent dans l'anticipation de l'événement, subit son apogée durant l'événement et persiste un temps plus ou moins long » (Cosnier, 1994). Par conséquent, un événement dans l'apprentissage, comme le fait de recevoir une mauvaise note à l'examen ou l'obtention d'un diplôme, peut être qualifié d'épisode émotionnel, car l'apprenant peut éprouver des émotions diverses sur des durées plus ou moins longues,

⁷⁹ Les émotions sont définies comme des réponses affectives à des stimuli externes et / ou des représentations mentales internes qui impliquent des changements dans des systèmes de réponse physiologique, expérimentale, et comportementale. Les chercheurs contemporains conçoivent les émotions comme des outils par lesquels nous évaluons les expériences et nous préparons à agir sur les situations : les émotions facilitent la prise de décisions, promeuvent l'apprentissage, et attirent l'attention des individus sur l'inadéquation entre leurs objectifs et l'environnement

mais aussi parce que le résultat de cet événement peut être anticipé au regard de la performance habituelle de l'apprenant dans l'apprentissage.

L'usage quotidien entretient la confusion entre le sens des termes « sentiment » et « émotion ». Les sentiments tels que l'amour, la haine, l'angoisse se distinguent nettement des émotions « par leurs causes plus complexes, par leur durée plus longue, et leur intensité plus basse. Bien que souvent construits sur une fixation affective à des objets précis ils persistent et sont vécus même en l'absence de ces objets » (*ibid.*). Nous pensons que la réussite ou l'échec d'apprentissage est un sentiment complexe qui est le résultat de l'accumulation d'événements chargés d'émotions, ou épisodes émotionnels, comme par exemple la honte de mal s'exprimer en classe ou la peur de passer un examen.

5.2 Lien entre émotion et cognition

Cette mise en relation des deux composantes, évaluation et réponse, fait resurgir un très vieux débat sur le lien entre l'esprit qui évalue une situation émotionnelle et le corps qui permet d'y répondre. Nous retrouvons ici la question du lien entre l'émotion et la cognition (Blanc *et al.*, 2006).

Beaucoup de chercheurs discutent de l'importance des émotions pour le développement cognitif d'un individu. Selon Oatley et Jenkins, « les émotions ne sont pas des compléments. Elles sont au cœur même de la vie mentale des êtres humains...font la jonction entre ce qui est important pour chacun de nous et le monde » (Oatley & Jenkins, 1996 : 122). LeDoux (1996) affirme que les esprits sans émotions ne sont pas réellement des esprits.

Certains chercheurs considèrent les émotions comme un filtre issu des vécus personnels tels que les représentations, les expériences, les croyances, les cultures, les langues, les intérêts et les valeurs. Ce filtre agit comme une configuration émotionnelle individuelle qui nous permet de réagir différemment face aux mêmes événements (Puchta, 2002). Schumann conclut la relation entre l'émotion et la cognition ainsi : « *the brain stem, limbic and front limbic areas, which comprise the stimulus appraisal system, emotionally modulate cognition so that, in the brain, emotion and cognition are distinguishable but inseparable. Therefore, from a neural perspective, affect is an integral part of cognition* »⁸⁰ (Schumann, 1994 : 232). Nous garderons à l'esprit la nature de la relation entre émotion et cognition tout au long de notre recherche.

⁸⁰ le tronc cérébral ainsi que les zones limbiques, qui comportent des systèmes d'évaluation des stimuli, modulent émotionnellement la cognition. Dans le cerveau, l'émotion et la cognition sont différenciables mais inséparables. Ainsi, dans une perspective neuronale, l'affect est une partie intégrante de la cognition

Dans l'apprentissage, l'émotion et la cognition sont au centre des discussions. D'un point de vue constructiviste, ce que l'apprenant fait doit faire sens pour lui. Dans ce cas-là l'émotion doit « *be considered as an integral part of learning* »⁸¹ (Williams & Burden, 1997 : 28). Ainsi, l'éducation doit inclure le traitement des émotions et « *bring together mind and heart in the classroom* »⁸² (Goleman, 1995). Cela se traduit par le fait que l'apprentissage en salle de classe ne consiste pas uniquement à transmettre des informations, mais aussi à veiller à l'acquisition des connaissances par l'apprenant à travers son filtre émotionnel.

L'émotion dans l'apprentissage de langue est plus importante que dans tout autre apprentissage, car chaque langue est chargée des émotions de ceux qui la parlent. Des études psycholinguistiques suggèrent que lorsqu'une L2 est apprise après la puberté, la langue maternelle et cette L2 peuvent avoir des impacts émotionnels différents. La langue maternelle est associée à l'intime, au personnel, alors que la L2 représente la distance et le détachement (Pavlenko, 2002 : 47).

Si l'apprentissage d'une L2 est moins chargé émotionnellement que celui de la langue maternelle, la création des émotions sera néanmoins primordiale pour l'enseignement de cette langue. Krashen (1982) indique que les individus, au niveau affectif, peuvent s'ouvrir ou se fermer à l'acquisition d'une L2. Lorsque les émotions sont positives, l'apprentissage peut être renforcé. Il propose le modèle « *Monitor model* » (modèle du contrôle) (Krashen, 1981) qui relie l'attitude et la capacité. Dans ce modèle, un filtre affectif est supposé contrôler l'efficacité du processus de l'acquisition d'une L2 et permet à l'apprenant d'utiliser un *input* compréhensible. Les bons apprenants sont considérés comme des individus qui non seulement acquièrent, mais qui ont aussi un filtre affectif bas. Les mauvais apprenants ont un moins bon potentiel d'apprentissage car, parfois, leurs attitudes et leurs capacités s'opposent. Le modèle de Krashen nous semble partiellement infondé, car un filtre affectif élevé peut aussi favoriser l'apprentissage, à condition que les attitudes construites envers la langue apprise ou l'apprentissage soient positives.

Stevick parle de « *life goals* » (buts de la vie) et « *language goals* » (buts langagiers) dans l'enseignement/apprentissage de langue. Apprendre une langue constitue parfois un nouvel objectif de vie, et cet objectif est significatif pour la réussite de l'apprentissage. En tant qu'enseignant de langue, permettre à l'apprenant de vivre d'une façon plus satisfaisante

⁸¹ être considérée comme une partie intégrante de l'apprentissage

⁸² réunir l'esprit et le cœur dans la salle de classe

et d'être responsable implique de s'intéresser à la cognition, aux émotions et aux besoins de l'apprenant (Arnold & Brown, 2002 : 3).

5.3 Anxiété

L'anxiété langagière est l'une des problématiques principales dans l'enseignement/apprentissage de L2. Certains chercheurs (Cohen & Norst, 1989 ; Price, 1991 ; Hilleson, 1996 ; Mak & White, 1997) découvrent que les apprenants avec une anxiété élevée ont tendance à adopter un discours émotionnel pour décrire leurs expériences et sentiments concernant les cours de langue. Par exemple, ils emploient les qualificatifs : horrible, effrayant, exécrable. Les facteurs qui contribuent à ces émotions négatives sont précisés, par exemple, le perfectionnisme, la peur de parler en public, les expériences négatives en cours, le manque de confiance, la peur d'être critiqué ou de paraître ridicule, le manque de préparation, la méconnaissance du style d'enseignement, l'incompréhension des activités et l'environnement complexe.

Selon Horwitz et ses collaborateurs, l'anxiété provoquant des sentiments négatifs dans l'apprentissage de langue semble normal, car « *any performance in the L2 is likely to challenge an individual's self-concept as a competent communicator and lead to reticence, self-consciousness, fear, or even panic* »⁸³ (Horwitz *et al.*, 1986 : 128). A ce titre, toutes les activités pour l'apprentissage d'une L2 peuvent constituer une menace potentielle pour l'estime de soi de l'apprenant.

Selon Young (1991), l'anxiété liée à l'apprentissage de L2 est un phénomène complexe et multidimensionnel. Elle peut être définie comme « *the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening, and learning* »⁸⁴ (MacIntyre & Gardner, 1994 : 284). Ils précisent que dans des activités de compréhension, si les locuteurs parlent trop vite ou si les textes écrits sont trop complexes ou denses, les apprenants peuvent être perturbés et manifester certaines anxiétés. Dans des activités d'expression, l'anxiété est liée à l'appréhension lorsque les apprenants doivent parler ou écrire dans la langue cible, cette anxiété est appelée « *output anxiety* » (anxiété de production) (*ibid.*). Selon Young (1999), La relation entre l'anxiété langagière et la performance en langue est complexe, car l'anxiété est parfois associée à une seule aptitude, l'expression orale, mais pas à la compréhension écrite, par exemple.

Contrairement à des idées reçues sur le caractère négatif de l'anxiété, MacIntyre (1995) indique que l'anxiété langagière peut avoir des effets positifs sur l'apprentissage de

⁸³ toute performance en L2 est susceptible de mettre en cause le concept de soi d'un individu comme locuteur compétent et de le conduire à la réticence, la timidité, la peur, voire la panique

⁸⁴ le sentiment de tension et d'appréhension qui est spécifiquement associé à des contextes de L2, y compris l'expression orale, la compréhension orale et l'apprentissage

L2. Dans une interview de Young (1992) avec des spécialistes de L2, Rardin indique qu'un aspect positif de l'anxiété opère tout le temps, mais nous ne le remarquons que lorsqu'un effet négatif survient. Omaggio Hadley suggère qu'une certaine tension serait utile pour l'apprentissage de langue, mais elle refuse de désigner cette « tension » par le terme « anxiété ». Terrell, de son côté, préfère parler d'« attention » et non d'« anxiété ».

Brewer décrit des phénomènes d'anxiété ainsi : « tandis que certains étudiants présentent des comportements d'évitement lorsqu'ils décident, par angoisse, de sécher des cours ou de remettre leur travail scolaire à plus tard, d'autres étudiants, préoccupés par la qualité de leurs performances scolaires, semblent se servir de leur anxiété pour intensifier leurs efforts en vue de la réussite » (Brewer, 2010 : 77). Certains chercheurs attribuent à l'anxiété négative un nom « *harmful anxiety/debilitating anxiety* » (anxiété nuisible) afin de la distinguer de l'anxiété positive qui suscite l'augmentation d'efforts. *Debilitating anxiety* fait diminuer la performance de l'apprenant par l'angoisse, le doute et la réduction de participation ou l'évitement des activités langagières (Oxford, 2002 : 60).

Les différentes réactions à l'anxiété sont cruciales pour la réussite ou l'échec de l'apprentissage. En plus de ces réactions, certains chercheurs établissent un lien avec les capacités langagières qui participent aux résultats d'apprentissage.

Sparks et Ganschow (1995) décrivent les relations entre les capacités langagières, le niveau d'anxiété et leurs influences sur l'apprentissage de L2 :

Student Prototype	Language	Anxiety	Interpretation
A	+	+	Positive proficiency
B	+	-	Positive proficiency
C	+	-	May or may not have poor proficiency
D	-	+	Poor proficiency
E	-	-	Poor proficiency

+ = Good language or low anxiety
 - = Poor language or high anxiety

Tableau 5-1 Possible relationships between language skills and anxiety levels and their likely effects on FL learning⁸⁵

(Sparks et Ganschow, 1995 : 238)

Le schéma décrit cinq types d'apprenants avec des niveaux d'anxiété différents. L'apprenant A a une capacité langagière élevée et un niveau bas d'anxiété, par conséquent, le pronostic pour sa compétence en langue est positif. À contrario, l'apprenant E a une capacité langagière basse et un niveau d'anxiété élevé, le pronostic pour sa compétence en langue est négatif. Les trois autres types d'apprenants montrent des combinaisons possibles. Les apprenants B et C ont un niveau d'anxiété élevé, mais une bonne capacité langagière,

⁸⁵ relations possibles entre les compétences linguistiques, les niveaux d'anxiété et leurs effets sur l'apprentissage d'une langue étrangère

par conséquent, l'anxiété peut affecter ou non leurs compétences en langue. L'apprenant D a une capacité langagière basse, qui peut affecter sa compétence en langue, mais il ne manifeste aucun signe d'anxiété à l'égard de sa performance.

En nous basant sur ce schéma, nous voyons que l'anxiété n'est pas l'élément unique qui affecte la compétence en langue. Sparks et Ganschow (1995) affirment qu'il n'y a pas de relation causale entre l'anxiété et le résultat de l'apprentissage de langue. Autrement dit, les apprenants anxieux ne sont pas forcément ceux qui échouent et l'échec de l'apprentissage de langue ne provient pas forcément de l'anxiété. Dans d'autres recherches, des liens de causalité sont établis entre anxiété et apprentissage. Ganschow et ses collaborateurs (1994) suggèrent que l'anxiété peut être le résultat des difficultés dans l'apprentissage de langue, mais jamais la cause.

Nous comprenons que l'anxiété a des effets négatif et positif sur la performance de l'apprenant. Nous voyons, encore une fois, que dans l'apprentissage de langue, tous les éléments interagissent entre eux, parfois se complètent ou interfèrent. Ici, c'est le cas de la capacité langagière (la cognition) et de l'anxiété (l'émotion).

Dans notre étude, le niveau d'anxiété des apprenants chinois dans l'apprentissage du français sera étudié en lien avec la perception de la performance en français.

5.4 Représentations, attitudes et concept de soi

Les représentations, les attitudes et le concept de soi affectent la vision de l'apprenant dans son apprentissage, c'est la raison pour laquelle nous tenons à partager les définitions de ces notions.

D'un point de vue social, « les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres » (Castellotti & Moore, 2002 : 21). Les représentations sont des idées personnelles sur qui je suis et qui sont les autres, ainsi que mes rapports avec les autres. Les représentations permettent aux individus de s'identifier en tant que membre d'un groupe.

En linguistique de l'acquisition, « les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre » (*ibid.* : 9). Ainsi, les représentations constituent un ensemble d'informations

que l'individu se construit. Elles n'ont pas toujours de valeurs évaluatives, ce sont des connaissances personnelles de l'individu sur lui-même, sur le monde autour de lui et sur leurs rapports.

Certains éléments déterminent ou influencent les représentations d'un apprenant (Bernat & Gvozdenko, 2005 : 10). Par exemple, la famille ou le contexte familial (Diab, 2000), le contexte culturel (Alexander & Dochy, 1995), les cours ou les camarades de classe (Arnold, 2002), les interprétations des expériences antérieures (Kern, 1995) et les différences individuelles telles que le sexe (Siebert, 2003) et la personnalité (Langston & Syles, 1997).

Des représentations préconçues peuvent influencer, voire déterminer les attitudes ou les motivations d'un apprenant, et ainsi conditionner la réussite ou l'échec de son apprentissage (Kuntz, 1996). Certaines représentations sont susceptibles d'engendrer de bonnes attitudes d'un individu envers un objet ou un événement, d'autres, au contraire, créent des attitudes défavorables (Kern, 1995).

L'individu n'a pas seulement des connaissances sur le monde, il l'évalue. Cette évaluation est appelée attitude. L'attitude est définie par Ajzen (1988) comme la « disposition à répondre de manière favorable ou défavorable au regard d'un objet, d'une personne, d'une institution, d'un événement » (cit é par Lasagabaster, 2006 : 393). Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent (Castellotti & Moore, 2002 : 8). Ainsi, l'attitude est une réaction évaluative basée sur les représentations d'un individu à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose.

Dans une étude sur l'apprentissage de L2, Clark et Trafford (1995) indiquent que les enseignants et les apprenants sont d'accord pour estimer que la relation apprenant-enseignant est la variable qui exerce la plus grande influence dans les attitudes des apprenants à l'égard de l'apprentissage. Morgan (1993) affirme que les attitudes des apprenants à l'égard de la L2 et sa culture jouent un rôle essentiel dans le succès de cette entreprise, mais aussi que l'effet contraire peut également se produire, c'est-à-dire que le fait de s'être construit une compétence importante en L2 est à l'origine d'une attitude positive envers celle-ci.

Un individu n'a pas seulement des visions complexes sur le monde qui l'entoure, il développe en parallèle des représentations ainsi que des attitudes envers lui-même, c'est ce que les chercheurs appellent le « concept de soi ». Purkey définit cette notion comme « *the totality of a complex, organized, and dynamic system of learned beliefs, attitudes and*

opinions that each person holds to be true about his or her personal existence »⁸⁶ (Purkey, 1988 : 2).

Ce terme, parfois appelé «perception de soi », est utilisé en psychologie pour désigner l'existence de processus internes qui déterminent le comportement de la personne. Ces processus internes sont les représentations et les attitudes. On ne peut cependant observer de tels processus internes. Ce qui permet d'en inférer l'existence, ce sont, en grande partie, les énoncés de la personne par rapport à elle-même, le comportement verbal de la personne qui se décrit et qui décrit ses actions. Autrement dit, le concept de soi est «un ensemble de comportements interreliés dont la nature est surtout verbale, des comportements verbaux qui ont des caractéristiques émotives intenses »(Staats, 1975 : 156, cité et traduit par Leduc, 1980 : 92). Viau (1994 : 40) pense qu'il n'existe pas de faux concepts de soi, car ceux-ci correspondent à ce qu'une personne croit sincèrement être. Toutefois, les concepts de soi peuvent être réalistes ou irréalistes. Nous sommes d'accord sur le fait qu'un individu est nécessairement sincère envers lui-même, mais n'oublions pas qu'il pourrait mentir dans le récit de ses perceptions de soi à une autre personne afin de préserver sa dignité. C'est parfois le cas dans les interviews.

Dans le contexte scolaire, le concept de soi fait qu'un élève se crée une image de lui-même en tant qu'apprenant. L'importance du concept de soi en contexte scolaire conduit même certains auteurs à affirmer que ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage, mais bien celles qu'il pense avoir (Covington, 1984). Dans ce sens là, le concept de soi est associé à la motivation de l'apprenant.

5.5 Motivations d'apprentissage

La motivation est un élément important dans le contexte éducatif. Cette notion influence considérablement le résultat d'apprentissage, c'est la raison pour laquelle elle suscite l'attention de beaucoup de chercheurs, qui essaient de la définir.

Selon Nuttin, la motivation est «toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but »(Nuttin, 1985). Nous retrouvons le mot «but » dans la définition de Keller (1983 : 481) avec la notion d'effort : la motivation fait référence aux choix d'un individu en ce qui concerne les actions ou les buts qu'il va adopter ou éviter, et le degré d'effort qu'il va mettre pour les réussir.

Dans le contexte scolaire, la motivation est définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche (Tardif, 1992 : 91). Mitchell donne

⁸⁶ la totalité d'un système complexe, organisé et dynamique, de croyances, d'attitudes et d'opinions que chaque personne tient pour vrai au sujet de son existence personnelle

une définition précise de la motivation dans la situation scolaire. La motivation est constituée des processus psychologiques qui impliquent «*arousal, direction, intensity, and persistence of voluntary actions that are goal directed*»⁸⁷ (Mitchell, 1997 : 60). L'excitation (*arousal*) est un processus motivationnel qui implique l'intérêt pour un but (par exemple, un apprenant est intéressé par obtenir de bonnes notes). La direction (*direction*) est un processus de sélection d'un but et de la voie pour poursuivre ce but (par exemple, l'apprenant se fixe le but d'avoir la meilleure moyenne de la classe pendant un semestre). L'intensité (*intensity*) est l'effort que l'apprenant consent pour atteindre le but fixé (par exemple, la fréquence des révisions). La persistance (*persistence*) fait référence à la continuité de la poursuite du but, même face à des défis (par exemple, continuer à s'efforcer après une semaine d'absence à cause d'une maladie). Donc, la motivation est associée à ce qu'un apprenant choisit de poursuivre (excitation et direction) et à la façon de le poursuivre (intensité et persistance). Les deux catégories sont nommées «*goal setting and goal striving*» (fixation des buts et poursuite des buts), ou «*choice motivation and control motivation*» (motivation du choix et motivation du contrôle), ou «*goal selection and goal implementation*» (sélection des buts et exécution des buts), ou «*goal choice and self regulation*» (choix des buts et auto-régulation) (*ibid.*).

La motivation de l'apprenant est au centre de toute activité d'apprentissage, elle a également un effet sur l'enseignant. Moè et De Beni affirment que «la faible motivation des élèves est vécue par les enseignants, non seulement comme frustrante, mais comme le principal obstacle au succès du processus d'enseignement-apprentissage» (Moè & De Beni, 2001 : 248). Meirieu confirme «qu'il n'y a transmission que quand un projet d'enseignement rencontre un projet d'apprentissage, quand se tisse un lien, même fragile, entre un sujet qui peut apprendre et un sujet qui veut enseigner» (Meirieu, 1989 : 42).

Certains chercheurs pensent qu'il y a un lien fort entre la motivation et les émotions. Par exemple, pour Tomkins, les émotions sont une source de motivation car «elles augmentent la prise de conscience du sujet quant à la pertinence pour sa survie des situations où il se trouve» (cité par Kirouac, 1993 : 47). Pour d'autres, comme Weiner (1992), les émotions font partie de la dynamique de la motivation et sont une conséquence de la manière dont une personne perçoit ce qui lui arrive (cité et traduit par Viau, 1994 : 21).

Nous allons aborder quelques théories de la motivation qui associent l'émotion et la perception de soi.

⁸⁷ l'excitation, la direction, l'intensité et la persistance des actions volontaires qui sont dirigées par des buts

5.5.1 Auto-efficacité (self-efficacy)

Avant d'aborder la question de l'auto-efficacité, nous devons évoquer la notion de « l'estime de soi », car l'auto-efficacité fait partie intégrante de cette notion.

L'estime de soi est « *a feeling of personal worth and level of satisfaction regarding one's self* »⁸⁸ (Purkey, 1988 : 2). C'est un jugement de valeur que l'individu traduit en attitudes envers lui-même. L'estime de soi indique dans quelle mesure un individu croit à sa capacité, son importance, sa valeur et son efficacité. L'estime de soi est une composante du concept de soi.

Selon Reasoner (1994), il est essentiel de reconnaître la singularité de chaque apprenant et de protéger leurs droits et sentiments afin de développer les cinq composantes principales de l'estime de soi : sécurité, identité, appartenance, but et compétence. Maslow souligne l'importance de la sécurité dans le développement d'un individu : « *only a child who feels safe dares to grow forward healthily. His safety needs must be gratified* »⁸⁹ (Maslow, 1999). Par conséquent, créer des activités qui permettent aux apprenants d'être conscients de leurs points forts, de gagner confiance en eux-mêmes, de créer des liens positifs entre eux, de préserver leurs cultures et de répondre à leurs besoins est crucial.

L'estime de soi peut être divisée en trois niveaux : le global, le situationnel et la tâche (Brown, 1980). L'estime de soi globale est l'évaluation générale d'un individu sur sa capacité. L'estime de soi situationnelle se réfère à l'évaluation d'un individu dans une situation spécifique, par exemple, à l'école ou au travail. L'estime de soi liée à la tâche est l'évaluation d'un individu sur sa capacité à accomplir une tâche précise dans une situation spécifique. L'auto-efficacité est en lien avec le troisième niveau de l'estime de soi, c'est-à-dire l'estime de soi liée à la tâche. Car il n'y a que des sentiments spécifiques d'efficacité, liés à telle ou telle activité (Lecomte, 2004). Bien que l'auto-efficacité et l'estime de soi liée à la tâche aient souvent une corrélation positive, ces deux notions ne sont pas synonymes. Deux exemples peuvent illustrer les différences entre ces deux concepts :

Un niveau élevé de sentiment d'efficacité et une faible estime de soi : c'est le cas lorsque la personne s'estime compétente pour une action qu'elle réprouve moralement : situation qui peut être vécue par un huissier venant expulser un locataire pauvre, ou par un pilote de chasse larguant une bombe sur des civils sans défense. Un niveau faible de sentiment d'efficacité et une bonne estime de soi : c'est logiquement la situation inverse, lorsque la personne s'estime incompétente pour une action à laquelle elle n'attache pas d'importance. Quelqu'un peut estimer être un très mauvais cuisinier, sans que cela n'entame le moins du monde son estime de soi. (*ibid.* : 61)

⁸⁸ un sentiment de valeur personnelle et un niveau de satisfaction à l'égard de soi-même

⁸⁹ un enfant ne peut grandir sainement que lorsqu'il se sent en sécurité. Son besoin de sécurité doit être satisfait

Donc, l'estime de soi inclut une valeur morale, alors que l'auto-efficacité est la croyance en sa propre efficacité dans l'exécution d'une action.

A présent nous allons nous intéresser à la notion d'auto-efficacité et à ses effets dans la situation scolaire. Bandura définit cette notion comme « *beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments* »⁹⁰ (Bandura, 1997 : 3). Dans le cadre éducatif, Ehrman interprète cette notion comme « *the degree to which the student thinks he or she has the capacity to cope with the learning challenge* »⁹¹ (Ehrman, 1996 : 137). L'auto-efficacité se réfère au jugement d'un individu sur ses capacités de performance dans une action spécifique.

Bandura (1977) indique que la représentation sur sa propre capacité est plus importante pour la performance d'un individu dans une tâche spécifique que sa capacité réelle. Car les personnes qui ont des doutes sur soi évitent les tâches difficiles dans les domaines où elles ont une représentation fragile de leurs capacités. Elles ont du mal à se motiver et diminuent leurs efforts ou abandonnent rapidement devant les obstacles. Elles ont des aspirations réduites et s'impliquent faiblement vis-à-vis des objectifs qu'elles décident de poursuivre. Dans les situations éprouvantes, elles s'appesantissent sur leurs insuffisances, sur les difficultés de la tâche à accomplir et sur les conséquences problématiques de l'échec. Elles retrouvent difficilement leur sentiment d'efficacité à la suite d'un échec ou d'une performance amoindrie (Lecomte, 2004 : 61).

Selon Bandura (1997), l'auto-efficacité est construite à partir de quatre sources d'information : les expériences actives de maîtrise (*mastery experiences*), l'apprentissage social (*vicarious experiences*), la persuasion par autrui (*social persuasion*) et l'état physiologique et émotionnel (*physiological arousal*).

Les expériences actives de maîtrise constituent la source d'information la plus importante parmi les quatre mentionnées. Ce sont des succès qui servent d'indicateurs de capacité et qui permettent de construire une solide croyance d'efficacité personnelle, tandis que les échecs la minent. L'apprentissage social est l'évaluation de ses propres capacités par rapport à celles des autres. L'individu tire des conclusions de l'observation des actions réalisées par d'autres personnes. Ce sont les sujets dont les caractéristiques (âge, sexe, etc.) sont les plus proches qui sont les plus susceptibles d'être source d'information. Par exemple, des enfants tirent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé s'ils observent d'autres enfants talentueux que s'ils voient des adultes manifester les mêmes aptitudes cognitives. La persuasion par autrui signifie la confiance d'autrui sur ses capacités. Il est plus facile à

⁹⁰ les croyances en ses capacités à organiser et exécuter des actions nécessaires pour produire des résultats attendus

⁹¹ la mesure dans laquelle l'apprenant pense qu'il est capable de faire face au défi de l'apprentissage

quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités. Cependant, cet effet se manifeste surtout si la personne a déjà de bonnes raisons de croire qu'elle peut agir efficacement. L'état physiologique et émotionnel signifie qu'en évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel, en particulier lorsque son activité concerne la santé les activités physiques et la gestion du stress (Bandura, 1997 ; Lecomte, 2004). Collins (1982) affirme que des enfants qui ont le même niveau de compétence cognitive obtiennent des performances intellectuelles différentes selon l'intensité de leur efficacité perçue. Donc, nous voyons que la perception de l'efficacité influence considérablement la performance cognitive d'un individu.

L'auto-efficacité influence la performance scolaire des apprenants (Pintrich, 1999 ; Zimmerman, 2000). Des recherches (Jackson, 2002 ; Caprara *et al.*, 2006 ; Ferla *et al.*, 2008) prouvent que l'auto-efficacité est positivement associée à la réussite scolaire. L'effet important de l'auto-efficacité dans la situation scolaire est dû à son aspect motivationnel qui affecte les actions des apprenants. Selon Bandura (1997), fournir des expériences actives de maîtrise est la meilleure solution pour aider les apprenants à développer leur auto-efficacité. À son tour, l'auto-efficacité prédit le succès futur de tâches liées à cette maîtrise. Bien que l'auto-efficacité et la performance scolaire soient souvent en corrélation positive, certaines recherches corroborent le fait que le sentiment positif d'auto-efficacité peut avoir un effet négatif sur la performance scolaire. C'est la conclusion d'une recherche de Vancouver et ses collaborateurs (2002). Ils trouvent que l'auto-efficacité mène à l'excès de confiance en soi, ce qui diminue la performance des apprenants dans certaines activités.

Donc, les enseignants doivent faire attention au niveau d'auto-efficacité des apprenants. Peut-être s'agit-il de faire davantage de compliments ou de prononcer plus d'encouragements en direction de ceux qui ont un sentiment négatif quant à leur efficacité afin de leur donner confiance ; et d'alerter des dangers, ou des difficultés, ceux qui sont trop confiants pour leur permettre d'être plus prudents et ainsi leur permettre d'avancer.

5.5.2 Fixation des buts (*goal setting*)

La théorie de « *goal setting* » a été initiée par Locke et Latham (1990). Cette théorie s'intéresse à comment améliorer la performance d'un individu dans une activité spécifique. Selon Locke et Latham, les individus qui adoptent des buts spécifiques et difficiles vont surpasser ceux qui ont des buts faciles ou qui n'en ont aucun. Lee et ses collaborateurs (1989) affirment que la conceptualisation des buts comme régulateurs immédiats du comportement est au cœur de la théorie de « *goal setting* ».

Le but que se fixe une personne peut influencer considérablement son comportement face à une difficulté. Locke (1967) observe que les individus qui obtiennent les scores les plus élevés à une épreuve sont également ceux qui avaient pour but d'atteindre les scores les plus hauts avant le début de l'épreuve (cité et traduit par Vianin, 2006). Les buts influencent les réactions cognitives et affectives des individus et président à la détermination de leurs actions, car les buts précisent les exigences de réussite personnelle (Bandura, 1991). D'ailleurs, la fixation personnelle des buts d'un individu peut être influencée par la représentation de son auto-efficacité. Certaines recherches (Locke & Latham, 1990) corroborent le fait que plus l'apprenant a une représentation positive de son efficacité plus il se fixe un but difficile.

Dans le domaine de l'éducation, les buts sont fixés soit par l'enseignant (ou à un niveau macro par l'institution éducative via des instructions officielles par exemple), soit par les apprenants eux-mêmes. Toutefois, la fixation des buts nécessite des conditions spécifiques pour leur accomplissement. Tout d'abord, le but doit constituer un défi à relever ; ensuite, le but doit être spécifique, c'est-à-dire suffisamment précis pour que l'apprenant le comprenne parfaitement (Vianin, 2006 : 32). Franken (1997) précise que le but doit être difficile, mais accessible. Nous comprenons bien que si un but est difficile mais non accessible, l'apprenant risque de ne pas l'atteindre, ce qui peut affaiblir son auto-efficacité voire son estime de soi.

Selon Bandura et Schunk (1981), les tests et examens peuvent constituer des buts puissants et proximaux qui soutiennent la motivation des apprenants. Ces tests ou examens fonctionnent comme des sous-buts accessibles ou marqueurs de progression qui fournissent des incitations, récompenses, et feedback immédiats, qui aident aussi à mobiliser et maintenir l'effort. Ces sous-buts peuvent également contribuer à l'amélioration de l'intérêt intrinsèque, et à l'engagement permanent des apprenants à des activités. Nous pensons que les apprenants qui ont l'habitude de réussir les tests ou examens peuvent tirer profit des évaluations mais que pour les apprenants qui ont beaucoup de difficultés, les évaluations régulières peuvent renforcer leur anxiété voire même ébranler leur estime de soi.

Dans le cadre éducatif, il y a des buts qui sont fixés par l'institution, mais nous ne pouvons pas oublier que les apprenants se fixent eux-mêmes des buts personnels. Ces buts engagent les apprenants à accomplir des tâches spécifiques pour une autoévaluation positive. Ici, nous étudierons la relation entre la fixation des buts et le sentiment de réussite ou d'échec de l'apprentissage du français par des étudiants chinois.

5.5.3 Auto-régulation (self-regulation)

L'auto-régulation fonctionne grâce à un ensemble de capacités cognitives qui doivent être développées et mobilisées pour des changements auto-dirigés (Bandura, 1986). L'auto-régulation est définie comme «*exercise of influence over one's own motivation, thought processes, emotional states and patterns of behavior* »⁹² (Bandura, 1994). L'intention et le désir ne peuvent suffire à influencer les motivations et les comportements si les capacités cognitives des individus manquent (Bandura & Simon, 1977). Barkley propose une auto-régulation non enseignée, apprise via des interactions entre des capacités neurologiques du cerveau et l'environnement (cité par Bronson, 2000). Dans le cadre éducatif, les apprenants qui se perçoivent comme compétents pour réguler leurs propres actions efficacement sont plus confiants pour maîtriser des matières scolaires et atteindre des performances scolaires élevées (Zimmerman *et al.*, 1992).

Les apprenants auto-régulés mènent leur processus d'apprentissage et se fixent des objectifs difficiles (Bandura, 1989 ; Schunk, 1990), en appliquant des stratégies appropriées pour atteindre les objectifs fixés (Zimmerman, 1989), et en intégrant des éléments auto-régulateurs qui motivent et maintiennent l'effort (Bandura & Cervone, 1983, 1986). Les apprenants auto-régulés démontrent un sens élevé d'auto-efficacité ce qui influence les objectifs qu'ils se fixent (Zimmerman, 1989). Ce concept de «*self-directed learning* » (apprentissage auto-dirigé) (terme utilisé par Zimmerman *et al.*, 1992) implique non seulement les capacités cognitives, mais aussi la motivation d'auto-régulation, l'environnement d'apprentissage et les supports sociaux.

La motivation d'auto-régulation est l'élément principal issu du concept d'auto-régulation. La motivation d'auto-régulation est définie comme «*the more or less conscious control over one's own motivation which mostly serves to increase effort and persistence* »⁹³ (Wolters, 2003). Schwinger et ses collaborateurs (Schwinger *et al.*, 2009) proposent huit stratégies motivationnelles qui constituent la motivation d'auto-régulation.

La première stratégie est la stratégie de valorisation des intérêts situationnels, qui signifie la transformation d'une activité ennuyeuse en une activité excitante. Par exemple, l'amélioration du style de l'écriture dans une tâche de copiage des textes (Sansone *et al.*, 1992). La deuxième stratégie est la valorisation de la signification personnelle. Dans cette stratégie, l'accent est mis sur la relation entre la tâche et des intérêts et préférences personnels (Leutner *et al.*, 2001). Par exemple, apprendre une langue avec des supports qui

⁹² l'exercice d'une influence sur sa propre motivation, son processus de pensée, ses états émotionnels et ses comportements

⁹³ le contrôle plus ou moins conscient sur sa propre motivation qui sert principalement à augmenter l'effort et la persévérance

sont en lien avec des intérêts personnels, comme le film ou la musique. Les troisième, quatrième, et cinquième stratégies concernent les autosuggestions orientées par objectifs. Wolters (1999) distingue deux types d'autosuggestion : autosuggestion de maîtrise et autosuggestion de performance. Un apprenant qui régule sa motivation par l'autosuggestion de maîtrise va souligner l'objectif de développer sa compétence et sa maîtrise d'une tâche ambitieuse. Quant à l'autosuggestion de performance, elle peut être encore divisée en deux sous-catégories : l'autosuggestion orientée par la performance et l'autosuggestion d'évitement. L'autosuggestion orientée par la performance signifie que l'apprenant apprend pour obtenir de bonnes notes, l'autosuggestion d'évitement signifie que l'apprenant apprend pour éviter de mauvaises notes par peur d'être considéré comme incompetent⁹⁴ (Schwinger *et al.*, 2007). La sixième stratégie est nommée « *self-consequating* » (auto-renforcement) (*ibid.*) et s'appuie sur des principes de renforcement comportemental. Un individu peut se motiver par des renforcements personnels après avoir atteint un objectif particulier. Par exemple, se récompenser de regarder la télévision après avoir fait le devoir de mathématiques, ou se priver de télévision si le travail n'est pas fait. La septième stratégie est la fixation d'un objectif proximal (Schwinger *et al.*, 2007 ; Wolters, 2003) que nous avons déjà abordée dans la partie précédente. La huitième stratégie est le contrôle de l'environnement, qui fait référence à des arrangements favorables à un bon environnement de travail. Par exemple, travailler dans un endroit calme, à la bibliothèque (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Schwinger et ses collaborateurs (2009) suggèrent qu'il n'y a pas d'effets directs des stratégies auto-régulatrices sur la performance, car ces stratégies visent à optimiser la motivation, mais pas la performance. Les apprenants qui réussissent à réguler leur motivation montrent une meilleure gestion de leurs efforts, ce qui pourra aboutir à une meilleure performance (Wolters, 1999).

Dans la motivation d'auto-régulation, le sentiment d'auto-efficacité joue un rôle important, car les individus forment des représentations concernant ce qu'ils peuvent faire. Ils emploient des stratégies en fonction de ces représentations afin de se motiver et d'atteindre les objectifs. La fixation des objectifs est basée sur leur autoévaluation des compétences.

Certains théoriciens incluent même les capacités d'auto-régulation comme l'élément central pour la définition de l'intelligence (Grigorenko & Sternberg, 2001; Sternberg, 2005). Ils expliquent que les comportements intelligents peuvent être décrits comme issus d'une

⁹⁴ Ces notions d'autosuggestion orientées par objectifs sont en lien avec la théorie de l'*achievement goal theory*, qui sera abordée dans la partie 5.5.4.

auto-régulation réussie. Nous voyons que la conscientisation de ses propres compétences, une bonne gestion de ses propres activités et une bonne capacité pour se motiver sont des facteurs importants pour le développement cognitif d'un individu. Nous verrons si ces facteurs sont importants pour la réussite de l'apprentissage du français par nos enquêtés.

5.5.4 Théorie des buts d'apprentissage (*achievement goal theory*)

Elliott et Dweck définissent l'« *achievement goal* » comme « *a 'program' of cognitive processes that have 'cognitive, affective, and behavioral consequences'* »⁹⁵ (Elliott & Dweck, 1988 : 11). Cette théorie est proposée dans le cadre éducatif afin d'étudier les motivations des apprenants dans l'accomplissement des activités d'apprentissage. Trois catégories d'apprenants sont proposées dans les études de « *achievement goal* » : *learning goal orientation* ou *mastery goals* ; *performance goal orientation* (deux sous-catégories : *performance-approach goals*+*performance-avoidance goals*) et *work avoidance*. Les deux premières catégories sont plus étudiées que la dernière.

Les buts de maîtrise (*learning goal orientation* ou *mastery goals*) conduisent la personne à vouloir améliorer et développer ses habiletés. Son sentiment d'accomplissement dérive alors des qualités inhérentes à la tâche, tels que le défi et l'intérêt qu'elle suscite. En revanche, les buts de performance (*performance-approach goals*) reflètent le souci de la personne de montrer la supériorité de son habileté. Son sentiment d'accomplissement dérive de la démonstration de cette dernière et de l'obtention de renforcement positif externe. L'apprentissage constitue, pour elle, le moyen de parvenir à ses fins (Vezeau *et al.*, 2004 : 10-11). Les buts de performance par évitement (*performance-avoidance goals*) signifient que la personne évite de montrer son incompetence dans des activités. Son sentiment d'accomplissement dérive de la réussite des activités dans le but premier de ne pas perdre la face. L'évitement du travail (*work-avoidance*) concerne une personne qui ne s'intéresse ni au développement ni à la démonstration de ses compétences. Elle veut simplement investir le moindre effort possible dans une activité. La personne agit très passivement et n'a ni peur ni inquiétude en ce qui concerne les mauvaises évaluations (Harackiewicz *et al.*, 1997 : 1455).

Certains chercheurs expliquent ces différences de motivation d'apprentissage en divisant les apprenants en deux catégories : *task-orientation* et *ego-orientation*. L'orientation par tâche (*task-orientation*) signifie que l'attention de la personne est mise sur la tâche plutôt que sur des récompenses extrinsèques (Nicholls, 1983). L'apprentissage, la compréhension, la résolution des problèmes et le développement de nouvelles capacités sont des buts en soi (Duda & Nicholls, 1992). L'apprentissage est intéressant par nature,

⁹⁵ un « programme » de processus cognitif qui a des conséquences cognitive, affective et comportementale

significatif et satisfaisant. Les apprenants orientés par l'estime de soi (*ego-oriented*) s'inquiètent d'être jugés capables, ils prennent des normes externes comme référence pour évaluer leurs propres compétences, et ils ont tendance à juger leurs compétences par comparaison avec leurs pairs (Duda, 1993). Une compétence élevée signifie une meilleure performance que les autres (Ames, 1992). L'objectif des apprenants orientés par l'estime de soi est d'établir une supériorité de compétences, faire mieux que les autres, les surpasser (Duda, 1993).

Selon Skaalvik et ses collaborateurs (1994), l'orientation par l'estime de soi peut conduire les apprenants à adopter des objectifs différents. Pour certains apprenants orientés par l'estime de soi, l'objectif peut être de devenir le meilleur ou de démontrer sa supériorité. Pour les autres, l'orientation par l'estime de soi peut aboutir à la conception de ne pas être le pire, d'éviter de sembler stupide, ou d'éviter des réactions négatives de la part des autres. Skaalvik et ses collaborateurs nomment ces deux dimensions ainsi : l'orientation par l'estime de soi offensive (*offensive ego-orientation*) et l'orientation par l'estime de soi défensive (*defensive ego-orientation*). Ainsi, l'orientation par tâche (*task-orientation*) correspond aux buts de maîtrise (*mastery goals*), l'orientation par l'estime de soi offensive (*offensive ego-orientation*) aux buts de performance (*performance-approach goals*) et l'orientation par l'estime de soi défensive (*defensive ego-orientation*) aux buts de performance par l'évitement (*performance-avoidance goals*).

Nous pensons que ce qui peut distinguer les apprenants orientés par l'estime de soi offensive et défensive sont les perceptions de leur auto-efficacité. Les apprenants orientés par l'estime de soi offensive doivent posséder un sentiment d'efficacité élevé, car ils acceptent volontiers les défis et sont certains de franchir les obstacles afin de démontrer leur supériorité intellectuelle. D'ailleurs, ce sont des apprenants qui aiment la compétition et ont l'habitude de jouir de la réussite qui nourrit leur estime de soi et leur auto-efficacité. En revanche, les apprenants orientés par l'estime de soi défensive ont une auto-efficacité basse, car ils se considèrent comme faibles et leur objectif principal consiste à cacher leur faiblesse aux autres. La réussite peut être un soulagement pour eux, et l'échec crée de la souffrance.

Dans notre recherche, nous étudierons comment les buts d'apprentissage, l'esprit de compétition et l'auto-efficacité influencent le sentiment d'échec ou de réussite d'apprentissage du français.

Les apprenants avec des buts de maîtrise et de performance ont des perceptions différentes sur leur intelligence ou capacités cognitives. Certains chercheurs parlent de « *theory of intelligence* » (théorie de l'intelligence), qui est définie comme la conception

implicite concernant la nature des capacités cognitives (Nicholls, 1984 ; Yussen & Kane, 1985). Certains individus favorisent la théorie de l'intelligence incrémentale (*incremental*). Ils croient que l'intelligence est malléable et contrôlable. Alors que d'autres adoptent une théorie de l'intelligence d'entité (*entity*). Ils croient que l'intelligence est une entité fixe ou incontrôlable. Dweck et Leggett (1988) trouvent que les apprenants qui croient à l'intelligence incrémentale poursuivent les buts de maîtrise pour augmenter leur compétence. Alors que ceux qui croient à l'intelligence d'entité poursuivent les buts de performance pour assurer des jugements positifs de cette entité ou éviter des jugements négatifs. Cette conceptualisation de l'intelligence est en lien avec le concept de soi, que nous avons déjà défini dans une partie précédente. Dans la théorie de l'intelligence comme une entité fixe, le soi peut être conceptualisé comme une collection de traits fixes qui peuvent être mesurés et évalués. Dans la théorie de l'intelligence incrémentale, le soi est considéré comme un système dynamique et malléable qui peut évoluer dans le temps grâce à l'effort de l'individu.

La perception des capacités cognitives et l'effort à fournir ont une corrélation négative pour les apprenants qui ont des orientations de buts différentes. Par exemple, les apprenants orientés par l'estime de soi pensent que beaucoup d'efforts, que cela conduise à la réussite ou non, impliquent des capacités cognitives basses ; alors que faire peu d'efforts, lorsque cela conduit à la réussite, implique des capacités cognitives élevées. Ces apprenants produisent des discours tels que « si tu dois travailler dur sur certains problèmes, tu n'es pas doué », ou « tu sais que tu es doué lorsque tu résous des problèmes facilement » (Dweck & Leggett, 1988 : 260-261). Pour ces apprenants, la réussite ne doit pas nécessiter l'effort, car ils sont « naturellement » intelligents. Nous voyons que l'estime de soi de ce type d'apprenants est soutenue par la fierté de la supériorité intellectuelle innée. Par opposition, les apprenants avec les buts de maîtrise voient l'effort comme un moyen ou une stratégie pour activer ou manifester leurs capacités de maîtrise. Ici, l'effort et les capacités cognitives sont en corrélation positive : l'effort active les capacités. Ces apprenants produisent des énoncés comme : « même si tu es bon en quelque chose, travailler dur te permet une meilleure compréhension », ou « même si quelque chose est facile pour toi, tu ne sais pas pourquoi tu es doué pour cela ». Donc, l'effort représente une stratégie de maîtrise et un individu doit exploiter ses ressources personnelles pour la maîtrise (*ibid.* : 261).

Un apprenant avec des buts de performance peut très bien cacher ses efforts à la maison afin d'obtenir une meilleure performance en classe et affirmer qu'il est naturellement intelligent, car son estime de soi doit être flattée. Ou bien, un apprenant croit

avoir atteint la limite de ses capacités cognitives, mais pense que l'effort peut tout de même rattraper quelques lacunes. Schunk (1995) explique cette idée :

Dans certains domaines comme l'éducation par exemple, une personne peut fort bien considérer qu'il existe effectivement une limite à son intelligence qu'aucun effort ne permettra de surpasser, de sorte qu'ayant à se prononcer sur les énoncés indiquant une conception statique, elle se dira d'accord avec ceux-ci. Cependant, cette personne peut en même temps, malgré tout, estimer tellement élevée cette limite, qu'avec des efforts et de la persévérance elle peut progresser, augmenter sa compétence, et se rapprocher de cette limite. Ayant cette fois à se prononcer sur les énoncés indiquant une conception dynamique, elle se dira également d'accord avec ceux-ci. (cité et traduit par Vezeau *et al.*, 2004 : 18)

La recherche de Vezeau et ses collaborateurs (2004) indique que ce sont les personnes obtenant les rendements les moins élevés qui sont davantage d'accord avec une conception dynamique de l'intelligence. Cela pourrait s'expliquer par le fait que, sachant qu'elles doivent consentir davantage d'efforts que d'autres pour réussir, ces personnes considèrent qu'il existe une certaine zone dans laquelle elles peuvent progresser. Ce résultat signifie qu'une mauvaise performance n'a pas forcément d'effet négatif sur l'estime de soi de l'apprenant.

Nous nous rendons compte que les relations entre la théorie de l'intelligence et les différentes orientations de buts sont complexes, nous découvrirons quelques particularités dans le cas de l'apprentissage du français par des étudiants chinois avec les résultats de notre recherche.

Certaines recherches corroborent le fait que les apprenants avec des buts différents ont des attitudes différentes face aux défis et aux difficultés qu'ils rencontrent. Les apprenants avec des buts de performance par évitement sont caractérisés par la fuite ou la baisse du niveau de compétence devant l'obstacle. Les apprenants avec des buts de maîtrise, au contraire, cherchent les défis dans les tâches et maintiennent l'effort après l'échec (Dweck & Leggett, 1988 : 256). Ils ne cherchent pas les origines de l'échec, car ils ne pensent pas qu'il s'agit d'un échec. Plutôt que de voir des problèmes irrésolus comme un reflet de leurs capacités cognitives, ils les considèrent comme des défis à relever.

Nous pensons que tous les apprenants sont, en quelque sorte, en compétition. Les apprenants avec des buts de performance sont en compétition avec leurs camarades. De leur côté les apprenants avec des buts de maîtrise sont en compétition avec eux-mêmes ; le défi et les difficultés sont l'occasion d'apprendre de nouvelles choses, de surmonter des difficultés et de se surpasser.

Bien que les buts de maîtrise soient les plus valorisés dans les recherches, les buts de performance ont, eux aussi, des effets positifs sur la reconnaissance personnelle. Selon Dweck et Leggett (1988), il est toujours important pour l'individu d'évaluer ses capacités cognitives et de porter des jugements positifs sur ses compétences. Parfois, les buts de

performance peuvent être un préalable pour la poursuite des buts de maîtrise : obtenir un diagnostic externe sur ses points forts et faibles peut être une étape nécessaire dans le processus d'apprentissage, et gagner des jugements positifs de la part de l'enseignant peut être une étape nécessaire dans la poursuite des connaissances personnelles. Il est aussi important de noter que lorsque la confiance en ses propres capacités est élevée, les buts de performance peuvent produire des comportements caractérisés par des buts de maîtrise. Dweck (1986) suggère que les buts de maîtrise et les buts de performance sont les deux extrémités d'une ellipse que les apprenants parcourent d'une façon continue. Les buts de maîtrise sont en lien avec le développement des compétences, alors que les buts de performance sont associés à la confirmation de ces compétences. Les deux types de buts doivent être utilisés, chacun participe aux différentes étapes d'apprentissage et au processus d'évolution. Dans ce cas-là il existe des apprenants qui possèdent à la fois des buts de maîtrise et des buts de performance, ils jouissent d'améliorer leur compréhension d'un sujet tout en gagnant de la satisfaction grâce à la démonstration de leurs meilleures compétences. Wentzel (1991) maintient que les apprenants ont besoin de poursuivre les buts de maîtrise ainsi que les buts de performance s'ils veulent réussir. Car dans une tâche intéressante où un but de maîtrise est peu probable, les apprenants doivent se motiver à travailler pour gagner la compétition et obtenir la récompense.

Parmi les recherches sur les buts d'apprentissage, la performance scolaire suscite l'intérêt de certains chercheurs. De plus en plus d'études montrent que lorsque les buts de performance visent à surpasser les autres ou à obtenir les notes les plus élevées possibles, ils sont positivement associés à un bon rendement (Elliot & Church, 1997 ; Boileau *et al.*, 2000 ; Tanaka & Yamauchi, 2000 ; Urdan, 2004). Cette tendance est aussi valable pour l'apprentissage des langues étrangères (Dörnyei, 2001). Ces résultats remettent de nouveau en cause le caractère négatif longtemps attribué aux buts de performance (Vezeau *et al.*, 2004). Quant aux buts de maîtrise, ils ont une corrélation positive avec l'apprentissage conceptuel plutôt qu'avec l'apprentissage par cœur, et ces buts semblent être facilitateurs pour la performance des élèves du secondaire plutôt que des étudiants de l'enseignement supérieur (Pekrun *et al.*, 2009).

Skaalvik (1997 : 79-80) propose de réduire les compétitions et les comparaisons sociales à l'école, car cela pourrait être un bon moyen d'établir un environnement adéquat pour apprendre. Mais nous pensons que cela pourrait faire perdre leur objectif aux apprenants qui ont l'habitude d'adopter les buts de performance, car la possibilité de combattre les autres et de satisfaire l'estime de soi par la réussite serait diminuée. Ainsi, leur envie de travailler ou leur motivation d'apprendre serait moins forte.

Dans une étude, Levinsohn (2007) montre que les étudiants chinois à l'étranger ont tendance à adopter le but de montrer à leurs camarades néo-zélandais qu'ils peuvent réussir. Levinsohn affirme que les étudiants chinois accordent beaucoup d'importance à leurs résultats, au contraire des étudiants néo-zélandais. Le chercheur illustre ces propos par des exemples. Certains étudiants néo-zélandais se demandent « quel travail pourrais-je faire lorsque je terminerai mes études ? » ou « ai-je besoin d'apprendre ça pour le travail ? » Certains étudiants chinois se posent des questions telles que « cette question sera-t-elle posée dans les examens ? » ou « puis-je avoir une bonne note avec le travail que j'ai fait ? » Cette importance accordée à la note pourrait être liée à la culture éducative chinoise, dans laquelle la compétition est omniprésente. Nous approfondirons ce sujet avec les analyses du corpus.

5.6 Motivations d'apprentissage d'une langue

5.6.1 Définition

Le paradigme socioconstructiviste a permis de mettre d'accord les théoriciens sur plusieurs points : « la motivation ne se confond pas avec le désir ou l'intérêt, elle suppose aussi le passage à l'action et le maintien de l'effort ; elle est le produit de facteurs cognitifs, affectifs et sociaux, c'est un état instable qui fluctue en fonction de l'expérience du sujet ; enfin, la motivation est un construit du chercheur, elle ne s'observe pas directement » (Raby & Narcy, 2009 : 7). L'effort, l'instabilité et l'invisibilité constituent les caractéristiques des motivations.

La motivation d'apprentissage d'une L2 est définie par Gardner comme « *the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes towards learning the language* »⁹⁶ (Gardner, 1985 : 10). La motivation a un lien fort avec le processus d'apprentissage de langues. La motivation d'apprendre une langue est associée au travail et à l'effort que l'individu fournit afin d'apprendre cette langue, le travail et l'effort fournis sont soutenus par son propre désir et sa satisfaction vécue dans l'apprentissage. L'effort seul ne constitue pas la motivation (*ibid.*). Un individu motivé s'efforce d'atteindre le but qu'il s'est fixé, mais un individu qui s'efforce n'est pas nécessairement motivé, c'est sans doute le cas d'un individu forcé ou obligé, qui ne peut accompagner son effort de désir. Selon Gardner (1985), il faut aussi distinguer la motivation de l'orientation, qui représente des raisons pour apprendre une langue, mais qui n'est pas synonyme de motivation. Noels et Clément (1989) expliquent que certains apprenants peuvent prouver une orientation intégrative ou instrumentale pour apprendre

⁹⁶ la combinaison de l'effort et le désir pour accomplir un but d'apprentissage de la langue et les attitudes positives envers l'apprentissage de la langue

une langue, mais qu'ils ne sont pour autant pas nécessairement motivés. La conception de la motivation de Gardner implique l'énergie, la direction, la persistance et le désir.

5.6.2 Théorie de l'auto-détermination (*self-determination theory*)

Une théorie, proposée par Deci et Ryan (1985), est importante pour étudier la motivation : « *self-determination theory* ». Cette théorie postule que la motivation peut être catégorisée en deux orientations : intrinsèque et extrinsèque. La motivation intrinsèque fait référence au désir de réaliser une activité car l'activité est intéressante et que l'individu se plaît à la faire. Son sentiment de plaisir dérive du fait que l'individu choisit librement d'effectuer une activité dans laquelle il développe ses capacités. Au contraire, des individus peuvent être motivés extrinsèquement, car une cause externe provoque la réalisation d'une activité de l'individu (Deci & Ryan, 1985 ; Deci *et al.*, 1991).

Le schéma ci-dessous représente un continuum des motivations intrinsèque et extrinsèque de Deci et Ryan, ce schéma est suivi des explications :

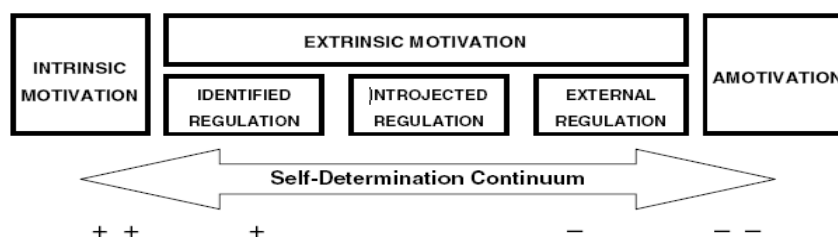


Figure 5-2 Motivational orientations on the self-determination continuum⁹⁷

(Deci & Ryan, 1985)

Deci et Ryan (1985) suggèrent qu'il y a plusieurs types de motivation extrinsèque qui varient en fonction des régulateurs d'objectifs, l'individu lui-même ou des facteurs externes. La « régulation identifiée » (*identified regulation*) signifie que l'individu effectue une action, car cette action est considérée comme importante pour atteindre un objectif. La « régulation introjectée » (*introjected regulation*) signifie que l'individu effectue une action sous le joug de pressions internes telles que le sentiment de culpabilité ou l'autoglorification (*self-aggrandizement*). La forme la moins autodéterminée de la motivation extrinsèque est la « régulation externe » (*external regulation*), qui signifie que l'individu effectue une action à des fins instrumentales, comme le fait de gagner une récompense ou d'éviter une punition. Enfin, l'amotivation est le manque de raison, intrinsèque ou extrinsèque pour effectuer une action.

Dans ce modèle de Deci et Ryan appliqué en psychologie de l'éducation, la motivation intrinsèque vient de l'intérieur de l'apprenant, et est associée à son bien-être. Les apprenants sont intrinsèquement motivés lorsque l'apprentissage est un but en soi. Ils

⁹⁷ les orientations motivationnelles sur le continuum de l'auto-détermination

trouvent les tâches intéressantes et stimulantes, la récompense est la jouissance de l'activité elle-même ou le sentiment de compétence dans l'accomplissement des tâches. En revanche, la motivation extrinsèque vient de l'extérieur. Les apprenants sont extrinsèquement motivés lorsque l'apprentissage permet de gagner de bonnes notes.

Un certain nombre de recherches (Walqui, 2000) prouvent que la motivation intrinsèque corrèle plus positivement avec la réussite en langue que la motivation extrinsèque, mais la motivation totale d'un apprenant est fréquemment composée des motivations intrinsèque et extrinsèque. D'ailleurs, des récompenses externes peuvent augmenter ou diminuer la motivation intrinsèque.

5.6.3 Orientations intégrative/instrumentale (*integrative/instrumental orientations*)

Gardner (1985) distingue l'orientation intégrative de l'orientation instrumentale. Selon Noels et ses collaborateurs (2001), l'orientation instrumentale correspond étroitement à la notion des motivations extrinsèques de Deci et Ryan.

L'orientation intégrative est associée à une disposition positive envers la culture d'une communauté de L2 et le désir d'interagir avec ses locuteurs natifs, voire d'en devenir membre. L'orientation instrumentale est liée à des bénéfices pragmatiques potentiels de la maîtrise d'une L2, tels qu'obtenir de bonnes notes en langue, être diplômé, avoir un bon travail ou un meilleur salaire.

L'orientation intégrative a rapidement déterminé une corrélation positive avec la réussite de l'apprentissage de langue (Williams & Burden, 1997 : 117), ce qui a fait émerger la suggestion que cette orientation serait importante pour la motivation des apprenants de L2. Néanmoins, l'importance de l'orientation intégrative est mise en cause par des recherches effectuées dans des situations d'apprentissage différentes. Par exemple, l'orientation intégrative est plus importante que l'orientation instrumentale dans une situation de LS qui concerne l'apprentissage du français au Canada ou de l'anglais aux Etats-Unis, alors que l'orientation instrumentale est plus importante que l'orientation intégrative dans d'autres situations de LS qui concernent l'apprentissage de l'anglais aux Philippines (Gardner & Lambert, 1972) ou à Mumbai (Lukmani, 1972) ; ou dans des situations où l'anglais fonctionne comme une LE, tel que c'est le cas au Japon (Niitsuma, 1992, cité par Williams & Burden, 1997).

Selon la théorie de Gardner et Lambert, l'orientation intégrative se confond avec l'envie d'identification des apprenants de L2 avec leurs locuteurs. Or, l'absence des locuteurs de L2 dans l'environnement des apprenants est un phénomène courant dans les situations de LE, alors comment un apprenant de LE peut-il être motivé intégrativement ?

Dörnyei (1990) soutient l'idée qu'en absence des locuteurs de L2 dans l'environnement des apprenants, l'identification peut être effectuée par l'assimilation des valeurs culturelle ou intellectuelle associées à la langue cible. En enquêtant de jeunes adultes qui apprennent une langue étrangère en Hongrie, Dörnyei (*ibid.*) identifie quatre dimensions comme sous-catégories de l'orientation intégrative : les intérêts pour la langue cible, ses cultures et ses locuteurs natifs ; le désir d'élargir les visions et d'éviter le provincialisme ; le désir pour de nouveaux stimuli et défis ; le désir de s'intégrer à une nouvelle communauté.

Les sens de l'identification et de l'intégration couvrent de vastes domaines et évoluent avec l'avancement des recherches. Cela fait dire à Dörnyei et Csizér : « *although further research is needed to justify any alternative interpretation, we believe that rather than viewing 'integrativeness' as a classic and therefore 'untouchable' concept, scholars need to seek potential new conceptualizations and interpretations that extend or elaborate on the meaning of the term* »⁹⁸ (Dörnyei & Csizér, 2002 : 456).

5.6.4 Trois niveaux de motivation de Dörnyei

En dépassant le cadre dichotome des orientations intégrative et instrumentale, Dörnyei (1994) propose une catégorisation qui comprend l'orientation intégrative, la confiance et l'évaluation de l'environnement d'enseignement pour aborder la question de la motivation dans l'apprentissage de L2. Ce modèle de motivation se décompose en trois niveaux : le niveau de la langue, le niveau de l'apprenant et le niveau de la situation d'apprentissage. Le tableau ci-dessous représente les trois niveaux cités :

⁹⁸ bien que d'autres recherches soient nécessaires pour justifier d'autres interprétations possibles, nous croyons que, plutôt de considérer « l'intégrativité » comme un concept classique et ainsi intouchable, les chercheurs doivent chercher de nouvelles conceptualisations et interprétations potentielles qui élargissent ou précisent le sens du terme

LANGUAGE LEVEL	Integrative Motivational Subsystem Instrumental Motivational Subsystem
LEARNER LEVEL	Need for Achievement Self-Confidence * Language Use Anxiety * Perceived L2 Competence * Causal Attributions * Self-Efficacy
LEARNING SITUATION LEVEL	
<i>Course-Specific Motivational Components</i>	Interest Relevance Expectancy Satisfaction
<i>Teacher-Specific Motivational Components</i>	Affiliative Drive Authority Type Direct Socialization of Motivation * Modelling * Task Presentation * Feedback
<i>Group-Specific Motivational Components</i>	Goal-orientedness Norm & Reward System Group Cohesion Classroom Goal Structure

Tableau 5-2 Components of Foreign Language Learning Motivation⁹⁹
(Dörnyei, 1994 : 280)

Ce modèle de motivation de Dörnyei (1994 : 277-280) reflète une dimension sociale, une dimension personnelle et une dimension éducative de l'apprentissage de L2. Le niveau de la langue englobe diverses orientations liées à la langue cible comme la culture et la communauté, ainsi que l'utilité de la langue. Ces différents facteurs influent sur l'ensemble des objectifs et des choix de langues des apprenants. Ce niveau est proche des orientations motivationnelles de Gardner.

Le niveau de l'apprenant concerne des aspects émotionnel et cognitif qui forment des traits de personnalité stables. Dörnyei identifie deux composantes qui soulignent le processus motivationnel à ce niveau : le besoin de réussite et la confiance en soi. La confiance en soi englobe l'anxiété langagière, la perception de la compétence en L2, la théorie d'attribution et l'auto-efficacité.

Le niveau de la situation d'apprentissage englobe trois types de sous-composantes.

(1) Les composantes du cours comprennent quatre facteurs qui décrivent la motivation pendant un cours : l'intérêt, la pertinence, l'attente et la satisfaction. Le premier facteur, l'intérêt, est associé à la motivation intrinsèque et centré sur la curiosité inhérente de l'individu et son désir de se connaître et connaître son environnement. Le deuxième facteur, la pertinence, fait référence au sentiment de l'apprenant sur l'enseignement, qui devrait être en lien avec ses besoins, ses valeurs, et ses objectifs personnels. Le troisième facteur, l'attente, se réfère à la perception de la possibilité de réussite et ainsi est en lien

⁹⁹ les composants des motivations d'apprentissage de langues étrangères

avec la confiance en soi et l'auto-efficacité de l'apprenant. Le quatrième facteur, la satisfaction, concerne le résultat d'une activité, et reflète la combinaison des récompenses externes, telles que l'éloge ou les bonnes notes, et internes comme la jouissance et la fierté

(2) Les composantes de l'enseignant comprennent trois facteurs : l'orientation affiliative, le type d'autorité et la socialisation de motivation directe. Le premier facteur, l'orientation affiliative, désigne le besoin de l'apprenant de bien faire à l'école afin de plaire à l'enseignant ou aux parents. Le deuxième facteur, le type d'autorité, a trait à la place que l'enseignant accorde à l'autonomie. Partager la responsabilité avec les apprenants, leur fournir des options et des choix, leur permettre d'établir des priorités dans l'apprentissage, et les impliquer dans la prise de décision peuvent améliorer l'autodétermination et la motivation intrinsèque des apprenants. Le troisième facteur, le rôle de l'enseignant dans la socialisation de la motivation des apprenants, renvoie à la façon dont l'enseignant développe et stimule activement la motivation des apprenants. Il existe trois canaux pour le processus de socialisation. Le premier canal, la modélisation, signifie que l'enseignant, dans sa position de dirigeant du groupe, incarne la conscience du groupe (*group conscience*). Par conséquent, les attitudes et orientations des apprenants envers l'apprentissage seront modelées auprès de l'enseignant en termes de dépense d'effort et d'orientation d'intérêt à l'égard des sujets d'apprentissage. Le deuxième canal, la présentation de tâches, signifie que l'enseignant efficace attire l'attention des apprenants sur le but de l'activité qu'ils vont effectuer, ses intérêts potentiels et valeurs pratiques, voire les stratégies utiles pour la réalisation. Cela augmente l'intérêt des apprenants et leur conscience métacognitive. Le troisième canal, le feedback, est un processus comportant un message clair sur les priorités de l'enseignant et se reflète dans la motivation des apprenants.

(3) Les composantes du groupe sont composées de quatre facteurs : l'orientation par objectifs, le système de normes et récompenses, la cohésion du groupe et les structures des objectifs du groupe. Le premier facteur, l'orientation par objectifs, signifie que l'objectif d'un groupe est considéré comme un patchwork d'objectifs individuels partagés, c'est un état souhaité par une majorité des membres du groupe. Chaque groupe est formé pour un objectif officiel commun (*official goal*), mais dans certains groupes, les membres n'ont pas envie de poursuivre cet objectif. Par exemple, un groupe d'apprenants préfèrent s'amuser plutôt qu'apprendre, les objectifs individuels ne coïncident pas avec l'objectif officiel. Dans ce cas-là un dysfonctionnement peut être observé. Le deuxième facteur, le système de normes et récompenses, est un facteur très important qui peut affecter la motivation des apprenants. Il s'agit des motifs extrinsèques qui spécifient des comportements appropriés nécessaires pour un apprentissage efficace. Selon Dörnyei, les récompenses et punitions

doivent laisser la place aux normes définies par le groupe, qui sont des critères avec lesquels la plupart des membres du groupe sont d'accord et qui deviennent une partie du système de valeurs du groupe. Le troisième facteur, la cohésion du groupe, est la force des relations qui associent les membres du groupe l'un à l'autre et au groupe lui-même. La perception de la cohésion du groupe est un élément motivationnel important dans le contexte de l'apprentissage de L2. Cela est dû au fait que dans un groupe cohésif, les membres ont envie de contribuer au succès du groupe et les objectifs du groupe ont une influence importante sur les individus. Le quatrième facteur, les structures des objectifs du groupe, implique que les objectifs du groupe peuvent être compétitif, coopératif, ou individualiste. Dans une structure compétitive, les apprenants travaillent l'un contre l'autre, et seulement les meilleurs sont récompensés. Dans une situation coopérative, les apprenants travaillent en sous-groupes dans lesquels chaque membre partage la responsabilité pour le produit final et est récompensé en parts égales. Dans une structure individualiste, les apprenants travaillent seul, et sa probabilité de réaliser un objectif ou la récompense n'est pas influencé par un autre. La structure coopérative est plus puissante pour promouvoir la motivation intrinsèque des apprenants, car cette structure produit moins d'anxiété, plus de participation à la tâche, plus d'émotions ou attitudes positives envers les tâches, et des relations cohésives entre les apprenants (Johnson & Johnson, 1991 ; McGroarty, 1993).

Ce modèle de Dörnyei fournit un cadre complet pour l'étude des motivations des apprenants dans l'apprentissage de L2. L'apprenant lui-même, la langue cible, l'enseignant et l'environnement d'apprentissage participent à la construction de motivations pour apprendre une langue.

Ces différents modèles de motivations constituent le fondement de notre questionnement sur les motivations d'apprentissage des étudiants chinois apprenant le français en France (pourquoi apprennent-ils le français ? quels facteurs les motivent à apprendre dans la salle de classe et dans la vie ?). A partir des réponses obtenues, nous analyserons les liens entre ces motivations et le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français.

5.6.5 Soi possible et soi idéal (*possible selves and ideal self*)

L'apprentissage d'une L2 est un processus de recherche et de construction pour une image positive qu'un individu veut adopter. Markus et Nurius proposent le terme « *possible selves* » (soi possible) pour désigner ce qu'un individu croit qu'il va devenir. Plus précisément, *possible selves* « *represent individuals' ideas of what they might become, what they would like to become, and what they are afraid of becoming, and thus provide a*

conceptual link between cognition and motivation »¹⁰⁰ (Markus & Nurius, 1986 : 954). Ainsi, la motivation est considérée comme le désir de réduire les écarts perçus entre le soi actuel et le soi possible (Csizér & Dörnyei, 2005). *Ideal self* (soi idéal) est l'un des *possible selves* (soi possible) les plus importants. *Ideal self* (soi idéal) représente les attributs qu'un individu souhaite posséder, par exemple, les espoirs, les aspirations, et les désirs. Dans ce cadre idéal, l'orientation intégrative peut être considérée comme un attribut associé à la L2 du soi idéal (Dörnyei, 2003 : 6).

Une distinction entre le soi idéal (*ideal self*) et le soi destiné (*ought self*) est faite par Higgins (1987, 1996) dans le cadre du soi possible (*possible selves*). Si le soi idéal représente les attributs qu'un individu a envie de posséder, le soi destiné représente les attributs qu'un individu croit qu'il doit posséder, par exemple, le sens du devoir, les obligations, les responsabilités. Bien que le soi idéal et le soi destiné soient similaires dans le sens où ils sont associés à la réalisation d'un état final désiré Higgins (1998) insiste sur le fait que les préférences associées à ces deux types de futur soi sont motivationnellement distinctes. L'orientation du soi idéal provient d'une focalisation sur la promotion, comme les espoirs, les aspirations, l'avancement, la croissance et la réussite ; alors que l'orientation du soi destiné provient d'une focalisation sur la prévention, la régularisation de l'absence ou la présence des résultats négatifs, par exemple, la sécurité les responsabilités et les obligations. Un exemple peut expliquer la distinction entre la focalisation sur la promotion et sur la prévention. Un apprenant apprend une L2 pour une promotion professionnelle, nous pouvons dire qu'il a une orientation instrumentale avec une focalisation sur la promotion dans sa construction du soi idéal. S'il apprend cette langue pour ne pas échouer dans l'examen, nous pouvons dire qu'il a une orientation instrumentale avec une focalisation sur la prévention dans sa construction du soi destiné.

L'idée de la construction de soi est intéressante dans l'étude de motivations, car l'entrée par la perception du soi actuel, futur, possible, idéal est importante pour la définition d'un individu comme apprenant, la reconnaissance de son état psychologique et la compréhension de sa progression dans l'apprentissage. Nous étudierons l'influence de la perception du « soi » sur le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français dans notre recherche.

5.7 Conclusion

Les émotions dans l'apprentissage sont importantes, car tout fonctionnement cognitif est filtré par les émotions. D'ailleurs, la perception de soi est influencée par les

¹⁰⁰ représentent les idées des individus sur ce qu'ils pourraient devenir, ce qu'ils voudraient devenir, et ce qu'ils ont peur de devenir, ainsi fournissent un lien conceptuel entre la cognition et la motivation

représentations de compétences cognitives et des émotions. L'objectivité chez l'Homme est rare et peu probable.

L'Homme, être émotionnel, sait se motiver dans ses actions. Il se fixe des objectifs, il planifie son avenir en fonction de ses objectifs et de ses capacités perçues. Il est attiré par des promotions sociales ou par la maîtrise de compétences spécifiques. Il est sans cesse à la recherche d'un soi idéal. Dans certains cas, la maîtrise d'une autre langue est le moyen de réaliser ce soi désiré. Alors, la motivation d'apprentissage peut être immense.

Cette recherche concerne les trois dimensions principales que nous venons d'évoquer : cultures d'apprentissage/enseignement, traits de personnalité et motivations d'apprentissage. Son objectif est d'analyser les inter-relations entre ces dimensions et le sentiment d'échec ou de réussite de l'apprentissage du français par des étudiants chinois en France. Le schéma ci-dessous résume et présente nos interrogations après le passage en revue des théories et des recherches associées. Ces interrogations vont guider l'élaboration d'outils d'enquêtes ainsi que les analyses du corpus :

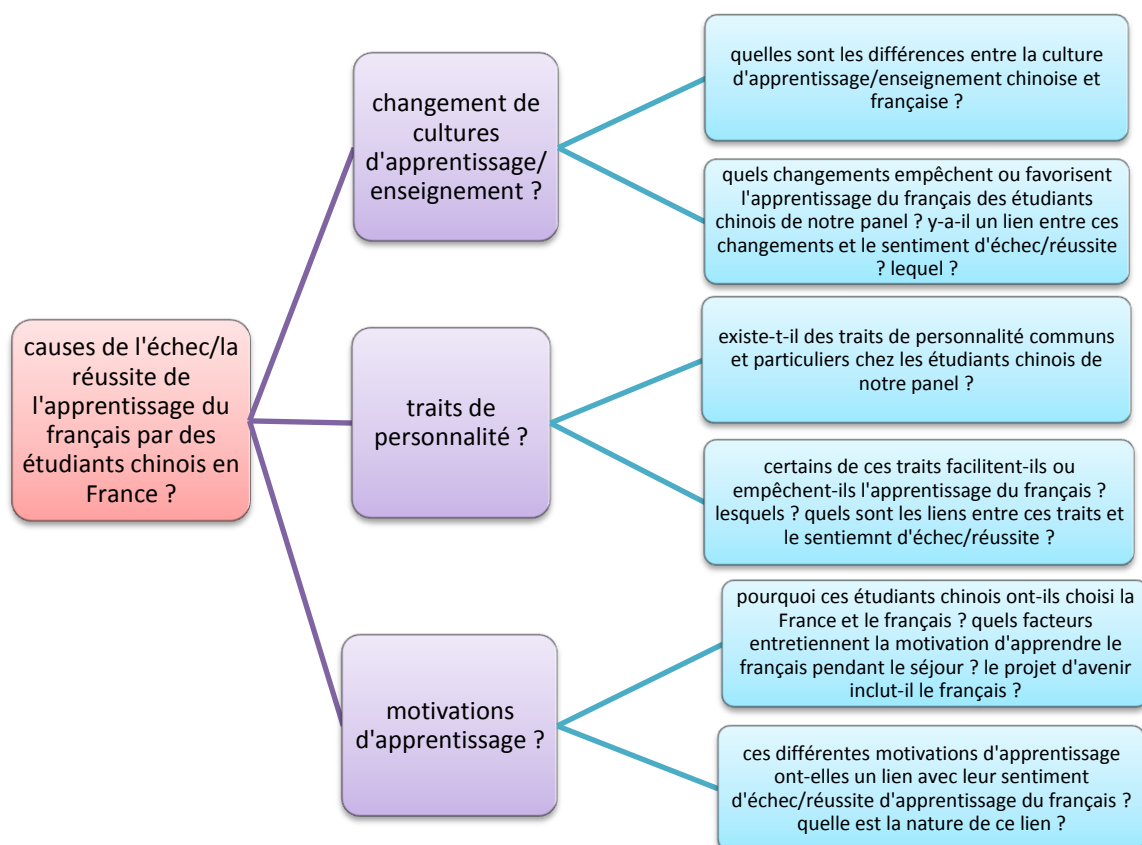


Figure 5-3 Interrogations guidant l'élaboration d'outils d'enquêtes et les analyses du corpus

***Partie II. Hypothèses, méthodologie de la recherche et recueil
des données***

Cette partie est consacrée à la description des outils que nous avons conçus, à l'exposé des démarches que nous avons menées pour le recueil des données et pour la constitution du corpus ainsi qu'à la présentation des méthodes que nous avons choisies pour son analyse.

6 Présentation des outils pour le recueil des données

6.1 Rappel des hypothèses

Nos outils de recherche sont conçus à partir des trois hypothèses posées. La première hypothèse est que l'échec de certains apprenants chinois serait dû au changement de culture d'apprentissage/enseignement. Elle se fonde sur l'idée que les apprenants qui s'adaptent bien à la culture d'apprentissage/enseignement française seraient plus susceptibles d'être en réussite. A l'opposé, d'autres, qui ne pourraient pas se détacher des habitudes d'apprentissage/enseignement chinoises, risqueraient d'être perturbés par les méthodologies d'apprentissage/enseignement proposées dans le pays d'accueil.

La deuxième hypothèse est que certains traits de personnalité, ou certaines combinaisons de traits de personnalité, pourraient influencer la réussite ou l'échec d'apprentissage de la L2. Elle se fonde sur le postulat que les apprenants chinois possèdent certains traits de personnalité communs (personnalité de base) et d'autres divergents (différences individuelles) et sur l'idée que certains des obstacles à l'apprentissage du français par les apprenants chinois en France pourraient apparaître dans la comparaison de ce que ces deux états contribuent à produire comme effets positifs ou négatifs.

La troisième hypothèse est que les différentes motivations des apprenants chinois pourraient avoir un impact sur leur investissement et sur leur utilisation de stratégies dans l'apprentissage du français. Il en résulterait des niveaux de réussite très différents. Nous adopterons une démarche qui implique l'étude de l'évolution des motivations et l'analyse des motivations dans et en dehors du cadre scolaire.

6.2 Recueil des données par entretiens

6.2.1 Justification du choix de la méthodologie

Pour cette étude, nous avons fait le choix d'une méthodologie qualitative. Ce type de méthodologie est, aujourd'hui, fréquemment employé dans des études qui exploitent les différences entre les apprenants qui réussissent et les apprenants qui échouent (Parry, 1993 ; Larsen-Freeman, 2001). Ushioda (2001) fait remarquer que la valeur d'une approche de recherche qualitative réside dans sa faculté à jeter un éclairage différent sur les phénomènes étudiés et à soulever un ensemble de nouvelles questions. De plus, la caractéristique ouverte

d'une enquête qualitative permet au chercheur d'aborder la complexité inhérente à l'interaction sociale et de rendre justice à cette complexité (Glesne & Peshkin, 1992 : 7).

Après comparaison de diverses méthodes de recherche, par exemple, l'étude documentaire, l'observation directe, l'expérimentation, nous avons choisi les entretiens. Les entretiens se construisent par des dialogues, c'est-à-dire que le discours des enquêtés se crée dans la communication avec l'enquêteur. Ainsi, la dialogicité (Markova & Orfali, 2004) y est présente par la nature même de la méthode. Cette méthode « permet de disposer d'informations inaccessibles par les autres méthodes » (Berthier, 2006 : 11). Berthier justifie son propos en citant le psychologue américain G. W. Allport : « si l'on veut savoir ce que pensent les gens ; quelles ont été leurs expériences et ce qu'ils se rappellent ; quels sont leurs sentiments et leurs motivations ainsi que les raisons de leurs actions, pourquoi ne pas leur demander ? » (cit é par Berthier, 2006 : 11) Camilleri et Vinsonneau sont du même avis, pour eux, la méthode d'interview s'adapte à un certain domaine de recherche : « l'enquête est probablement l'instrument le plus couramment utilisé pour l'étude des phénomènes psychosociologiques émergeant dans les réelles situations de contact de cultures » (Camilleri et Vinsonneau, 1996 : 157). De plus, l'enquête psychosociale est un bon moyen d' « éclairer les préférences, les motivations, le vécu émotionnel, la manière dont sont éprouvées les actions collectives et individuelles, les affects, etc. » (*ibid.*). Le choix de cette méthode nous semble tout à fait pertinent dans l'objectif de connaître les représentations et leurs significations chez les apprenants chinois de la langue française.

Afin d'interroger ces représentations en fonction des hypothèses posées, nous pensons que des entretiens semi-directifs sont adaptés pour notre recherche. Le choix de ce type d'entretien se fonde sur les arguments suivants : « l'entretien semi-directif combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, 2006 : 78). Nous souhaitons instaurer ce climat de confiance avec les apprenants, un climat de discussion paisible afin d'obtenir d'eux des informations les plus justes et précises possibles.

La distance sociale entre l'enquêteur et l'enquêté joue également un rôle important dans un entretien. « On considère généralement qu'il faut éviter une trop grande distance sociale. Les situations de pouvoir ne sont pas propices à l'expression de soi comme dans le cas d'un entretien réalisé par un professeur auprès de ses élèves ou par un supérieur hiérarchique dans une entreprise » (*ibid.* : 70). Nous pensons que notre position d'enquêtrice – également étudiante chinoise – est favorable à l'entretien. L'appartenance à

la même nation et à un vécu apparenté peuvent faciliter l'expression de l'enquête, contribuer à le mettre en confiance et ainsi lui permettre de livrer des vérités.

Toutefois, nous nous rendons compte des limites et de la difficulté de l'entretien, notamment parce que le sujet touche à l'estime de soi et peut impliquer l'évocation de l'échec d'apprentissage du français. Ainsi «le répondant peut produire une information déformée : il a le désir de maintenir l'estime de lui-même, de faire bonne figure et de se montrer comme quelqu'un de tout à fait dans la norme sociale »(*ibid.*). Une autre difficulté réside dans le fait que l'interviewé peut chercher à répondre ce qu'il croit que l'intervieweur a envie d'entendre comme réponse. Le fait de vouloir paraître dans la norme sociale et de plaire à son interlocuteur dans l'entretien est appelé « *social desirability response bias (SDRB)* » (biais de réponses socialement souhaitables) (Anastasi, 1988). Nous serons attentive aux discours portant un masque social et demanderons systématiquement aux interviewés d'argumenter leurs réponses afin de mieux cerner leurs véritables idées.

6.2.2 Déroulement des entretiens

Les entretiens se déroulent en *putonghua* (la langue officielle unique en Chine continentale, elle doit être maîtrisée parfaitement par tous les Chinois âgés à scolarisés), ce qui autorise l'enquête à « tout dire » sans aucun obstacle linguistique. Ce choix est motivé par le souci de permettre à des apprenants qui ont beaucoup de difficultés à s'exprimer en français d'être complets et précis. En effet, dans une enquête en français il y a un fort risque que l'apprenant qui ne trouve pas les mots ou les expressions justes pour décrire un événement ou un état émotionnel contourne les sujets et finisse par dire quelque chose qu'il sait dire sans autre but que d'éviter le « linguistiquement compliqué ».

Seidman (1998) s'interroge sur la durée d'entretien, il pense qu'un temps suffisamment long est nécessaire pour que l'interviewé se sente considéré. Il propose une durée de l'ordre d'une heure et demie pour un entretien individuel. Nos entretiens durent entre 49 minutes à 1 heure 48 minutes. Les interviewés n'ont jamais trouvé ce temps long. Certains interviewés ont semblé très contents de nous raconter leur parcours d'apprentissage et de livrer leurs émotions durant leur apprentissage du français. Certains nous ont même dit que l'entretien leur a permis de réfléchir sur leur apprentissage, de se reconnaître en tant qu'apprenant de langue et de dégager quelques perspectives pour la poursuite de leur apprentissage du français. Certains interviewés émotifs ont été émus aux larmes pendant l'entretien ; parler de soi, c'est aussi parler avec ses émotions. L'avantage d'un temps d'entretien assez long est de permettre à l'interviewé d'entrer progressivement

dans son rôle, de se rappeler du bon déroulement des événements et éventuellement de revivre les émotions de ces moments.

6.2.3 Thèmes abordés dans les entretiens

Les thèmes abordés dans les entretiens (voir annexe 6-1) gravitent autour de la reconstruction du parcours d'apprentissage du français des interviewés. Quelques questions biographiques sont posées au début de l'entretien ; elles permettent notamment de connaître l'identité de l'interviewé. Les réponses à ces questions sont essentielles car un parcours singulier est susceptible d'influencer des comportements d'apprentissage.

Les thèmes de l'entretien se déclinent en trois grandes parties qui correspondent aux trois hypothèses de notre recherche. La première partie est construite par des questions sur la description des activités dans les cours de langue en Chine et en France et sur les différences perçues, par exemple : la manière dont les aptitudes de la compréhension orale/écrite, l'expression orale/écrite, le vocabulaire et la grammaire sont enseignés en Chine et en France ; l'utilisation de supports ou de ressources d'apprentissage comme le manuel, les documents authentiques, la prise de note, le dictionnaire, etc. ; le rôle de l'enseignant, les travaux et les évaluations sont également questionnés.

La deuxième partie de l'entretien concerne la perception du résultat de l'apprentissage du français par les interviewés ainsi que leurs traits de personnalité. La réussite ou l'échec de l'apprentissage sont définis par l'interviewé lui-même. Cela constitue peut-être une originalité de notre recherche. Ce choix est motivé par le fait que le résultat scolaire n'est plus le critère fondamental pour la définition de l'échec ou la réussite de l'apprenant. C'est un facteur parmi d'autres. Citons en exemples le fait de réussir à faire un exposé en cours, de savoir écrire une lettre administrative, de ne pas comprendre une émission télévisée, etc. Toutes ces « petites » réussites, ou « petits » échecs construisent le sentiment global de réussite ou d'échec. Notons toutefois qu'un échec dans un test par accident peut arriver à la plupart des apprenants, et cet échec ne crée sans doute pas de conséquence considérablement négative pour eux. C'est aussi pour accéder à ce type de nuance que la définition de la réussite ou de l'échec par l'apprenant lui-même nous apparaît définitivement plus judicieuse pour ce type de recherche. Par ailleurs, dans cette deuxième partie, des traits de personnalité tels que la conscience, le névrosisme, la sociabilité, le perfectionnisme, l'autonomie et leur impact sur le sentiment de réussite ou d'échec sont également abordés.

La troisième partie de l'entretien est consacrée aux orientations et aux motivations d'apprentissage du français par les interviewés. « Quelles sont les raisons pour lesquelles les interviewés ont choisi la France et le français ? », « Quels sont les buts de

l'apprentissage ? », « Quelle utilisation du français dans le contexte de la vie en France ? », « Quelles façons de maintenir la motivation d'apprentissage ? », « Quelles utilisations perçues du français dans la vie actuelle et future ? » sont autant de questions abordées dans cette partie.

6.3 Transcription intégrale des enregistrements audio

Les entretiens sont intégralement enregistrés par un dictaphone numérique. Après le recueil de ces données, un travail de transcription est indispensable. Blanche-Benveniste argumente la nécessité de la transcription des corpus oraux ainsi : « on ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer les morceaux » (Blanche-Benveniste, 2000 : 24). Une lecture puis une transcription rigoureuses et systématiques nous permettent de dégager les points saillants.

Bien qu'il existe de nombreux moyens pour une transcription normée dans des langues non alphabétiques, comme le *Pin Yin*¹⁰¹ pour le chinois ou *Kunrei/Hepburn* pour le japonais (Claude & Treguer-Felten, 2006), nous pensons qu'une transcription phonétique se révèle inappropriée à nos données et objectifs de recherche. Étant donné que nous réalisons des analyses d'entretiens, l'interprétation sémantique des propos est l'élément central. Une transcription phonétique convient plutôt à une analyse phonologique, ce qui ne nous concerne pas. Voilà pourquoi nous avons choisi la transcription intégrale des corpus oraux en sinogrammes.

Dans nos entretiens, les émotions ou les marqueurs émotionnels dans les discours des interviewés sont considérés avec attention, car les émotions sont cruciales dès qu'il s'agit d'aborder le, si sensible, sujet de la « réussite/échec ». Des marqueurs émotionnels tels que l'hésitation, le rire, le soupir, le silence, la voix tremblante, etc. sont ajoutés dans les transcriptions en chinois afin de nous aider à interpréter les discours des interviewés en prenant en compte leurs émotions. Nous sommes consciente du caractère subjectif de cette interprétation, nous veillerons, dans les analyses, à proposer plusieurs interprétations différentes.

6.4 Conception d'un questionnaire sur la culture d'apprentissage/enseignement chinoise à partir des réponses issues des entretiens : approche quantitative

Nous pensons que les points de vue sur la culture d'apprentissage/enseignement (la première hypothèse) peuvent être partagés par un grand nombre d'apprenants chinois, à la

¹⁰¹ Système phonétique pour transcrire la langue chinoise en lettre latine.

différence des traits de personnalité (la deuxième hypothèse) et des motivations d'apprentissage (la troisième hypothèse) qui sont plus personnels. Nous décidons d'élaborer un questionnaire (voir annexe 6-2) sur les comportements des apprenants chinois en ce qui concerne l'apprentissage du français en Chine et en France afin d'élargir notre panel d'enquête et de mieux comprendre les phénomènes collectifs.

Afin de ne pas être influencée par des recherches déjà effectuées et de minimiser notre subjectivité, nous concevons ce questionnaire en nous basant sur des réponses données par nos interviewés dans les entretiens (la première partie de l'entretien). Nous faisons le choix d'un questionnaire anonyme.

Ce questionnaire est constitué de deux parties. La première concerne l'identité de l'enquêté, par exemple, son âge, son sexe, la durée de son apprentissage du français, l'institution qu'il a fréquentée, etc. La deuxième comprend les habitudes d'apprentissage/enseignement des apprenants chinois en Chine et les changements de ces habitudes en France pour l'apprentissage du français.

6.5 Adaptation du questionnaire pour les apprenants chinois à un questionnaire pour des apprenants français

La culture d'apprentissage/enseignement est, par nature, un phénomène collectif. Nous savons que les cultures chinoise et française ont entre elles des points communs, mais aussi des différences. Afin d'appréhender au mieux cette réalité, nous devons comparer ces deux cultures d'apprentissage/enseignement avec des regards différents. Cette comparaison est indispensable, car la subjectivité existe dans toutes les circonstances, surtout lorsque l'on juge une autre culture. La confrontation des regards et jugements des étrangers avec ceux des natifs aiderait à éviter l'écueil de l'ethnocentrisme.

La matière première qui construit le questionnaire sur la culture d'apprentissage/enseignement française (voir annexe 6-3) provient du questionnaire pour les apprenants chinois qui a été adapté. Ce questionnaire est aussi composé de deux parties. Une partie est consacrée à la définition de l'identité de l'enquêté. L'autre partie comprend des questions comme « Comment l'enseignant enseigne-il les CO/CE/EO/EE ? », « Etes-vous satisfait de ces méthodologies d'enseignement ? », etc. Dans le souci d'adapter tout en conservant des points de comparaison, ce questionnaire se révèle très analogue à celui destiné aux apprenants chinois.

7 Présentation de l'échantillon

7.1 Interviews (concernant les trois hypothèses)

7.1.1 Critères de choix des interviewés

Nous visons la population d'étudiants chinois en région lorraine pour plusieurs raisons. Il s'agit, soit d'étudiants que nous connaissons personnellement, soit d'amis de nos amis. L'avantage réside dans le fait que des connaissances préalables résultent de contacts préétablis. Ainsi, il y a déjà une confiance plus ou moins existante entre l'interviewé et l'intervieweur, ce qui nous apparaît très important pour éviter que l'interviewé ne se sente faible émotionnellement et ne se fragilise trop sur des sujets sensibles. Le deuxième avantage des connaissances préalables est qu'elles empêchent l'interviewé de « mentir », ou tout au moins de dissimuler la vérité face à quelqu'un qui connaît son passé (dans le cas où les interviewés sont les amis de nos amis, nos amis nous décrivent le parcours d'apprentissage et la vie des interviewés avant l'entretien).

Les interviewés sont soit des apprenants de Français Langue Seconde (FLS) fréquentant une école de langue soit des étudiants qui ont déjà appris le français et qui sont en cours d'apprentissage d'une spécialité dans un établissement du supérieur. Les apprenants de FLS possèdent des expériences immédiates, et les étudiants à l'université qui reconstituent leurs souvenirs d'apprentissage du français peuvent avoir du recul sur leur parcours. La confrontation de ces expériences peut être intéressante.

Un autre critère pour la sélection de nos interviewés est qu'ils doivent résider en France depuis au moins un an car pour développer un sentiment de réussite ou d'échec, les apprenants doivent avoir vécu certains événements en cours de langue ou dans la vie quotidienne.

Ces interviewés sont au nombre de quinze, neuf femmes et six hommes, leurs niveaux et filières d'études sont diversifiés.

7.1.2 Descriptions des profils des interviewés

Dans cette partie, nous allons décrire notre relation avec les interviewés, quelques traits concernant leur identité et leurs opinions sur le résultat de l'apprentissage du français. Nous pensons que ces descriptions sont nécessaires, car elles constituent des informations importantes qui justifient nos choix d'origines géographique et familiale, de milieux socioculturels d'origine et actuel, de projets et de réseaux sociaux, pour constituer un panel représentatif. Ces descriptions peuvent aussi aider les lecteurs à connaître le profil de chaque interviewé afin de mieux comprendre les analyses ultérieures. Nous devons accorder l'anonymat à tous les interviewés, c'est la raison pour laquelle un faux prénom est

attribué à chacun d'entre eux. Cette anonymisation est étendue aux noms des institutions concernées.

Chanxi

Nous connaissons Chanxi depuis quelques années. C'est quelqu'un qui aime exprimer tout ce qu'elle ressent, par exemple, la joie, le stress, le mécontentement, la plainte, etc. Il nous semble qu'elle est extravertie, c'est toujours la personne qui parle le plus dans une conversation, tant en chinois qu'en français. Chanxi est une fille curieuse, elle aime la découverte, notamment celle de la langue française. Elle se pose très souvent des questions, par exemple, pourquoi les Français disent une chose de cette façon-là mais pas d'une autre.

Chanxi est en France depuis quatre ans, c'est une étudiante chinoise âgée de vingt-trois ans, célibataire sans enfant. Elle est issue d'une famille de deux enfants jumeaux dont elle est la fille aînée. Son père est architecte, sa mère est employée de banque. Chanxi est originaire de Chongqing, une municipalité autonome dans la province de Sichuan, dans le Centre de la Chine. Elle a obtenu le Baccalauréat avant de venir en France. Elle a débuté son apprentissage du français dans une université qui propose des cours de français pour les étudiants qui souhaitent partir étudier en France, cette formation a duré quatre mois. Après son arrivée en France, elle a suivi quatre mois de cours de français dans un IUT (Institut Universitaire de Technologie) de la région Lorraine qui propose des cours de français pour les étudiants étrangers. À l'issue de cette formation, elle s'est inscrite en première année de Licence de technologie de communication dans un autre IUT de la région Lorraine. Après deux ans d'études de spécialité et une réussite aux examens, elle a décidé de changer d'orientation, car les études de technologie ne lui plaisaient pas. Elle s'est inscrite en troisième année de Licence de sciences du langage dans une université de la région Lorraine. Au moment de l'interview, elle était en première année de Master de cette spécialité. Chanxi se perçoit comme une apprenante de français en situation de réussite.

Chong

Nous connaissons Chong depuis quelques années. Elle aime s'exprimer tant en chinois qu'en français. Nous estimons qu'elle a un bon niveau de français et possède des expériences riches en apprentissage de langue.

Chong est en France depuis plus de sept ans, elle a trente-deux ans, célibataire sans enfant. Elle est issue d'une famille rurale de trois enfants dont elle est la fille aînée. Ses parents sont agriculteurs. Elle a grandi dans un village de la province de Liaoning, dans le Nord-Est de la Chine. Elle a fait des études supérieures, en langue anglaise, dans le cadre de la formation continue dans une université chinoise. Pendant ses études, elle a travaillé dans

le domaine du commerce, et a changé de métier pour devenir enseignante d'anglais dans un lycée en Chine. Chong a débuté son apprentissage du français à l'occasion de la passation d'une épreuve de langue vivante pour être acceptée en Master¹⁰² dans une université chinoise. Cet apprentissage a duré quatre mois dans une école de langue de sa région natale. Après l'échec de sa tentative d'inscription en Master, elle a décidé de poursuivre ses études en France. Elle a reçu deux ans de cours de français dans une école de langue de la région Lorraine et s'est trouvée en réussite au Diplôme Approfondi de la Langue Française (DALF). Ce diplôme lui a permis de s'inscrire en Maîtrise de langues étrangères appliquées français-chinois dans une université de la région Poitou-Charentes. Après l'obtention de ce diplôme, elle s'est inscrite en première année de Master de gestion des entreprises à une université dans la région des Pays de la Loire. Malgré ces diplômes obtenus, souhaitant toujours exercer le métier d'enseignante, elle s'est inscrite en deuxième année de Master de sciences du langage dans une université de la région Lorraine. Chong considère que son apprentissage du français est une réussite.

Fan

Nous connaissons Fan depuis de longues années. Nous pensons qu'il ne sait ni parler ni écrire français, pourtant sa formation de spécialité est dispensée dans cette langue. Nous imaginons qu'il a beaucoup de difficultés dans toutes les circonstances en France où le français est la langue de communication. Il vit avec une Chinoise qui maîtrise parfaitement le français et qui l'aide beaucoup dans les études et dans la vie.

Fan est en France depuis neuf ans. C'est un étudiant chinois âgé de trente-et-un ans, il vit en union libre sans enfant. Il est issu d'une famille de deux enfants dont il est le fils aîné. Ses parents sont fonctionnaires d'état. Fan est originaire d'un petit village de la province de Henan, dans l'Est de la Chine. Il a été scolarisé à l'école du village avant d'aller faire des études de biologie à l'université dans une grande ville chinoise. A la fin de sa troisième année universitaire, il a décidé de poursuivre ses études en Allemagne. Au bout de quelques mois, il a quitté l'Allemagne et est venu en France pour poursuivre ses études. Il n'a jamais appris le français, ni passé de test avant son arrivée dans ce pays. C'est à son arrivée en France, qu'il s'est inscrit dans une école de langue pour apprendre le français, mais il n'est allé que deux fois en cours à cause de la difficulté perçue de la langue française et l'inadaptation aux méthodologies employées par les enseignants. A l'heure de l'interview, il était inscrit en deuxième année de Master de gestion des entreprises dans une

¹⁰² Pour s'inscrire en Master (Bac+6) en Chine, le diplôme de Licence ne suffit pas. Tous les candidats doivent réussir un certain nombre d'épreuves, l'accès est sélectif.

université de la région Lorraine. Fan se perçoit comme un apprenant de français en situation d'échec.

Han

Nous connaissons Han depuis de nombreuses années. Nous avons l'impression que c'est une personne plutôt introvertie et soucieuse de la justesse de tout ce qu'elle exprime en français. Si elle commet une erreur à l'oral, elle se culpabilisera pendant plusieurs jours. Nous trouvons bon son niveau en français, même si des amis nous disent le contraire.

Han est en France depuis neuf ans, elle a vingt-huit ans, vit en union libre avec un Chinois, sans enfant. Han est enfant unique, son père est retraité il était rédacteur en chef d'une maison d'édition chinoise, sa mère est retraitée d'employée de bureau d'entreprise. Elle est originaire de Shenyang, chef-lieu de la province de Liaoning, situé dans le Nord-Est de la Chine. Han a décidé de venir en France après un an d'études de commerce dans une université chinoise. Elle a débuté l'apprentissage du français en Chine avec des cours particuliers dispensés par un professeur d'université pendant quatre mois. Lorsqu'elle est arrivée en France, elle s'est inscrite à une école de français de la région Bourgogne pendant trois semestres. Après l'apprentissage du français, Han a fait un an d'études de gestion dans un IUT de la région Centre. Elle s'est rendu compte que cette spécialité ne l'intéressait pas et a décidé de se réorienter vers des études de lettres dans une université de la région Lorraine. Elle était inscrite en deuxième année de Master de lettres modernes au moment de l'interview. Han se perçoit comme une apprenante de français en situation de réussite.

Nawei

Nous avons connu Nawei pendant un cours d'observation. C'est un apprenant qui n'est pas expressif dans ce cadre, nous pensons qu'il a des difficultés dans l'apprentissage du français, c'est la raison pour laquelle nous l'avons choisi comme participant de notre enquête.

Nawei est en France depuis un an. Il s'agit d'un étudiant chinois âgé de vingt-cinq ans, célibataire sans enfant. Il est enfant unique, ses parents sont agents dans la fonction publique en Chine. Cet étudiant est originaire de Jiangxi, une province située dans le Sud-Est de la Chine. Après avoir été diplômé au niveau Bac+4¹⁰³ dans le domaine de l'aménagement des territoires dans une université chinoise, il a subi un an de chômage avant de décider de venir poursuivre ses études en France. Il a débuté son apprentissage du français dans une Alliance Française en Chine durant quatre mois. Après son arrivée en France, il a été immédiatement admis en première année de Master d'affaires et

¹⁰³ En Chine, le système des diplômes est différent du système européen. Le premier diplôme supérieur est au niveau Bac+4, équivalent de la Licence européenne, le deuxième est Bac+6, équivalent du Master et le troisième Bac+9, équivalent du doctorat.

commerce franco-chinois dans une université de la région Auvergne. Afin d'aider les étudiants étrangers en difficulté, l'université a proposé des cours de français supplémentaires. Cependant, après avoir perçu l'impossibilité de poursuivre les cours de sa spécialité sans avoir de solides connaissances en français, il a décidé d'arrêter ses études en Auvergne et de suivre des cours de français dans une école de français de la région Lorraine. Nawei se considère comme un apprenant en situation de réussite dans l'apprentissage du français.

Pan

Nous avons connu Pan par son professeur de français, qui nous a dit que cette étudiante chinoise avait beaucoup de problèmes en cours. Nos premières impressions sur Pan sont qu'elle est ouverte et parle facilement d'elle-même. Sa motivation de séjour en France n'est pas les études, ce qui est différent des autres interviewés. C'est aussi la raison pour laquelle nous avons décidé d'en connaître davantage sur son parcours d'apprentissage du français.

Pan est en France depuis deux ans. Elle a vingt-cinq ans, elle est mariée et a un enfant. Elle est issue d'une famille rurale de deux enfants dont elle est la fille aînée. Elle a grandi dans un village de la province de Sichuan, situé dans le Centre de la Chine. Elle a obtenu un diplôme de Bac+2 en anglais appliqué au commerce dans une université chinoise. Après l'obtention de ce diplôme, elle a travaillé comme agent d'achat dans une entreprise internationale d'électroménager où elle a rencontré son mari français. Ils ont vécu en Chine pendant deux ans avant de s'installer en France. Pan a débuté son apprentissage du français dans une Alliance Française dans l'Est de la Chine, cette formation a duré quatre mois. Après son arrivée en France, Pan était inscrite dans une école de français de la région Lorraine, c'est aussi à ce moment-là que nous l'avons rencontrée. Elle comptait s'inscrire dans une école d'esthétique et de cosmétique à la rentrée suivante. Pan se voit comme une apprenante de français en situation de progression, elle n'est ni satisfaite, ni déçue du résultat de son apprentissage.

Pingyi

Nous avons connu Pingyi par son compagnon, qui nous a dit qu'elle avait beaucoup de difficultés en français et avait l'intention d'abandonner les études en France. Selon le compagnon de Pingyi, son problème principal est d'ordre psychologique, elle est très sensible à des imperfections lorsqu'elle parle français et aux jugements négatifs qui portent sur son niveau de français. Pendant l'entretien, Pingyi a aussi manifesté beaucoup d'émotions concernant son apprentissage du français.

Pingyi, âgée de vingt-six ans, est en France depuis deux ans. Elle est originaire de Taïwan. Elle vit en union libre avec son compagnon, Taïwanais également, sans enfant. Elle est issue d'une famille de trois enfants dont elle est la fille aînée. Elle a grandi à Taïwan, ses parents sont commerçants. Pingyi a fait ses études supérieures en beaux-arts dans une université taïwanaise. Elle a travaillé un an comme illustratrice artistique pour des livres à Taïwan après ses études. Elle était inscrite en deuxième année à une école de beaux-arts dans la région Lorraine au moment de l'interview. Pingyi a débuté son apprentissage du français à Taïwan avec des cours du soir dans une école de langues, son apprentissage a duré trois ans. Pendant ces trois années, elle s'est arrêtée un an et demi à cause de l'incompréhension des cours dispensés en français. Après être arrivée en France, elle a suivi un an de cours de français dans une école de langue de la région des Pays de la Loire avant de poursuivre ses études de spécialité. Pingyi se considère comme une apprenante du français en situation de progression, mais elle n'est pas satisfaite de son niveau de français.

Pu

Nous avons connu Pu par son professeur de spécialité. Nous avons l'impression que Pu parle facilement à des gens qu'il connaît à peine et qu'il livre facilement ses émotions. Son professeur nous a dit qu'il était bon étudiant en classe et qu'il avait une bonne relation avec ses camarades français. Nous pensons que c'est un étudiant chinois qui maîtrise bien le français et n'a pas de difficulté dans les études ni dans la vie quotidienne.

Pu est en France depuis un an, c'est un étudiant chinois de vingt-et-un ans, célibataire sans enfant. Il est enfant unique et a grandi dans une famille monoparentale, ce qui est rare en Chine. Sa mère exerce le métier de médecin. Cet étudiant est originaire de Wuhan, chef-lieu de la province de Hubei, une grande ville dans l'Est de la Chine. Après avoir suivi deux ans d'études de mécanique des matériaux dans une université chinoise, il a décidé d'accomplir ses études de Licence en France. Ce diplôme est le fruit d'une coopération entre son université d'origine et une université française de la région Lorraine. Pu a suivi deux ans de formation de la langue française dans son université d'origine en Chine et quelques heures de cours de soutien proposés par son université actuelle. Au moment de l'interview, il était inscrit en troisième année de Licence de mécanique des matériaux. Pu se considère comme un apprenant de français en situation de réussite.

Sen

Nous avons connu Sen par l'un de ses professeurs. Ce dernier a constaté que Sen était un étudiant chinois qui avait beaucoup de difficultés en français, ce qui perturbait ses études de spécialité. Il a trouvé qu'il avait des problèmes d'intégration dans la classe et

pensait que c'était en lien avec son faible niveau de français. Nous avons décidé de rencontrer cet apprenant afin de connaître son parcours et d'observer les embûches qui le parsèment.

Sen est en France depuis un an et demi. C'est un étudiant chinois âgé de vingt-trois ans, célibataire sans enfant. Il est enfant unique, ses parents sont fonctionnaires. Sen est originaire de Guilin, une ville de la province de Guangxi, dans le Sud de la Chine, à la frontière avec le Viêt-Nam. Sen a débuté l'apprentissage du français en Chine lors de ses études à l'université, car il était inscrit dans un programme international proposé par son université en Chine et des IUT en France. Après un an et demi à apprendre le français, il est arrivé en France afin de poursuivre ses études de spécialité. À son arrivée en France, il a dû recommencer en première année de Licence de réseaux et communication dans un IUT en Provence-Alpes-Côte d'Azur. En même temps, des cours de soutien de français lui ont été proposés. Après un an d'étude, il a échoué aux examens de spécialité et de français, et a été envoyé dans un autre IUT dans la région Lorraine afin de recommencer ses études en première année. C'est aussi à ce moment-là que nous l'avons rencontré. Sen se voit comme un apprenant de français en situation d'échec.

Sha

Nous avons rencontré Sha dans un cours d'observation. Elle nous a dit qu'elle avait beaucoup de difficultés en français. Son professeur avait la même impression et nous a dit que Sha avait des problèmes d'expression, notamment écrite, et de compréhension.

Sha est une étudiante chinoise âgée de vingt-quatre ans, célibataire sans enfant. Elle est en France depuis un an et demi. Elle est fille unique de père technicien et de mère commerçante. Sa famille est originaire de Shenyang, chef-lieu de la province de Liaoning, située dans le Nord-Est de la Chine. C'est après l'obtention du niveau Bac+4 en sciences économiques que Sha a décidé de poursuivre ses études en France. Sha a suivi cinq cents heures de cours de français avant de venir en France. Après son arrivée, elle a reçu un an de cours de français dans une école de français de la région Languedoc-Roussillon. Au bout de la première année de son séjour en France, elle a postulé pour une inscription dans une université française dans le domaine d'économie/finance. Elle a essuyé un refus motivé par son faible niveau en français. Par la suite, elle a décidé de prolonger son apprentissage du français et d'emménager dans la région Lorraine. C'est aussi à ce moment-là que nous l'avons rencontrée. Sha se perçoit comme une apprenante en situation d'échec d'apprentissage du français.

Silong

Silong est un étudiant en chant d'opéra. Nous le connaissons depuis quelques années. Il nous a demandé de l'aider à traduire un texte chinois en français, qui présente la vie d'un compositeur de musique célèbre. A cette occasion, nous avons remarqué qu'il ne savait pas du tout écrire en français, et qu'il n'avait même jamais essayé de le faire. Il nous a confié qu'il avait très peu de connaissances en français, à part quelques notions indispensables pour ses études de chant. Pourtant, le français est bien la langue d'enseignement de son conservatoire.

Silong est en France depuis deux ans. C'est un étudiant chinois âgé de vingt-quatre ans, célibataire sans enfant. Il est enfant unique d'une famille dont le père est employé d'une entreprise de tabac et la mère est médecin. Silong est originaire de Handan, une ville de la province de Hebei, située dans le Nord de la Chine. Il a achevé les cycles primaire et secondaire dans cette ville avant de rejoindre la ville de Tianjin, une municipalité autonome dans le Nord, afin de se consacrer à l'étude de la musique. Silong est titulaire d'un diplôme de Bac+4 en didactique de la musicologie. Il étudiait, au moment de l'interview, le chant d'opéra dans un conservatoire de la région Lorraine. Avant de venir en France, Silong a suivi quatre mois de cours de français intensifs dans un centre de langue agréé accueillant des étudiants chinois voulant faire leurs études en France. Contrairement aux autres interviewés, Silong n'avait pas l'obligation de réussir un test de français pour s'inscrire dans un établissement supérieur, il en a profité pour commencer ses études de spécialité immédiatement après son arrivée. Après s'être rendu compte de la difficulté langagière, il s'est inscrit dans une école de français en cours d'été pendant trois mois dans la région Lorraine. Silong se considère comme un apprenant en voie d'échec dans l'apprentissage du français.

Xian

Nous connaissons Xian depuis longtemps. C'est une personne ouverte qui aime se faire des amis et qui s'intègre bien à la vie en France. Nous avons voulu connaître plus précisément son parcours d'apprentissage du français et son intégration à la société française.

Xian est en France depuis huit ans, elle a trente ans, elle est célibataire sans enfant. Xian est enfant unique, son père est fonctionnaire d'état, sa mère est enseignante au lycée. Elle a grandi à Wuhan, chef-lieu de la province de Hubei. Elle est diplômée Bac+4 en commerce international dans une université chinoise. Après l'obtention de ce diplôme, elle a décidé de poursuivre ses études en France. Xian a débuté son apprentissage du français dans une Alliance Française en Chine, cette formation a duré quatre mois. Lorsqu'elle est

arrivé en France, elle a suivi cinq mois de cours de français dans une école de langue de la région Rhône-Alpes, puis six mois dans une école de langue de la région Lorraine avec réussite au Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF) B2. Elle était inscrite en deuxième année de Master de commerces dans une université de la région Lorraine au moment de l'interview. Xian se voit comme une apprenante du français en situation de réussite.

Xiyin

Nous avons connu Xiyin il y a deux ans. Elle est bouddhiste pratiquante. Les bouddhistes pratiquants sont rares en Chine, surtout parmi les jeunes. Elle nous a dit qu'elle avait des difficultés pour apprendre le français, nous avons souhaité en savoir davantage.

Xiyin est en France depuis quatre ans, elle a vingt-deux ans, célibataire sans enfant. Elle est enfant unique, son père est magistrat dans un tribunal chinois, sa mère est comptable dans une entreprise. Xiyin est originaire de Chongqing, une municipalité autonome dans la province de Sichuan, située dans le Centre de la Chine. Elle a obtenu le Baccalauréat avant de venir en France. Xiyin a débuté son apprentissage du français avec des cours proposés par une université chinoise pour les étudiants qui préparent un séjour en France, cet apprentissage a duré quatre mois. Lorsqu'elle est arrivée en France, elle a suivi six mois de cours de français dans un IUT de la région Lorraine qui propose des cours de français pour les étrangers. Après cette formation de français, elle s'est inscrite en première année de Licence de gestion des entreprises au même IUT et a réussi son diplôme. Après des années d'études en gestion et administration, elle ne trouvait pas son intérêt dans ces matières et a décidé de changer de spécialité. Elle a choisi les sciences du langage. Elle était inscrite en troisième année de Licence de sciences du langage dans une université de la région Lorraine au moment de l'interview. Xiyin se considère comme une apprenante de français en situation d'échec.

Ye

Nous connaissons Ye depuis de nombreuses années, c'est une étudiante chinoise insouciant et optimiste. Nous trouvons qu'elle a un niveau très faible en français, ce qui influence directement ses études en France. Comme c'est quelqu'un qui ne doute de rien, son sentiment concernant son apprentissage du français peut s'opposer à ce que nous pensons d'elle. Nous avons décidé de discuter avec elle afin de connaître ses vécus d'apprentissage et son sentiment sur son niveau en français.

Ye est en France depuis huit ans, c'est une étudiante chinoise âgée de vingt-neuf ans, célibataire sans enfant. Elle est fille unique, son père était ouvrier avant de prendre sa retraite, sa mère était enseignante au lycée. Ye est originaire de Changchun, chef-lieu de la

province de Jilin, situé dans le Nord-Est de la Chine. Après avoir été diplômé au niveau Bac+4 en Anglais d'une université chinoise, elle a décidé de poursuivre ses études en France. Elle a débuté son apprentissage du français dans un centre de langue en Chine, cet apprentissage a duré quatre mois. Après son arrivée en France, elle s'est inscrite pendant deux ans dans une école de français de la région Lorraine avec succès au Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELFI) B1. A l'issue de cette formation, elle s'est inscrite en première année de Master d'économie dans une université de la région Lorraine. Au moment de l'interview, elle était toujours inscrite à ce diplôme en même année. Elle se voit comme une apprenante de français en situation de succès.

Yuxi

Nous avons connu Yuxi par l'une de ses collègues de bureau qui nous a dit que Yuxi ne parlait pas français, mais utilisait anglais pour communiquer avec les autres membres de son environnement de travail. Cela a piqué notre curiosité nous avons voulu rencontrer cet étudiant chinois afin de connaître son histoire.

Yuxi est en France depuis un an, il s'agit d'un étudiant de vingt-quatre ans, célibataire sans enfant. Il est enfant unique d'une famille de parents retraités de la fonction publique. Il a grandi et a été scolarisé dans une grande ville de la province de Fujian, situé dans le Sud de la Chine. Après l'obtention de son Baccalauréat, il a choisi d'intégrer une université de la province de Heilongjiang, située dans l'extrême Nord-Est de la Chine, à la frontière avec la Russie. Nous avons remarqué pendant l'entretien un mélange d'accents du sud et du nord-est lorsqu'il parlait chinois, et ce phénomène phonique aurait un impact sur son problème de prononciation en français. Yuxi est diplômé Bac+4 en sciences informatiques en Chine. Après l'obtention de ce diplôme, il a poursuivi un Master international proposé par son université d'origine et une université française de la région Aquitaine. Donc, il a fait sa première année de Master en Chine, et deuxième année de Master en France, les cours dispensés en France étaient en anglais. Au moment de l'interview, il était inscrit en première année de Doctorat d'automatisme et informatique industriels dans une université de la région Lorraine, sa thèse devant être rédigée en anglais. Yuxi a suivi des cours de français proposés par son université d'origine pendant un an. Après l'arrivée en France, il a été inscrit par son laboratoire à des cours de français proposés par une école de langue en parallèle de sa formation doctorale. Yuxi se voit comme un apprenant en situation d'échec.

Un tableau récapitulatif résume les informations personnelles de nos interviewés :

Interview é	Age	Sexe	Métier des parents et place dans la fratrie	Situation familiale actuelle	Origine en Chine	Niveau atteint en Chine	Niveau actuel	Durée du séjour (an)
Chanxi	23	F	Père architecte / mère employée de banque Aîné de 2 enfants	Célibataire sans enfant	Centre	Bac	Bac+3 Sciences du langage	4
Chong	32	F	Parents agriculteurs Aîné de 3 enfants	Célibataire sans enfant	Nord-Est	Bac+4 Anglais	Bac+5 Sciences du langage	7
Fan	31	H	Parents fonctionnaires Aîné de 2 enfants	En couple sans enfant	Est	Bac+3 Biologie	Bac+5 Gestion des entreprises	9
Han	28	F	Père rédacteur en chef / mère employée de bureau Enfant unique	En couple sans enfant	Nord-Est	Bac+1 Commerces	Bac+5 Lettres modernes	9
Nawei	25	H	Parents fonctionnaires Enfant unique	Célibataire sans enfant	Sud	Bac+4 Aménagement des territoires	Apprentissage du français	1
Pan	25	F	Parents agriculteurs Aîné de 2 enfants	Marié un enfant	Centre	Bac+2 Anglais	Apprentissage du français	2
Pingyi	26	F	Parents commerçants Aîné de 3 enfants	En couple sans enfant	Taiwan	Bac+4 Beaux-arts	Bac+2 Beaux-arts	2
Pu	21	H	Mère médecin Enfant unique	Célibataire sans enfant	Est	Bac+2 Mécanique des matériaux	Bac+3 Mécanique des matériaux	1
Sen	23	H	Parents fonctionnaires Enfant unique	Célibataire sans enfant	Sud	Bac+2 Réseaux et communications	Bac+1 Réseaux et communications	2
Sha	24	F	Père technicien / mère commerçante Enfant unique	Célibataire sans enfant	Nord-Est	Bac+4 Sciences économiques	Apprentissage du français	2
Silong	24	H	Père employé d'entreprise / mère médecin Enfant unique	Célibataire sans enfant	Nord	Bac+4 Didactique de la musicologie	Chant d'opéra	2
Xian	30	F	Père fonctionnaire / mère enseignante Enfant unique	Célibataire sans enfant	Est	Bac+4 Commerce international	Bac+5 Commerce	8
Xiyin	22	F	Père magistrat / mère comptable Enfant unique	Célibataire sans enfant	Centre	Bac	Bac+3 Sciences du langage	4
Ye	29	F	Père ouvrier / mère enseignante Enfant unique	Célibataire sans enfant	Nord-Est	Bac+4 Anglais	Bac+4 Sciences économiques	8
Yuxi	24	H	Parents fonctionnaires Enfant unique	Célibataire sans enfant	Sud	Bac+4 Sciences informatiques	Bac+6 Automatisation et informatique industriels	1

Tableau 7-1 Informations des interviewés

Ces informations seront parfois rappelées en appui des analyses des entretiens.

7.2 Questionnaires (concernant uniquement la première hypothèse)

Dans cette partie, nous allons présenter les profils des Chinois et des Français qui ont participé à nos enquêtes sur la culture d'apprentissage/enseignement (la première hypothèse).

7.2.1 Choix des enquêtés pour les questionnaires

D'un point de vue statistique, une condition basique pour le recueil des données dans une étude quantitative est que l'échantillon atteigne au moins trente participants (Hatch & Lazaraton, 1991). Dans des études qui concernent la L2, l'échantillon atteint généralement cinquante enquêtés afin d'assurer que les coefficients soient significatifs et que ne se perdent pas des résultats potentiellement importants. Des études qui incluent des procédures statistiques multivariées nécessitent plus de cinquante participants (Dörnyei & Taguchi, 2010 : 63), c'est le cas qui nous concerne.

Nous avons réalisé nos deux enquêtes quantitatives, l'une avec des apprenants chinois, l'autre avec des apprenants français, en Lorraine. Pour distribuer les questionnaires destinés aux apprenants chinois, nous avons choisi deux options. Nous sommes allés chez les enquêtés que nous connaissions (pour ceux qui étudient une spécialité à l'université), et dans des cours de FLS (pour les apprenants de la langue française). Au total, 102 apprenants chinois ont participé à notre enquête, 55 (53,9%) apprenants du FLS et 47 (46,1%) étudiants de différentes filières (sciences humaines et sociales, sciences économiques et administratives, sciences et arts).

Quant à la distribution des questionnaires destinés aux apprenants français, nous avons sollicité des enseignants de langues vivantes dans des établissements supérieurs qui ont eu la gentillesse de nous permettre de réaliser notre enquête pendant leurs cours. Nous avons ainsi pu recueillir 128 questionnaires remplis par des étudiants français natifs, qui viennent de filières très diverses des domaines littéraires et scientifiques. Des détails concernant les profils des enquêtés seront donnés ultérieurement.

7.2.2 Enquêtés chinois

Dans cette partie, nous allons présenter quelques caractéristiques biographiques des enquêtés chinois qui ont rempli notre questionnaire. Les enquêtés ont entre 18 et 33 ans (39,2% 18-20 ans ; 22,5% 21-23 ans ; 29,4% 24-26 ans ; 8,8% 27-33ans), il s'agit de jeunes adultes. La durée de séjour des enquêtés en France présente une amplitude un peu moins importante, mais tout de même suffisamment large. On notera que presque la moitié d'entre eux sont en France depuis un an (47,1% 1 an ; 18,6% 2 ans ; 23,5% 3 ans ; 10,8% 4 ans et plus). Cette hétérogénéité dans l'âge et la durée de séjour relève d'un choix, car nous

voulons trouver des enquêtés avec des expériences très diverses. Les enquêtés sont tous diplômés d'au moins le baccalauréat (12,7% Bac ; 53,9% Bac+1 ; 12,7% Bac+2/3 ; 20,6% Bac+4/5), ce qui prouve qu'il ne s'agit pas d'apprenants « marginalisés » ou en grande difficulté dans leurs études. Ce sont des apprenants dans les normes des critères institutionnels qui ont tous rencontré la réussite dans leur passé d'apprentissage. La comparaison devient possible entre ces apprenants qui ont des profils scolaires similaires.

Tous les enquêtés ont appris l'anglais à l'école en Chine, qui est la seule langue étrangère enseignée dans les écoles primaires et secondaires chinoises. De plus, 97% d'entre eux (88,2% anglais+français ; 8,8% 3 langues apprises dont l'anglais et le français) ont reçu une formation à la langue française avant de venir en France. La durée de cette formation est assez courte pour la plupart des enquêtés (70% 3 mois ; 8% 1 an ; 19% 1 an et demi). Ce phénomène est dû à l'obligation légale d'accomplir au moins 500 heures de formation du français, ce qui représente environ trois ou quatre mois de cours, pour obtenir un visa afin d'étudier en France. Cette formation à la langue française est proposée par des institutions différentes (46,1% universités chinoises ; 9,8% Alliances Françaises ; 40,2% centres de langues privés chinois). Après l'arrivée en France, tous les enquêtés ont suivi des cours de français dans des institutions qui dispensent cette formation (49% cours du français au sein des IUT ; 51% écoles d'apprentissage du français).

Nous pensons qu'il est important de décrire les institutions où les enquêtés apprennent ou ont appris le français, car des éléments relatifs pourraient avoir un impact sur leur sentiment d'échec ou de réussite.

En Chine

En Chine, trois types d'institutions sont mentionnés par les enquêtés : universités, Alliances Françaises et centres de langues privés. Les universités qui fournissent des formations à la langue française sont, le plus souvent, impliquées dans des partenariats internationaux avec des établissements d'enseignement supérieur français. Les étudiants doivent préparer le Test d'Evaluation du Français (TEF), nécessaire pour l'obtention du visa de séjour en France. Le nombre d'étudiants dans ces classes peut parfois atteindre trente personnes. Les cours concernent essentiellement l'apprentissage de la grammaire française et la compréhension écrite et orale. Des manuels chinois et français sont utilisés. Des enseignants chinois assurent des cours de grammaire et de compréhension écrite, alors que des enseignants français se chargent de la compréhension orale avec une méthode française. Dans ces cours, les étudiants sont initiés à la culture d'enseignement française par leurs enseignants français.

Le deuxième type d'institution qui dispense des cours de français en Chine est l'Alliance Française. Il s'agit d'une organisation française dont l'objectif est le rayonnement de la langue et de la culture françaises dans le monde. Ces institutions proposent des cours à des apprenants qui veulent découvrir cette culture et cette langue ainsi qu'à des apprenants qui ont besoin de réussir le TEF avant de partir étudier en France. Chaque classe accueille entre dix et vingt personnes. Des enseignants chinois assurent des cours au niveau débutant, et des enseignants français interviennent dans des cours des niveaux intermédiaire et avancé. Les supports utilisés sont des méthodes françaises (*Reflets*, *Le nouveau sans frontière*, etc.). Les cours visent la communication. La compréhension et l'expression, écrite et orale, sont abordées. En revanche, la grammaire et la phonétique ont une importance minime. Les méthodologies d'enseignement sont proches de celles pratiquées dans des classes de FLS en France.

Le troisième type d'institution où le français est enseigné est le centre de langue privé. Ce type d'institution est très répandu en Chine. Le nombre d'apprenants dans une classe se situe entre cinq et quinze personnes. Des enseignants chinois et français sont présents dans les cours. Des cours de grammaire, de phonétique, de compréhension et d'expression sont dispensés. Les supports utilisés sont mixtes, des manuels de grammaire en chinois et des méthodes françaises comme *Reflets* ou *Taxi* pour l'enseignement de la communication sont utilisés. Ces institutions visent la réussite au TEF et la préparation du séjour des apprenants en France. Certaines institutions promettent le remboursement total si l'apprenant ne réussit pas les épreuves. Des cours d'entraînement à l'examen sont dispensés dans ces centres.

Nous voyons que dans ces trois types d'institution, la culture d'enseignement française est présente grâce à des enseignants français qui assurent des cours de communication. Apprendre le français avec un enseignant français n'est pas une découverte pour les enquêtés. Maintenant, nous allons présenter les institutions que nos enquêtés fréquentent ou ont fréquentées en France.

En France

Tous les enquêtés fréquentent ou ont fréquenté des établissements qui donnent des cours de français : certains IUT, l'école de français A et l'école de français B¹⁰⁴.

Nous regroupons tous les IUT que les enquêtés mentionnent, car il existe beaucoup de similarités dans les cours proposés. Certains IUT en Lorraine sont impliqués dans un programme international en partenariat avec des universités chinoises. Afin d'accueillir les étudiants chinois et de les aider à intégrer un IUT français, des cours de français sont

¹⁰⁴ Pour des questions de respect de l'anonymat un codage remplace le nom des établissements.

proposés. Ces cours de français sont assurés par des enseignants expérimentés en FLE/FLS, des enseignants sans expérience dans le domaine et des étudiants spécialisés en FLE/FLS. Par conséquent, la qualité de l'enseignement peut varier d'un enseignant à l'autre. Certaines méthodes de français comme *Alter ego* et des documents authentiques sont utilisés dans les cours. Une classe peut rassembler soit des étudiants d'une seule et même origine (étudiants chinois), soit une mixité d'étudiants chinois et d'autres origines. Les classes que nous avons rencontrées sont composées de quinze à vingt étudiants chinois. Les cours proposés concernent les aptitudes de la compréhension écrite et orale, et l'expression écrite et orale, la culture française et le français sur objectif spécifique (FOS). En parallèle de ces cours de français, les apprenants doivent suivre des cours de spécialité afin de se préparer pour l'année suivante. Des examens ont lieu à la fin de l'année afin d'évaluer leur niveau de français. En cas de réussite, ils peuvent s'inscrire dans l'un des IUT français de leur choix pour poursuivre les cours de spécialité; en cas d'échec, une année de redoublement est inévitable.

L'école de français A accueille des apprenants de toutes origines qui souhaitent apprendre le français. Du point de vue de la nationalité, ces classes sont très hétérogènes. Chaque classe comprend environ quinze apprenants, tous les enseignants sont expérimentés dans le domaine de la didactique du FLE/FLS. Cette école propose des cours à tous les niveaux, des cours de compréhension écrite et orale, et d'expression écrite et orale, des ateliers de théâtre, de découverte de la culture locale, de littérature sont également proposés. Il n'y a pas de méthode imposée dans les cours, les enseignants proposent des ressources variées, des extraits de manuels, des documents authentiques écrits, audio ou audiovisuels comme supports. A la fin de chaque semestre, les apprenants inscrits ont la possibilité de passer les épreuves du DELF ou du DALF.

Comme l'école de français A, l'école de français B accueille également des apprenants de français provenant de toutes origines. A la différence de l'école A, elle propose des cours de français du soir et d'été. Chaque classe comprend entre dix et quinze apprenants, en fonction du type de cours. Tous les enseignants sont expérimentés dans le domaine du FLE/FLS. Les cours proposés s'adaptent aux besoins des apprenants. Il peut s'agir de cours de compréhension écrite et orale, expression écrite et orale, de français scientifique, de culture française, etc. Les supports sont essentiellement des documents authentiques, mais aussi des extraits de manuels. Le TCF (Test de connaissance en français), les épreuves du DELF ou du DALF y sont organisés à la fin de chaque semestre.

7.2.3 Enquêtés français

Dans cette partie, nous allons présenter quelques caractéristiques biographiques des enquêtés français qui ont rempli notre questionnaire. Ils ont entre 17 et 42 ans (54,3% 18-20 ans ; 37,8% 21-23 ans ; 5,5% 24-26 ans ; 2,4% 27-42 ans). L'hétérogénéité est aussi une réalité de ce panel qui est moins équilibré que l'échantillon chinois, mais tout de même comparable en cela qu'il est également composé de jeunes adultes. Les enquêtés ont un niveau d'étude allant de la Licence au Master (45,3% Bac+1 ; 32,9% Bac+2 et 3 ; 21% Bac+4 et 5). Les enquêtés français ont également connu la réussite scolaire, ce qui les rapproche à nouveau des enquêtés chinois.

Les enquêtés français ont appris au moins deux langues étrangères. L'apprentissage de l'anglais est omniprésent dans les réponses, à l'école secondaire ou par leurs propres moyens (68% 2 langues ; 21,9% 3 langues ; 10,2% 4 langues et plus). Voici une première grande différence avec la situation en Chine, où l'apprentissage d'une autre langue que l'anglais avant l'université est rare. La plupart des enquêtés ont fait un séjour dans un pays étranger, mais la durée est rarement longue (24,2% jamais ; 53,1% 1-3 semaines ; 18% 1-6 mois ; 4,7% 10 mois-8 ans) au regard des vécus des enquêtés chinois. Les motivations des séjours à l'étranger sont généralement pour des vacances, quelques uns pour un séjour linguistique court, et d'autres pour un séjour personnel de longue durée. Parmi les enquêtés qui ont fait un séjour à l'étranger, 82,5% d'entre eux parlent la langue du pays, 90,7% ont eu l'occasion de l'avoir pratiquée (certains ne parlent pas la langue du pays mais l'ont apprise sur place, ce qui explique la différence entre les deux chiffres). Par conséquent, l'apprentissage d'une langue étrangère pour les enquêtés français, comme pour les enquêtés chinois, ne constitue pas seulement un objectif scolaire, mais représente aussi un outil de communication à court ou à long terme.

8 Méthodologies et outils d'analyses des données

Dans cette partie, nous allons décrire les outils et méthodologies utilisés pour les analyses quantitatives des réponses issues des questionnaires (la première hypothèse) et pour les analyses des deux dernières parties des entretiens (les deuxième et troisième hypothèses).

8.1 Analyses des questionnaires à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*

Pour les analyses quantitatives des questionnaires concernant l'impact des changements de culture d'apprentissage/enseignement sur la satisfaction de l'apprentissage, nous utilisons le logiciel statistique *SPSS*, car il permet de traiter un nombre relativement important de données comme la fréquence de chaque variable (âge, durée du séjour, utilisation des ressources d'apprentissage, autoévaluation de l'apprentissage de langue, etc.). L'inconvénient de ce logiciel réside dans le fait qu'il ne peut pas analyser les questions qui contiennent plusieurs réponses possibles dans une seule variable. La fréquence de chaque proposition de réponse est calculée séparément, et nous devons rassembler les données à la fin des procédures.

L'autre utilité de ce logiciel pour notre recherche est sa capacité à proposer des analyses croisées. « Les analyses croisées consistent à traiter simultanément deux questions pour mettre en évidence comment les réponses apportées à l'une coïncident ou dépendent des réponses apportées à l'autre. On parle parfois de variable indépendante et de variable dépendante. Elles forment les deux termes d'une proposition » (Suristat, en ligne). Le schéma ci-dessous représente la relation entre une variable indépendante et une variable dépendante :

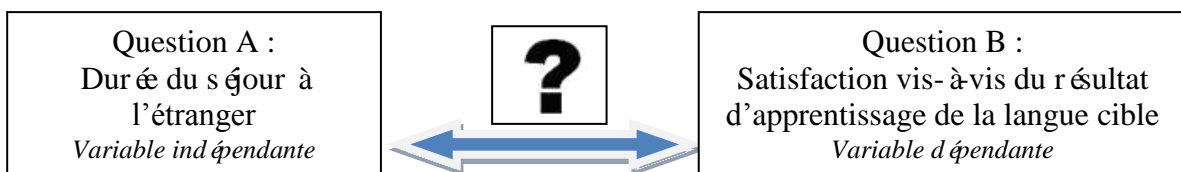


Figure 8-1 Relation entre une variable indépendante et une variable dépendante

Nous étudierons d'éventuelles influences provenant des différences dans les cultures d'apprentissage/enseignement entre la Chine et la France sur le sentiment de réussite ou d'échec dans l'apprentissage du français par des apprenants chinois.

Afin d'étudier les liens entre le sentiment de réussite ou d'échec et d'autres éléments des questionnaires, nous décidons d'appliquer la loi khi-deux (χ^2)

$$\chi^2 = \sum_{i,j} \frac{(n_{ij} - n_{ij}^*)^2}{n_{ij}^*}$$

de Karl Pearson. Dans la logique d'un test d'hypothèse, il y a

toujours deux hypothèses statistiques. La première, l'hypothèse nulle ou H_0 , est, comme son nom l'indique, une hypothèse qui postule qu'il n'y a pas de différence entre les fréquences ou les proportions des deux éléments. La seconde, l'hypothèse alternative ou H_1 , correspond habituellement à l'hypothèse de la recherche. Contrairement à l'hypothèse nulle, cette hypothèse postule qu'il existe une différence entre les fréquences des deux éléments, différence qui ne serait pas due au hasard. L'existence de cette différence permet d'affirmer que Y dépend de X , et donc d'inférer que X est bel et bien la cause de Y . Les tests statistiques du khi-deux permettent au chercheur de rejeter ou non l'hypothèse nulle, par exemple, le sentiment de réussite ou d'échec dépend de la durée du séjour en France, donc de prendre une décision (Collegeahuntsic, en ligne).

Afin d'être certaine de ne pas passer à côté d'éléments significatifs, nous émettons l'hypothèse que tous les éléments mentionnés dans les questionnaires influencent potentiellement le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage. Dans ce cas, nous comparerons toutes les questions concernant la culture d'apprentissage/enseignement avec celle concernant le sentiment du résultat d'apprentissage en appliquant le test du X^2 .

Toutes les procédures statistiques sont réalisées par le logiciel *SPSS*. Voici quelques explications des procédures du test du X^2 :

Depuis combien de temps êtes-vous en France ? * Vous pensez que votre apprentissage du français est

		Vous pensez que votre apprentissage du français est		Total
		pas satisfaisant	satisfaisant	
Depuis combien de temps êtes-vous en France ?	1 an	34 70,8%	14 29,2%	48 100,0%
	2 ans	11 57,9%	8 42,1%	19 100,0%
	3 ans	7 29,2%	17 70,8%	24 100,0%
	4 ans et plus	4 36,4%	7 63,6%	11 100,0%
Total		56 54,9%	46 45,1%	102 100,0%

Test du khi-deux

	Valeur	Degré de liberté	Signification asymptotique
Khi-deux de Pearson	12,936	3	,005
Rapport de vraisemblance	13,212	3	,004
Association linéaire par linéaire	11,053	1	,001
Nombre d'observations valides	102		

La valeur du test et le degré de liberté (ddl) permettent à *SPSS* de calculer la signification asymptotique (bilatérale). La signification asymptotique est l'erreur alpha, soit la probabilité ou le risque de commettre une erreur en déclarant qu'il existe une différence significative entre les fréquences des deux éléments de l'hypothèse. Cette signification asymptotique permet de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse statistique (H1) (Collegeahuntsic, en ligne). En sciences humaines, le seuil de signification est de ,05. Si la signification asymptotique (noté p) est supérieure à ,05 ($p = ,05$), nous devons accepter l'hypothèse nulle (H0). Si la signification asymptotique est inférieure à ,05 ($p = ,05$), nous devons rejeter l'hypothèse nulle (H0) et conclure qu'il y a une signification entre les éléments comparés. Dans notre exemple, la signification atteint ,005 ($p = ,005$), ce qui nous permet de confirmer qu'il existe un rapport fort entre la durée du séjour et le sentiment de satisfaction de l'apprentissage. Donc, l'hypothèse nulle (H0) est rejetée.

Nos analyses quantitatives des réponses des questionnaires seront faites avec la statistique descriptive de fréquence et le test du khi-deux.

8.2 Approche inductive pour les analyses des entretiens

Dans cette partie, nous allons présenter la méthodologie d'analyse qualitative ainsi que l'outil utilisé pour les analyses des entretiens. Ces analyses concernent les deuxième et troisième hypothèses de notre recherche, à savoir la relation entre le sentiment de réussite ou d'échec de l'apprentissage du français et la personnalité et les motivations d'apprentissage.

8.2.1 Définition de l'approche inductive

Les analyses de données sont déterminées par les objectifs de recherches (déduction) et les lectures et interprétations des données brutes (induction) (Thomas, 2003 : 3). Ainsi, les conclusions des recherches sont tirées des objectifs de recherche définis par le chercheur et les résultats découlant directement de l'analyse des données brutes. Les approches inductives permettent la compréhension des sens dans des données complexes à travers le développement de thèmes ou catégories analytiques à partir des données brutes.

Les analyses inductives des données commencent par la lecture et la relecture des données afin que le chercheur se familiarise avec elles. Pendant ce processus, le chercheur code les données avec des mots ou des phrases qui marquent les régularités et thèmes émergents (Bogdan & Biklen, 1998). Cette méthode de codage réduit les données en permettant au chercheur d'organiser, gérer et accéder aux éléments significatifs (Coffey & Atkinson, 1996). Cette méthode fonctionne également comme un outil pour « ouvrir les

données », qui aide le chercheur à conceptualiser les données, en soulever des questions et générer des idées concernant les relations entre les éléments des données (Strauss, 1987).

Après le codage et la catégorisation des données, le chercheur effectue un processus d'interprétation. Dey (1993) suggère d'accomplir cette étape en rassemblant les codes, en les découpant en sous-catégories, et en les réassociant. La découverte des relations entre les catégories est le cœur de l'analyse inductive. Avec les interprétations de ces relations, le chercheur est capable de se diriger vers un processus de généralisation et trouver la cohérence conceptuelle et théorique de ses données (Coffey & Atkinson, 1996).

L'analyse inductive peut être résumée en quatre étapes : l'étiquetage des catégories, la description des catégories, l'illustration des catégories avec des exemples des données, les liens entre les catégories.

8.2.2 Analyses des entretiens selon l'approche inductive à l'aide du logiciel WEFT QDA

WEFT QDA est un logiciel qui permet de réaliser des analyses qualitatives à partir des textes écrits numérisés. Le choix de ce logiciel est basé sur le fait qu'il accepte des caractères non alphabétiques, comme les sinogrammes, qui sont les caractères utilisés pour nos transcriptions d'entretiens. La plupart des logiciels pour le traitement des textes écrits n'ont pas cette option.

WEFT QDA peut effectuer des tâches comme la création d'un dossier en intégrant plusieurs textes écrits (des transcriptions d'interview), l'étiquetage des passages de chaque texte, la hiérarchisation des étiquettes (catégories, sous-catégories), le rajout de commentaires sur les passages étiquetés, le «tag » pour comparer les passages étiquetés de chaque texte. Ces fonctionnalités correspondent à nos besoins d'analyses.

8.2.3 Méthodologie de recherche des causes

La figure 8-2 ci-dessous illustre la méthodologie de recherche des causes de l'échec d'apprentissage par les entretiens. Si les interviewés qui s'estiment en situation de réussite répondent très majoritairement de la même façon, et à l'opposé de ceux qui s'estiment en situation d'échec, alors nous estimons qu'il existe un «lien direct » entre l'objet de la question et l'apparition du sentiment de réussite/échec d'apprentissage. Dans l'hypothèse où ce n'est pas le cas, par exemple si la fréquence et la cohérence des réponses ne nous apparaissent pas significatives, nous pouvons soumettre les réponses au passage de deux filtres consécutifs, celui des «arguments » et celui des «regards croisés ». Le premier filtre doit nous permettre de trouver des «liens masqués », qui pourraient provenir d'une question mal comprise ou mal formulée, voire de réponses intentionnellement truquées. Le

second facilite la détection de «liens indirects », qui pourraient provenir de combinaisons de plusieurs facteurs qui entrent en phase pour produire des effets différents de ceux produits par ces mêmes facteurs isolés.

La méthodologie de recherche des causes ainsi mise en œuvre implique un questionnement qui porte sur les mécanismes qui conduisent un apprenant chinois à s'estimer en réussite ou en échec d'apprentissage du français. Voilà pourquoi notre thèse n'a pas pour objectif de faire l'inventaire exhaustif des causes de l'échec de cet apprentissage mais aspire davantage à faire apparaître certaines d'entre elles pour mieux appréhender sa dynamique globale.

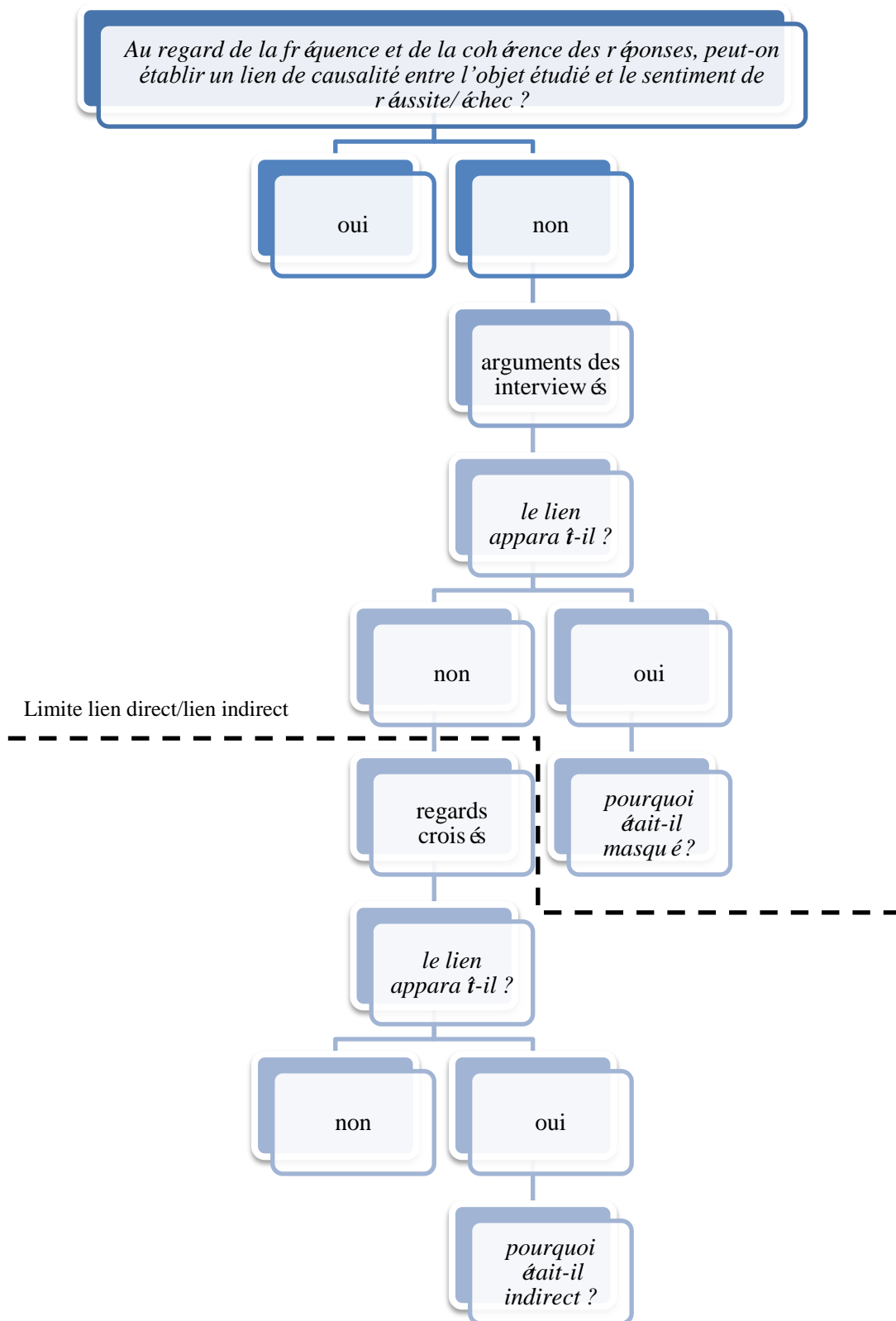


Figure 8-2 Méthodologie de la recherche des causes

Partie III. Analyses des résultats et discussion

Cette partie est consacrée aux analyses des résultats obtenus grâce aux questionnaires ainsi qu'aux entretiens semi-directifs. L'ordre de présentation respecte celui des trois hypothèses posées.

9 Cultures d'enseignement/apprentissage chinoise et française et sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage (analyses des réponses aux questionnaires pour la première hypothèse)

Dans cette partie relative à notre première hypothèse : l'influence des changements de cultures d'apprentissage/enseignement sur le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français, nous allons présenter les réponses aux questionnaires et les illustrer par des extraits des entretiens. Nous comparerons d'abord les cultures d'apprentissage/enseignement chinoise et française afin de trouver des similitudes et différences entre ces deux cultures. Nous étudierons ensuite les facteurs qui sont susceptibles d'influencer le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage. Afin de permettre une lecture fluide, les tableaux statistiques auxquels il sera fait référence se trouvent en annexes.

9.1 Spécificités des cultures d'enseignement/apprentissage chinoise et française

Nous comparerons les réponses des deux panels afin d'établir les similitudes et les différences dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en matière de langues.

9.1.1 Méthodologies d'enseignement

Les méthodologies d'enseignement dont il sera question concernent les activités proposées en classe et sont associées à l'enseignement des aptitudes d'expression orale et écrite, des aptitudes de compréhension orale et écrite et de la grammaire, aux modalités d'évaluation et à la perception de l'impact de changement de méthodologies d'enseignement sur le résultat d'apprentissage.

9.1.1.1 Expression orale

Selon les réponses des enquêtés français (voir annexe 9-1), l'entraînement de l'expression orale en cours de langue prend essentiellement appui sur la participation verbale en interaction avec l'enseignant (66,4%) et sur des activités telles que les présentations orales, les jeux de rôle ou les débats (39,1%). 50,8% des enquêtés trouvent qu'il y a suffisamment d'activités d'expression orale en cours. Des propositions à faible fréquence comme la lecture à haute voix (3,9%) et les traductions de langue cible en langue maternelle (0,8%) sont également citées. Il est à noter que 12,5% des enquêtés français

n'ont pas répondu à cette question. N'ont-ils pas compris ou jamais réfléchi à cette question ? N'ont-ils jamais pratiqué cette aptitude langagière ?

Les enquêtés chinois (voir annexe 9-2) confirment l'importance des présentations orales, des jeux de rôle ou des débats dans les cours de français en France. 60,8% des enquêtés pensent que ces types d'activités sont propres à la France. 51% des enquêtés ont le sentiment que les activités d'expression orale occupent une plus grande place dans les cours en France qu'en Chine. 39,2% des enquêtés chinois trouvent qu'en Chine la mémorisation de phrases-types est la norme, alors qu'en France, l'expression libre serait consacrée. Certains déplorent que les lectures de textes à haute voix (27,5%) et les traductions (17,6%) ne fassent pas partie de l'entraînement de l'expression orale en France, alors que ce serait le cas en Chine. Quelques rares enquêtés (2,9%) trouvent qu'il n'y a pas de différence entre les cours de langue en Chine et ceux en France pour l'enseignement de l'expression orale.

Nous retenons que les enquêtés chinois estiment qu'il y a beaucoup plus d'activités d'expression orale en France qu'en Chine (51%). Cette impression est confirmée par les enquêtés français qui pensent qu'il y a suffisamment d'activités d'expression orale dans les cours de langue (50,8%). Les enseignants français donneraient une plus grande place à l'entraînement de cette aptitude langagière que les enseignants chinois.

Des différences significatives apparaissent dès lors qu'il s'agit d'évoquer les types d'activités proposées par les enseignants en France. Pour expliquer cette différence de perception, nous émettons deux hypothèses. La première est que les interactions entre les apprenants chinois et l'enseignant sont rares et ne leur permettent donc pas de s'entraîner à l'oral. La deuxième hypothèse est qu'ils pensent qu'une activité doit nécessairement être proposée par l'enseignant. Ainsi, l'initiative personnelle de prendre la parole ne peut être considérée comme une activité. En définitive, nous constatons que les enquêtés français s'appuient sur la participation et les prises d'initiatives pour apprendre à parler, à la différence des enquêtés chinois qui accordent moins de temps à ce moyen de progresser ou qui ne sont pas conscients du potentiel de réussite qu'il implique.

Dans l'entretien, une interviewée affirme que les enseignants français et chinois s'efforcent de la même façon à inciter les apprenants à s'exprimer en cours, et ajoute que le problème vient des apprenants chinois, qui préfèrent ne pas parler :

« l'enseignant français encourage les apprenants à parler et souhaite que tout le monde s'exprime l'enseignant chinois encourage les apprenants aussi mais peut-être que les Asiatiques sont moins expressifs que les Européens » (Ye, 46¹⁰⁵).

¹⁰⁵ Ce numéro correspond au tour de parole des transcriptions. La citation est une traduction personnelle.

Certains apprenants chinois se contraignent à rester silencieux en cours. C'est probablement le fruit d'une différence culturelle entre la France et la Chine. En Chine, il n'est pas rare d'entendre dire que poser une question à l'enseignant remet en cause la qualité de son enseignement. Certains apprenants se contentent d'écouter afin de ne pas laisser supposer qu'ils manquent de respect ou qu'ils font preuve d'indiscipline. Le choix de ne pas participer en cours peut aussi être soutenu par des inhibitions fortes. C'est ce que nous expliquent des interviewés (Chong, 30 ; Ye, 46) qui pensent que l'enseignant attache trop d'importance à la correction phonétique, ce qui a pour effet de les freiner dans leurs prises de parole par peur d'exposer leurs faibles compétences en expression.

L'autre différence significative réside dans les réponses qui concernent la lecture à haute voix et la traduction. Très peu d'enquêtés français (3,9% et 0,8%) mentionnent ces activités pour exercer l'expression orale. Un nombre plus important d'enquêtés chinois (27,5% et 17,6%) pensent que ces deux activités sont «typiquement chinoises », et n'existent pas dans les cours de français en France. Bien entendu, ces deux activités existent dans l'enseignement des langues dans les deux cultures, mais peut-être que l'importance qui leur est accordée varie d'un pays à l'autre. Le fait de ne pas trouver d'activités de traduction dans les cours de français en France est compréhensible, car, pour cela, l'enseignant devrait maîtriser la langue maternelle des apprenants.

Enfin, une réponse apparaît parmi les enquêtés chinois et ne reçoit pas d'écho parmi les enquêtés français : il s'agit de la mémorisation de phrases-types (39,2%). La mémorisation d'expressions «prêtes à l'emploi » dans les cours de langue semble plus populaire en Chine qu'en France. Ce résultat nous fait penser que dans la culture d'enseignement française, l'enseignement de l'oral viserait la créativité et tolérerait l'erreur, tandis que dans la culture d'enseignement chinoise, le cheminement de l'expression pourrait être représenté par le lien logico-temporel «compréhension-mémorisation-expression », qui tolère moins l'erreur.

9.1.1.2 Appréciation des activités orales (présentations orales, jeux de rôle, débats)

Cette partie concerne les appréciations portées par les enquêtés sur les activités (voir annexe 9-3). 25% des enquêtés français et 41,2% des enquêtés chinois aiment les présentations orales, les débats ou les jeux de rôle. 18,8% (français) et 10,8% (chinois) ne les aiment pas. 6,2% des enquêtés français et 20,6% des enquêtés chinois les font à la demande de l'enseignant sans grand entrain. 16,4% des enquêtés français et 3,9% des enquêtés chinois préfèrent regarder les autres faire. 33,6% des enquêtés français et 23,5%

des enquêtés chinois pensent pouvoir être intéressés par ces activités en fonction de thèmes proposés.

Pour la plupart des enquêtés chinois (83,3%) (voir annexe 9-4), ces activités ne sont pas nouvelles. Pour ceux qui n'ont jamais pratiqué ces activités en Chine (16,7%), nous ne savons pas s'ils ne les ont jamais rencontrées ou s'ils n'y ont jamais participé. Notre question a sans doute manqué de précision.

Nous avons réalisé un test du khi-deux afin de savoir s'il y a un lien entre la nationalité et l'appréciation positive de ces activités d'expression orale. L'hypothèse (H1) est confirmée (voir annexe 9-5, $\chi^2=26,353$, ddl=4, $p=,000$). Ce test montre qu'il y a des différences significatives entre les réponses des deux panels et que ces différences proviennent de la variable indépendante «nationalité».

Selon ces résultats, nous pouvons affirmer que les enquêtés chinois apprécient davantage ces activités que les enquêtés français. Nous en apprenons davantage dans certains entretiens. Pour Pingyi, ces activités sont rassurantes dans la mesure où elles permettent de compenser certaines carences langagières :

«l'enseignant français n'exige pas que tu parles correctement ou que tu connaisses énormément de vocabulaire mais prêche que tu utilises des gestes pour rattraper ce que tu ne sais pas dire » (Pingyi, 28).

Une minorité, 10,8%, des enquêtés chinois n'aiment pas ces activités. Les entretiens apportent quelques éléments d'explications. Fan n'aime pas ces activités parce qu'il craint de parler en public. Xiyin déteste toujours ces activités même si celles-ci sont un peu moins douloureuses aujourd'hui avec ses progrès dans l'apprentissage :

«je n'aime pas (rire) je n'aime pas surtout que quand j'ai commencé à apprendre le français je ne comprenais rien je n'aimais pas du tout je n'avais aucune base de cette langue je ne savais pas ce que je devais dire je me sentais très stressée il n'y avait même plus de support écrit je me sentais impuissante » (Xiyin, 88).

Quant à Xian (124), elle n'aime pas ces activités, car elle les trouve sans originalité. Leur forme immuable la lasse.

Les fréquences des autres propositions sont aussi intéressantes à observer. Les enquêtés français (16,4%) aiment davantage que les enquêtés chinois (3,9%) regarder les autres faire ces activités sans y être impliqués. Si les enquêtés français font ces activités, il faut que le sujet les intéresse (33,6%), cette tendance est un peu moins marquée chez les enquêtés chinois (23,5%). Nous en concluons que le «rejet» partiel des enquêtés français se fonde davantage sur le fond que sur la forme.

Par rapport aux enquêtés français (6,2%), les enquêtés chinois (20,6%) «subissent» davantage la décision de l'enseignant : «je peux les faire bon gré mal gré à la demande de

l'enseignant ». Est-ce que cela signifie que si le sujet n'intéresse pas les enquêtés français, ils peuvent refuser la participation ? Est-ce que les enquêtés chinois sont davantage dociles et se refusent à agacer l'enseignant ? Une interviewée nous confie qu'elle est plus volontaire pour participer lorsqu'il y a moins d'observateurs présents :

« si l'enseignant me demande de faire je peux le faire même si je n'ai pas envie s'il n'y a pas beaucoup de spectateurs c'est mieux par exemple faire un dialogue avec un autre camarade devant l'enseignant seul si je devais le faire devant toute la classe je serais très stressée » (Han, 94).

Un nombre important d'apprenants dans la classe pourrait constituer un obstacle difficile à franchir pour certains apprenants chinois. Le stress est l'émotion dominante ressentie par les apprenants qui n'aiment pas ces activités.

9.1.1.3 Compréhension orale

Par rapport à l'expression orale, il y a moins de thèmes dégagés pour l'enseignement de la compréhension orale par les deux panels. Selon les enquêtés français (voir annexe 9-6), les enregistrements audiovisuels et les exercices qui s'y rapportent sont les moyens les plus courants pour l'enseignement de cette aptitude dans les cours de langue en France (60,2%). L'autre moyen aussi fréquemment cité par les enquêtés est l'enseignement en langue cible (59,4%). Il est à noter que 17,2% des enquêtés français n'ont pas répondu à cette question et que 66,4% d'entre eux pensent qu'il y a suffisamment de compréhension orale en cours de langue.

Les enquêtés chinois (voir annexe 9-7) constatent à une large majorité (75,5%) que l'enseignant leur donne les consignes et s'adresse à eux en français en France, ce qui est rarement le cas en Chine. 29,4% d'entre eux ont l'impression qu'en France la compréhension orale est plus importante dans les cours de langue qu'en Chine. 15,7% des enquêtés chinois estiment qu'en Chine, il n'y a que des documents audio disponibles, alors qu'en France, des documents audiovisuels sont aussi souvent utilisés. 12,7% des enquêtés trouvent qu'il n'y a pas de différence entre la Chine et la France pour ce qui concerne l'enseignement de la compréhension orale.

Selon les enquêtés français, la compréhension orale occupe une place assez importante dans les cours de langue étrangère en France (66,4%). Les enquêtés chinois le confirment puisque 29,4% d'entre eux expriment spontanément l'idée que cette aptitude langagière occupe une place plus importante en France qu'en Chine. Un interviewé (Fan, 44) nous a confié pendant l'entretien qu'il n'avait jamais pratiqué d'activité de compréhension orale en Chine. D'après le témoignage d'une autre interviewée (Chanxi, 35), les activités de compréhension orale, qui durent parfois une ou deux heures, sont trop

longues en France. Quel est le juste milieu ? Pour certains apprenants chinois qui s'entraînent à cette aptitude et ainsi écoutent le français tous les jours dans la vie quotidienne, faire encore une quantité importante d'activités de compréhension orale en cours est parfois superflu. Il est certain qu'il faut faire la différence avec des apprenants français qui apprennent une langue étrangère en France et qui n'ont pas d'autres occasions que celles offertes dans les cours pour écouter la langue cible. Les classes de LE doivent-elles insister davantage sur la compréhension orale que les classes de LS ?

12,7% des enquêtés chinois trouvent qu'il n'y a pas de différence pour l'enseignement de cette aptitude langagière entre la Chine et la France. Un interviewé (Pu) explique que s'il n'y a guère de différence sur la forme des activités, il peut tout de même y en avoir sur le temps qui leur est accordé :

« il n'y a pas de différence en compréhension orale mais en Chine l'enseignant passe plus vite des activités de compréhension orale en France l'enseignant prend plus de temps pour expliquer les détails » (Pu, 68).

En France, l'enseignement de la compréhension orale dans les cours de langues étrangères se fait principalement par des documents audio ou audiovisuels avec des exercices associés (60,2%). 15,7% des enquêtés chinois le confirment en précisant par ailleurs que l'utilisation de documents audiovisuels est une spécificité française par rapport à la Chine où il n'y a que des documents audio. La fréquence des réponses des enquêtés chinois n'étant pas très élevée, nous ne pouvons pas affirmer que ce point relève d'une différence dans l'approche de l'enseignement de la compréhension orale entre la Chine et la France.

Les deux panels constatent que le cours donné en langue cible en France est l'un des principaux leviers de l'enseignement de la compréhension orale ; 59,4% pour les enquêtés français, 75,5% pour les enquêtés chinois. En fait, pour la plupart des enquêtés chinois, le cours en langue cible est une nouveauté dans leur apprentissage de langue, car les cours de langue en Chine se font majoritairement en chinois. Quant aux enquêtés français, la majorité d'entre eux ont expérimenté le cours en langue cible comme une activité courante de compréhension orale. En définitive, la langue d'enseignement pourrait être une différence non négligeable dans les cultures d'enseignement chinoise et française. Le degré de tolérance à l'ambiguïté pourrait aussi être différent chez ces différents publics. En effet, ceux qui n'ont suivi que des cours en LM auraient l'habitude de chercher à tout comprendre, à la différence de ceux qui rencontrent quotidiennement la difficulté d'appréhender le sens de chaque mot dans une autre langue, qui auraient l'habitude de comprendre « dans l'ensemble ».

9.1.1.4 Compréhension écrite

Selon les enquêtés français (voir annexe 9-8), l'enseignement de la compréhension écrite dans les cours de langue en France s'effectue principalement par des lectures de documents tels que des extraits de romans ou de magazines avec des exercices associés (82,8%). 17,2% des enquêtés n'ont pas répondu à cette question.

Pour les enquêtés chinois (voir annexe 9-9), l'enseignement de la compréhension écrite en France passe essentiellement par des documents authentiques (63,7%), alors qu'en Chine, des manuels seraient utilisés pour entraîner cette aptitude langagière (51%). 9,8% des enquêtés trouvent qu'il n'y a pas de différence entre les méthodologies d'enseignement de la compréhension écrite en Chine et en France.

La principale différence réside dans les types de documents proposés pour entraîner cette aptitude. Les enquêtés chinois (63,7%) comme les enquêtés français (82,8%) trouvent majoritairement que les documents authentiques sont les supports privilégiés par les enseignants en France. En Chine, c'est le manuel qui est le plus couramment utilisé (51%). Ces manuels ne contiennent pas de documents authentiques. Une interviewée (Chanxi) nous a confié que les activités de compréhension écrite dans les manuels en Chine étaient dénuées d'intérêt et qu'elle préférerait des documents traitant des sujets d'actualité ou liés à la culture, comme c'est le cas en France :

« en France nous n'avons pas de manuels l'enseignant trouve des textes avec des sujets divers comme des articles dans les journaux ou dans les magazines je trouve qu'il y a beaucoup de choix en France pas comme en Chine en Chine la compréhension écrite est fade je pense que chacun s'intéresse à des choses différentes comme la culture ou les actualités l'enseignant doit diversifier ses supports d'enseignement comme ça tu peux apprendre plus » (Chanxi, 39).

9.1.1.5 Expression écrite

Les enquêtés français (voir annexe 9-10) évoquent plusieurs types d'activités pour entraîner leur expression écrite. Ce que nous souhaitons faire remarquer en tout premier lieu est que 37,5% d'entre eux n'ont pas répondu à cette question. Cela signifie-t-il que l'expression écrite n'occupe qu'une place marginale dans les cours de langue en France ? 32% des enquêtés évoquent la rédaction de résumés, synthèses ou commentaires, 26,6% mentionnent la rédaction selon des thèmes imposés et 19,5% pensent que les réponses écrites à des questions concernant un texte sont les principales activités d'entraînement de l'expression écrite.

Les enquêtés chinois (voir annexe 9-11) pensent que la spécificité française dans l'enseignement de cette aptitude est la rédaction de résumés, de synthèses ou de

commentaires (67,6%). Par ailleurs, 55,9% des enquêtés estiment que la rédaction sur un thème imposé est un exercice qui se pratique couramment en Chine, et beaucoup moins en France. 23,5% d'entre eux signalent qu'en France, la rédaction implique l'expression d'opinions personnelles, tandis qu'en Chine elle se centre sur la description d'événements et d'objets. 6,9% d'entre eux estiment qu'il n'y a pas de différence pour l'enseignement de cette aptitude entre la Chine et la France.

La rédaction selon un thème imposé semble être pratiquée dans les deux cultures, mais beaucoup d'enseignants chinois l'utilisent comme unique méthode d'enseignement de l'expression écrite. Ainsi en Chine, bien souvent, l'expression écrite ne s'apprend qu'au travers de la création, et jamais comme la prolongation d'un sujet déjà abordé, comme c'est le cas en France. Pour certains enquêtés chinois (23,5%), cette « création » se fonde avant tout sur une approche descriptive ; les sentiments personnels, les opinions y occupent une place facultative. Certains se disent conscients du fait que les opinions personnelles sont valorisées dans la rédaction en France. Un interviewé en témoigne :

« en France tu dois exprimer tes propres points de vue dans les écrits le plus important est de t'exprimer et trouver des arguments pour étayer tes pensées et poser des questions etc. je trouve que la logique est différente dans les écrits en France et en Chine » (Nawei, 30).

Selon Nawei, l'enseignant français encourage les apprenants à s'exprimer librement et l'expression de soi ne serait pas valorisée dans l'éducation chinoise.

19,5% des enquêtés français pensent que la rédaction de réponses à des questions concernant un texte lu est le mode d'entraînement de l'expression écrite privilégié en France. Pour eux, l'expression écrite est parfois associée à la compréhension écrite dans la culture d'enseignement française.

9.1.1.6 Appréciation des méthodologies d'enseignement d'EO, CO, CE, EE

Parmi les enquêtés français (voir annexe 9-12), les avis sont très partagés sur l'appréciation des méthodologies d'enseignement dans les cours de langue. 49,2% d'entre eux ne sont pas satisfaits des activités proposées ou des méthodologies utilisées, 47,7% le sont. Trois enquêtés (2,3%) n'ont pas répondu à cette question, et un (0,8%) a préféré écrire « je ne sais pas ».

Chez les enquêtés chinois (voir annexe 9-13), la tendance est plus marquée. 70,6% d'entre eux préfèrent les méthodologies d'enseignement françaises contre 6,9% qui préfèrent les méthodologies chinoises. 19,6% des enquêtés n'ont pas de préférence, 2% n'apprécient aucun des deux types de méthodologie, un (1%) enquêté n'a pas répondu à cette question.

Parmi les enquêtés français qui apprécient les méthodologies d'apprentissage, certains ont livré des éléments d'explication, d'autres non (voir annexe 9-14). 32,8% du total des enquêtés n'ont pas expliqué les raisons de leur satisfaction ; 10,9% apportent une nuance et se déclarent globalement satisfaits ; 1,6% des enquêtés sont satisfaits, parce qu'ils pensent que quoi que l'enseignant fasse, c'est avant tout à eux d'approfondir les connaissances. Est-ce que cela signifie une indifférence envers les méthodologies d'enseignement ? Un (0,8%) enquêté est satisfait, mais il préférerait que les enseignants donnent davantage de travail à faire à la maison ; un (0,8%) autre est satisfait, mais il préférerait qu'il y ait moins d'apprenants dans la classe afin d'avoir plus d'occasions de s'exprimer ; un (0,8%) dernier est satisfait, car il ne connaît pas d'autres méthodologies.

Les raisons pour lesquelles certains enquêtés français (voir annexe 9-14) ne sont pas satisfaits font également l'objet de précisions. 15,6% n'ont pas donné d'explication à leur insatisfaction ; 13,3% des enquêtés français estiment qu'il y a un déséquilibre et que les aptitudes ne sont pas traitées avec la même importance ; 7,8% trouvent que les méthodologies employées sont trop « scolaires » et éloignées de la réalité ; 6,2% trouvent qu'il n'y a pas suffisamment d'oral ; 3,1% ne sont pas intéressés par les cours d'une manière générale ; 2,3% pensent qu'ils font trop d'exercices ; et une personne (0,8%) trouve qu'elle n'évolue pas avec les cours et pense que c'est la faute du système éducatif français, mais pas celle de l'enseignant.

Quant aux enquêtés chinois (voir annexe 9-15), les raisons pour lesquelles ils sont satisfaits des méthodologies employées en France sont diverses, mais certains thèmes reviennent régulièrement : l'autonomie, l'efficacité, la motivation, l'actualité. Statistiquement, les enquêtés chinois sont plus satisfaits des méthodologies employées en cours de français en France que les enquêtés français suivant des cours de langue étrangère en France. Est-ce que les cours de français pour des étrangers sont différents des cours de langue étrangère pour des Français ? Il ne nous semble pas, sinon à la marge.

La seule raison pour laquelle certains enquêtés chinois (voir annexe 9-15) ne sont pas satisfaits des méthodologies d'enseignement françaises est qu'ils ne peuvent pas obtenir de bonnes notes à l'examen avec ces méthodologies. Nous avançons deux hypothèses pour expliquer ce phénomène : certains enquêtés ont suivi des cours qui ne visent pas l'entraînement pour passer des tests de français ; le manque de simulations d'examen en cours leur fait penser que les cours ne sont pas conçus pour les préparer aux tests. En Chine, les enseignants passent beaucoup de temps à corriger tous les sujets des années précédentes pour préparer les apprenants à réussir leurs examens. Cet entraînement intensif, qui vise à faire acquiescer des réflexes, est une des spécificités de la culture d'enseignement chinoise.

9.1.1.7 Grammaire

A première vue, les enquêtés français (voir annexe 9-16) ne se représentent pas bien la façon dont la grammaire d'une langue étrangère est enseignée en France. En effet, 45,3% d'entre eux n'ont pas répondu à cette question. Nous avons eu l'occasion de les interroger afin de connaître leur explication. Nous avons toujours obtenu la même réponse : « je ne sais pas ce qu'est la grammaire ». 23,4% des enquêtés pensent que l'enseignement de la grammaire se fait par des leçons et des exercices. Les autres propositions ont été moins données, puisque la proportion du panel concerné ne dépasse jamais plus de 8% à chaque réponse. Il est à noter que cette question a été posée comme une question ouverte.

Par rapport aux enquêtés français, les enquêtés chinois (annexe 9-17) ont davantage de choses à dire sur ce sujet. Les fréquences pour chaque proposition sont assez importantes. Il nous semble que la question de la grammaire suscite beaucoup de réactions, d'enthousiasme, parfois de passion, chez les apprenants chinois. En effet, nous avons observé tant dans les entretiens que dans les réponses au questionnaire, que c'était le thème sur lequel les apprenants s'étaient le plus facilement exprimés avec un luxe de détails. Les propositions étant nombreuses, nous invitons les lecteurs à se référer à l'annexe 9-17 pour les consulter.

Le premier point que nous retenons à la lecture des réponses des enquêtés français est l'emploi d'un vocabulaire parfois péjoratif : l'enseignement de la grammaire est « négligé », « inutile », « ennuyeux ». Les enquêtés chinois nous précisent, à une très large majorité, que la grammaire occupe une place plus importante en Chine qu'en France, que l'enseignant chinois la prend beaucoup plus en considération que l'enseignant français. Nous pensons effectivement que dans la culture d'enseignement chinoise, la grammaire occupe une place fondamentale. C'est la raison pour laquelle, il n'est pas surprenant de constater que certains apprenants chinois sont désorientés dès lors que l'enseignement de la grammaire se fait plus rare, ou plus implicite, dans le cadre de l'apprentissage du français en France.

Les enquêtés chinois ajoutent que l'enseignement de la grammaire en Chine correspond à un programme précis et complet, que l'enseignant suit rigoureusement, alors que l'enseignant français est flexible dans la progression (64,7%) et aborde des points grammaticaux uniquement lorsque des besoins émergent (24,5%). Près d'un enquêté sur deux estime que les enseignants français ne savent pas enseigner la grammaire française aussi bien que les enseignants chinois (47,1%).

Des enquêtés déplorent que les explications qui portent sur les points grammaticaux soient difficiles d'accès, soit parce qu'elles sont en français (33,3%) soit parce qu'elles ne

sont pas adaptées aux débutants (47,1%). Pour certains, les cours de langue peuvent être faits en langue cible, à l'exception de l'enseignement de la grammaire. Deux arguments arrivent en soutien de cette affirmation. Premièrement, l'enseignement de la grammaire nécessite la métalangue, qui n'est pas maîtrisée par les apprenants. Deuxièmement, il se peut qu'il y ait des spécificités grammaticales dans une langue mais pas d'équivalent dans l'autre, les apprenants ne peuvent pas deviner l'utilité de ces spécificités surtout lorsqu'ils ne maîtrisent pas encore la langue cible. Par exemple, certains se demandent pourquoi il y a la conjugaison des verbes (Xiyin, 56), à quoi servent le subjonctif et le conditionnel en français (Xiyin, 38).

Pour ce qui concerne les méthodologies d'enseignement de la grammaire, 41,4% des enquêtés français (voir annexe 9-18) se déclarent satisfaits, 32% se déclarent insatisfaits, 7% se déclarent moyennement satisfaits et 19,5% n'ont pas répondu. Nous voyons que, parmi ceux qui ne savent pas ce qu'est la grammaire, plusieurs ont tout même donné leur sentiment sur cet enseignement. Dans ces conditions, pouvons-nous accorder de la valeur à leur opinion ? Il est possible que ces enquêtés aient profité de cette occasion pour donner leur sentiment général sur leur apprentissage. Aussi, nous ne commenterons pas davantage leurs réponses. 12,7% des enquêtés chinois (voir annexe 9-19) préfèrent la méthodologie française, et également 12,7% préfèrent la méthodologie chinoise. 74,5% des enquêtés imaginent que la combinaison des deux méthodologies serait la meilleure façon pour enseigner la grammaire.

Au final, 74,5% des enquêtés chinois trouvent des points positifs aux deux méthodologies d'enseignement de la grammaire. Le fait que cette discipline ne soit abordée par les enseignants en France que lorsque les besoins émergent lui confère les dimensions utile et pratique que recherchent certains apprenants. Voici le témoignage de Chong :

« l'enseignement de la grammaire en France insiste sur l'aspect pratique par exemple l'enseignant n'enseigne pas le futur antérieur ou le passé simple en Chine on doit apprendre toutes les formes utiles ou non on doit tout maîtriser (rire) mais dans la vie réelle tout n'est pas utile » (Chong, 52).

Bien que les apprenants chinois aient besoin de la grammaire dans l'apprentissage d'une L2, ils savent qu'elle vise avant tout la communication.

9.1.1.8 Modalités d'évaluation

Selon les enquêtés français (voir annexe 9-20), l'évaluation de la compréhension est très importante dans les cours de langue. 91,4% d'entre eux citent spontanément les tests de compréhension écrite comme forme privilégiée d'évaluation, 83,6% citent les tests de compréhension orale. Les tests d'expression sont moins mentionnés, mais les fréquences

des réponses restent significatives : 70,3% pour l'expression orale, et 52,5% pour l'expression écrite. Au final, dans la culture d'enseignement/apprentissage française, l'évaluation englobe les quatre aptitudes langagières, mais la compréhension y joue un rôle un peu plus important que l'expression.

Les enquêtes chinoises (voir annexe 9-21) caractérisent l'évaluation en France par l'égale place accordée à l'écrit et à l'oral, ce qui ne serait pas le cas en Chine, où l'évaluation en langue privilégierait l'écrit par rapport à l'oral (57,8%). L'autre point de divergence, qui distingue les évaluations en Chine et en France, concerne la grammaire. 48% des enquêtés chinois insistent sur l'importance de la grammaire dans les examens en Chine. Enfin, 7,8% des enquêtés pensent qu'il n'y a pas de différence de modalités d'évaluation entre les deux cultures d'apprentissage/enseignement.

Selon certains interviewés (Xian, 146 ; Han, 38 ; Chanxi, 101), il n'y a pas d'examens oraux en Chine, ni pour le français, ni pour d'autres langues. Pour eux, l'expression orale occupe une place marginale dans l'enseignement en Chine. Cela se retrouve aussi dans les cours de français qui préparent les étudiants chinois à faire leurs études en France, car le TEF (Test d'Evaluation du Français), qui détermine l'obtention du visa, n'inclut pas d'expression orale. Ce test est basé sur des questions à choix multiples qui portent notamment sur la grammaire ; il s'approche des évaluations « typiquement » chinoises. Si l'objectif de ce test est de ne pas déstabiliser les étudiants afin qu'ils puissent obtenir facilement un visa, alors celui-ci est rempli. En revanche, s'il doit permettre de savoir si les étudiants pourront subvenir aux besoins élémentaires de communication, alors nous pensons que sa forme doit être interrogée.

Nous avons ensuite questionné l'influence du changement de modalités d'évaluation sur les habitudes d'apprentissage (voir annexe 9-22), 74,5% des enquêtés chinois qui perçoivent des changements entre les deux cultures pensent que ce changement a des conséquences positives sur leur apprentissage, 3,2% pensent que le changement a des conséquences négatives sur leur apprentissage, 22,3% pensent qu'il n'y a pas de conséquence sur leurs habitudes d'apprentissage.

Les conséquences positives sont souvent associées à la forme des examens de français en France (ex. DELF, DALF), dans lesquels les quatre aptitudes sont évaluées. C'est ce que nous confirme Xian dans l'entretien :

« si un examen concerne les quatre aptitudes tu dois faire des efforts pour toutes ces quatre s'il n'y a que l'écrit tu ne fais des efforts que pour l'écrit il y a des influences [...] si les formes d'évaluation sont raisonnables ça aide l'apprentissage » (Xian, 148-150).

9.1.1.9 Influence des méthodes d'enseignement sur le résultat de l'apprentissage

Nous avons demandé aux enquêtés des deux panels : «pensez-vous que votre résultat d'apprentissage de la langue soit directement lié aux méthodes d'enseignement de l'enseignant ? » (voir annexe 9-23) 64,1% des enquêtés français et 68,6% des enquêtés chinois pensent que l'enseignant influence le résultat de leur apprentissage de langue. 35,9% des enquêtés français et 30,4% des enquêtés chinois pensent le contraire. 0% des enquêtés français et 1% des enquêtés chinois ne se prononcent pas.

Nous nous sommes interrogée sur le lien entre la vision concernant l'influence des méthodes mises en œuvre par l'enseignant sur le résultat d'apprentissage de langue et l'origine des enquêtés. Le test du khi-deux (voir annexe 9-24) montre que ce lien n'existe pas. L'hypothèse (H1) doit être rejetée ($X^2=1,955$, ddl=2, $p=,376$), les deux panels se sont exprimés d'une même voix.

Il n'en reste pas moins que les méthodes d'enseignement pourraient être un facteur décisif pour la réussite ou l'échec d'apprentissage de langue tant pour les enquêtés français que pour les enquêtés chinois. Certains interviewés relient cet aspect à la compétence professionnelle de l'enseignant :

«si l'enseignant enseigne bien je peux bien apprendre parce que je ne suis pas quelqu'un de consciencieux par exemple si l'enseignant n'enseigne pas bien je n'ai pas envie d'apprendre par mes propres moyens »(Chanxi, 89).

Une minorité d'enquêtés français et chinois pensent que le résultat de leur apprentissage de langue n'a pas de lien avec les méthodes d'enseignement. Plusieurs interviewés témoignent dans ce sens, comme Yuxi qui prend le contrepied du témoignage de Chanxi :

«je pense que le résultat de l'apprentissage dépend de toi-même si tu ne veux pas apprendre même si l'enseignant enseigne bien ça ne servira à rien »(Yuxi, 120).

Il est important de rappeler que nous interrogeons les représentations des interviewés sur les causes de la réussite ou de l'échec d'apprentissage. Nous maintenons que certaines représentations sont plus importantes que la réalité car ces représentations affectent les motivations et conditionnent les futures actions.

9.1.1.10 Impact du changement de culture d'enseignement

Après avoir abordé l'influence des méthodes d'enseignement dans l'apprentissage de langue, nous allons nous intéresser à la satisfaction des enquêtés chinois sur le changement de culture d'enseignement entre la Chine et la France (voir annexe 9-25). 51% d'entre eux pensent que ce changement a favorisé leur apprentissage du français, 2,9%

pensent que le changement a perturbé leur apprentissage. 46,1% des enquêtés pensent que ce changement ne peut pas influencer significativement leur apprentissage car, dans ce domaine, les facteurs personnels sont plus déterminants que les facteurs «externes».

Certains interviewés trouvent qu'en France, l'enseignement du français est moins stressant, plus motivant. Il en va différemment en Chine où l'apprentissage n'a pas comme but la communication mais la réussite aux examens :

«apprendre le français en Chine est pour réussir le TEF apprendre le français en France est pour faire des études et vivre ici tu as plus de contacts avec des Français et tu apprends beaucoup de choses dans la vie en Chine ce n'est pas possible tu apprends pour apprendre ici tu communique avec des gens regardes des films tout ça c'est l'apprentissage et ce type d'apprentissage est moins stressant »(Chong, 94).

«je n'aime pas l'attitude des Chinois qui apprennent pour réussir les examens (rire) » (Xian, 160).

Pour ces interviewés, apprendre est un acte qui doit être lié à un objectif intrinsèque comme se cultiver ou enrichir ses connaissances personnelles, mais pas à un objectif extrinsèque comme réussir un examen.

La fréquence de réponse à la proposition «le changement de cultures d'enseignement ne peut pas influencer mon apprentissage, les facteurs personnels sont plus décisifs que les facteurs externes » est assez élevée (46,1%). Est-il possible d'atteindre l'efficacité de l'apprentissage si les méthodologies d'enseignement évoluent tandis que les méthodologies d'apprentissage restent immuables ?

Pour répondre à cette question, nous allons voir dans la partie suivante quelles sont les spécificités des méthodologies d'apprentissage des enquêtés chinois en les comparant à celles des enquêtés français.

9.1.2 Méthodologies d'apprentissage

Nous allons comparer les méthodologies d'apprentissage des enquêtés chinois et français en abordant la mémorisation du vocabulaire, la prise de notes, les styles cognitifs pour la compréhension et l'expression, la préférence pour le travail individuel ou en groupe et les objectifs dans l'apprentissage.

9.1.2.1 Mémorisation du vocabulaire

La question concernant la mémorisation du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue (voir annexe 9-26) a provoqué des réactions différentes des deux panels. 28,1% des enquêtés français et 7,8% des enquêtés chinois mémorisent le vocabulaire avec beaucoup d'efforts, par exemple, en répétant mentalement sans relâche ou en écrivant les mots ou les expressions autant de fois que nécessaire. 31,2% des enquêtés français et 55,9% des

enquêtés chinois apprennent le vocabulaire grâce à la mémoire visuelle et/ou en faisant le lien avec une autre langue connue. 16,4% des enquêtés français et 0% des enquêtés chinois pensent qu'ils ont une excellente capacité d'acquisition du vocabulaire et que, par conséquent, ils peuvent mémoriser très facilement. 10,9% des enquêtés français et 18,6% des enquêtés chinois n'ont aucune méthode particulière pour apprendre le vocabulaire. 13,3% des enquêtés français et 17,6% des enquêtés chinois apprennent le vocabulaire en associant l'effort (mémorisation par répétition) à des stratégies (fréquence de visualisation).

Nous avons procédé à un test du khi-deux afin de savoir s'il existe un lien entre les méthodologies d'apprentissage du vocabulaire et l'origine des enquêtés. Le résultat montre que notre hypothèse (H1) est confirmée (voir annexe 9-27). Statistiquement, la variable dépendante « méthodologie d'apprentissage de vocabulaire » et la variable indépendante « nationalité » ont un lien fort ($X^2=40,158$, ddl=4, $p=,000$).

La réponse la plus choisie par les deux panels est « apprendre avec des stratégies ». Néanmoins, davantage d'enquêtés chinois (55,9%) apprennent le vocabulaire en s'appuyant sur des moyens mnémotechniques, par exemple la fréquence de visualisation ou la transparence linguistique, que ne le font les enquêtés français (31,2%). Quant aux enquêtés français (28,1%), ils utilisent plus fréquemment les techniques « traditionnelles » de mémorisation intensive que les enquêtés chinois (7,8%).

Est-ce que ce sont les situations d'apprentissage LE et LS qui influencent les réponses des enquêtés ? Nous répondons par la négative, car 82,4% des enquêtés chinois conservent les mêmes méthodes d'apprentissage du vocabulaire que celles qu'ils utilisaient en Chine (voir annexe 9-28). Ce résultat contredit des recherches précédentes (Kennedy, 2002 ; Gao & Watkins, 2002) qui caractérisent les apprenants chinois comme ceux qui apprennent par mémorisation. Dans notre recherche, ce n'est pas davantage leur caractéristique que celle des apprenants français.

Aucun enquêté chinois ne pense qu'il a une excellente capacité d'acquisition du vocabulaire, alors que 16,4% des enquêtés français croient posséder ce don cognitif. Les Chinois seraient-ils moins doués que les Français ? Nous croyons davantage que la modestie associée à une culture qui valorise le labeur et la besogne explique ces différences.

9.1.2.2 Prise de notes

La question concernant la prise de notes en cours de langue (voir annexe 9-29) a également fait réagir les deux panels différemment. 57% des enquêtés français et 80,4% des enquêtés chinois prennent toujours des notes en cours de langue. 11,7% des enquêtés français et 1% des enquêtés chinois n'en prennent jamais. 31,2% des enquêtés français et 18,6% des enquêtés chinois notent uniquement ce qui leur apparaît important.

Un test du khi-deux (voir annexe 9-30) a été effectué afin de savoir s'il y a une relation de dépendance entre la prise de notes et l'origine des enquêtés. Le résultat montre qu'il existe un lien fort entre ces deux variables ($X^2=17,532$, $ddl=2$, $p=,000$). Autrement dit, les enquêtés chinois et français ont des comportements différents dans la prise de notes en fonction de leur origine.

Dans l'ensemble, la tendance est la même et les apprenants « prennent des notes en cours ». Cependant, les enquêtés chinois (80,4%) en prennent plus fréquemment que les enquêtés français (57%). Seul un enquêté chinois ne prend jamais de notes pendant les cours de langue. Par rapport aux enquêtés chinois (18,6%), davantage d'enquêtés français (31,2%) prennent des notes en fonction de l'importance des informations, donc plus stratégiquement.

Les réponses des enquêtés chinois contredisent encore des recherches antérieures qui ont caractérisé les apprenants chinois comme ne prenant pas de notes en cours (Bouvier, 2002 ; Kee & Wong, 2004). Nous affirmons d'autant plus cette différence que la quasi-totalité des enquêtés chinois prenaient déjà des notes en Chine (97,1%, voir annexe 9-31). Pourquoi avons-nous trouvé cette singularité? Peut-être est-ce en partie lié au fait que la notion même de « prise de notes » a des sens différents en Chine et en France. Pour les Chinois, elle signifie noter des remarques à la marge des supports (Xian, 66 ; Sha, 88 ; Silong, 94) ; réécrire ce que l'enseignant inscrit au tableau (Yuxi, 44) ; ou rappeler, récapituler et noter des points importants dans un cahier après les cours (Chong, 64 ; Nawei, 90 ; Pan, 30). Dans l'acception française, prendre des notes implique de noter dans un cahier ou sur une feuille ce que l'enseignant transmet par oral. Les apprenants chinois ont une vision moins réductrice de la prise de notes et c'est peut-être aussi ce qui les a conduits à répondre positivement à une plus grande majorité à la question qui leur a été posée.

9.1.2.3 Styles cognitifs dans l'entraînement de la compréhension orale

En ce qui concerne la compréhension orale (voir annexe 9-32), 62,5% des enquêtés français et 77,5% des enquêtés chinois préférèrent suivre sur un support écrit en même temps qu'ils écoutent un enregistrement. 27,3% des enquêtés français et 11,8% des enquêtés chinois n'ont pas besoin de ce support écrit lorsqu'ils écoutent un document oral. 10,2% des enquêtés français et 10,8% des enquêtés chinois ne peuvent pas statuer sur leurs préférences dans l'entraînement de la compréhension orale.

Nous posons l'hypothèse qu'il y a un lien entre le style cognitif pour entraîner la compréhension orale et l'origine des enquêtés. Un test du khi-deux (voir annexe 9-33) montre qu'il existe effectivement un lien entre ces deux variables. Ainsi, notre hypothèse (H1) est confirmée ($X^2=8,599$, $ddl=2$, $p=,014$).

Nous pouvons dire que les enquêtés français et les enquêtés chinois sont plus visuels qu'auditifs, mais la fréquence des réponses des enquêtés chinois (77,5%) est plus élevée que celle des réponses des enquêtés français (62,5%). Il y a un peu plus d'auditifs « purs » parmi les enquêtés français (27,3%) que parmi les enquêtés chinois (11,8%). Bien que statistiquement, les enquêtés français et les enquêtés chinois expriment des différences du point de vue de leurs préférences cognitives dans l'acquisition de la langue, en particulier en ce qui concerne la compréhension orale, nous pouvons quand même retenir que beaucoup parmi eux préfèrent lire un support écrit en parallèle de l'écoute. Sur ce point, les deux groupes d'enquêtés se rapprochent et le résultat du test du khi-deux est nuancé

A ce sujet, les interviewés formulent des remarques intéressantes :

«je compte sur l'écrit si je ne peux pas tout comprendre par écoute je peux lire c'est plus facile » (Fan, 94).

Pour Han, l'utilisation du support écrit est une tutelle passagère :

«je n'en ai plus besoin maintenant mais au début de mon apprentissage j'en avais besoin pour mieux comprendre ou pour vérifier si j'ai vraiment compris » (Han, 72).

Chanxi évoque la question des sujets traités dans les activités de compréhension :

«je distingue deux situations ça dépend de ce que tu écoutes et ce que tu lis je pense que regarder la télévision est plus facile que de lire un journal puisque tu as des images des sous-titres si tu lis un texte scientifique ça doit être très difficile parce que la composition de phrases est plus complexe je trouve que les Français n'écrivent pas comme ils parlent l'écrit est plus difficile écouter ou regarder une émission scientifique est difficile même si tu me donnes la transcription je ne comprendrai pas si j'écoute ou regarde une émission sur la vie quotidienne comme une recette culinaire je pense que c'est facile même lire une recette est facile aussi » (Chanxi, 67).

Pour cette interviewée, si le sujet a trait à un thème qui lui est familier, le support écrit n'est plus indispensable.

Les pré-acquis de l'apprenant doivent jouer un rôle primordial dans le choix des activités qui lui sont proposées. Nous croyons que cet aspect est au moins aussi important à considérer que le style cognitif.

9.1.2.4 Styles cognitifs dans l'entraînement de la compréhension écrite

Les styles cognitifs dans l'entraînement de la compréhension écrite (voir annexe 9-34) montrent encore davantage de différences entre les deux panels que dans le cas de la compréhension orale. 10,2% des enquêtés français et 40,2% des enquêtés chinois cherchent à comprendre chaque mot lorsqu'ils lisent un texte écrit. 82,8% des enquêtés français et 58,8% des enquêtés chinois se contentent de comprendre un texte écrit globalement. 3,9%

des enquêtés français et 1% des enquêtés chinois ne connaissent pas leur préférence. Enfin, 3,1% des enquêtés français et 0% des enquêtés chinois n'ont pas de préférence.

Nous émettons l'hypothèse qu'il existe un lien entre les styles cognitifs pour l'entraînement de la compréhension écrite et l'origine des enquêtés. Le test du khi-deux (voir annexe 9-35) confirme ce lien. Les enquêtés français et chinois ont des tendances différentes ($X^2=31,394$, $ddl=3$, $p=,000$).

Là encore, il y a tout de même un point commun saillant : les deux panels expriment majoritairement leur volonté de comprendre « globalement » les textes écrits qui leur sont proposés. Néanmoins, les enquêtés chinois se partagent beaucoup plus entre le style global (58,8%) et le style local (40,2%) (termes utilisés par Zhang & Sternberg, 2000) que les enquêtés français, majoritairement associés au style global (82,8%).

Nous pensons qu'au début de l'apprentissage d'une langue, il est normal de chercher à connaître le sens de chaque mot, car la connaissance limitée du vocabulaire ne permet pas de savoir ce qui est essentiel à la compréhension globale. Avec la progression, l'apprenant doit faire évoluer son style d'apprentissage du style local vers le style global.

Les enquêtés français apprennent majoritairement des langues linguistiquement proches du français, la transparence linguistique leur permet de comprendre globalement un texte écrit en langue cible sans trop de difficulté. Ce n'est pas le cas pour les enquêtés chinois qui ont une langue maternelle aux bases tellement éloignées de celles des langues européennes. Peut-être que les différences de styles cognitifs exprimés proviennent aussi de l'éloignement relatif entre la langue cible et la langue maternelle.

9.1.2.5 Styles cognitifs dans l'entraînement de l'expression orale

La question concernant la prise de parole (voir annexe 9-36) a fait l'objet de réactions similaires de la part des deux panels. 57,8% des enquêtés français et 52% des enquêtés chinois ne prennent pas la parole facilement et se soucient de la justesse de leurs propos. 27,3% des enquêtés français et 36,3% des enquêtés chinois prennent la parole facilement et acceptent les imperfections dans leurs productions orales. 14,8% des enquêtés français et 11,8% des enquêtés chinois ne connaissent pas leur préférence dans la prise de parole.

Le lien entre les styles cognitifs pour l'entraînement de l'expression orale et l'origine des enquêtés a été interrogé. Le test du khi-deux (voir annexe 9-37) montre qu'il n'y a pas de lien entre ces deux variables. Donc l'hypothèse (H1) est rejetée ($X^2=2,198$, $ddl=2$, $p=,333$).

La tendance pour la prise de parole est la même : les enquêtés ont plutôt un style réfléchi qu'impulsif (termes utilisés par Dunn *et al.*, 1993). Cette tendance étant un peu

plus marqué chez les enquêtés français (57,8%) que chez les enquêtés chinois (52%). Les classes de langue, en Chine comme en France, sont le lieu où les inhibitions et la réticence à prendre la parole s'expriment. Dans notre recherche, ce phénomène n'est pas spécifique aux apprenants chinois, contrairement à ce que de nombreuses recherches ont montré (Charmet & Martin, 2002 ; Robert, 2002).

9.1.2.6 Styles cognitifs dans l'entraînement de l'expression écrite

Nous avons posé deux questions pour interroger les styles cognitifs des enquêtés dans l'entraînement de l'expression écrite. La première d'entre elles concerne le niveau de prise de risque (voir annexe 9-38). 50,8% des enquêtés français et 66,7% des enquêtés chinois préférèrent reproduire des formulations ou des phrase-types déjà mémorisés et qui sont *a priori* correctes. 41,4% des enquêtés français et 28,4% des enquêtés chinois prennent l'initiative de rédiger des phrases originales. 2,3% des enquêtés français et 2,9% des enquêtés chinois ne connaissent pas leur préférence et 5,5% des enquêtés français et 2% des enquêtés chinois n'ont pas de préférence.

Un test du khi-deux (voir annexe 9-39) montre qu'il n'y a pas de lien entre la prise de risque dans l'expression écrite et l'origine des enquêtés. Donc, l'hypothèse nulle (H0) entre les deux variables est retenue ($X^2=7,020$, ddl=3, $p=,071$). Néanmoins, il faut noter que la signification asymptotique ($p=,071$) n'est pas très éloignée du seuil de signification ($p=,05$).

La tendance est la même pour les enquêtés des deux groupes qui recherchent la sécurité en employant des formulations ou des modèles de phrases mémorisés. Ce style d'apprentissage est conservateur (terme utilisé par Sternberg, 1994, 1997 ; Zhang & Sternberg, 2000). Il s'oppose au style libéral¹⁰⁶, qui, malgré tout, est un peu plus privilégié par les enquêtés français (41,4%), davantage partagés entre sécurité et audace.

La deuxième question concerne le choix du sujet (voir annexe 9-40). 50,8% des enquêtés français et 52% des enquêtés chinois préférèrent se frotter à des sujets originaux. 38,3% des enquêtés français et 44,1% des enquêtés chinois préférèrent les thèmes ou les genres dans lesquels ils se sont entraînés. 8,6% des enquêtés français et 2% des enquêtés chinois ne connaissent pas leur préférence. Enfin, 2,3% des enquêtés français et 2% des enquêtés chinois n'ont pas de préférence.

¹⁰⁶ *Supra.* 3.3.3 Un individu avec le style libéral préfère s'engager dans des activités qui impliquent des nouveautés ; l'ambiguïté est tolérée. Alors qu'un individu avec le style conservateur préfère des tâches dont les règles ou procédures lui sont familières.

Un test du khi-deux (voir annexe 9-41) montre qu'il n'y a pas de lien entre la préférence des sujets et l'origine des enquêtés. Donc, l'hypothèse nulle (H_0) entre les deux variables est retenue ($X^2=4,945$, $ddl=3$, $p=.176$).

Les enquêtés des deux panels ont tendance à préférer les sujets originaux dans les activités d'expression écrite. Cette fois, c'est un style libéral qui se révèle, contrairement au résultat de la question précédente. Néanmoins, cette tendance libérale demeure d'intensité modeste.

Ces questions portant sur les styles cognitifs pour l'entraînement de l'expression écrite ne permettent pas de distinguer les deux panels par leur origine. Dans un mélange des styles libéral et conservateur, les enquêtés des deux panels préfèrent investir leur créativité dans l'histoire qu'ils racontent par écrit, davantage que dans la rédaction des phrases qui construisent cette histoire.

9.1.2.7 Travail individuel ou en groupe

A la question concernant la préférence du travail individuel ou en groupe (voir annexe 9-42), les enquêtés français et chinois ont répondu différemment. 37,5% des enquêtés français et 7,9% des enquêtés chinois préfèrent travailler seul. 36,7% des enquêtés français et 77,2% des enquêtés chinois préfèrent travailler en groupe. 25,8% des enquêtés français et 14,9% des enquêtés chinois n'ont pas de préférence.

Nous émettons l'hypothèse qu'il existe un lien entre la préférence pour la forme de travail et l'origine des enquêtés. Le test du khi-deux (voir annexe 9-43) confirme notre hypothèse (H_1). La préférence pour la forme de travail (variable dépendante) dépend de l'origine des enquêtés (variable indépendante) ($X^2=40,387$, $ddl=2$, $p=.000$).

Les enquêtés français n'ont pas marqué de tendance forte sur cette question, car la proportion de ceux qui préfèrent travailler seul (37,5%) est sensiblement la même que la proportion de ceux qui aiment travailler en groupe (36,7%). En revanche, les enquêtés chinois sont majoritairement du style externe (terme utilisé par Sternberg, 1994, 1997), car ils préfèrent les activités dans lesquelles ils peuvent collaborer avec les autres (77,2%).

Au sein de la communauté des scientifiques, la préférence pour le travail individuel ou en groupe des apprenants chinois fait débat, ainsi que nous l'avons déjà souligné dans le «cadre théorique»¹⁰⁷. Nos enquêtés préfèrent le travail en groupe. Certains interviewés nous expliquent les raisons de cette préférence :

«chacun a ses opinions dans un groupe quand tu écoutes les autres tu peux apprendre beaucoup de choses s'il y a plusieurs personnes dans un groupe tu peux recevoir beaucoup

¹⁰⁷ *Supra.* 3.6.3

d'informations si tu travailles tout seul tu ne peux pas trouver grand-chose par exemple on avait un sujet de discussion pourquoi les femmes gagnent-elles moins que les hommes il fallait trouver trois raisons j'ai cherché dans des forums de discussion j'ai demandé à des professeurs à mon mari enfin j'ai compris que je devais rassembler les informations pour comprendre ce phénomène si je réfléchissais toute seule je ne trouverais pas de réponses si je demande l'aide à d'autres personnes sur Internet dans des forums de discussion par exemple je peux trouver les informations rapidement » (Pan, 56).

Pour Pan, travailler avec les autres permet d'être plus efficace dans l'apprentissage grâce à la multiplicité et à la diversité des informations échangées.

Nous nous sommes intéressée aux partenaires avec lesquels les enquêtés préfèrent collaborer. Pour la moitié des enquêtés chinois (49%) (voir annexe 9-44), l'origine des partenaires est indifférente. Ils peuvent tout aussi bien travailler avec des compatriotes qu'avec des apprenants européens ou américains. Environ un apprenant chinois sur quatre (24,5%) n'envisagent de travailler qu'avec des apprenants européens ou américains, ce qui vient contredire les résultats d'autres recherches qui démontrent que les Chinois ont beaucoup de difficultés à travailler avec les ressortissants de ces pays en raison des pratiques différentes dans la recherche de consensus (Zheng, 1995 ; Bouvier, 2003). Certains interviewés expriment leur point de vue sur cette question. Chong (84) aime travailler avec des apprenants chinois, mais elle pense que ce n'est pas bien, car parler avec des Chinois ne peut pas l'aider à améliorer son français. Elle se contraint à travailler avec des étudiants d'autres origines. Dans ce cas, la raison et l'envie s'opposent. Pu n'aime pas travailler avec des apprenants chinois, car il estime qu'ils ne savent pas travailler en groupe et qu'il n'y a pas de communication entre eux :

«je trouve que les Chinois ne savent pas travailler en groupe une personne pose une question une autre répond les Français savent mieux travailler en groupe au moins un Français peut prendre le rôle de leader dans un groupe les Chinois se concentrent sur leurs propres travaux s'ils ont des questions ils les posent sinon travailler en groupe avec des Chinois ne présente pas de différence par rapport au travail individuel » (Pu, 170).

Pour Pu, les groupes d'apprenants chinois sont purement formels et n'ont aucune organisation fonctionnelle. Ils correspondent davantage à une somme d'individualités plutôt qu'à un véritable collectif. Pu pense que les Français savent collaborer plus efficacement.

Les enquêtés français ont des préférences hétéroclites pour le choix de leurs partenaires dans le cadre du travail en groupe (voir annexe 9-45). 18% d'entre eux n'ont pas de préférence pour l'origine des partenaires. 10,9% préfèrent travailler avec des Français et 7,8% préfèrent travailler avec des étrangers.

9.1.2.8 Objectifs dans l'apprentissage

En ce qui concerne la question des objectifs de l'apprentissage et de leur horizon (voir annexe 9-46), les enquêtés français et chinois ont répondu de manière différente. 27,3% des enquêtés français et 53,9% des enquêtés chinois se fixent des objectifs à court terme. 37,5% des enquêtés français et 21,6% des enquêtés chinois se fixent des objectifs à long terme. 29,7% des enquêtés français et 16,7% des enquêtés chinois ne se fixent pas d'objectif. 5,5% des enquêtés français et 7,8% des enquêtés chinois se fixent des objectifs à court ou long terme.

Y a-t-il un lien entre l'horizon des objectifs dans l'apprentissage de langue et l'origine des enquêtés ? Le test du khi-deux (voir annexe 9-47) montre que ce lien existe entre ces deux variables ($X^2=19,496$, ddl=3, $p=,000$). L'hypothèse (H1) est confirmée.

Les enquêtés chinois ont une tendance forte à se fixer des objectifs à court terme (53,9%). Par rapport à eux, davantage d'enquêtés français préfèrent se fixer des objectifs à long terme (37,5%) ou ne pas se fixer d'objectifs (29,7%) dans l'apprentissage de langue. Ces différences s'expliquent en partie par le fait que l'apprentissage du français correspond à un besoin immédiat pour des apprenants chinois qui ont besoin de communiquer dans un pays où leur langue maternelle est très méconnue. Ces différences de contexte sont de nature à nuancer la validation de l'hypothèse mise à l'épreuve dans le test du khi-deux.

Certains interviewés nous livrent leurs points de vue sur la nature des objectifs d'apprentissage du français des apprenants chinois. Selon Xian (152) et Han (116), leurs compatriotes sont obnubilés par l'idée d'obtenir de bonnes notes aux examens, ce qui représente une motivation à court terme. Xian critique fermement cet objectif qui, pour elle, n'est pas sain et ne saurait aider les apprenants à améliorer durablement leur performance linguistique :

«je trouve que les apprenants chinois n'ont pas d'objectifs clairs comme les apprenants français tout le système éducatif chinois est moins clair que le système éducatif français je pense que l'objectif des apprenants chinois est de réussir les examens mais ils n'ont pas d'objectifs à moyen ou à long terme par exemple ils ne savent pas quel niveau langagier ils veulent atteindre »(Xian, 152).

De nombreux étudiants chinois sont venus en France pour leurs études. Peu envisagent de s'établir dans ce pays à long terme. Aussi, nous comprenons que la réussite aux examens les inquiète davantage que leur progression en français. Yuxi (144) nous confie que son objectif d'apprentissage du français à long terme est la communication avec les locuteurs natifs. Nous rappelons que cet interviewé fait des études en anglais ; sa réussite est moins conditionnée par la maîtrise du français.

Nous avons souhaité savoir si les objectifs fixés étaient raisonnables, autrement dit, si les apprenants étaient plus susceptibles de les atteindre ou de les abandonner (voir annexe 9-48). 48,9% des enquêtés français qui se fixent des objectifs et 72,9% des enquêtés chinois qui se fixent des objectifs déclarent pouvoir les atteindre. 43,3% des enquêtés français qui se fixent des objectifs et 12,9% des enquêtés chinois qui se fixent des objectifs ne peuvent pas les atteindre. 3,3% des enquêtés français qui se fixent des objectifs et 8,2% des enquêtés chinois qui se fixent des objectifs ne savent pas s'ils pourront les atteindre. Enfin, 4,4% des enquêtés français qui se fixent des objectifs et 5,9% des enquêtés chinois qui se fixent des objectifs les atteignent parfois.

Le test du khi-deux (voir annexe 9-49) montre qu'il y a un lien entre l'atteinte des objectifs et l'origine des enquêtés ($X^2=20,321$, $ddl=3$, $p=,000$). L'hypothèse nulle (H_0) est rejetée.

Selon les résultats obtenus, les enquêtés chinois (72,9%) remplissent mieux leurs objectifs que les enquêtés français (48,9%). Nous expliquons cette différence par le fait que les enquêtés chinois se fixent majoritairement des objectifs à court terme. Ainsi, il est plus facile pour eux de les remplir que dans le cas d'objectifs qui se remplissent sur le long terme et qui ne peuvent être actuellement que partiellement atteints. Nous avons déjà évoqué la notion de « *goal setting* » dans le « cadre théorique »¹⁰⁸. Selon cette théorie, les individus qui adoptent des buts spécifiques et difficiles, mais accessibles, vont surpasser ceux qui ont des buts faciles ou ceux qui n'en ont pas. Les objectifs à court terme sont souvent assez précis et spécifiques, ce qui facilite leurs réalisations. En revanche, les objectifs à long terme sont souvent vaguement définis, ce qui rend leurs réalisations plus difficiles, et engendre potentiellement la perte de motivation, la réorientation, ou l'abandon.

Nous pensons que les objectifs à court terme sont complémentaires des objectifs à long terme. Ils peuvent également favoriser la réussite de l'apprentissage car ils sont susceptibles de donner confiance à celui qui les atteint. Un interviewé témoigne :

« il ne faut pas fixer un objectif très loin parce que tu ne vas pas le faire moi je ne fixe pas d'objectifs à long terme » (Pu, 186).

Nous comprenons que la motivation de Pu peut se diluer dans le temps s'il ne se donne pas des objectifs à périodes courtes. Nous pensons que c'est aussi le rôle de l'enseignant d'intervenir pour aider les apprenants à se fixer de « bons » objectifs.

¹⁰⁸ *Supra*. 5.5.2

9.1.2.9 Utilisation du dictionnaire

Le besoin d'utiliser le dictionnaire dans l'apprentissage de langue distingue les enquêtés chinois des enquêtés français (voir annexe 9-50). En effet, 53,1% des enquêtés français et 95,1% des enquêtés chinois pensent que le dictionnaire est indispensable dans cet apprentissage. 17,2% des enquêtés français et 1% des enquêtés chinois pensent que le dictionnaire n'a pas d'utilité pour leur apprentissage. 29,7% des enquêtés français et 3,9% des enquêtés chinois pensent que le dictionnaire est utile au début de l'apprentissage, mais que cette utilité diminue avec les progrès dans la maîtrise de la langue.

Un test du khi-deux (voir annexe 9-51) montre qu'il existe un lien fort entre la variable dépendante « nécessité de l'utilisation du dictionnaire » et la variable indépendante « origine des enquêtés ». Ainsi, l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée ($X^2=49,488$, ddl=2, $p=,000$).

L'utilisation du dictionnaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère est majoritairement pratiquée par les membres des deux panels. Toutefois, nous pouvons constater que cette majorité est écrasante dans le cas des enquêtés chinois (95,1%), alors qu'elle est plus fragile dans celui des enquêtés français (53,1%). Ce résultat confirme les résultats de recherches antérieures sur les apprenants chinois (Coubard, 2003 ; Robert, 2002).

Certains interviewés nous expliquent qu'ils n'ont pas d'autre choix que de regarder le dictionnaire « en cachette », lorsque le professeur a le dos tourné car celui-ci peut en interdire l'utilisation en cours (Pan, 28 ; Pu, 88) :

« si tu ne connais pas un mot tu le cherches vite dans le dictionnaire il ne faut pas écouter le professeur qui dit pas de dictionnaire il faut l'utiliser et très vite quand tu finis tu le mets à côté mais pas dans ta main puis tu continues à travailler » (Pu, 88).

L'utilisation du dictionnaire peut générer du stress chez certains apprenants chinois. Nous pensons que si un enseignant doit l'interdire, il faut impérativement que cet interdit soit expliqué et compensé par d'autres mesures d'accompagnement et de soutien.

Pingyi (36) pense que le dictionnaire est un outil indispensable à l'expression écrite. En revanche, il serait facultatif, voire inutile, à l'expression orale, en raison du manque de temps disponible pour l'utiliser au cours des prises de parole. Pour Han (52) et Xian (56), le dictionnaire est utile pour s'assurer définitivement de la compréhension d'un mot.

Il est à noter que 29,7% des enquêtés français abandonnent le dictionnaire au fur et à mesure de l'apprentissage, ce qui n'est pas le cas chez les enquêtés chinois. Fan (66) et Ye (69) prétendent qu'ils ne pourront jamais abandonner le dictionnaire, à moins qu'ils ne cessent d'utiliser le français. Nous rappelons qu'au moment de l'interview, ils étaient en

France respectivement depuis neuf et huit ans. Nous savons que le dictionnaire est également très utilisé par les élèves chinois pour apprendre le mandarin. Cela explique peut-être pourquoi les Chinois le voient aussi comme un outil indispensable et qui permet une certaine autonomie dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

9.1.2.10 Ressources principales pour apprendre la langue cible

L'annexe 9-52 présente un comparatif des ressources utilisées par les enquêtés français en France et par les enquêtés chinois en Chine dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les propositions étant nombreuses, nous invitons les lecteurs à se référer à cette annexe.

Nous pouvons observer que les ressources utilisées pour l'apprentissage des langues étrangères sont un peu différentes dans les deux cultures d'enseignement/apprentissage. Les enquêtés français utilisent très couramment (78,1%) certains médias, par exemple des films, la télévision, la radio, les journaux, etc. Les cours de langues, l'Internet et les manuels en langue cible sont également très cités. Pour les enquêtés chinois, si ces mêmes ressources sont exploitées, la différence réside dans les proportions relatives à chacune d'entre elles. En particulier, c'est l'utilisation des manuels en langue maternelle qui fait l'objet du plus grand nombre de réponses de leur part (74,5%). La place accordée aux manuels distingue fortement les cours de langue en Chine et en France.

L'annexe 9-53 présente un comparatif des ressources utilisées par les enquêtés chinois dans l'apprentissage de langue en Chine et en France. Cette comparaison nous permet de voir dans quelle mesure le changement de culture d'enseignement/apprentissage fait évoluer les ressources privilégiées par les étudiants dans l'apprentissage du français.

Cette évolution est majeure. Les manuels en langue maternelle rétrogradent à la dernière place et les autres propositions voient leur fréquence augmenter considérablement. C'est en particulier le cas des « contacts avec les natifs » et des supports de « la vie quotidienne » que le contexte nouveau favorise naturellement. La situation d'apprentissage influence le choix des ressources par les apprenants, car la disponibilité la pertinence et la diversité des supports en sont dépendants.

9.1.3 Relations avec l'enseignant

Nous allons examiner les interactions entre l'enseignant et les apprenants en cours de langue. Notamment, nous aborderons les manifestations de l'incompréhension, la perception du rôle de l'enseignant dans l'apprentissage et la description de « l'enseignant idéal » par les enquêtés.

9.1.3.1 Interactions avec l'enseignant en cours

A la question associant l'initiative à l'interaction avec l'enseignant en cours de langue étrangère, qui concerne les enquêtés français en France et les enquêtés chinois en Chine (voir annexe 9-54), les deux panels ont réagi différemment. 28,1% des enquêtés français et 24,5% des enquêtés chinois interagissent avec l'enseignant à leur propre initiative. 44,5% des enquêtés français et 73,5% des enquêtés chinois interagissent à l'initiative de l'enseignant. 27,3% des enquêtés français et 2% des enquêtés chinois n'interagissent jamais avec l'enseignant.

Un test du khi-deux (voir annexe 9-55) montre qu'il existe un lien entre la variable dépendante «interaction avec l'enseignant» et la variable indépendante «origine des enquêtés». L'hypothèse nulle (H_0) est rejetée ($X^2=31,332$, ddl=2, $p=,000$).

La tendance forte parmi les deux panels est l'interaction à l'initiative de l'enseignant, mais il semble que l'enseignant chinois (73,5%) sollicite plus la parole des apprenants que l'enseignant français (44,5%). Est-ce que cela signifie que les apprenants français sont plus volontaires que les apprenants chinois et n'ont pas besoin de recevoir de sollicitations de la part de l'enseignant ? Probablement non selon nos résultats, car la fréquence des enquêtés français qui interagissent avec l'enseignant à leur propre initiative n'est pas beaucoup plus élevée que celle des enquêtés chinois (28,1% contre 24,5%).

La très faible proportion des enquêtés chinois qui n'ont pas l'occasion d'interagir avec l'enseignant, seulement 2%, nous confirme que les enseignants chinois cherchent davantage à interagir avec les apprenants que les enseignants français. Les 27,3% des enquêtés français qui n'interagissent pas volontairement, ou qui n'ont pas l'occasion d'interagir, avec l'enseignant en témoignent. La lecture de ces résultats donne le sentiment que les classes de langue sont plus animées en Chine qu'en France.

Dans certaines recherches (Dreyer, 2005 ; Liu & Jackson, 2011), des scientifiques évoquent la réticence des apprenants chinois en classe de langue. Cette spécificité est souvent expliquée par des différences culturelles entre l'Orient et l'Occident (Hwang, 1987 ; Chang & Holt, 1994). Puisque, dans nos résultats, cette spécificité n'apparaît pas, pouvons-nous en conclure que la Chine et la France sont culturellement semblables dans ce domaine ? Les apprenants français montrent-ils aussi leur respect de l'enseignant en évitant de questionner ses connaissances ? Se soucient-ils également des différences statutaires entre eux et lui au même titre que les apprenants chinois ?¹⁰⁹

Nous pensons que les tentatives de synthèse du monde oriental, ou du monde occidental, sont vaines, en particulier pour des recherches interculturelles dans lesquelles

¹⁰⁹ *Supra.* 3.6.2

les analyses au cas par cas doivent être privilégiées. Pourquoi certains enseignants français de cours de FLS déplorent-ils la réticence à la parole des apprenants chinois et en font-ils un phénomène exceptionnel et très problématique (Charmet & Martin, 2002) ? Ne savent-ils pas que c'est aussi un phénomène courant dans les classes de langue des écoles françaises ? N'omettent-ils pas de rappeler que chaque relation enseignant/enseigné est complexe et que deux apprenants chinois peuvent se comporter de manière différente dans cette relation ? Est-ce un moyen pour eux de souligner à quel point ils sont attachés à l'approche communicative dans les cours de FLS ? Surtout, ne tombent-ils pas parfois dans un stéréotype sclérosant qui fige les positions et empêche un accompagnement personnalisé des apprenants sur le chemin de la réussite ?

9.1.3.2 Manifestation de l'incompréhension

L'annexe 9-56 présente les stratégies utilisées par les enquêtés français en France et les enquêtés chinois en Chine pour manifester leur incompréhension sur les contenus des cours.

Nous constatons que les deux panels d'enquêtés emploient globalement les mêmes stratégies pour manifester l'incompréhension. Une seule proposition distingue clairement les cultures chinoise et française, il s'agit de « je demande à l'enseignant individuellement après le cours ». En effet, seuls 18,8% des enquêtés français ont choisi cette proposition, contre 74,5% des enquêtés chinois. Cette stratégie préférée des enquêtés chinois pour résoudre leurs problèmes dans l'apprentissage ne nous surprend pas, elle entre en cohérence avec plusieurs des conclusions précédentes. De leur côté, les enquêtés français évitent les contacts avec l'enseignant, ils préfèrent « demander à des camarades » ou « trouver la réponse ailleurs, sur Internet, à la bibliothèque, etc. ». Le recours à l'aide de l'enseignant est une solution secondaire, voire marginale (18,8%). Cela montre-t-il que les enquêtés français sont plus autonomes que les enquêtés chinois dans la résolution des problèmes ?

Nous avons ensuite souhaité mesurer l'évolution des habitudes des enquêtés chinois dans la manifestation de l'incompréhension après leur arrivée en France (voir annexe 9-57). Deux propositions attirent particulièrement notre attention : « demander à l'enseignant individuellement après le cours », en forte baisse en France, et « interrompre l'enseignant directement » en forte augmentation en France. L'augmentation des réactions spontanées aux contenus des cours est rendue possible par le fait que l'enseignant français encourage souvent ce type d'intervention, ce qui est moins vrai pour l'enseignant chinois. Quant à pourquoi les enquêtés chinois recherchent moins de conseils individualisés auprès de l'enseignant après le cours, Silong nous l'explique ainsi :

« en Chine si je ne comprenais pas j'essayais de poser des questions à l'enseignant en cours sinon je notais les questions et j'attendais la fin du cours pour les lui poser ici (en France) j'essaie de poser toutes les questions pendant le cours parce que j'ai peur que je ne puisse expliquer ce que je voulais savoir après le cours pendant le cours l'enseignant dit quelque chose je réagis immédiatement mais après le cours je ne saurais plus expliquer ce que je voulais dire » (Silong, 110).

La peur de ne pas pouvoir expliquer les problèmes lorsqu'ils leur viennent à l'esprit empêche certains apprenants de rechercher l'aide de l'enseignant après le cours en France. La difficulté linguistique peut augmenter la fréquence des interactions en cours de langue, elle n'est pas nécessairement un frein à la parole. Mais, nous sommes consciente du fait que tous les apprenants n'ont pas le même niveau d'anxiété dans la prise de parole en public. Aussi, pour eux, le principal obstacle est peut-être celui de leurs propres inhibitions.

9.1.3.3 Place de l'enseignant

En ce qui concerne la place de l'enseignant dans l'apprentissage de langue (voir annexe 9-58), là encore, les enquêtés français et les enquêtés chinois ont des visions différentes. 31,2% des premiers et 51% des seconds pensent que l'enseignant est indispensable pour le suivi de leur apprentissage. 50% des enquêtés français et 32,4% des enquêtés chinois pensent qu'il joue le rôle d'intermédiaire dans la transmission des savoirs. 15,6% des enquêtés français et 11,8% des enquêtés chinois pensent qu'il n'est pas indispensable et qu'ils peuvent organiser leur apprentissage et avancer seuls.

Un test du khi-deux (voir annexe 9-59) montre que la représentation de la place de l'enseignant dans l'apprentissage dépend de l'origine des enquêtés. Un lien entre les deux variables est observé, l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée ($X^2=10,782$, ddl=3, $p=,013$).

Les enquêtés chinois considèrent davantage l'enseignant comme le responsable du suivi de leur apprentissage. Ont-ils besoin de travailler en présence d'une figure autoritaire ?¹¹⁰ Est-ce l'expression d'un besoin de soutien et d'encouragement ? Dans tous les cas, pour eux, l'enseignant occupe une position centrale et incarne une source de motivation pour leur apprentissage. De leur côté, les enquêtés français semblent plus dépendants des savoirs de l'enseignant que de sa capacité à les motiver.

La nécessité de sa présence pour l'apprentissage fait globalement consensus. Peu d'enquêtés pensent qu'ils peuvent progresser par leurs propres moyens (15,6% pour les enquêtés français, 11,8% pour les enquêtés chinois). Cela atteste que la figure de l'enseignant demeure une figure importante dans les deux cultures.

¹¹⁰ Pour plus de détails sur ce style d'apprentissage, voir Dunn *et al.*, 1993 dans la partie « cadre théorique ».

9.1.3.4 Enseignant idéal

Quelles sont les caractéristiques de l'«enseignant idéal»? C'est l'une des difficiles questions sur lesquelles les interviewés ont été invités à s'exprimer dans le questionnaire. Nous invitons les lecteurs à se référer à l'annexe 9-60 pour consulter leurs réponses.

Pour les enquêtés français, l'enseignant idéal doit avant tout enseigner des choses intéressantes, être dynamique, maîtriser sa discipline, connaître les besoins des apprenants et savoir interagir avec eux. Pour les enquêtés chinois, les critères les plus importants d'un enseignant idéal sont le dynamisme, la connaissance des besoins des apprenants dans l'apprentissage, la capacité à interagir avec eux, la capacité à donner des conseils personnalisés et à enseigner des choses intéressantes. En définitive, les deux conceptualisations de l'enseignant idéal se rapprochent, même si, une fois supplémentaire, nous voyons que les enquêtés chinois insistent un peu plus sur la relation que l'enseignant entretient avec les apprenants que les enquêtés français. Selon certains interviewés (Nawei, 24 ; Han, 88), la façon dont l'enseignant enseigne est au moins aussi importante que le contenu de son enseignement :

«j'avais un enseignant d'anglais en Chine il était vieux il était compétent il connaissait tout mais j'avais l'impression que je n'avais pas envie de l'écouter ni d'aller en cours j'avais beaucoup de respect pour lui mais je n'avais aucune envie d'aller en cours (rire) les cours étaient ennuyeux je ne voulais pas y aller même si j'étais respectueux parce qu'il était compétent mais je ne voulais pas aller en cours je m'y sentais fatiguée »(Han, 88).

Han nous rappelle que la façon dont l'enseignant transmet les connaissances influence directement la motivation des apprenants. Elle nous confirme qu'il ne suffit pas d'avoir des connaissances précises et nombreuses dans un domaine pour savoir enseigner.

9.1.4 Perception du résultat de l'apprentissage

L'annexe 9-61 présente un comparatif simplifié des sentiments de satisfaction des enquêtés français et chinois sur leur résultat d'apprentissage de langue. Nous y découvrons que 53,1% des enquêtés français et 54,9% des enquêtés chinois sont plutôt insatisfaits de leur apprentissage tandis que 46,9% des enquêtés français et 45,1% des enquêtés chinois en sont plutôt satisfaits.

Nous nous sommes intéressée au lien entre la satisfaction de l'apprentissage et l'origine des enquêtés. Un test du khi-deux (voir annexe 9-62) montre que ce lien n'existe pas, l'hypothèse (H1) doit être rejetée ($X^2=0,072$, ddl=1, $p=,788$). Les enquêtés français et chinois ont réagi de la même manière sur cette question.

Globalement, ceux qui ne sont pas satisfaits de leur apprentissage sont un peu plus nombreux que ceux qui le sont parmi les deux panels. Est-ce que l'apprentissage d'une

langue étrangère est spécialement difficile pour les apprenants ou est-ce le besoin des apprenants qui est difficilement pourvu ? Une recherche comparative impliquant d'autres disciplines permettrait de répondre à cette question. Il n'en reste pas moins que la plupart des enquêtés français et chinois sont déçus du résultat de leur apprentissage de langue.

L'annexe 9-63 donne les détails des réponses et montre la répartition des réponses entre différents degrés de satisfaction ou d'insatisfaction. Un test du khi-deux (voir annexe 9-64) montre qu'il n'y a définitivement pas de relation entre la satisfaction de l'apprentissage et l'origine des enquêtés, les variables n'étant pas inter-liées ($X^2=10,480$, ddl=6, $p=,106$).

Bien que l'hypothèse ne soit pas retenue, il est intéressant d'observer quelles propositions différencient les deux panels. Les enquêtés français hésitent moins que les enquêtés chinois à exprimer des sentiments plus radicaux, plus tranchés. Par exemple, 7,8% (Français) choisissent de qualifier leur apprentissage par «une catastrophe » (Chinois 2,9%), 3,1% (Français) par «un échec » (Chinois 0%), 7% (Français) par «décevant » (Chinois 5,9%), 9,4% (Français) par «très satisfaisant » (Chinois 4,9%), 3,1% (Français) par «une vraie réussite » (Chinois 1%). Les enquêtés chinois se retranchent derrière les deux propositions au centre de l'échelle : «pas satisfaisant » ou «satisfaisant », qui portent une valeur émotionnelle moindre et qui ne mettent pas en péril leur image.

9.1.5 Synthèse et discussion

9.1.5.1 Dans quelle mesure les Chinois et les Français sont-ils différents dans l'enseignement/apprentissage de L2 ?

9.1.5.1.1 Différences et ressemblances

Les réponses des deux panels d'enquêtés montrent que les cultures d'enseignement de L2 en Chine et en France présentent des différences. Les contrastes dans les importances relatives données à chacune des aptitudes langagières abordées en témoignent.

L'apprentissage du vocabulaire, la prise de notes, les styles cognitifs pour l'entraînement de la compréhension orale ou de la compréhension écrite, la préférence pour le travail individuel ou en groupe, les objectifs d'apprentissage, l'utilisation du dictionnaire et celle des ressources pour l'apprentissage distinguent les deux cultures d'apprentissage. La figure de l'enseignant est également perçue différemment. Le fait de pouvoir interagir verbalement avec lui en cours, la perception de son rôle/de sa place dans l'apprentissage, la description de son portrait idéal sont autant de thèmes de débats possibles entre des apprenants chinois et français.

Quant aux ressemblances entre les deux cultures d'apprentissage, notre recherche a révélé des similitudes dans les styles cognitifs des apprenants dans l'entraînement aux aptitudes d'expression orale et écrite, dans la façon de manifester l'incompréhension ainsi que dans la perception de l'influence des méthodologies d'enseignement sur le résultat d'apprentissage de L2. Un tableau récapitule les résultats :

		Différent	Similaire
Culture d'enseignement	Enseignement de l'EO	√	
	Enseignement de la CO	√	
	Enseignement de la CE	√	
	Enseignement de l'EE	√	
	Enseignement de la grammaire	√	
	Modalités d'évaluation	√	
Culture d'apprentissage	Travail individuel ou en groupe	√	
	Styles cognitifs dans l'apprentissage de la CO	√ (plutôt similaire)	
	Styles cognitifs dans l'entraînement de la CE	√ (plutôt différent)	
	Styles cognitifs dans l'entraînement de l'EO		√
	Styles cognitifs dans l'entraînement de l'EE		√
	Stratégies d'apprentissage	Apprentissage du vocabulaire	√
		Prise de notes	√
		Utilisation du dictionnaire	√
		Utilisation des ressources	√
		Fixation des objectifs	√
	Relations avec l'enseignant	Interaction verbale avec l'enseignant en cours de L2	√
		Manifestation de l'incompréhension	√
		Rôle/place de l'enseignant dans l'apprentissage	√
		Enseignant idéal	√ (plutôt similaire)
		Perception de l'influence des méthodologies d'enseignement sur le résultat d'apprentissage	√

Tableau 9-1 Différences et ressemblances dans les cultures d'apprentissage/enseignement chinoise et française

D'un point de vue général, les cultures d'apprentissage/enseignement chinoise et française sont différentes. Mais, quelles sont les spécificités de nos résultats au regard des recherches antérieures ? Nos enquêtes portent-ils les mêmes « étiquettes » que les apprenants chinois et occidentaux décrits dans ces recherches ? Nous allons nous atteler à répondre à ces questions dans les parties qui suivent.

9.1.5.1.2 Cultures d'enseignement

Nous pensons que les objectifs d'enseignement/apprentissage et les modalités d'évaluation jouent un rôle important dans l'apparition des différences de méthodologies d'enseignement entre les deux cultures.

L'enseignant se fixe des objectifs pédagogiques influencés par les objectifs des apprenants et ceux de l'institution. Il conçoit ses cours en cherchant le plus juste dosage entre ces objectifs pour viser la plus grande efficacité possible dans l'environnement d'enseignement/ apprentissage qui est le sien. Xian dit :

« l'enseignant influence les apprenants par exemple l'enseignant insiste sur des points qu'il pense importants et il passe plus de temps pour les expliquer ou faire des exercices dans ce cas-là les apprenants sont plus attentifs à ces points-là aussi » (Xian, 118).

Qu'est-ce qui est important à enseigner ? Qu'est-ce qui est important à apprendre ? Voilà des questions bien difficiles auxquelles même les professionnels les plus expérimentés peinent à répondre. Dans tous les cas, l'éducation, qui est un phénomène culturel, est à la fois la cause et la conséquence des choix qui sont faits par les enseignants. Parce qu'ils sont issus de cultures différentes, les enseignants ont été éduqués différemment et leurs conceptions de ce qui est pédagogiquement important dans l'enseignement de langue le sont également.

Selon nos enquêtes français et chinois, l'oral a une importance primordiale dans l'enseignement de L2 en France. En outre, pour l'acquisition des compétences associées à l'oral, l'enseignant français applique souvent des méthodes participatives d'apprentissage qui développent tout autant la compréhension que la capacité à travailler en groupe, la prise d'initiatives, l'autonomie et la confiance en soi. L'enseignant chinois centre son enseignement sur les connaissances et préfère enseigner l'oral au travers d'activités conçues strictement pour cette fin (activités orales ou exercices d'écoute).

Dans notre étude, les enquêtés chinois sont plus volontaires que les enquêtés français pour participer à des activités d'entraînement de l'expression orale telles que les présentations, les jeux de rôle ou les débats. D'aucuns qualifieront cela de singulier. Pour comprendre ce phénomène nous devons rappeler qu'un apprenant chinois réagit rarement sans y être invité par l'enseignant. Cette norme a été acquise durant sa scolarité en Chine. En France, lorsqu'une question est posée, un apprenant occidental réagit souvent immédiatement et l'apprenant chinois n'a même pas l'occasion d'être désigné par l'enseignant. Nous pourrions penser qu'il lui suffirait d'intégrer une fois pour toutes au début de son apprentissage qu'il a le droit de prendre la parole sans y être invité pour se sentir plus à l'aise en classe. Les choses ne sont pas si simples. L'impact émotionnel d'une prise de parole improvisée, l'insécurité causée par l'absence de préparation, la volonté de ne pas perdre la face et celle de ne pas se mettre en avant les compliquent. En revanche, dans les activités d'expression orale qui impliquent une préparation, l'insécurité diminue,

d'autant plus s'il s'agit d'un travail en groupe, et les apprenants chinois trouvent là l'occasion de travailler cette aptitude langagière dans des conditions optimales.

Les modalités d'évaluation déterminent également les méthodologies d'enseignement. Les apprenants doivent aussi être préparés à affronter des tests et des examens dont la nature peut influencer les préparations de cours par les enseignants. En Chine, il n'y a pas d'épreuve orale dans les examens de langue. Par conséquent, cette aptitude langagière est peu enseignée. En France, les examens de langue comportent souvent des parties orales, son enseignement s'avère indispensable. Là encore, la perception de ce qui est important diffère selon les cultures d'enseignement. Là encore, il ne suffit malheureusement pas de constater les différences pour les effacer, sinon au mépris de l'Histoire. En effet, nous devons garder à l'esprit que cela fait plus de deux mille ans que la Chine recrute ses élites sur la base de la méritocratie et plus de mille cinq cent ans que les premiers examens écrits ont été mis en place pour accéder à l'administration de l'Etat. Dans le même temps, l'héritage et les recommandations jouaient le même rôle en Europe. Comment dès lors ne pas comprendre que le dur labeur et l'écrit soient intimement liés à la réussite sociale par les Chinois ?

Sen (30), l'un de nos interviewés, qualifie les sujets d'examens de langue en Chine d'« abstraits et théoriques », et ceux en France de « concrets et pratiques ». Ce point de vue semble communément partagé. Certaines méthodologies d'enseignement de l'écrit peuvent être choisies en fonction de cette réalité. Par exemple, dans l'enseignement de la compréhension écrite, les deux panels expriment l'idée que l'enseignant français privilégie les documents authentiques parce qu'ils renvoient souvent à des aspects du quotidien. Ce n'est pas le cas en Chine où les manuels sont préférés d'après les réponses des enquêtés chinois. Pour eux, l'enseignement de langue en France se veut pragmatique.

Si l'enseignement de langue en France est qualifié de « concret », c'est probablement aussi parce que l'enseignement de l'expression écrite relève souvent de démarches inductives. En effet, en France, l'entraînement et l'évaluation de l'expression écrite ont souvent comme points de départ des situations concrètes et accessibles à l'observateur. Il peut s'agir d'un extrait de journal qu'il faudra observer pour déduire des généralités avant de les transformer ou de les appliquer à une autre situation. En revanche, en Chine, cet enseignement relève plus souvent de démarches déductives dont les socles sont les concepts et les règles. Il peut s'agir d'une rédaction sur un thème imposé visant à appliquer une règle de grammaire particulière.

L'évaluation de la grammaire dans les examens de langue contribue à lui conférer un statut de pilier de l'enseignement en Chine. Bien que cet enseignement en France soit

critiqué pour son approximation par les apprenants chinois, ceux-ci lui reconnaissent un certain pragmatisme car l'enseignant français n'enseigne les points grammaticaux qu'au fur et à mesure de l'apparition des besoins.

En définitive, les enquêtés chinois sont plutôt favorables aux méthodologies d'enseignement françaises, non pas car ils les trouvent meilleures, mais car ils les reconnaissent adaptées au nouveau contexte d'apprentissage et de vie qui est le leur.

9.1.5.1.3 Cultures d'apprentissage – styles d'apprentissage

La préférence pour le travail individuel ou en groupe est une question récurrente dans les recherches sur les styles et la culture d'apprentissage. Cette préférence est classée par Dunn et ses collaborateurs (1993) dans la catégorie des « préférences sociales » de l'apprenant dans leur « *learning style inventory* »¹¹¹. Nous pouvons aussi considérer la préférence pour le travail en groupe comme une compétence cognitive qui est appelée « expérience concrète » dans « *experiential learning theory* »¹¹² de Kolb et ses collaborateurs (1984, 2001). Selon ces derniers, l'expérience concrète prend appui sur la sensibilité dans les relations interpersonnelles. Ceux qui exploitent cette compétence favorisent les interactions, sont bons en communication et font preuve d'une grande ouverture d'esprit.

Selon les résultats de notre recherche, les enquêtés chinois préfèrent le travail en groupe alors que les enquêtés français ont plus de difficultés à se positionner sur cette question. Ces résultats confirment moins de recherches antérieures sur les apprenants chinois (Nelson, 1995) qu'elles n'en contredisent (Stebbins, 1995 ; Agelasto, 1998 ; Kee & Wong, 2004). Certains chercheurs expliquent la préférence des apprenants chinois pour le travail individuel par le fait que la Chine favorise la compétitivité de ses jeunes citoyens, ainsi les élèves préfèrent travailler seul et surpasser les autres (Agelasto, 1998 ; Hui, 2010). Nous pensons que cette logique peut être vraie pour les étudiants chinois en Chine, mais se fragilise dans le cas d'études à l'étranger où l'entraide et la solidarité, autres valeurs importantes dans la société chinoise, deviennent prédominantes.

Le fait que nos enquêtés chinois préfèrent travailler en groupe est aussi une preuve de leur sensibilité et de leur esprit d'ouverture envers d'autres cultures. Certains chercheurs (Robert, 2002 ; Bouvier, 2003) décrivent les apprenants chinois comme ayant des difficultés à travailler avec des apprenants d'autres nationalités, surtout avec les apprenants européens ou américains. Selon nos résultats, rien ne prouve que les Chinois n'aiment pas travailler avec les apprenants occidentaux. D'après plusieurs témoignages, travailler avec

¹¹¹ *Supra.* 3.3.2

¹¹² *Supra.* 3.3.1

des étudiants occidentaux est une bonne occasion de pratiquer le français tout en découvrant d'autres cultures.

Dans le domaine des styles d'apprentissage, nous nous sommes intéressée aux styles cognitifs des apprenants dans l'entraînement des quatre aptitudes langagières. A cette occasion, les deux panels d'enquêtés ont montré des tendances similaires. Par exemple, les enquêtés français comme les enquêtés chinois préfèrent réfléchir avant de prendre la parole et, ainsi, minimiser le risque d'erreurs, optimiser la confiance et gagner du temps pour trouver de nouvelles idées. Si les habitudes dans le traitement cognitif sont semblables, c'est aussi parce que les capacités cognitives sont proches. Par exemple, les deux panels se déclarent majoritairement plus visuels qu'auditifs.

Seuls les styles cognitifs dans l'entraînement de la compréhension écrite diffèrent légèrement. En effet, les deux panels cherchent majoritairement à comprendre «globalement» les textes écrits mais bien davantage d'enquêtés chinois que d'enquêtés français tombent dans le travers de chercher à en comprendre chaque mot. Ce phénomène s'explique aussi par les différences de contextes d'apprentissage. Il n'en reste pas moins que nos résultats contredisent la théorie d'Hofstede, qui postule que la France est une société qui a un indice de contrôle de l'incertitude élevé¹¹³, car se contenter de comprendre globalement un texte implique de tolérer les ambiguïtés.

Compte tenu de ces résultats observés, nous affirmons que les Français et les Chinois sont cognitivement semblables dans l'acquisition langagière.

9.1.5.1.4 Cultures d'apprentissage – stratégies d'apprentissage

Par leurs réponses, les enquêtés français et chinois ont mis en évidence plus de différences dans l'exécution des stratégies d'apprentissage que dans les styles cognitifs. L'utilisation de stratégies d'apprentissage adéquates révèle la responsabilité et l'autonomie de l'apprenant (Oxford & Nyikos, 1989). Un apprenant stratégique sait s'adapter à la nouvelle situation d'apprentissage.

Les stratégies utilisées par les enquêtés chinois pour l'apprentissage du vocabulaire et pour la prise de notes semblent aller à l'encontre des résultats de recherches antérieures (Gao & Watkins, 2002 ; Kee & Wong, 2004). Nos enquêtés chinois mémorisent moins pour apprendre le vocabulaire et prennent plus régulièrement des notes en cours que nos enquêtés français. L'hétérogénéité du corps des « apprenants chinois » est-elle à tel point grande qu'elle peut conduire à ces contradictions ? Si c'est le cas, l'existence même de ce corps doit être remise en question. Nous croyons davantage que l'explication de ces différences se situe dans le fait que la culture d'apprentissage n'est pas inflexible et que les

¹¹³ *Supra.* 2.2.2

diverses situations d'apprentissage que traverse l'apprenant peuvent aboutir à l'émergence de stratégies d'apprentissage différentes, parfois opposées. Au-delà nous avons la conviction que ces situations d'apprentissage ne peuvent être appréhendées avec succès que dans une perspective interculturelle dès lors qu'il s'agit de l'apprentissage d'une L2. Nous avons fait le choix de confronter les discours et les pensées de deux populations, issues des deux cultures impliquées dans notre recherche. C'est un parti pris que nous assumons.

Par ailleurs, nous souhaitons rappeler qu'il existe une multiplicité de définitions des actes d'apprentissage dans les classes multiculturelles. Par exemple, nous avons montré que la prise de notes avait des significations différentes dans les cultures d'apprentissage/enseignement chinoise et française. Nous nous garderons bien d'affirmer que les apprenants chinois savent ou non prendre des notes. En revanche, dans un constat qui intègre toutes les acceptions évoquées par nos enquêtés, nous persistons à dire que dans notre contexte d'étude, ils savent exploiter cette stratégie d'apprentissage.

L'utilisation du dictionnaire et des ressources d'apprentissage est une stratégie courante chez les apprenants de L2. Dans notre recherche, les enquêtés chinois sont plus dépendants des ressources « traditionnelles », comme le dictionnaire ou les manuels de langue cible en langue maternelle, que les enquêtés français, qui accordent davantage d'importance aux ressources médiatiques, et issues des technologies nouvelles. L'utilisation spontanée de ces supports d'apprentissage reflète la culture d'enseignement/apprentissage du pays d'origine, qui se traduit en « habitudes d'apprentissage ». Ces habitudes peuvent évoluer dans un nouvel environnement d'apprentissage/enseignement ainsi que le montre le changement radical des ressources utilisées (voir annexe 9-53) par nos enquêtés chinois après leur arrivée en France. C'est en cela que les apprenants sont stratégiques, ils s'adaptent au nouvel environnement en utilisant de nouvelles ressources jugées plus efficaces pour leur apprentissage.

Selon la taxonomie d'Oxford (1990), la fixation des objectifs est classée dans la catégorie des stratégies métacognitives, car elle concerne la planification et l'aménagement de l'apprentissage. Selon nos résultats, les enquêtés chinois savent mieux adopter cette stratégie que les enquêtés français. En effet, nous avons observé, d'abord, que les Chinois se fixent plus souvent des objectifs que les Français, ensuite, que les objectifs qu'ils se fixent sont plus souvent atteints. Bien sûr, cela s'explique aussi par le fait que l'environnement d'apprentissage et le besoin de l'apprenant sont des facteurs déterminants pour l'adoption des objectifs. Nous avons rencontré des étudiants français qui ne savaient pas pourquoi ils apprenaient une langue étrangère. Comment dans ces conditions pourraient-ils se fixer des objectifs d'apprentissage ?

Les stratégies d'apprentissage de nos deux panels d'enquêtés sont différentes. Ces différences sont-elles culturelles ? Nous dirions plutôt qu'elles sont liées à « l'interculturel », car un étudiant français qui apprend une langue étrangère en France n'a pas le même besoin de mettre en œuvre des stratégies d'appropriation de la culture cible qu'un étudiant chinois qui apprend le français en France. Au fond, c'est peut-être davantage dans le potentiel de l'environnement à dynamiser la constitution des stratégies d'apprentissage que réside la principale différence.

9.1.5.1.5 Cultures d'apprentissage – relations enseignant/apprenant

Nous nous sommes intéressée aux relations enseignant/apprenant dans les interactions en cours de langue, aux représentations de son rôle et de ses caractéristiques « idéales » ainsi qu'à la manifestation de l'incompréhension sur les contenus de son enseignement.

Nous avons trouvé que les enquêtés français n'étaient pas plus volontaires que les enquêtés chinois pour les interactions verbales avec l'enseignant en cours de langue. Par ailleurs, nous avons compris que les enseignants chinois de L2 cherchaient davantage à interagir avec les apprenants que les enseignants français de L2. Ainsi, les enquêtés chinois ont plus souvent l'occasion d'interagir en cours de langue en Chine que les enquêtés français en France. Dans les cours de FLS en France, l'enseignant français interagit beaucoup avec les apprenants, sans doute plus que ne le font les autres enseignants de langue. Cette spécificité des cours de FLS se vérifie aussi par le changement de la façon de manifester l'incompréhension. Progressivement, les enquêtés chinois apprennent à intervenir sans y être invités. Ce bouleversement de la relation à l'enseignant encourage les apprenants à prendre la parole en cours. La dynamique participative qui en découle leur donne confiance, au contraire de l'atmosphère oppressante des cours en Chine où il ne s'agit pour eux que d'obéir aux injonctions de l'enseignant.

Les deux panels d'enquêtés accordent beaucoup d'importance au rôle de l'enseignant, qui représente une figure importante dans la société, chargée des tâches nobles de suivre les apprentissages et de transmettre les connaissances. Beaucoup de recherches vantent les mérites de l'enseignement occidental, qui favoriserait l'autonomie, à l'opposé du système éducatif chinois. La volonté d'amener de l'autonomie dans les classes occidentales est courante, mais combien d'études montrent-elles que les apprenants occidentaux, et plus spécifiquement français, sont effectivement autonomes ? Selon nos résultats, ils ne le sont pas davantage que les enquêtés chinois.

Beaucoup d'études montrent que les apprenants chinois se distinguent des apprenants occidentaux en raison du fossé culturel entre l'Orient et l'Occident. Bien sûr,

avec les résultats présentés, nous nous apercevons qu'il y a des différences entre les cultures d'apprentissage/enseignement française et chinoise. Pourtant, ces différences ne sont pas des oppositions et les styles cognitifs des enquêtés français et chinois semblent proches. Dans ce contexte, pouvons-nous parler de « choc des cultures » ?

9.1.5.2 Choc des cultures d'apprentissage/enseignement

Par l'expression « choc des cultures d'apprentissage/enseignement », nous entendons les effets négatifs, voire destructeurs, produits par les rencontres entre les acteurs provenant de différentes cultures d'enseignement/apprentissage. Très souvent, lorsque l'on parle de choc des cultures, nous nous référons à une sensation de perte et de peur qui est associée à la découverte de la nouveauté, comme expliquent Freud (1919) et Huntley (1993). Le choc des cultures d'apprentissage/enseignement concerne principalement les apprenants expatriés. Il se manifeste par une forte anxiété associée au sentiment de perte des références et des symboles familiers dans les façons d'enseigner et d'apprendre au sein de la culture d'accueil. Il peut être perçu comme une cause possible de l'échec d'apprentissage. L'adaptation à une nouvelle culture d'apprentissage/enseignement relève de processus complexes. Les apprenants qui ne parviennent pas à s'adapter ou, à l'opposé, qui s'adaptent trop rapidement prennent le risque de ne pas pouvoir reconstituer leur culture d'origine au travers de la nouvelle culture, voire de la rejeter. La perte d'identité qui en découle peut alors s'avérer destructrice, notamment dans le cadre des apprentissages. Bien sûr, certains apprenants chinois vivent ce phénomène ainsi, plus intensément que d'autres. Cependant, notre recherche a montré que, pour la plupart d'entre eux, les nouveautés étaient perçues comme adaptées au nouveau contexte d'apprentissage, utiles, parfois même enthousiasmantes. Par conséquent, souvent, leurs découvertes participent du lent et naturel processus d'adaptation, le facilitent et limitent les conséquences du choc culturel. C'est la raison pour laquelle, nous ne voyons pas dans la « rencontre culturelle » entre les apprenants chinois et les enseignants en France, les germes d'un véritable « choc », et nous croyons trop simplistes, parfois même faux, les raisonnements qui visent à expliquer les difficultés des apprenants chinois par ce seul truchement.

9.2 Ce qui distingue les apprenants qui réussissent de ceux qui échouent

Désormais, nous nous intéressons aux facteurs qui pourraient influencer le sentiment de réussite ou d'échec des enquêtés. Afin de faciliter le traitement statistique des résultats, nous regroupons les entrées « une catastrophe », « un échec » et « décevant » avec l'entrée « pas satisfaisant », et les entrées « une vraie réussite » et « très satisfaisant » avec l'entrée « satisfaisant ».

9.2.1 Facteurs qui influencent le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage parmi les deux panels d'enquêtés

Dans cette partie, nous présenterons en premier lieu les facteurs spécifiques aux apprenants chinois, puis aux apprenants français, susceptibles d'influencer leur sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage avant de nous intéresser aux facteurs partagés par les deux panels.

9.2.1.1 Facteurs déterminants pour les Chinois mais pas pour les Français

9.2.1.1.1 Age et satisfaction

L'âge est peut-être un facteur qui influence le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français parmi les enquêtés chinois (voir annexe 9-65). Selon un test du khi-deux (voir annexe 9-66), il existe un lien entre la variable dépendante «satisfaction d'apprentissage » et la variable indépendante « âge », l'hypothèse nulle (H_0) doit être rejetée ($X^2=14,222$, $ddl=3$, $p=,003$).

Ce lien peut s'énoncer ainsi : plus les enquêtés sont jeunes, moins ils sont satisfaits de leur apprentissage du français, car les «18-20 ans » et les «21-23 ans » sont beaucoup moins satisfaits que les «24-26 ans ». Les enquêtés qui ont plus de 27 ans sont également plus souvent satisfaits de leur apprentissage que les plus jeunes. Toutefois, ils le sont un peu moins que ceux qui ont entre 24 et 26 ans. Nous l'expliquons par l'effectif limité de cet échantillon, et nous émettons l'hypothèse que, parmi eux, certains sont en échec depuis leur arrivée en France, viennent de quitter le système universitaire et vivent mal la transition.

S'il existe un lien entre l'« âge » et la «satisfaction » de l'apprentissage chez les enquêtés chinois, ce n'est pas le cas chez les enquêtés français (voir annexe 9-67). Un test du khi-deux (voir annexe 9-68) le montre ($X^2=1,017$, $ddl=3$, $p=,797$). Est-ce l'âge qui détermine effectivement le sentiment de satisfaction de l'apprentissage ou est-ce la durée du séjour ? Nous pourrions penser que les apprenants chinois les plus âgés sont aussi ceux qui sont en France depuis plus longtemps, et que c'est ce qui influencerait plus directement la satisfaction de l'apprentissage du français. Nous allons tester cette hypothèse.

9.2.1.1.2 Durée du séjour et satisfaction

Avant de mettre à l'épreuve le lien entre la durée du séjour et la satisfaction de l'apprentissage des enquêtés chinois, nous devons d'abord savoir s'il y a un lien entre l'âge et la durée du séjour (voir annexe 9-69). Un test du khi-deux (voir annexe 9-70) montre que ce lien existe bien ($X^2=63,462$, $ddl=9$, $p=,000$). Cela confirme l'hypothèse (H_1) selon laquelle plus un enquêté chinois est âgé plus il est en France depuis longtemps. Existe-t-il

un lien entre la durée du séjour et le sentiment de la satisfaction de l'apprentissage (voir annexe 9-71) ?

Un test du khi-deux (voir annexe 9-72) montre que la variable indépendante « durée du séjour » est liée à la variable dépendante « satisfaction de l'apprentissage », donc l'hypothèse (H1) doit être retenue ($X^2=12,936$, ddl=3, $p=,005$).

Nous observons une augmentation de la satisfaction des enquêtés sur leur apprentissage avec l'accroissement de la durée du séjour en France. Pour expliquer ce constat, nous pouvons dire que le sentiment de satisfaction se développe avec l'appropriation de la langue. Ces processus demandent du temps. Les apprenants qui ont des contacts plus nombreux et variés avec la langue cible dans le pays d'accueil acquièrent plus facilement un sentiment positif que les apprenants qui s'y initient seulement. En cela, nous pouvons penser que la durée du séjour joue un rôle plus important que l'âge dans l'apparition d'un sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage.

9.2.1.1.3 Préférence pour les méthodes d'enseignement de la grammaire et satisfaction

La préférence pour les méthodes d'enseignement de la grammaire (voir annexe 9-73) s'avère déterminante pour l'apparition du sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français parmi les enquêtés chinois. Un test du khi-deux (voir annexe 9-74) montre qu'il existe un lien entre la variable dépendante « satisfaction de l'apprentissage » et la variable indépendante « méthode d'enseignement préférée », donc l'hypothèse nulle (H0) doit être rejetée ($X^2=7,721$, ddl=2, $p=,021$).

Les enquêtés qui préfèrent les méthodologies chinoises sont plus souvent insatisfaits de leur apprentissage du français que les enquêtés qui préfèrent les méthodologies françaises. L'acquisition de la grammaire peut influencer l'appréciation des enquêtés chinois sur leur apprentissage. En revanche, cela ne semble pas être un facteur important parmi les enquêtés français (voir annexe 9-75). Un test du khi-deux (voir annexe 9-76) le montre ($X^2=2,368$, ddl=3, $p=,500$).

9.2.1.2 Facteurs déterminants pour les Français mais pas pour les Chinois

9.2.1.2.1 Utilisation du dictionnaire et satisfaction

L'utilisation du dictionnaire (voir annexe 9-77) est-elle un facteur déterminant pour le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage parmi les enquêtés français ? Un test du khi-deux (voir annexe 9-78) montre que le lien entre la variable dépendante « satisfaction de l'apprentissage » et la variable indépendante « utilisation du dictionnaire » existe même

s'il est fragile puisque le seuil de signification est très proche de la limite admise ($X^2=5,764$, $ddl=2$, $p=,056$).

Ce qui est remarquable est que les apprenants qui abandonnent le dictionnaire au fur et à mesure de la progression de leur performance linguistique ont tendance à être satisfaits de leur apprentissage. D'un autre côté, nous voyons que les apprenants qui considèrent que le dictionnaire est indispensable ne se distinguent pas de ceux qui considèrent le contraire puisque tous ces enquêtés se retrouvent sensiblement dans les mêmes proportions dans les catégories « apprentissage satisfaisant » et « apprentissage pas satisfaisant ». Face à ce constat, nous croyons que ce n'est pas tant l'utilisation ou non du dictionnaire qui est susceptible de donner un sentiment de satisfaction de l'apprentissage que la capacité à l'utiliser dans des stratégies qui impliquent de réfléchir à quand et comment l'utiliser.

Cette relation entre l'utilisation du dictionnaire et la satisfaction de l'apprentissage n'apparaît pas dans les réponses des enquêtés chinois (voir annexe 9-79). Un test du khi-deux (voir annexe 9-80) le montre ($X^2=2,289$, $ddl=2$, $p=,318$). Nous avons déjà exprimé l'idée que quasiment tous les enquêtés chinois croyaient dans le caractère indispensable du dictionnaire (95,1%). Or, nous constatons ici que 55,7% des enquêtés qui ont donné cette réponse ne sont pas satisfaits de leur apprentissage tandis que 44,3% le sont. Le nombre d'enquêtés qui n'ont pas donné cette réponse est trop faible pour que les proportions associées soient significatives et fassent l'objet d'une analyse.

9.2.1.2.2 Ressources d'apprentissage – natifs et satisfaction

Le contact avec les natifs influence le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage des enquêtés français (voir annexe 9-81). Un test du khi-deux (voir annexe 9-82) montre un lien entre la variable dépendante « satisfaction de l'apprentissage » et la variable indépendante « contacts avec les natifs ». L'hypothèse nulle (H_0) doit être rejetée ($X^2=6,809$, $ddl=1$, $p=,009$).

Les enquêtés qui multiplient ces contacts ont tendance à être satisfaits de leur apprentissage. Dans une situation de LE, nous pensons que les contacts avec les natifs sont très favorables au sentiment de satisfaction de l'apprentissage, car ils constituent une application concrète de la langue cible qui soutient la motivation et confère aux apprenants qui les pratiquent le sentiment valorisant d'être privilégiés.

Si les contacts avec les natifs peuvent influencer le sentiment de satisfaction parmi les enquêtés français, c'est moins le cas chez les enquêtés chinois (voir annexe 9-83). Un test du khi-deux (voir annexe 9-84) montre que le lien entre les deux éléments cités ci-dessus n'existe pas ($X^2=2,243$, $ddl=1$, $p=,134$). Les enquêtés chinois qui pratiquent les contacts avec les natifs sont partagés entre la satisfaction et l'insatisfaction de

l'apprentissage. Toutefois, les enquêtés qui ne pratiquent pas ces contacts ont tendance à être moins souvent satisfaits de leur apprentissage que les autres. Nous en concluons que le manque de contacts avec les natifs confère aux apprenants un sentiment négatif dans la situation de LS, mais que la pratique de ce type de contacts ne suffit pas à donner un sentiment positif. La qualité des interactions avec les natifs est probablement ce qui détermine le sentiment de réussite dans l'apprentissage de langue dans cette situation.

9.2.1.2.3 Ressources d'apprentissage – Internet et satisfaction

Pour les enquêtés français (voir annexe 9-85), l'utilisation d'Internet constitue un facteur qui pourrait influencer le sentiment de réussite ou d'échec. Un test du khi-deux (voir annexe 9-86) montre que le lien entre la variable dépendante «satisfaction de l'apprentissage» et la variable indépendante «utilisation de ressources provenant de l'Internet» dépasse très légèrement le seuil de signification ($X^2=3,676$, ddl=1, $p=,055$). Comme précédemment dans ce cas, nous décidons tout de même de rejeter l'hypothèse nulle (H_0), tout en gardant bien à l'esprit la portée relative des analyses faites sur ce lien.

Les résultats obtenus nous conduisent à affirmer que les enquêtés français qui utilisent ce type de ressources ont tendance à être plus satisfaits de leur apprentissage que ceux qui ne les utilisent pas.

Nous trouvons les mêmes tendances parmi les enquêtés chinois (voir annexe 9-87), mais le test du khi-deux (voir annexe 9-88) montre que ce lien entre les deux variables est moins fort que dans le cas des enquêtés français ($X^2=3,110$, ddl=1, $p=,078$). Alors que les enquêtés qui n'utilisent pas l'Internet comme ressource d'apprentissage ont tendance à être insatisfaits de leur apprentissage, il semble que ceux qui l'utilisent ont des sentiments partagés entre «insatisfaction» et «satisfaction». Comme dans le cas des contacts avec les natifs, nous croyons que l'utilisation d'Internet n'est pas un facteur décisif pour la réussite ou l'échec d'apprentissage, mais, en revanche, que l'absence d'utilisation de ce type de ressources favorise l'apparition d'un sentiment négatif.

Dans la situation de LE, l'utilisation de cet outil peut être importante, car elle offre aux apprenants une occasion de se rapprocher de la culture du pays de la langue cible. Dans la situation de LS, où les occasions de rapprochements ne manquent pas, l'utilisation de cet outil peut favoriser le sentiment de réussite d'apprentissage mais ne le garantit pas. Là encore, nous croyons que ce n'est pas tant le fait d'utiliser ou non les Technologies de l'Information et de la Communication que la capacité à en faire des utilisations pertinentes qui influencent l'efficacité, voire le sentiment de réussite des apprenants.

9.2.1.2.4 Styles cognitifs dans l'entraînement de la CO et satisfaction

Selon les réponses des enquêtés français, les styles cognitifs dans l'entraînement de la compréhension orale (voir annexe 9-89) constituent un facteur qui peut influencer le sentiment de satisfaction de l'apprentissage de la langue étrangère. Un test du khi-deux (voir annexe 9-90) montre qu'il existe un lien entre la variable dépendante «satisfaction de l'apprentissage» et la variable indépendante «styles cognitifs dans l'entraînement de la CO» ($X^2=6,620$, ddl=1, $p=,010$). L'hypothèse nulle (H_0) doit être rejetée.

Les enquêtés «visuels» ont tendance à être moins satisfaits de leur apprentissage de langue que les enquêtés «auditifs». La capacité psycholinguistique à acquérir par l'écoute est-elle importante pour mieux acquérir une langue étrangère? Si la réponse à cette question devait être positive, nous ajouterions que ce serait probablement vrai dans la situation de LE, mais pas dans la situation de LS, car les réponses des enquêtés chinois (voir annexe 9-91) montrent qu'il n'y a pas de signification statistique (pour le test du khi-deux, voir annexe 9-92) entre les deux variables évoquées ($X^2=,042$, ddl=1, $p=,838$). Il est à noter que la proportion des enquêtés chinois qui sont «auditifs» est trop faible par rapport à celle des enquêtés qui sont «visuels», donc qu'il est difficile de dégager une signification dans cette situation.

9.2.1.2.5 Objectifs, atteinte d'objectifs et satisfaction

La capacité à se fixer des objectifs n'est pas un facteur qui influence le sentiment de réussite, tant pour les enquêtés français (voir annexe 9-93) que pour les enquêtés chinois (voir annexe 9-95). Des tests du khi-deux (voir annexe 9-94 pour les enquêtés français ; annexe 9-96 pour les enquêtés chinois) le montrent ($X^2=,005$, ddl=1, $p=,942$ pour les enquêtés français ; $X^2=,032$, ddl=1, $p=,859$ pour les enquêtés chinois).

Ce qui différencie les deux panels est que l'atteinte des objectifs semble avoir un lien avec le sentiment de satisfaction de l'apprentissage chez les enquêtés français (voir annexe 9-97), mais pas chez les enquêtés chinois (voir annexe 9-99). En effet, des tests du khi-deux montrent ce lien chez les premiers (voir annexe 9-98, $X^2=9,419$, ddl=1, $p=,002$), mais pas chez les seconds (voir annexe 9-100, $X^2=,409$, ddl=1, $p=,523$).

Dans une partie précédente, nous avons montré que les apprenants chinois avaient plus l'habitude de se fixer des objectifs d'apprentissage que leurs homologues français, qui comptaient davantage sur la capacité de l'enseignant à se substituer à eux plutôt qu'à les guider dans cette tâche difficile. Par ailleurs, nous avons montré que beaucoup d'apprenants chinois savaient se fixer simultanément des objectifs à court terme, pour entretenir et soutenir leur motivation, et des objectifs à long terme, pour donner un sens et une direction à leur apprentissage. Par conséquent, il ne nous surprend pas de constater que

les apprenants chinois soient moins sensibles au niveau d'atteinte de leurs objectifs que les apprenants français, pour la simple raison que la qualité des objectifs fixés les protège du risque de les voir déterminer à eux seuls la réussite ou l'échec d'apprentissage. En effet, sur le long et difficile chemin qui amène un apprenant à réaliser un objectif d'apprentissage, il y a de nombreux obstacles et pièges qui se dressent. L'apprenant, qu'il soit français ou chinois, qui saura les déjouer, en fera une force pour poursuivre avec succès son apprentissage. Celui qui ne saura pas les déjouer pourra réagir de deux façons différentes : soit il baissera les bras, soit il s'adaptera à la situation, l'apaisera et la régulera, par exemple en se fixant d'autres objectifs qui le conduiront au même point d'arrivée mais par un autre parcours. Si l'atteinte des objectifs semble plus déterminante pour les apprenants français que pour les apprenants chinois, c'est sans doute parce qu'ils ont plus de difficultés à sortir de la relation binaire et simpliste qui peut lier ce facteur à la réussite ou l'échec d'apprentissage.

9.2.2 Facteurs qui influencent le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage parmi les deux panels d'enquêtés

9.2.2.1 Préférence de méthodologies d'enseignement des quatre aptitudes langagières et satisfaction

Le sentiment de satisfaction d'apprentissage des deux panels d'enquêtés est influencé par la préférence de méthodologies d'enseignement des quatre aptitudes langagières (voir annexe 9-101 pour les enquêtés chinois, et annexe 9-103 pour les enquêtés français).

Un test du khi-deux (voir annexe 9-102) montre qu'il existe un lien entre la variable dépendante «satisfaction d'apprentissage » et la variable indépendante «préférence de méthodologies d'enseignement » ($X^2=6,766$, ddl=1, $p=,009$) dans les réponses des enquêtés chinois, donc l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée. Les enquêtés chinois qui préfèrent les méthodologies françaises sont quasiment parfaitement partagés entre satisfaction et insatisfaction d'apprentissage. En revanche, ceux qui préfèrent les méthodologies chinoises ont tous un sentiment négatif sur leur apprentissage du français. Par conséquent, une attitude négative envers les méthodologies d'enseignement pourrait être un facteur qui empêche la satisfaction de l'apprentissage. Quant à l'attitude positive, elle ne suffit pas à elle seule à provoquer un sentiment de satisfaction, qui dépendrait sans doute de multiples autres facteurs.

Un phénomène similaire est observé chez les enquêtés français. Un test du khi-deux (voir annexe 9-104) montre qu'il existe un lien entre les deux variables ($X^2=3,885$, ddl=1,

$p=,049$), l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée. Les enquêtés français qui apprécient les méthodologies d'enseignement ont tendance à être satisfaits de leur apprentissage, alors que les enquêtés qui ne les apprécient pas ont tendance à affirmer un sentiment contraire. Ici aussi, l'appréciation des méthodologies d'enseignement est un facteur susceptible d'influencer le sentiment d'apprentissage des enquêtés.

Comment faire en sorte que tous les apprenants d'une classe apprécient les méthodes d'enseignement ? Le défi est de taille et nous ne prétendons pas détenir la réponse. En revanche, nous avons la conviction que le changement régulier de supports, d'activités, voire de lieux de cours est un bon moyen « d'accrocher » un maximum d'apprenants aux styles ou stratégies d'apprentissage différents tout en combattant la linéarité, l'une des causes de l'ennui. Bien sûr, la multiplication des situations nouvelles risque de provoquer de l'anxiété chez les apprenants et de la fatigue chez les enseignants. Toutefois, nous croyons qu'une bonne connaissance mutuelle, acquise par les échanges, pourrait contribuer efficacement à limiter ces facteurs de risque.

9.2.2.2 Styles cognitifs dans l'entraînement de l'EO et satisfaction

Les styles cognitifs dans l'entraînement de l'expression orale peut influencer le sentiment de satisfaction d'apprentissage (voir annexe 9-105 pour les enquêtés chinois, annexe 9-107 pour les enquêtés français).

Un test du khi-deux (voir annexe 9-106) montre qu'il existe un lien entre la variable dépendante « satisfaction de l'apprentissage » et la variable indépendante « styles cognitifs dans l'entraînement de l'EO » dans les réponses des enquêtés chinois, ainsi l'hypothèse nulle (H_0) doit être rejetée ($X^2=9,862$, ddl=1, $p=,002$). Les enquêtés chinois qui ne prennent pas la parole facilement et se soucient de la qualité de leur discours ont tendance à avoir un sentiment négatif sur leur apprentissage du français.

Nous trouvons la même tendance parmi les enquêtés français, même si le test du khi-deux (voir annexe 9-108) s'approche du seuil de la signification. Comme le dépassement est mineur, nous décidons de rejeter l'hypothèse nulle (H_0) ($X^2=3,657$, ddl=1, $p=,056$).

Nous observons que la facilité à s'exprimer oralement sans craindre de commettre des fautes favorise une attitude positive envers l'apprentissage. A l'opposé, certaines émotions négatives ont été trouvées parmi les apprenants qui ont un degré d'anxiété élevé (Hilleson, 1996 ; Mak & White, 1997)¹¹⁴. Il nous semble que l'anxiété empêche l'apprentissage de langue, surtout les activités d'expression orale qui menacent directement l'estime de soi de l'apprenant. D'après certains chercheurs, il n'y a pas de relation causale

¹¹⁴ *Supra.* 5.3

entre l'anxiété et le résultat de l'apprentissage de langue (Sparks & Ganschow, 1995, 2000)¹¹⁵. Nous pensons qu'il est possible que l'anxiété n'ait pas de conséquence négative sur le résultat scolaire mais nous ne pouvons nous résoudre à résumer la réussite de l'apprentissage aux seules performances scolaires. Nous rappelons ici que notre recherche considère davantage l'épanouissement et la satisfaction personnelle des apprenants.

9.2.2.3 Styles cognitifs dans l'entraînement de l'EE et satisfaction

Le degré de tolérance à la prise de risque lors du passage à l'écrit peut influencer le sentiment de satisfaction des enquêtés. Cette conclusion paraît valable pour les deux panels d'enquêtés (voir annexe 9-109 pour les enquêtés chinois, et annexe 9-111 pour les enquêtés français).

Un test du khi-deux (voir annexe 9-110) montre qu'il existe un lien entre la variable dépendante «satisfaction de l'apprentissage » et la variable indépendante «styles cognitifs dans l'entraînement de l'EE » dans les réponses des enquêtés chinois, ainsi l'hypothèse nulle (H0) est rejetée ($X^2=21,999$, ddl=1, $p=,000$). Les enquêtés chinois qui préfèrent utiliser des formulations ou des modèles de phrases mémorisées et correctes lorsqu'ils rédigent en français ont tendance à avoir un sentiment négatif sur leur apprentissage. En revanche, ceux qui visent l'originalité et s'appuient sur la créativité ont tendance à être satisfaits de leur apprentissage.

Nous trouvons le même lien dans les réponses des enquêtés français. Un test du khi-deux (voir annexe 9-112) le confirme, l'hypothèse nulle (H0) est rejetée ($X^2=43,755$, ddl=1, $p=,000$).

Certains apprenants considèrent les activités d'expression comme risquées et pouvant mettre leur image de soi en danger, d'autres les considèrent comme stimulantes et participant d'un processus de création. Si les performances linguistiques des premiers peuvent tout à fait atteindre, voire dépasser, celles des seconds, il est vraisemblable que le plaisir puisse être plus facilement atteint par ceux qui ressentent de l'excitation à l'idée de s'exprimer et de parler d'eux au travers de leurs créations.

9.2.2.4 Interactions avec l'enseignant et satisfaction

La façon d'interagir avec l'enseignant en cours de langue est un facteur qui peut influencer le sentiment de satisfaction de l'apprentissage des deux panels d'enquêtés (voir annexe 9-113 pour les enquêtés chinois, et annexe 9-115 pour les enquêtés français).

Un test du khi-deux montre qu'il existe un lien entre la variable dépendante «satisfaction de l'apprentissage » et la variable indépendante «façon d'interagir avec

¹¹⁵ *Supra.* 5.3

l'enseignant en cours de langue » d'après les réponses des enquêtés chinois ($X^2=7,142$, $ddl=2$, $p=,028$), l'hypothèse nulle (H_0) peut être rejetée (voir annexe 9-114). Les enquêtés chinois qui interagissent avec l'enseignant à leur initiative ont tendance à être satisfaits de leur apprentissage du français, alors que les enquêtés qui interagissent en cours de langue à l'initiative de l'enseignant ont tendance à être insatisfaits.

Pour les enquêtés français, le test du khi-deux (voir annexe 9-116) confirme également un lien entre les deux variables évoquées ($X^2=21,828$, $ddl=2$, $p=,000$). En revanche, la nature de ce lien semble différente du cas des apprenants chinois. Ici, ceux qui ont tendance à avoir un sentiment négatif sur leur apprentissage de langue sont ceux qui n'interagissent pas. Les enquêtés français qui interagissent en cours à l'initiative de l'enseignant ont des sentiments divers sur leur apprentissage ; aucune tendance forte ne se dégage pour eux.

Y a-t-il une grande différence entre les enquêtés qui n'interagissent qu'à l'initiative de l'enseignant et ceux qui n'interagissent pas du tout ? Les cyniques croiront qu'elle relève du culot ou de l'habileté à se cacher. Les enquêtés qui interagissent avec l'enseignant à leur propre initiative sont actifs, attentifs, dévoués, etc. Mais, comment pourrait-on qualifier les enquêtés qui n'interagissent pas ou qui interagissent à l'initiative de l'enseignant ? On s'aperçoit que l'exercice est beaucoup plus rude. Tout au plus, nous pouvons supposer que certains ne sont pas actifs, d'autres pas attentifs, d'autres encore anxieux, tout cela à des degrés plus ou moins prononcés. Et c'est justement dans ces degrés que résident les points communs et les différences entre ces deux catégories d'apprenants.

Par ailleurs, les enquêtés qui prennent l'initiative dans l'interaction pourraient se sentir privilégiés dans la relation enseignant-apprenant. Ces apprenants volontaires recevraient plus fréquemment que les autres des retours positifs de l'enseignant. Cela les aiderait à construire une image de soi positive. La pédagogie est aussi un jeu de séduction.

Le dernier point que nous souhaitons souligner est qu'un cours de langue n'est pas tout à fait un cours comme les autres, dans la mesure où la prise de parole y est à la fois le moyen et la finalité. Il n'est pas rare de voir certains apprenants devenir de plus en plus entreprenants au fur et à mesure que leur performance langagière s'améliore. L'absence d'interaction peut tout aussi bien être une cause qu'une conséquence d'un sentiment négatif envers l'apprentissage. Nous croyons que le rôle de l'enseignant est d'aider l'apprenant à cerner la nature du lien de causalité qui le concerne afin de l'accompagner dans la résolution des difficultés d'apprentissage et de cheminer avec lui sur la voie de la réussite.

9.2.3 Synthèse et discussion

Récapitulons les facteurs qui influencent le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage des enquêtés chinois et français dans un tableau :

Chinois	Français
<ul style="list-style-type: none"> - âge/durée du séjour - enseignement de la grammaire 	<ul style="list-style-type: none"> - utilisation du dictionnaire - ressources d'apprentissage – natifs - ressources d'apprentissage – Internet - styles cognitifs dans l'entraînement de la CO - atteinte d'objectifs
Facteurs communs	
<ul style="list-style-type: none"> - appréciation portée sur les méthodologies d'enseignement des quatre aptitudes langagières - styles cognitifs dans l'entraînement de l'EO - styles cognitifs dans l'entraînement de l'EE - types d'interactions avec l'enseignant 	

Tableau 9-2 Comparaison des facteurs qui influencent le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage de langue des enquêtés chinois et français

Le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage est influencé tant par les méthodologies d'enseignement que par les méthodologies d'apprentissage. En croisant les réponses des enquêtés français et celles des enquêtés chinois, il apparaît globalement davantage de significations statistiques entre les variables étudiées lorsqu'il s'agit du panel des premiers cités. Les différences de contexte peuvent contribuer à l'expliquer. En effet, l'apprentissage de LE a une plus grande probabilité de se limiter à l'espace et au temps de la classe pour des apprenants qui n'apprennent pas la langue étrangère dans un pays de la langue cible.

Une autre voie d'explication possible à ce phénomène réside dans la formulation de la question initiale : « est-ce que le changement de culture d'apprentissage/enseignement influence le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français des enquêtés chinois ? » Nous avons montré que ce n'était le cas qu'à la marge, davantage pour ce qui concerne la culture d'enseignement que pour ce qui concerne la culture d'apprentissage, et qu'il n'y avait pas d'incompatibilité et de rapports d'exclusion entre les deux cultures. Lorsque l'on pose directement la question aux enquêtés chinois (voir annexe 9-117), la conclusion qui émerge du test du khi-deux (voir annexe 9-118) confirme notre analyse des résultats et nous conduit à rejeter l'hypothèse (H1) d'un lien entre les deux variables « changement d'habitudes d'apprentissage/enseignement » et « satisfaction de l'apprentissage » ($X^2=2,654$, ddl=2, $p=.265$). En revanche, si nous demandons « est-ce que l'adaptation au changement de cultures d'apprentissage/enseignement influence le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français des enquêtés chinois ? », nous sommes rapidement conduit à la conclusion que ce qui est important n'est pas le changement en tant que tel, mais bien la capacité à s'y adapter. Pourquoi certains

apprenants s'adaptent-ils trop rapidement ou trop lentement tandis que d'autres trouvent le juste équilibre ? Pourquoi certains apprenants acceptent-ils mieux que d'autres les va-et-vient entre leur culture d'origine et leur culture d'accueil ? Pourquoi certains apprenants sont-ils tétanisés à l'idée du contact des cultures alors que d'autres y voient une opportunité unique de mieux se connaître ? C'est aussi à ces questions que nous devons tenter de répondre dans les parties qui vont suivre.

9.3 Conclusion

Pour tenter de mettre en évidence l'influence du changement de culture d'enseignement/apprentissage sur le sentiment de réussite ou d'échec des étudiants chinois qui apprennent le français en France, nous avons fait le choix de centrer notre recherche sur une comparaison entre leurs opinions et celles des membres de la culture d'accueil. D'abord, comme nous l'avons déjà précisé, parce que nous croyons qu'il est légitime de prendre la parole de l'apprenant en considération, en particulier dans un système éducatif qui s'enorgueillit de placer les apprenants en position centrale. Ensuite, parce que nous croyons ainsi pouvoir apporter un regard complémentaire en accédant à des nuances que des recherches qui ne considèrent que le récit des observateurs et l'analyse des experts ne peuvent autoriser. Enfin, concernant le choix d'une comparaison, nous pensons que dans une recherche qui implique l'interculturalité, il devient contradictoire d'observer les phénomènes sous un angle unique.

Nous avons trouvé des différences dans les perceptions des pratiques d'enseignement/apprentissage chinoise et française mais nous croyons qu'elles ne sont que faiblement liées à la réussite ou l'échec d'apprentissage du français par les apprenants chinois en France. En revanche, l'adaptation à la nouvelle culture d'apprentissage/enseignement semble jouer un rôle primordial. Cela nous conforte dans l'idée qu'il est illusoire de chercher des causes de l'échec d'apprentissage sans tenter d'appréhender la mécanique globale du système dans lequel elles interviennent.

Certains chercheurs parlent de « compétence interculturelle » pour évoquer l'intégration des étrangers à la société d'accueil. Nous pensons que cette compétence existe aussi pour l'acclimatation à la culture d'enseignement/apprentissage. Les apprenants qui valident cette compétence s'adaptent au nouvel environnement et ce processus devient le moteur de leur réussite. « Le fossé culturel » qu'il faudrait franchir, et qui explique pour certains les difficultés des apprenants chinois, nous paraît être une hypothèse trop statique. Nous croyons que cette compétence s'acquiert dans des processus dynamiques et complexes où l'identité de l'apprenant se reconstruit dans des va-et-vient permanents entre

les cultures, impliquant de nombreux acteurs, et susceptibles de façonner l'environnement dans lequel ces derniers interagissent.

10 Autoévaluations des interviewés dans les entretiens semi-directifs

Cette partie est consacrée à l'autoévaluation des interviewés qui, au cours d'entretiens semi-directifs et au regard de leurs propres critères, ont été amenés à se qualifier de « bon » ou de « mauvais » apprenant. Nous analyserons et interpréterons les arguments qui les ont conduits à exprimer leur réussite ou leur échec d'apprentissage du français afin d'en dégager une synthèse.

10.1 Définition de la réussite et de l'échec d'apprentissage

10.1.1 Autoévaluations de la réussite et de l'échec

Les interviewés ont des réactions très contrastées à la question qui porte sur leur réussite ou leur échec d'apprentissage du français. Certains expriment leur sentiment sans hésitation, comme Fan (204), Pu (190), Nawei (122), Sha (132), Chanxi (109) et Yuxi (158) :

«[tu penses que ton apprentissage du français est une réussite ou un échec] un échec » (Fan, 204).

«[tu penses que ton apprentissage du français est une réussite ou un échec] mon apprentissage du français est une réussite » (Pu, 190).

«[tu penses que ton apprentissage du français est une réussite ou un échec] je pense que c'est une réussite au moins pour l'instant » (Nawei, 122).

D'autres semblent avoir des difficultés à prendre position, comme Chong (96-98), Xian (162-167), Han (124-130), Sen (98-104), Silong (146-158) et Xiyin (102-106). Voici deux exemples :

«[tu penses que ton apprentissage du français est une réussite ou un échec] pas réussi pas échoué moyen j'ai atteint les objectifs de l'apprentissage du français par exemple obtenir des diplômes français j'ai tout réussi sauf celui-ci qui est un peu difficile j'ai aussi réussi tous les tests de français même si les notes ne sont pas élevées je les ai réussies c'est pour ça que je dis pas réussi pas échoué moyen [alors tu penses que c'est plutôt une réussite ou plutôt un échec] je pense que c'est plutôt une réussite parce que j'ai atteint tous mes objectifs d'apprentissage je pense que si les objectifs sont atteints ça doit être une réussite » (Chong, 96-98).

«[tu penses que ton apprentissage du français est une réussite ou un échec] entre les deux pas encore échoué je suis en train de faire des efforts pour retourner la situation [tu penses que la situation n'est pas bonne] non parce que j'ai rétrogradé si je continue comme ça je vais atteindre l'échec [comment tu définis l'échec] je pense que l'échec est qu'il n'y a pas de changement de niveau de français entre avant et après mes études en France ça c'est l'échec si je parle avec un Français même si je ne parle pas bien ou je ne comprends pas tout je peux me faire comprendre à peu près avec un langage très simple et comprendre

l'essentiel de ce qu'il dit ça ce n'est pas un échec je peux l'accepter [s'il y a deux extrêmes entre l'échec et la réussite tu penses que tu es où] s'il y a 10 cases je suis à la quatrième pas loin de l'échec » (Silong, 145-156).

Pour ces interviewés, la première réaction a consisté à éviter l'arbitrage entre réussite ou échec. Cela s'explique par le fait que certains d'entre eux n'ont pas voulu réagir de façon trop simpliste à un phénomène qu'ils savent complexe. D'autres sont incapables d'observer leur position avec lucidité et ont préféré se placer dans une zone de sécurité aux contours flous. Afin d'obtenir de leur part une réponse plus tranchée, nous avons posé une deuxième fois la même question. Davantage que pour satisfaire notre besoin de recherche, ce choix est avant tout fondé sur notre connaissance des Chinois qui ont tendance à se masquer dès lors que l'image de soi est mise en cause. Pour un Chinois, dire que l'apprentissage est une réussite implique une inacceptable transgression de la loi de modestie (Kerbrat-Orecchioni, 1992) et dire que l'apprentissage est un échec implique une sérieuse mise en danger de sa dignité. Dans ces conditions, la réponse neutre apparaît souvent comme salutaire.

Deux interviewés ont choisi d'affirmer cette position neutre. Voici les exemples :

*« [tu penses que ton apprentissage du français est une réussite ou un échec] je pense que je suis au milieu ce n'est pas complètement un échec ce serait excessif je peux m'exprimer mais pas dire exactement ce que je veux dire je peux comprendre à l'oral **mais pas tout seulement quelques mots clés** et puis j'imagine le sens **mais parfois je me trompe** en gros je peux communiquer voire parler de mes œuvres artistiques je pense que je suis au milieu »* (Pingyi, 110).

*« [tu penses que ton apprentissage du français est une réussite ou un échec] je pense que je suis au milieu je suis **paresseuse** non je ne suis pas paresseuse je mémorise ce qu'il faut **mais j'oublie** »* (Pan, 68).

Dans ces deux entretiens, les interviewés ont choisi d'adopter une posture neutre pour leur autoévaluation. L'analyse sémantique le démontre. Les mots soulignés reflètent les termes neutres, tandis que les mots en gras mettent en évidence les termes négatifs ou qui peuvent être associés au pessimisme. Une rapide comparaison nous conduit à la conclusion que les premiers sont plus nombreux que les seconds. Cela renforce l'idée selon laquelle cette position serait susceptible de leur permettre de ne pas perdre la face en prononçant le mot « échec ».

Le tableau récapitulatif ci-dessous résume les opinions des interviewés sur leur apprentissage du français :

R éussite	Plut ôt r éussite	Milieu	Plut ôt échec	Echec
Pu Nawei Chanxi	Chong Xian Han Ye	Pingyi Pan	Sen Silong Xiyin Yuxi	Fan Sha

Tableau 10-1 Auto évaluation des interview és sur leur apprentissage du fran çais

10.1.2 Signes de réussite ou d'échec

Notre connaissance des interview és nous autorise à penser que ceux qui affirment que leur apprentissage est « plut ôt une r éussite » ont parfois des performances sup érieures à ceux qui pensent qu'il est une « r éussite » et que ceux qui affirment que leur apprentissage est « plut ôt un échec » ont parfois des performances inf érieures à ceux qui affirment que leur apprentissage est un « échec ». Pourtant, malgré ses limites, le principe de l'auto-évaluation par les interview és est un parti pris assum é de notre recherche.

Le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage est le résultat de l'accumulation d'expériences empreintes d'émotions positives et n égatives que les interview és ont v écues au cours de leur apprentissage. La méthodologie employ ée dans nos entretiens doit permettre aux apprenants de verbaliser ces expériences émotionnelles afin d'étayer le fait d'être en situation de réussite ou d'échec.

Le tableau ci-dessous r ésume les r éponses des interview és :

	Interview és	Signes de réussite ou d'échec
R éussite ou plut ôt r éussite	Chong	R éussite des études de sp écialit é
	Pu	Evolution positive de l'attitude envers la langue française et son apprentissage
	Nawei	Progrès dans l'apprentissage du français
	Xian	Moins de probl èmes de communication en fran çais
	Han	R éussite des études de sp écialit é/progrès dans l'apprentissage du fran çais
	Chanxi	Moins de probl èmes de communication en fran çais
	Ye	Moins de probl èmes de communication en fran çais
Milieu	Pingyi	Probl èmes de vocabulaire
	Pan	Probl èmes de vocabulaire et de m émorisation
Echec ou plut ôt échec	Fan	Perception de la d égradation du niveau
	Sha	Niveau pr évu non atteint
	Sen	Niveau pr évu non atteint
	Silong	Perception de la d égradation du niveau
	Xiyin	Niveau pr évu non atteint
	Yuxi	Niveau pr évu non atteint

Tableau 10-2 Signes de réussite ou d'échec d'apprentissage du français selon les interview és

Les analyses ainsi que les extraits d'interviews associés sont présentés dans les parties suivantes.

10.1.2.1 Apprentissage du fran çais : une r éussite

Les interview és qui estiment que leur apprentissage du fran çais est une r éussite ou plut ôt une r éussite, donnent les explications suivantes :

« [pourquoi tu penses que ton apprentissage du fran çais est une r éussite] par exemple je peux parler fran çais avec mes camarades m ême si je ne parle pas couramment mais on se

comprend je comprends les émissions à la télé ou à la radio je peux me débrouiller dans des démarches administratives ou autres je trouve que ce n'est pas mal surtout je vis en France depuis plusieurs années je pense que j'ai réussi mon apprentissage du français » (Ye, 141).

«[pourquoi tu penses que ton apprentissage du français est une réussite] au moins je n'ai plus de problème pour comprendre et me faire comprendre en français même mieux que certains enseignants du français en Chine j'ai confiance en moi lorsque je les écoute parler (rire) » (Xian, 172).

Ces interviewées estiment que leur facilité de communication avec différents interlocuteurs dans des contextes variés est un signe de réussite de l'apprentissage du français. Le sentiment de réussite de Xian provient aussi d'une comparaison de son niveau en français avec celui de certains autres Chinois.

Chong et Han pensent que leur réussite dans les études en France est la preuve de leur réussite dans l'apprentissage du français :

«je pense que mon apprentissage du français est une réussite parce que j'ai atteint l'objectif de réussir mes études » (Chong, 98).

«déjà je n'ai pas de problèmes dans la vie quotidienne j'ai réussi tous les examens à l'université j'ai progressé » (Han, 130).

Nawei (122) pense que le fait de réaliser des progrès constants dans l'apprentissage du français est la manifestation de la réussite de son apprentissage :

«je pense que j'ai progressé par rapport à avant mon apprentissage du français est une réussite maintenant quant à comment ça va se passer après je ne sais pas au moins maintenant j'ai réussi » (Nawei, 122).

Quant à Pu, c'est le développement d'une attitude positive envers l'apprentissage du français qui constitue la manifestation de sa réussite dans l'apprentissage :

«je ne le (le français) déteste plus et puis j'ai envie de bien l'apprendre je pense que ça c'est important » (Pu, 192).

10.1.2.2 Apprentissage du français : un échec

Les interviewés, qui estiment que leur apprentissage du français est un échec ou plutôt un échec, livrent deux explications. La première cause de mauvaise estimation du niveau d'apprentissage est le sentiment de dépréciation de la performance :

«lorsque j'ai commencé à apprendre le français j'ai obtenu un diplôme débutant (DEL F A2) mais maintenant je trouve que mon niveau de français est moins bien qu'à l'époque ça s'est beaucoup dégradé c'est un signe d'échec pour moi » (Fan, 202).

«je trouve que mon niveau en français s'est dégradé [depuis quand] depuis que je me suis habitué à la vie en France je me suis relâché je me concentre plus sur l'apprentissage de ma spécialité quand je reste seul j'utilise le chinois pour lire regarder les informations etc.

je n'apprends plus exprès le français je ne mémorise plus le vocabulaire petit à petit j'ai perdu l'envie de pratiquer le français mon niveau s'est beaucoup dégradé » (Silong, 158-160).

Avec le témoignage de Silong, nous apprenons que l'adaptation à la vie en France est un formidable moteur pour apprendre le français mais peut aussi constituer un frein dès lors que le niveau de cette adaptation apparaît satisfaisant aux yeux de l'apprenant. La perte de motivation induite est la source de la dégradation de la performance en langue cible. En réciproque, l'anticipation d'éventuelles difficultés pourrait constituer un levier pour motiver l'apprenant à apprendre.

Ensuite, pour certains interviewés, le fait de ne pas avoir atteint le niveau d'apprentissage qu'ils avaient eux-mêmes prévu est le principal symptôme de leur échec :

«je peux communiquer avec des gens pour des choses simples par exemple acheter quelque chose mais pour m'abonner à Internet ou ouvrir un compte bancaire je me sens incompétente parce que je ne comprends pas je ne connais que des phrases simples des phrases superficielles il faut savoir que je suis en France depuis déjà un an » (Sha, 136).

«je trouve que je ne peux pas comprendre tout ce que mes camarades disent sur des sujets privés je ne comprends pas tout en cours je dois recopier les notes des camarades je n'ai pas atteint mes objectifs prévus je pense que je dois encore progresser beaucoup beaucoup » (Sen, 98).

«je ne peux pas encore parler normalement avec des collègues en français maintenant ça fait pas mal de temps que je suis en France j'aurais dû avoir appris quelque chose » (Yuxi, 160).

Chaque apprenant de langue fixe, selon ses propres critères, des niveaux de performances à atteindre. La satisfaction personnelle, qui induit le sentiment de réussite, provient de l'atteinte totale ou partielle de ces niveaux.

10.1.2.3 Apprentissage du français : une marge de progression

Les deux interviewés qui ont souhaité rester neutres sur le sentiment d'apprentissage apportent également des éléments qui éclairent leur autoévaluation. Dans leurs témoignages, nous constatons une attitude négative envers leur apprentissage. Les deux interviewés insistent sur le problème du vocabulaire :

«parce que souvent je ne comprends pas les gens le problème est le vocabulaire le problème est toujours là il n'a pas disparu je pense que c'est le problème du vocabulaire » (Pingyi, 102).

«je mémorise le vocabulaire mais je l'oublie ma mémoire n'est pas bonne » (Pan, 68).

Un autre aspect marquant de ces témoignages est qu'ils essaient de légitimer objectivement les difficultés rencontrées. Par exemple, Pingyi exprime le fait que sa langue

maternelle n'est pas une langue linguistiquement proche du français, comme le serait l'anglais, et que cette caractéristique expliquerait les difficultés qu'elle éprouve :

« par exemple des Anglais avec la langue maternelle anglaise peuvent parler apparemment couramment français ou ils savent utiliser des mots qu'ils connaissent déjà il suffit de prononcer à la française même s'ils font des erreurs grammaticales ils peuvent dire à peu près ce qu'ils veulent dire moi je ne peux pas m'exprimer en français comme en chinois en utilisant des mots corrects je ne connais pas beaucoup de mots les camarades ne me comprennent pas la plupart du temps quand je vois leur expression faciale je me dis tu parles très mal français » (Pingyi, 104).

Selon elle, tous les anglophones sont forcément bien armés pour apprendre le français. Par extrapolation, c'est cette prédisposition naturelle qui lui manquerait.

Pan pense que sa faible capacité de mémorisation est liée au manque de temps consacré à l'apprentissage du français, car elle a une famille avec des enfants à charge. Si elle disposait de davantage de temps pour mémoriser le vocabulaire, elle accéderait à un meilleur niveau en français. Elle limite la compétence de mémorisation au simple facteur temps, ce qui est sans doute réducteur.

10.1.3 Réussite ou échec : une comparaison de soi

Le sentiment de réussite ou d'échec peut découler de la comparaison du soi antérieur avec le soi actuel. Il n'est pas rare d'entendre les interviewés parler de « progrès », de « dégradation » ou encore de « niveau prévu ». En outre, il est intéressant d'observer que, dans notre étude, l'occurrence de ces assertions est d'autant plus forte que les interviewés se disent en situation d'échec. Pour eux, ce sentiment provient avant tout d'une image de soi dégradée ou non accomplie. Markus & Nurius (1986 : 954) parlent du soi possible¹¹⁶, un soi que l'on pense ou que l'on souhaite devenir. Dans notre recherche, nous préférons parler de « soi apprenant réalisé », de « soi apprenant original » et de « soi apprenant anticipé ». Par le terme « soi apprenant réalisé », nous entendons l'image qu'un individu a de lui-même en tant qu'apprenant dans l'évaluation de son accomplissement de performance en langue. Le terme « soi apprenant original » désigne l'image antérieure ou le souvenir d'une image antérieure qu'un individu s'est forgé en tant qu'apprenant. Cette image antérieure est utilisée comme un repère de comparaison afin de caractériser l'image actuelle ou le « soi apprenant réalisé ». Le « soi apprenant anticipé » s'approche de la notion du « soi possible » de Markus et Nurius. Il s'agit de l'image qu'un individu a de ce qu'il souhaite ou de ce qu'il pense devoir devenir en tant qu'apprenant dans l'accomplissement de l'apprentissage de la langue.

¹¹⁶ *Supra.* 5.6.5

Selon les résultats de notre recherche, les apprenants mesurent le «soi apprenant réalisé» à l'aune du «soi apprenant original ». Le dépassement du «soi apprenant original », qualifié de «progrès» dans l'apprentissage, engendre un «soi apprenant réalisé» positif, autrement dit un sentiment de réussite. Pour que le sentiment d'échec émerge, deux cas sont possibles. Dans le premier, il y a une dégradation de la performance en langue par rapport au «soi apprenant original », autrement dit, les apprenants ont le sentiment de moins bien s'exprimer ou de moins bien comprendre qu'auparavant. Dans le second, le «soi apprenant réalisé» ne correspond pas au «soi apprenant anticipé», principalement en raison du fait que la performance anticipée n'est pas atteinte.

Par ailleurs, nous observons que les autoévaluations des interviewés qui se disent en situation de réussite comportent souvent le récit d'événements « heureux » comme «plus aucun problème de communication en français », « la réussite dans les études », «l'amour grandissant pour le français ». Il semblerait que les événements qui induisent des émotions positives, comme la sérénité, la joie ou le plaisir, soient nécessaires à la construction d'une image de soi positive dans l'apprentissage.

10.2 Apprentissage du français : une étape vers la réussite dans la vie

Faire des études à l'étranger est un projet migratoire qui revêt une grande importance dans la vie d'un individu qui fait ce choix. L'autoévaluation de la réussite ou de l'échec de son apprentissage de la langue du pays d'accueil peut être affectée par le résultat de ce projet. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressée au lien entre le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français et le sentiment de réussite ou d'échec dans la vie.

Le tableau ci-dessous récapitule les réponses des interviewés :

	Interviewés	Réussite de l'apprentissage et réussite dans la vie
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Non, pas de lien avec la vie professionnelle
	Pu	Oui, facilitation de la survie en France
	Nawei	Non renseignée par l'interviewé
	Xian	Oui, la réussite implique certaines attitudes
	Han	Oui, une des composantes de la réussite dans la vie
	Chanxi	Non, pas de lien avec la vie professionnelle
	Ye	Oui, atteinte d'un objectif de vie
Milieu	Pingyi	Oui, facilitation de la survie en France
	Pan	Oui, facilitation de la survie en France
Echec ou plutôt échec	Fan	Non, pas de lien avec la vie professionnelle
	Sha	Non renseigné par l'interviewée
	Sen	Non, pas de lien avec la vie professionnelle
	Silong	Oui, facilitation de la survie en France
	Xiyin	Oui, la réussite implique certaines attitudes
	Yuxi	Non, peu d'importance du français

Tableau 10-3 Lien entre la réussite ou l'échec d'apprentissage du français et la réussite ou l'échec dans la vie

Les analyses ainsi que les extraits d'interviews associés sont présentés dans les parties suivantes.

10.2.1 Réussite de l'apprentissage du français : réussite dans la vie

Les interviewés qui estiment leur apprentissage du français comme une réussite ou plutôt une réussite, ont des visions très différentes sur le lien entre les deux concepts :

« je pense que quand tu apprends quelque chose tu dois avoir l'idée que si tu le fais tu dois bien le faire sinon ce n'est pas la peine de commencer tu commences quelque chose peu importe le résultat tu dois faire le maximum c'est une question d'attitude » (Xian, 176).

Selon Xian, la réussite nécessite des efforts, et les efforts constituent une règle applicable à toutes les situations de la vie qui impliquent la réalisation d'objectifs. La réussite de l'apprentissage du français n'est qu'un exemple de récompense des efforts.

Pour Han, la réussite dans l'apprentissage du français est une composante de la réussite dans la vie. Elle considère que l'épanouissement provient de l'accumulation de petits « bonheurs » tel que celui d'avoir réussi à apprendre le français :

« si tu réussis à bien apprendre le français c'est une petite partie de la réussite de ta vie » (Han, 132).

Selon Ye, la réussite de l'apprentissage du français correspond à l'atteinte d'un objectif de vie. Pour elle, l'épanouissement provient de l'accumulation d'objectifs accomplis :

« réussir l'apprentissage du français est mon objectif de départ je l'ai réussi j'ai atteint un objectif de ma vie il y a un lien entre la réussite de l'apprentissage du français et la réussite dans la vie (rire) » (Ye, 143).

Pour Pu (194), la réussite de l'apprentissage du français est une condition sine qua non de la survie en France.

Les interviewés qui considèrent leur apprentissage du français comme un échec ou plutôt un échec, ont également exprimé leurs opinions sur cette question. Selon Xiyin (108), la réussite de l'apprentissage du français n'est que le reflet d'une attitude globale qui doit être sérieuse. Pour Silong (162), la réussite de l'apprentissage du français faciliterait la survie, les études et la vie professionnelle en France.

10.2.2 Réussite de l'apprentissage du français : sans lien avec la réussite dans la vie

Parmi les interviewés qui estiment leur apprentissage du français comme une réussite ou plutôt une réussite, certains pensent que le lien entre les deux concepts n'existe pas ou est très faible :

«je n'ai jamais réfléchi à cette question même s'il y a beaucoup d'entreprises internationales en Chine maintenant les gens y parlent anglais mais pas le français sauf si tu veux travailler en France ou dans certains pays africains francophones mais si tu rentres en Chine sauf si tu veux devenir professeur de français sinon le français ne peut pas déterminer la réussite de ta vie je ne sais pas ce que je vais faire à l'avenir »(Chong, 102).

«je ne pense pas qu'il y ait un lien (rire) par exemple si tu réussis ça montre ton attitude sérieuse envers tes objectifs peut-être qu'il y a un peu de lien ça dépend si mon futur travail a ou n'a pas de lien avec le français si oui un peu de lien mais la réussite de l'apprentissage du français ne peut pas déterminer la réussite de ma vie je ne sais pas ce que je ferai à l'avenir je pense que mon travail n'aura pas de lien avec le français » (Chanxi, 111).

Pour Chong et Chanxi, puisque le français ne sera probablement pas utile dans leur vie professionnelle, la réussite de l'apprentissage ne saurait être reliée à la réussite dans la vie. Au-delà de leur aspect réducteur et limitatif, ces réponses sont d'autant plus étonnantes que ces deux interviewés font des études de didactique du FLE/FLS.

Pour certains interviewés en situation d'échec, le lien entre la réussite de l'apprentissage du français et la réussite dans la vie n'existe pas. Les arguments sont similaires à ceux des interviewés en situation de réussite. Pour Fan (210) et Sen (106), le français n'aurait pas d'importance dans la vie professionnelle, donc n'affecterait nullement la réussite dans la vie. Pour Yuxi, qui prépare un doctorat d'automatisme et d'informatique industrielle en anglais, l'apprentissage du français est accessoire dans la vie. Il n'attache pas une grande valeur à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage :

«pour moi l'apprentissage du français est un passe-temps c'est vraiment une petite partie de la vie sans lien avec la réussite de ma vie »(Yuxi, 162).

Les deux interviewés (Pingyi, 112 ; Pan, 70) qui n'ont pas tranché la question de la réussite ou de l'échec d'apprentissage pensent que la réussite de l'apprentissage du français est en lien avec la réussite dans la vie, car elles ont besoin de maîtriser cette langue pour survivre en France.

Réussir sa vie et réussir son apprentissage du français seraient liés pour certains, indépendants pour d'autres, quels que soient les résultats de l'autoévaluation de l'apprentissage de la langue. Avant la découverte de ces résultats, nous avons émis deux hypothèses. Premièrement, les interviewés en situation de réussite seraient les plus susceptibles d'associer les deux dimensions. Deuxièmement, les interviewés en situation d'échec n'établiraient pas de lien, car ce serait trop difficile pour eux de parler de réussite alors qu'ils sont en échec d'apprentissage. Dans les deux cas, l'estime de soi, l'autovalorisation et l'autoprotection en seraient la cause. Les résultats observés invalident

nos hypothèses. La réussite de l'apprentissage du français ne conduit pas systématiquement à une valorisation de l'estime de soi dans un cadre plus large, par exemple, dans la vie, et l'échec de l'apprentissage du français ne conduit pas systématiquement à minimiser la valeur de la réussite de l'apprentissage.

Nous avons également remarqué que si les explications qui portent sur l'existence du lien entre la réussite de l'apprentissage du français et celle de la vie professionnelle ou en général sont diverses, il n'y a qu'une seule explication à l'absence de lien : le français ne serait pas utile dans la vie professionnelle. Ceux qui ne croient pas à ce lien se projettent dans l'avenir et n'accordent que peu d'importance à leur vie présente, qui ne serait qu'une parenthèse anecdotique. Au contraire, ceux qui croient à ce lien évoquent le présent, la facilitation de la survie en France, l'atteinte de leurs objectifs, la récompense de leurs efforts. Sans renier leurs objectifs personnels et professionnels, ils considèrent bien souvent l'apprentissage du français comme une étape sur le long chemin d'une vie réussie.

10.3 Autoévaluation des aptitudes langagières

L'autoévaluation des aptitudes langagières par les interviewés, à savoir la compréhension de l'oral et de l'écrit, et l'expression à l'oral et à l'écrit, a été l'un des objets de nos entretiens.

Le tableau ci-dessous fait la synthèse de ces autoévaluations :

	Interviewés	CO	CE	EO	EE
Réussite ou plutôt réussite	Chong	√	√	√	√
	Pu	√	√	√	⊗
	Nawei	√	√	⊗	√
	Xian	√	√	√	⊗
	Han	√	√	√	√
	Chanxi	√	√	√	⊗
	Ye	√	√	⊗	⊗
Milieu	Pingyi	√	√	√	⊗
	Pan	√	√	√	⊗
Echec ou plutôt échec	Fan	⊗	⊗	⊗	√
	Sha	√	⊗	⊗	⊗
	Sen	⊗	√	⊗	√
	Silong	√	⊗	⊗	√
	Xiyin	⊗	√	⊗	√
	Yuxi	⊗	√	⊗	√

Tableau 10-4 Autoévaluation des aptitudes langagières

(√=satisfait, ⊗=insatisfait)

En observant ce tableau, il apparaît que les interviewés qui estiment leur apprentissage du français comme une réussite, ou plutôt une réussite, ont davantage confiance en leur performance langagière que les interviewés qui s'estiment en situation d'échec. En effet, dans le groupe des interviewés en situation de réussite, Chong et Han pensent qu'elles sont performantes dans les quatre aptitudes citées, tandis que les autres en

valident trois, sauf Ye, qui en valide deux. De leur côté, les interviewés en situation d'échec sont moins satisfaits de leur performance langagière dans plusieurs aptitudes.

Dans les discours des interviewés, nous avons relevé des différences dans les expressions utilisées pour décrire les performances langagières. Les interviewés en situation de réussite emploient souvent des expressions telles que « pas (trop) de problèmes », « juste des petits problèmes ». En revanche, les interviewés en situation d'échec optent pour des mots et des expressions comme « (très) faible », « (très) mauvais », « moyen », « dégradation ». Nous pensons qu'il existe un lien entre les autoévaluations des aptitudes langagières et celles de l'apprentissage du français en général, une bonne performance en langue cible favoriserait le sentiment de réussite.

Les interviewés en situation de réussite et celles qui n'ont pas tranché n'ont pas de problèmes de compréhension, ce qui n'est pas le cas des interviewés en situation d'échec. Selon les interviewés en situation de réussite, la compréhension, de l'oral comme de l'écrit, est assez facile à acquérir, surtout lorsque l'on vit dans le pays de la langue cible, toutes les ressources de la vie quotidienne permettent l'acquisition de la compréhension, ce qui n'est peut-être pas le cas pour l'apprentissage de l'expression. Si les ressources de la vie quotidienne permettent l'apprentissage de la compréhension, pourquoi certains acquièrent-ils facilement, et d'autres non ? Est-ce que certains profitent mieux de ces ressources que d'autres ou bien possèdent des capacités cognitives plus favorables à cette acquisition que d'autres ? Nous avons déjà démontré dans l'analyse des questionnaires le lien entre le sentiment de satisfaction de l'apprentissage, l'utilisation de certaines ressources et les différences cognitives.

Comme les capacités en expression semblent moins faciles à acquérir que celles liées à la compréhension, les différences entre les interviewés sont plus marquées dès lors qu'il s'agit d'évaluer ces aptitudes. La plupart des interviewés en situation de réussite, auxquels s'ajoutent celles qui n'ont pas tranché, trouvent qu'ils ne sont pas performants en expression écrite. A l'opposé, la plupart des interviewés en situation d'échec pensent qu'ils sont assez performants en expression écrite, mais pas en expression orale.

Certains témoignages nous aident à comprendre ces phénomènes. Xian et Chanxi nous font remarquer qu'il existe différents types d'écrit, et que l'écrit est souvent plus formel et codifié que l'oral. Ecrire des mails à des amis ne constitue pas le même exercice que rédiger un dossier d'études, qui s'avère beaucoup plus difficile. Ecrire à des destinataires différents nécessite de respecter des règles de rédactions différentes :

« peut-être que j'ai des problèmes à l'écrit quand j'écris je commets toujours des erreurs par exemple l'accord du nombre et du genre » (Xian, 184).

«quant à l'expression écrite je n'ai pas de problème pour écrire des mails mais pour rédiger des dossiers c'est difficile pour moi parce que je ne sais écrire que des petites phrases avec des virgules des points pas comme les Français qui peuvent écrire un paragraphe avec une seule phrase c'est-à-dire beaucoup de phrases complexes » (Chanxi, 117).

La perception de la complexité et du caractère formel de certains écrits empêche ces deux interviewées d'être satisfaites de leur capacité d'écriture en français.

Selon Silong et Yuxi, écrire quelque chose est beaucoup plus facile que de dire quelque chose, car cet exercice leur laisse suffisamment de temps pour réfléchir, chercher les mots dans le dictionnaire ou utiliser un traducteur automatique :

«l'expression écrite est plus facile que l'expression orale car j'ai plus de temps pour organiser mentalement ce que je veux écrire » (Silong, 178).

«pour l'expression écrite tu peux utiliser Google tu sais dans Google il y a un traducteur automatique tu écris en anglais tu cliques sur traduire en français après tu ré pares un peu la phrase c'est bon » (Yuxi, 166).

Tous les apprenants savent que le dictionnaire et le traducteur sont utiles, mais certains savent aussi que ces outils ne peuvent pas résoudre tous les problèmes qui apparaissent au cours de la rédaction. Certains interviewés en situation d'échec ont une vision trop simpliste de la rédaction, ce qui, selon nous, constituerait un frein à leur progression dans l'apprentissage du français.

Au regard du grand nombre d'occurrences de cette réponse, ce qui semble le plus affaiblir la satisfaction des interviewés en situation d'échec est sans doute leur capacité en expression orale. Nous en concluons qu'il y a peut-être un lien de causalité à établir entre le sentiment d'être compétent en langue et cette aptitude en particulier. D'aucuns pourront penser que les apprenants qui ont des problèmes d'expression orale sont ceux qui sont trop anxieux à l'idée de communiquer de sorte qu'ils s'empêchent de parler et qu'ils se retrouvent de facto en situation d'échec. Notre recherche nuance, voire met à mal, cet *a priori*. Nous verrons dans une autre partie que tous les interviewés en situation d'échec n'ont pas ce trait de personnalité.

10.4 Don ou efforts ?

Qu'est-ce qu'un bon père ? Qu'est-ce qu'un bon patron ? Qu'est-ce qu'un bon apprenant de langue ? Ces questions renvoient à l'intime et les critères sur lesquels se fondent les réponses sont, pour partie, personnels. L'accomplissement de ces critères signifie la réalisation du soi idéal. Si les critères sont très ambitieux, ce soi idéal sera difficilement atteignable. Nous nous sommes intéressé aux critères des interviewés pour écrire un bon apprenant de langue.

L'autoévaluation de la possession d'un «don de langue » et le rapport à l'effort décrits par les interviewés figurent dans le tableau récapitulatif :

	Interviewés	Croit posséder le don	Elément(s) qui détermine(nt) la réussite	Fait des efforts
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Non	Efforts	Oui
	Pu	Ne sait pas	Efforts	Oui
	Nawei	Non	Beaucoup de don et un peu d'efforts	Oui
	Xian	Moyen	Don et efforts (équivalent)	Non
	Chanxi	Non	Un peu de don et beaucoup d'efforts	Oui
	Ye	Non	Efforts	Non
	Han	Ne sait pas	Efforts	Oui
Milieu	Pingyi	Non	Efforts	Non
	Pan	Non	Un peu de don et beaucoup d'efforts	Oui
Echec ou plutôt échec	Fan	Non	Efforts	Oui
	Sha	Non	Un peu de don et beaucoup d'efforts	Oui
	Sen	Non	Don et efforts (équivalent)	Non
	Silong	Oui	Efforts	Non
	Xiyin	Ne sait pas	Efforts	Oui
	Yuxi	Ne sait pas	Efforts	Non

Tableau 10-5 «Don de langue » et perception des éléments cruciaux pour la réussite de l'apprentissage du français

Les analyses ainsi que les extraits d'interviews associés sont présentés dans les parties suivantes.

10.4.1 Don de langue : propositions de définitions

Nous observons que la majorité des interviewés pensent qu'ils ne possèdent pas le «don de langue ». Nous leur avons demandé de donner leur définition de ce don :

Certains (Chong, Silong) mettent en exergue la faculté à adopter le bon accent :

«je pense qu'il faut être bon en compréhension orale et écrite et en expression orale et écrite aussi il ne faut pas avoir d'accent pour moi avoir un accent étranger n'est pas une bonne chose bien que les Français soient tolérants avec mon accent les Chinois apprécient énormément un bon accent »(Chong, 116).

Cette définition provient assurément de la représentation du bon apprenant de langue en Chine. Malgré son «mauvais » accent, Chong se qualifie comme une apprenante réussissant l'apprentissage du français. En observant ce cas, pourrions-nous affirmer que l'accent « juste » n'a pas de lien avec le sentiment d'apprentissage ?

Silong pense qu'il possède le don de trouver les intonations et l'accent les plus justes, mais que cela ne lui permet pourtant pas de réussir l'apprentissage du français :

«il faut parler une langue comme les natifs je trouve que je n'ai pas d'accent quand je parle français je n'ai pas d'accent étranger quand je parle d'autres langues aussi »(Silong, 186).

Le lien entre sentiment de satisfaction et capacité à adopter le bon accent est peu évident. Cette question est probablement secondaire dans l'apprentissage d'une L2.

De leur côté, Fan (250) et Sha (164) pensent que le don de langue est la capacité d'acquérir une L2 rapidement :

«le don de langue est la sensibilité à la langue l'acquisition rapide » (Fan, 250).

«certains sont sensibles à la langue ils peuvent mémoriser une phrase quand ils l'entendent pour la première fois mais certains apprennent par cœur beaucoup de fois sans pouvoir retenir » (Sha, 164).

La vitesse d'acquisition serait révélatrice du don pour ces deux interviewés en situation d'échec.

Le don de langue est aussi décrit par Silong (196) comme l'intérêt pour la langue. Selon lui, certains sont naturellement intéressés par l'apprentissage d'une langue, et d'autres non :

«je pense que le don de langue est l'intérêt pour les langues si tu t'intéresses aux langues tu les prends en considération tu es heureux de les apprendre tu ne résistes pas à l'envie d'apprendre comme ça tu pourras bien apprendre si tu ne les aimes pas mais tu les apprends parce que tu en as besoin tu t'arrêteras à ce qui te suffit » (Silong, 196).

Ici, une motivation intrinsèque d'apprentissage est interprétée comme l'hypothétique «don de langue » que nous avons choisi de questionner.

Les interviewés semblent s'autoévaluer négativement dès que l'hypothèse du don de langue fait surface. Nous observons qu'en dehors du cas de Silong, qui se croit en possession de ce don, ils s'appuient sur cet artefact pour justifier leurs points faibles. Ce qui manque à un individu est ce qu'il a envie d'obtenir, nos interviewés ont tendance à voir dans le «don de langue » ce chaînon manquant, érigé en mythe, qui leur fait défaut dans l'optique de l'atteinte de leurs objectifs.

10.4.2 Eléments qui déterminent la réussite de l'apprentissage d'une langue

Les interviewés ont également évoqué l'importance de ce «don de langue » pour la réussite de l'apprentissage du français. Selon Sha (164), l'apprentissage d'une L2 n'est pas comme l'apprentissage des mathématiques, qui nécessiterait uniquement de la logique, une qualité cognitive innée selon elle, et pour lequel les efforts ne pourraient pas modifier la capacité cognitive. Pour elle, l'apprentissage de langue dépend beaucoup des efforts consentis car ils peuvent compenser le défaut de don. D'autres interviewés (Chong, 118 ; Chanxi, 129) confirment cette idée en citant un vieux proverbe chinois «le travail dur peut maquiller le manque d'intelligence » (勤能补拙) (Chong, 118). L'effort est très valorisé dans la culture chinoise. Ce résultat entre en cohérence avec des recherches antérieures sur les apprenants chinois (Biggs & Watkins, 1996, 2001 ; Salili & Hau, 1994). Rien

d'étonnant, donc, à constater que tous nos interviewés considèrent les « efforts » comme indispensables à la réussite de l'apprentissage du français.

La plupart de nos interviewés ont une vision instable de la capacité (don), terme employé par Weiner (2000)¹¹⁷ dans sa théorie d'attribution. Cette instabilité est reflétée par la croyance en la possibilité de la modifier par l'effort. Nous pensons que ce point de vue peut favoriser l'apprentissage car les apprenants en situation de réussite pourraient investir davantage d'efforts afin de mieux réussir encore, tandis que les apprenants en situation d'échec y verraient l'opportunité de continuer à avancer.

Nous nous apercevons qu'il n'existe pas de différence dans la conceptualisation du « don de langue » entre les interviewés en situation de réussite et ceux en situation d'échec. Le fait de s'autoévaluer comme un apprenant qui ne possède pas de « don de langue » n'a pas de conséquence sur le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français, puisque ce sont les efforts qui jouent le rôle principal.

Pour autant, les interviewés qui sont en situation de réussite font-ils davantage d'efforts que ceux qui sont en situation d'échec ? Rien dans les réponses des interviewés ne le prouve. Aussi, il est utile de constater que l'effort n'aboutit pas automatiquement à la réussite. Même si les interviewés ne les évoquent pas spontanément, d'autres éléments déterminent le résultat d'apprentissage de la L2. Sur la piste des causes potentielles de la réussite ou de l'échec d'apprentissage, nous aborderons les traits de personnalité, les motivations et les stratégies d'apprentissage.

10.5 Synthèse et discussion

Les autoévaluations des interviewés sont associées à l'expression de l'estime de soi. Dans ce processus de verbalisation, il existe le risque de mettre en cause l'une au moins des cinq composantes principales « sécurité, identité, appartenance, but et compétence » de l'estime de soi que Reasoner (1994) recommande de préserver. Nous pensons que nous avons fait le nécessaire pour ne pas heurter l'estime de soi des interviewés, notamment en instituant le cadre convivial et confidentiel indispensable à leur expression sincère et spontanée et en faisant en sorte de limiter la portée des émotions engendrées par l'exercice introspectif demandé. Parfois même, nous avons eu le sentiment de faire œuvre utile en permettant aux interviewés de réfléchir à leur apprentissage, de tirer des conclusions afin d'en planifier la suite.

¹¹⁷ *Supra.* 1.2.1 Weiner (2000) soutient l'idée que les attributions d'un individu peuvent orienter ses espoirs vers de futurs succès, peuvent modifier ses croyances en ses propres compétences, peuvent décider de l'effort qu'il va investir, et finalement peuvent avoir des conséquences sur son niveau de performance.

L'auto-efficacité réside dans les croyances des apprenants en leurs propres capacités dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage. Le sentiment de réussite ou d'échec est souvent le résultat de l'évaluation de l'auto-efficacité. Cette recherche contribue à confirmer le lien entre l'auto-efficacité et le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage. Ce lien pourrait se résumer ainsi de façon triviale : plus on se croit capable, plus on se sent en réussite. Cette auto-efficacité provient du fait que dans des contextes où l'on doit mobiliser la langue cible, certains apprenants maîtrisent la situation, se sentent plus performants par rapport à d'autres apprenants, obtiennent des compliments et ne sont pas stressés par la situation (Bandura, 1997). C'est ce cercle vertueux qui les conduit à adopter une attitude positive envers leur apprentissage et à se sentir de plus en plus confiants. Des recherches (Jackson, 2002 ; Caprara *et al.*, 2006 ; Ferla *et al.*, 2008) prouvent que la perception de l'auto-efficacité est positivement associée à la réussite scolaire. Nous pouvons affirmer que l'auto-efficacité est aussi positivement associée au sentiment de réussite.

Dans cette recherche, les interviewés semblent avoir une faible estime de leur capacité à apprendre, notamment car ils ne pensent pas posséder «le don de langue ». Or, cet élément n'influencerait guère leur sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage, car, selon eux, c'est l'effort qui serait le facteur décisif de leur réussite ou de leur échec d'apprentissage du français. Les apprenants ont leurs propres critères pour caractériser un apprenant performant. Le «don de langue » ne serait pas un critère d'évaluation pour la réussite de l'apprentissage. En somme, ne pas se sentir doué n'aurait qu'un impact très limité sur leur sentiment de réussite ou d'échec.

10.6 Conclusion

Venir en France et apprendre le français constituent des choix importants¹¹⁸ pour un étudiant chinois. La réussite de l'apprentissage du français peut déterminer le bénéfice de son séjour, marquer une période de sa vie et peut-être changer ses perspectives d'avenir.

Le sentiment de réussite ou d'échec se forme dans le temps au gré de la progression ou de la dégradation de la performance en langue. L'estime de soi et la perception de l'auto-efficacité jouent des rôles importants dans la formation de ce sentiment. Dans les parties suivantes, au travers du prisme des traits de personnalité et des motivations d'apprentissage, nous allons nous atteler à observer et analyser des exemples concrets qui conduisent des interviewés à se désigner comme des apprenants en situation de réussite ou d'échec.

¹¹⁸ Ces choix seront expliqués dans la partie sur les « motivations d'apprentissage ».

11 Traits de personnalité des apprenants et sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage (analyse des entretiens pour la deuxième hypothèse)

Cette partie est consacrée à l'analyse des résultats relatifs à la deuxième hypothèse : l'influence des traits de personnalité sur le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français. La plupart des recherches qui portent sur la personnalité des apprenants sont basées sur des questionnaires. Comme notre objectif est de connaître l'influence de la personnalité des étudiants chinois sur leurs expériences d'apprentissage du français au moyen de récits qui relatent des événements concrets, nous avons fait le choix de nous appuyer sur des entretiens semi-directifs.

11.1 «Big five » et sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage

11.1.1 Relations interpersonnelles

Les habitudes dans les relations interpersonnelles peuvent refléter plusieurs traits de personnalité de l'apprenant, et ces traits peuvent influencer l'apprentissage de la langue. Nous nous sommes intéressée à la façon dont les habitudes de communication avaient été modifiées par le séjour en France et la nécessité d'apprendre le français. A ce titre et pour commencer l'entretien relatif à cette partie, des questions comme « est-ce que tu aimes communiquer avec les gens ? Avec qui ? » ont été posées aux interviewés.

Le tableau ci-dessous présente leurs réponses, suivies des explications :

	interviewés	Aimer communiquer	Avec qui
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Oui (moyen)	Français
	Pu	Oui (+)	Français
	Nawei	Oui (moyen)	Chinois/Français
	Xian	Oui (moyen)	Chinois/Français
	Han	Oui (-)	Chinois/Français
	Chanxi	Oui (moyen)	Français
	Ye	Oui (moyen)	Chinois/Français
Milieu	Pingyi	En fonction de l'humeur	Asiatiques
	Pan	Oui (+)	Français
Echec ou plutôt échec	Fan	Oui (-)	Chinois
	Sha	Oui (moyen)	Chinois/Français
	Sen	Oui (moyen)	Chinois
	Silong	Oui (moyen)	Chinois/Français
	Xiyin	Oui (préférer écouter)	Chinois/Français
	Yuxi	Oui (moyen)	Chinois/Français

Tableau 11-1 Préférences des interviewés dans la communication interpersonnelle

Les analyses ainsi que les extraits d'interviews associés sont présentés dans les parties suivantes.

11.1.1.1 Ouverture

Hormis l'un d'entre eux, plus mesuré, les interviewés affirment qu'ils aiment communiquer. Toutefois, nous remarquons des degrés d'enthousiasme (représentés par +/- /moyen) et des interlocuteurs privilégiés différents. Les interviewés sont, pour la plupart,

capables de s'intéresser aux autres et, dans leur contexte actuel, prêts à accepter d'autres façons de penser. Ce trait de personnalité que l'on peut qualifier d'ouverture, peut assurément favoriser l'apprentissage de la langue, car une langue est, avant tout, un outil de communication.

A la différence des autres interviewés, Pingyi communique avec les gens en fonction de son humeur :

«[tu aimes communiquer avec des gens] je n'aime pas trop enfin ça dépend de mon humeur si je suis de bonne humeur aujourd'hui je peux prendre l'initiative de me faire des amis mais la plupart du temps je préfère ne rien faire ne rien penser parce que je trouve que faire de nouvelles connaissances est fatigant il faut saluer parler etc. si je ne suis pas de bonne humeur je préfère ne pas parler avec les gens »(Pingyi, 148).

Pour Pingyi, la communication est une épreuve, parfois un fardeau, c'est une personne qui aime vivre de façon solitaire.

Les degrés d'ouverture des interviewés dans leurs relations interpersonnelles peuvent être établis au regard des partenaires avec qui ils communiquent le plus souvent. Les interviewés en situation de réussite aiment communiquer avec des Chinois ou des Français, sauf Chong, Pu et Chanxi, qui préfèrent communiquer avec des Français. Chong nous a confié qu'elle communiquait uniquement avec des Chinois au début de son séjour en France, et qu'au fur et à mesure de sa progression, elle a commencé à communiquer de plus en plus fréquemment avec les Français. Elle a la conviction que communiquer avec les natifs est le meilleur moyen d'apprendre la langue :

«au début j'aimais communiquer avec des Chinois après je n'aime plus je viens en France pour apprendre le français c'était le gaspillage du temps (de communiquer avec les Chinois) au début c'est vrai que j'avais besoin des Chinois qui pouvaient faciliter ma vie en France petit à petit je me suis habituée à la vie en France mon français a progressé je pense que je n'ai plus besoin de rester avec des Chinois en plus je pense vraiment que rester avec des Chinois est le gaspillage du temps c'est mieux de rester avec des Français tu peux apprendre plus »(Chong, 138).

Chong connaît ses besoins et sait comment les atteindre. Après un premier temps entourée de ses compatriotes pour apprendre à s'orienter, elle a choisi de poursuivre son chemin en s'intégrant parmi les habitants natifs, plus à même de la guider jusqu'à destination. Son ouverture envers la société d'accueil est soutenue par des stratégies d'apprentissage.

Pu (238) n'aime pas communiquer avec les Chinois, car il les trouve « compliqués ». En revanche, il pense que les Français sont des gens plus «francs et simples ». Il estime qu'il est plus facile de s'intégrer à la société française que de s'intégrer à la communauté

des étudiants chinois en France. Dans une représentation populaire en Chine, les Européens sont des gens honnêtes, à qui il est plus facile de faire confiance que certains Chinois à l'étranger, doués de ruse et voulant tirer profit de l'isolement de leurs compatriotes. Pu dit ne pas vouloir être proche des Chinois afin de «se protéger». Cela nous conforte dans l'idée qu'il adhère à cette représentation populaire. Quant à Chanxi (137), elle n'a que des amis français dans son environnement. Par stratégie ou pour d'autres raisons, ces interviewés sont ouverts à la communication avec des partenaires d'autres cultures. Or, apprendre une langue, c'est entrer en contact avec la culture de la langue cible. C'est ce qui nous laisse penser que ce trait de personnalité revêt un statut un peu particulier pour celui qui souhaite apprendre une langue dans la mesure où, bien davantage que facilitateur, il serait probablement indispensable.

Contrairement aux interviewés en situation de réussite, certains interviewés en situation d'échec ne communiquent qu'avec des Chinois. C'est le cas de Sen. Selon lui, son niveau ne lui permet pas de communiquer correctement avec des Français. Afin d'éviter des difficultés de compréhension et d'expression, il choisit de ne pas avoir de contact avec des Français en dehors de ses études universitaires :

«[tu aimes communiquer avec des gens] oui ça dépend de la langue si c'est avec des Chinois sans obstacle j'aime bien je parle tous les jours avec des anciens camarades de classe en Chine après les cours sur Internet en France je me sens introverti à cause de la langue je ne cherche pas à parler avec des Français je me sentais heureux quand j'étais en Chine avec des camarades on s'amusait ensemble sans problème de langue (rire) » (Sen, 142-146).

Une faible performance en langue cible empêcherait la communication et le manque de communication réduirait encore la performance en langue. La faible performance et le manque de communication constitueraient le terreau favorable à l'inhibition et à l'introversion. Sen a évoqué des souvenirs en souriant, comme s'il voulait mieux cacher sa tristesse actuelle.

Pour lui, la difficulté à apprendre la langue cible n'est pas la seule cause du défaut de communication avec les habitants du pays d'accueil :

«je ne parle pas bien français je ne m'intéresse pas aux mêmes choses que mes camarades français on n'a pas d'intérêts pas de sujets communs je ne sais pas de quoi je peux leur parler à la limite on se salue on parle un peu de ce qu'on fait en cours mais rien d'autres (rire) » (Sen, 140).

Il est plus facile pour lui de communiquer avec des Chinois qu'avec des Français, car il partage avec eux un contexte culturel commun. Cet interviewé émanifeste une certaine

résistance à l'intégration à la société d'accueil. Dans ce contexte, sa peur de la différence et du besoin de s'y adapter le confine dans attitude de fermeture culturelle.

Pingyi, qui n'a pas souhaité trancher son sentiment d'apprentissage, nous a dit qu'elle n'aimait pas parler français, car c'est une tâche qui serait intellectuellement trop énergivore (142) :

«à l'école du français j'avais envie de connaître des gens de différentes cultures je me suis fait des amis avec des Japonais ou des Coréens [tu aimes communiquer avec des Asiatiques alors] oui je comprenais leur logique je ne comprenais pas le français des Américains peut-être que c'était dû au problème de prononciation je ne sais pas je me sentais fatigué de parler avec des Américains ce n'était pas le problème de vocabulaire mais de l'accent je devais faire beaucoup d'efforts pour les comprendre » (Pingyi, 144-146).

Pingyi préfère communiquer avec des Asiatiques, issus de cultures plus proches de la sienne.

En définitive, si la plupart des interviewés aiment communiquer avec les autres, certains, en situation de réussite, préfèrent communiquer avec des Français, alors que d'autres, en situation d'échec, préfèrent communiquer avec des Chinois. Ces différences s'expliquent par les stratégies des interviewés pour améliorer leur performance en français, mais aussi par leur niveau d'ouverture envers la culture de la langue cible et ses locuteurs. Nous ne savons pas si un apprenant de langue a, ou non, besoin d'un niveau d'ouverture élevé, mais nous avons la conviction que la résistance à la réception de l'autre culture est un obstacle majeur à sa réussite. Dans notre recherche, les apprenants du français en situation de réussite et ceux en situation d'échec se distinguent par des degrés d'ouverture différents.

11.1.1.2 Extraversion/introversion

L'ouverture au monde extérieur implique souvent d'adopter une attitude qui relève d'un trait de personnalité associé : l'extraversion. Ce trait se caractérise par la sociabilité et l'enthousiasme pour l'expression de soi. Toutefois, une personne ouverte n'est pas forcément extravertie. Par exemple, Xiyin (135-140) se qualifie comme quelqu'un d'ouvert, car elle aime découvrir d'autres manières de penser. Cependant, elle n'aime pas s'exprimer, et elle pense qu'elle a un caractère introverti.

Selon les recherches de Hofstede (Hofstede *et al.*, 2010), la Chine est décrite comme une société «restreinte ». Dans ce genre de société les individus ont tendance à être introvertis et pessimistes. Certains chercheurs (Hwang, 1981 ; Eysenck & Long, 1986) trouvent que les apprenants chinois sont beaucoup plus introvertis que les apprenants européens. Nous ne savons pas si les Chinois sont plus introvertis que les Européens, mais

nous pouvons affirmer que la moitié de nos interviewés se perçoivent extravertis ou plutôt extravertis. Voici le tableau récapitulatif de leurs réponses durant les entretiens :

	Interviewés	Extraversion/introversion
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Plutôt extravertie
	Pu	Extraverti
	Nawei	Plutôt extraverti
	Xian	Extravertie
	Han	Introvertie
	Chanxi	Extravertie
	Ye	Plutôt extravertie
Milieu	Pingyi	Introvertie
	Pan	Extravertie
Echec ou plutôt échec	Fan	Introverti
	Sha	Introvertie
	Sen	Introverti
	Silong	Introverti
	Xiyin	Introvertie
	Yuxi	Extraverti

Tableau 11-2 Perception de l'extraversion/introversion des interviewés

Les résultats de notre recherche montrent qu'il existe un lien entre le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage et l'extraversion/introversion. La plupart des interviewés en situation de réussite s'estiment extravertis ou plutôt extravertis, alors que la plupart des interviewés en situation d'échec s'avouent introvertis ou plutôt introvertis. Nous pensons que ce n'est pas dû au hasard. En effet, une personne extravertie a besoin de s'exprimer pour trouver des émotions positives. Il s'agit souvent d'une personne qui a un niveau élevé de confiance en soi. Lorsque ce besoin et ces émotions sont satisfaits, elle se sent en réussite. Bien souvent, la personne introvertie préfère vivre dans son univers et n'est pas bonne oratrice. Dans ces conditions, l'affirmation des émotions positives au travers de la réaction des autres est rarement possible. Certaines recherches (Entwistle & Entwistle, 1970 ; Rolfhus & Ackerman, 1999) prouvent que l'introversion a une corrélation positive avec la réussite scolaire grâce à la meilleure capacité de concentration des apprenants introvertis sur les tâches à effectuer. Nous pensons que dans le cas de l'apprentissage d'une langue dans le pays de la langue cible, l'introversion perd cet avantage, car c'est l'expression et la communication avec les locuteurs natifs qui sont susceptibles de conférer un sentiment d'intégration et de réussite. L'introversion empêche l'expression, et ainsi ne peut pas susciter le sentiment de satisfaction. Même si tous les cas de figure apparaissent possibles, nous pouvons toutefois observer un lien entre l'introversion et le sentiment négatif sur la capacité d'expression orale dans le tableau ci-dessous :

	Interview és	Extraversion/introversion	Satisfaction en EO
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Plutôt extravertie	√
	Pu	Extraverti	√
	Nawei	Plutôt extraverti	⊗
	Xian	Extravertie	√
	Han	Introvertie	√
	Chanxi	Extravertie	√
	Ye	Plutôt extravertie	⊗
Milieu	Pingyi	Introvertie	√
	Pan	Extravertie	√
Echec ou plutôt échec	Fan	Introverti	⊗
	Sha	Introvertie	⊗
	Sen	Introverti	⊗
	Silong	Introverti	⊗
	Xiyin	Introvertie	⊗
	Yuxi	Extraverti	⊗

Tableau 11-3 Comparaison entre extraversion/introversion et satisfaction en EO
(√=satisfait, ⊗=insatisfait)

Nous avons déjà signalé que le sentiment d'échec d'apprentissage du français pouvait prendre naissance dans le constat de la faible performance langagière et, en particulier, dans la faible compétence en expression orale. Puisque l'introversion empêche les interviewés en situation d'échec d'entraîner cette aptitude langagière, elle pourrait avoir comme conséquence le sentiment d'insatisfaction de l'apprentissage.

Selon certains interviewés (Chong, Pu, Nawei, Fan, Sen, Silong, Xiyin), ce trait de personnalité, extraversion/introversion, a évolué avec le changement d'environnement de vie. Pour les autres (Xian, Han, Chanxi, Ye, Pingyi, Pan, Sha, Yuxi), il n'a pas évolué. Certains affirment même que rien ne pourrait le modifier. Voici le tableau récapitulatif :

	Interview és	Introversion /extraversion	Changement Chine/France
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Plutôt extravertie	+ extravertie
	Pu	Extraverti	+ introverti
	Nawei	Plutôt extraverti	+ extraverti
	Xian	Extravertie	Non
	Han	Introvertie	Non
	Chanxi	Extravertie	Non
	Ye	Plutôt extravertie	Non
Milieu	Pingyi	Introvertie	Non
	Pan	Extravertie	Non
Echec ou plutôt échec	Fan	Introverti	+ extraverti
	Sha	Introvertie	Non
	Sen	Introverti	+ introverti
	Silong	Introverti	+ extraverti
	Xiyin	Introvertie	+ introvertie + extravertie
	Yuxi	Extraverti	Non

Tableau 11-4 Perception du changement d'extraversion/introversion

Observons les précisions apportées par les interviewés qui sont devenus plus extravertis en France :

«il y a un certain changement maintenant je deviens plus franche quand je parle avec les gens c'est ça le changement » (Chong, 142).

Chong (plutôt extravertie), lorsqu'elle était en Chine, s'abstenait d'exprimer ses opinions personnelles. Sans doute est-ce dû au fait que dans les codes implicites de communication entre les Chinois, la franchise n'est pas valorisée au même titre qu'en France en raison du fait qu'elle est porteuse des germes de la remise en cause de l'ordre établi ou, plus simplement, qu'elle est susceptible de blesser autrui. Dorénavant, elle s'est affranchie de ce carcan.

Fan (introverti), s'oblige à devenir plus extraverti afin de survivre dans le nouvel environnement :

« [pourquoi tu es moins introverti en France] l'environnement m'oblige à faire des choses moi-même je dois les faire » (Fan, 292).

A notre avis, l'obligation de résoudre des problèmes dans un nombre limité de situations ne change pas forcément durablement la personnalité. Fan demeure un introverti qui fait quelques efforts.

« quand j'étais en Chine j'étais introverti parce que la plupart du temps je restais à l'école je n'avais pas de contact avec la société depuis que je suis en France j'ai plus de contacts avec la société vivre dans la société exige que j'augmente mes capacités personnelles tant dans les études que dans l'adaptation à la vie sociale je ne peux plus rester introverti je dois savoir agir surtout que mon futur métier consiste à monter sur scène je dois m'exprimer avec mon chant j'ai besoin de me montrer je ne peux plus être introverti » (Silong, 214).

Pour Silong (introverti), devenir plus extraverti répond au double objectif de réussir sa vie sociale et professionnelle.

En définitive, l'adaptation au nouvel environnement de vie et l'adaptation aux codes idéologiques et culturels du pays d'accueil sont les principales causes qui ont amené certains apprenants chinois à devenir plus extravertis.

Intéressons-nous dorénavant aux raisons qui ont amené certains interviewés à déclarer être devenus plus introvertis en France.

« [tu penses que tu es introverti] depuis un moment je trouve que j'ai grandi et suis de plus en plus introverti j'apprends à me protéger [tu deviens introverti depuis que tu es en France] oui depuis que je suis en France j'ai beaucoup mûri je trouve que lorsque tu quittes ta famille tu deviens rapidement adulte » (Pu, 239-242).

Pour Pu (extraverti), son introversion grandissante est le signe d'un gain en maturité.

Pour Sen (introverti), le fait de devenir de plus en plus introverti est lié au manque d'interlocuteurs. Comme il ne souhaite pas s'intégrer à la société française, son introversion se renforce (Sen, 146). Quant à Xiyin (introvertie), elle se considère, d'un certain point de vue, plus introvertie parce qu'elle prend de plus en plus de plaisir à se plonger

profondément dans des réflexions personnelles, mais, d'un autre côté, elle se considère tout de même plus extravertie, poussée par sa soif de découverte d'un nouveau monde (Xiyin, 142). Pour éclairer ce regard singulier, il peut être utile de rappeler que cette interviewée est une bouddhiste pratiquante. Cette religion promeut trois qualités : l'éveil ou la curiosité (觉), la droiture, la sagesse ou l'équité (正) et l'altruisme (净), qui sont les trois joyaux. La soif de découverte de Xiyin correspond à la curiosité. De plus, le bouddhisme préconise la réflexion personnelle, l'introspection intime et profonde, c'est probablement la raison pour laquelle Xiyin se réjouit de ses méditations.

Certains traits de personnalité peuvent évoluer avec le changement d'environnement, c'est le cas de l'extraversion/l'introversion dans cette recherche. Nous choisissons d'employer le terme « évolution », et non « changement », car, selon nous, les évolutions constatées précédemment relèvent davantage d'ajustements circonstanciels à la marge que d'un changement profond et durable de la personnalité. C'est aussi ce qui rend difficile d'établir le lien entre le changement d'environnement et l'évolution de l'extraversion/introversion et, par extension, d'établir celui entre cette hypothétique évolution et le sentiment de réussite de l'apprentissage.

11.1.2 Gestion du stress

La gestion du stress renvoie à un autre trait de personnalité inclus dans la théorie des « *big five* » : le névrosisme. Cette notion est associée à plusieurs caractéristiques psychologiques telles que l'anxiété, la dépression, l'impulsivité et la vulnérabilité. Dans nos entretiens, nous avons abordé ce sujet via des questions telles que : « est-ce que tu es facilement anxieux si tu rencontres des difficultés dans l'apprentissage du français ? Est-ce que tu as peur que les gens se moquent de toi lorsque tu parles français ? » Les réponses des interviewés sont présentées par le tableau ci-dessous :

	Interviewés	Facilement anxieux dans les études	Peur d'être ridiculisé en expression orale
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Non	Non
	Pu	Oui	Oui
	Nawei	Oui	Oui
	Xian	Oui	Non
	Han	Oui	Oui
	Chanxi	Oui	Oui
	Ye	Non	Non
Milieu	Pingyi	Non	Non
	Pan	Oui	Non
Echec ou plutôt échec	Fan	Oui	Oui
	Sha	Oui	Oui
	Sen	Oui	Non
	Silong	Non	Non
	Xiyin	Oui	Non
	Yuxi	Non	Non

Tableau 11-5 Gestion du stress des interviewés

Les analyses ainsi que les extraits d'interviews associés sont présentés dans les parties suivantes.

11.1.2.1 Anxiété dans le traitement des difficultés d'apprentissage

Grâce au tableau précédent, nous pouvons dire que plus de la majorité des interviewés sont anxieux, qu'ils se sentent en situation de réussite ou en situation d'échec. Cela se traduit par un niveau anormal d'inquiétude dès lors qu'ils rencontrent des difficultés dans l'apprentissage du français. Un tiers d'entre eux seulement déclarent ne pas souffrir de ce mal (Chong, Ye, Pingyi, Silong, Yuxi). Pouvons-nous affirmer que les Chinois ont tendance naturelle à être anxieux ? Des études quantitatives seraient nécessaires pour répondre à cette question.

Selon Horwitz, l'anxiété provoque des sentiments négatifs dans l'apprentissage de L2, ce phénomène est normal (Horwitz *et al.*, 1986). Contrairement à des idées reçues, MacIntyre (1995) soutient l'idée que l'anxiété langagière peut avoir des effets positifs sur l'apprentissage de L2 en fonction des réactions des apprenants aux difficultés rencontrées, notamment dès lors que cette anxiété devient une source de motivation. Nos interviewés anxieux traitent leur anxiété différemment et possèdent des niveaux de contrôle différents.

Certains interviewés anxieux en situation de réussite pensent qu'ils peuvent contrôler l'anxiété ou tout au moins s'en servir comme point d'ancrage pour apporter des solutions à des problèmes qui se posent à eux :

«[quand tu rencontres des difficultés dans l'apprentissage du français est-ce que tu deviens facilement anxieux] bien sûr bien sûr mais pas extrêmement anxieux parce que ça ne sert à rien d'être trop anxieux le plus important est de comprendre les problèmes et réfléchir aux solutions » (Nawei, 148).

«[quand tu rencontres des difficultés dans l'apprentissage du français est-ce que tu deviens facilement anxieuse] oui s'il y a des difficultés je deviendrai très anxieuse après je trouve que ça ne sert à rien d'être anxieuse il faut trouver des solutions » (Chanxi, 145).

Ces interviewés se sentent capables de rester calmes et lucides lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Au final, leur anxiété est légère et ne constitue pas un handicap.

D'autres se montrent obnubilés par la recherche de solutions :

«je dois obligatoirement comprendre les problèmes je cherche sur Internet dans les dictionnaires dans les livres j'essaie de trouver les solutions à travers toutes les voies possibles » (Han, 178).

A la différence des deux précédents interviewés, l'anxiété de Han apparaît plus forte. Formidable moteur de motivation de recherche de solutions aux problèmes quand tout va bien, son anxiété peut la conduire à devoir gérer un grand stress quand ce moteur s'enraie.

Par rapport à ces interviewés en situation de réussite, les interviewés en situation d'échec ont des réactions différentes.

«[quand tu rencontres des difficultés dans l'apprentissage du français est-ce que tu deviens facilement anxieux] oui si j'ai des difficultés je demande immédiatement à mes amis de m'aider » (Fan, 294).

La première réaction de Fan face aux difficultés est de chercher l'aide des amis, mais pas d'essayer de trouver des solutions lui-même. Cela nous autorise à penser que c'est aussi le moyen qu'il choisit pour apaiser son anxiété. Il cherche à la partager avec les autres dans l'espoir de trouver un soutien ou de la diluer dans un espace de prise de conscience plus étendu.

Sha est surtout anxieuse avant des examens, elle panique, ce qui l'empêche de les préparer dans les meilleures conditions :

«je suis anxieuse surtout avant les examens je deviens extrêmement anxieuse avant les examens je ne sais pas comment et quoi faire » (Sha, 182).

Après avoir évoqué les arguments des interviewés qui sont anxieux dans le traitement de difficultés dans l'apprentissage du français, nous allons maintenant découvrir ceux des autres.

Yuxi ne ressent pas de pression particulière en raison du fait qu'il n'a pas un besoin impératif de maîtriser la langue française pour réussir ses études :

«pour l'instant je n'ai pas de besoin immédiat du français si j'avais un examen à réussir je serais plus motivé de l'apprendre mais je n'ai pas cette pression pour l'instant » (Yuxi, 232).

Par conséquent, les difficultés dans l'apprentissage du français qu'il rencontre ne l'impressionnent pas. Cet exemple nous apprend que l'anxiété touche forcément un objet auquel l'individu accorde une valeur importante ; c'est une condition indispensable à son apparition.

Ye (184), Pingyi (152) et Silong (218) pensent savoir faire preuve de sang-froid. À ce titre, ils ne connaîtraient pas l'anxiété.

Chong devient anxieuse en fonction de l'ampleur des difficultés à affronter :

«[quand tu rencontres des difficultés dans l'apprentissage du français est-ce que tu deviens anxieuse] ça dépend parfois oui mais si les difficultés sont trop nombreuses je deviens très déçue (rire) » (Chong, 146).

Contrairement à ce que nous aurions pu penser de prime abord, elle ne serait anxieuse et ne chercherait des solutions que si les difficultés sont simples et peu nombreuses. Dans le cas contraire, elle s'habituerait à vivre avec ses difficultés. Cette nouvelle norme instituée ne serait alors plus de nature à l'inquiéter. Les rires gênés qui ont

ponctué la réponse de Chong nous permettent de penser que ce fatalisme enjoué cachait probablement bien mal la réalité de ses émotions.

11.1.2.2 Peur de s'exprimer en français

La plupart des interviewés n'ont pas peur d'apparaître ridicules lorsqu'ils parlent français. Philosophes, ils en viennent souvent à expliquer que s'ils ne s'expriment pas bien en français, c'est bien parce qu'ils sont étrangers ! Nous retiendrons que certains interviewés en situation d'échec, qui par ailleurs confirment avoir de grandes difficultés en expression orale, n'ont pas peur d'apparaître ridicules. Cela montre-t-il qu'il n'y a pas de lien entre la performance en EO et l'anxiété en EO ? Peut-être. Trois de nos interviewés en situation d'échec disent éprouver de sérieuses difficultés en expression orale, être introvertis, mais n'avoir aucune peur de s'exprimer publiquement. Cela nous interroge et nous conduit à nous demander si on ne leur offre pas trop peu d'occasions de s'exprimer en français dans des conditions où ils pourraient faire des propositions, voire être valorisés.

D'autres interviewés expriment leur peur de se sentir ridicules lorsqu'ils parlent français. Les raisons sont diverses. Pour Pu, le nombre de participants à une conversation, et la nature de sa relation à ses interlocuteurs, sont importants. Il ne ressent aucune peur s'il s'agit d'un dialogue avec un unique interlocuteur ou s'il connaît tous les participants. Dans tous les autres cas, il est susceptible d'avoir peur (Pu, 232).

Han et Chanxi «s'habituent à l'idée» que les gens se moquent d'elles lorsqu'elles parlent français :

«j'avais peur avant maintenant j'ai peur aussi mais beaucoup moins je me suis habituée au fait que les gens se moquent de moi» (Han, 180).

Les Français se moquent-ils vraiment des étrangers qui parlent français ? Est-ce une illusion de Han causée par sa faible confiance en soi ?

Chanxi se sent honteuse lorsque ses interlocuteurs ne comprennent pas ce qu'elle dit. Mais, elle s'habitue à cette honte à tel point qu'elle s'en affranchit :

«[tu as peur que les gens se moquent de toi quand tu parles français] oui par exemple je parlais à des camarades français ils ne me comprenaient pas et me demandaient de répéter je me sentais honteuse je me disais tu parles très mal français maintenant ça va ça m'est égal s'ils ne comprennent pas je répète je deviens éhontée» (Chanxi, 147).

Comme dans le cas de Han et même s'il est d'une toute nature ici, c'est bien le retour des locuteurs natifs qui provoquent la honte de Chanxi.

Certains interviewés en situation d'échec, anxieux en expression orale, évitent de parler français pour ne pas avoir à affronter leurs angoisses :

«[est-ce que tu as peur que les gens se moquent de toi quand tu parles français] j'ai peur donc j'évite de parler français » (Fan, 296).

Pour Sha, la peur d'être ridiculisée augmente au gré de la progression de l'apprentissage :

«[est-ce que tu as peur que les gens se moquent de toi quand tu parles français] oui plus j'avance plus j'ai peur au début de l'apprentissage du français je n'avais pas du tout peur au fur et à mesure de la progression je pense que je dois atteindre un certain niveau j'ai peur que je n'atteigne pas ce niveau » (Sha, 184).

Peut-être que la peur de Sha vient du fait qu'elle pense que les gens sont moins indulgents avec des apprenants qui ont un niveau avancé qu'avec des apprenants débutants. Elle aurait peur de ne pas atteindre l'attente de son interlocuteur et ainsi d'être ridiculisée. La peur de s'exprimer peut aussi s'interpréter comme une anticipation de la réaction négative de son interlocuteur.

Pour nos interviewés, la gestion du stress peut tout aussi bien constituer un levier pour un regain de motivation qu'un frein qui impacte l'estime de soi. Les apprenants chinois de notre échantillon sont facilement anxieux. A ce titre, il est important de tout mettre en œuvre pour leur donner confiance car un stress mal géré est un stress qui s'auto-entretient et qui peut conduire à l'échec d'apprentissage.

11.1.3 Conscience et autonomie dans l'apprentissage

Parmi les «*big five* », la conscience renvoie à la planification, l'organisation et la mise en exécution des tâches. Un individu consciencieux est quelqu'un d'efficace, d'organisé, et d'autonome dans le travail ; il a le sens du devoir et cherche la réussite.

11.1.3.1 Sens du devoir

Nous avons posé la question : «est-ce que tu cherches des excuses pour ne pas travailler le français ? » Le tableau ci-dessous récapitule les réponses des interviewés, des explications sont données ensuite :

	Interviewés	Excuses pour ne pas travailler
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Peu
	Pu	Souvent
	Nawei	Très peu
	Xian	Parfois
	Han	Peu
	Chanxi	Parfois
	Ye	Parfois
Milieu	Pingyi	Souvent
	Pan	Parfois
Echec ou plutôt échec	Fan	Non
	Sha	Parfois
	Sen	Parfois
	Silong	Parfois
	Xiyin	Non
	Yuxi	Souvent

Tableau 11-6 Perception de la conscience dans l'apprentissage du français

Tant les interviewés en situation de réussite que ceux en situation d'échec se trouvent des excuses pour ne pas travailler. Seuls deux d'entre eux (Fan, Xiyin) ne s'abandonnent pas à cette faiblesse. Pourtant, ces deux interviewés estiment que leur apprentissage du français est un échec :

« [est-ce que tu cherches des excuses pour ne pas travailler le français] non » (Fan, 324).

« [est-ce que tu cherches des excuses pour ne pas travailler le français] apprendre me rend heureuse je n'aime pas m'amuser je ne cherche jamais d'excuses pour ne pas travailler je ne fais que des choses qui ont un sens » (Xiyin, 162).

Apparemment, le fait de travailler consciencieusement ne conduit pas systématiquement à la satisfaction de l'apprentissage. Selon Blicke (1996) et Busato *et al.* (2000), la conscience est le facteur qui a le lien le plus fort avec la performance scolaire parmi tous les facteurs étudiés dans les « big five ». Or, est-ce que la conscience a seulement un lien avec la performance scolaire, mais pas avec le sentiment de réussite ?

Nous remarquons que certains interviewés en situation de réussite utilisent des termes tels que « peu » ou « très peu » pour nuancer et relativiser leur réponse :

« [est-ce que tu cherches des excuses pour ne pas travailler le français] parfois oui comme n'importe qui fainéante parfois si je ne veux pas travailler je ne me forcerai pas (rire) [parfois pas souvent] je suis vraiment fatiguée parfois dans ce cas-là je ne travaille pas mais ces cas sont peu fréquents » (Chong, 166-168).

Nawei (172) ne travaille pas lorsqu'il y a des fêtes, mais profite de tous les moments de la vie quotidienne pour améliorer son français. Quant à Han (220), sa paresse ne dure jamais bien longtemps. Elle correspond à un état de fatigue passagère qui, le plus souvent, dure quelques heures.

Ces trois interviewés emploient volontiers le terme « paresseux » pour se décrire. Est-ce la preuve d'une réalité, d'une grande exigence personnelle, de la modestie ? D'autres questions posées nous inclinent à penser que ce jugement est sans doute excessif.

Sept interviewés ont utilisé «parfois » dans leur réponse. Les trois catégories d'interviewés, « réussite/plutôt réussite », « milieu » et « échec/plutôt échec », sont concernées. Ce terme est encore plus neutre et imprécis que «souvent » et «peu » dans la qualification de la périodicité

Pour certains interviewés en situation de réussite, chercher des excuses pour ne pas travailler provoque un sentiment de culpabilité :

«[est-ce que tu cherches des excuses pour ne pas travailler le français] oui parfois oui après je me repents par exemple je rentre de la fac le soir je n'ai pas envie de travailler je suis très fatiguée je me dis j'ai déjà travaillé 6 7 ou 8 heures aujourd'hui je peux m'amuser un peu ce soir pour me détendre après je me repents beaucoup ça peut durer un ou plusieurs soirs mais je me réveille au bout d'un moment mais je ne peux pas garantir que ça ne se reproduira pas à l'avenir »(Chanxi, 169).

Les remords sont l'effet secondaire du manque de régularité de Chanxi dans l'apprentissage du français.

De leur côté Xian (176) et Ye (208) assument leurs choix et affirment que lorsqu'elles n'ont pas envie de travailler, elles ne travaillent pas et n'ont pas besoin d'excuses.

Les interviewés en situation d'échec ont aussi apporté quelques témoignages afin d'expliquer les raisons pour lesquelles ils cherchent « parfois » des excuses pour ne pas travailler le français. Deux raisons sont mentionnées : la pression et l'amusement.

«[est-ce que tu cherches des excuses pour ne pas travailler le français] oui parfois (rire) pas excessif je trouve des excuses quand j'ai trop de pression sur moi je ne peux plus supporter je me dis je ne travaille pas aujourd'hui [quelle est ta pression] les études le français ou on peut dire que c'est ma famille qui me donne la pression [ta famille te donne de la pression] enfin non pas directement mes parents me disent souvent il faut que tu travailles bien etc. je pense que si je travaille bien ils seront contents »(Sha, 206).

Sha, gênée en émettant un rire, exprime le besoin de décompresser de temps à autre. Les attentes pesantes de sa famille seraient à l'origine de ce besoin.

Sen et Silong ont besoin de dégager du temps libre pour s'amuser :

«[est-ce que tu cherches des excuses pour ne pas travailler le français] bien sûr (rire) parfois par exemple s'il n'y a pas tel cours cette semaine je ne révise pas comme ça je trouve des excuses pour m'amuser le soir »(Sen, 166).

«[est-ce que tu cherches des excuses pour ne pas travailler le français] oui parfois si je n'ai pas envie de travailler je ne travaille pas je me dis il est tard il faut que je me couche quand je m'amuse je ne regarde jamais l'heure »(Silong, 238).

Intéressons-nous maintenant à ces interviewés qui choisissent le terme «souvent » pour exprimer leur besoin périodique de s'évader de l'apprentissage du français :

«[est-ce que tu cherches des excuses pour ne pas travailler le français] souvent souvent je me dis même si je travaille je ne comprends rien du coup ça ne sert à rien de faire des efforts même si je mémorise des mots tous les jours je les oublie ça ne sert à rien de les mémoriser ça arrive souvent c'est la nature humaine je me dis parfois il faut que je me donne des règles à respecter mais chaque individu cherche un abri confortable chercher des excuses pour l'évasion est inévitable »(Pingyi, 166).

«[est-ce que tu cherches des excuses pour ne pas travailler le français] bien sûr souvent (rire) pour le français souvent les études quelques fois très peu »(Yuxi, 270-272).

Ce besoin de souffler provient parfois des difficultés rencontrées dans l'apprentissage. Pingyi pense que la tendance à chercher le confort fait partie de la nature humaine. D'un certain point de vue, nous croyons qu'elle a raison car l'homme a toujours cherché à améliorer son confort de vie, c'est le sens du progrès. D'un autre côté, nous pourrions lui objecter les arguments de certains qui choisissent de travailler dur maintenant pour s'octroyer un encore plus grand confort à l'avenir ou encore qui estiment que le travail est davantage une voie d'épanouissement, donc quelque part de confort, que l'oisiveté. Pour Yuxi, puisque le besoin et l'intérêt du français ne sont pas fondamentaux, l'évasion du travail est inévitable. Nous retrouvons l'idée, déjà évoquée pour l'anxiété, selon laquelle seul un apprentissage reconnu pour sa valeur peut faire l'objet d'un travail consciencieux. Dans nos exemples, l'apprentissage du français est important pour tous les interviewés, sauf pour Yuxi. Pour autant, peut-on affirmer qu'il serait le seul à ne pas être consciencieux pour cette raison ? La réponse est rendue difficile par le fait que ce trait de personnalité en particulier dépend fortement de l'analyse de l'individu sur la conséquence de ses actions dans un objectif précis. Autrement dit, il est fortement probable que Yuxi, comme les autres, puisse être consciencieux dans la réalisation d'un objectif, mais pas dans un autre.

Enfin, nous avons remarqué que certaines interviewées en situation de réussite déplorent de la «fatigue »(Chong, 168 ; Han, 220 ; Chanxi, 167) et l'utilisent pour justifier leur paresse passagère. Est-ce pour autant une «excuse »? Nous ne le croyons pas. Une faiblesse physique ou mentale peut, et même doit, donner aux apprenants une bonne raison de se reposer. Cet équilibre naturel ne remet pas en cause leur capacité de travail et ne saurait nuire au résultat de leur apprentissage.

Si, une fois de plus, il n'y a pas d'homogénéité dans les réponses des interviewés, les raisons données pour expliquer l'inefficacité passagère de leur travail distinguent les interviewés en différentes situations. En particulier, la paresse passagère semble pouvoir faire naître plus facilement un sentiment de culpabilité chez les apprenants qui s'estiment en réussite que chez ceux qui s'estiment en échec. Si, pour les premiers, il s'agit sans doute d'une culpabilité excessive, preuve d'un niveau élevé d'exigence personnelle, pour les

seconds, cela nous renvoie à l'idée simple selon laquelle pour être consciencieux, il faut au préalable avoir conscience des enjeux, personnels et environnementaux.

Nous avons remarqué des rires réguliers dans les réponses des interviewés à cette question posée. Nous pensons qu'elle a touché leur estime de soi.

11.1.3.2 Autonomie dans l'apprentissage

Afin de continuer à explorer la « conscience » des interviewés, nous avons ensuite posé une question qui porte sur l'autonomie dans l'apprentissage et sur l'éventuelle évolution de ce trait de personnalité depuis le début de leur séjour en France. Les réponses sont consignées dans le tableau ci-dessous :

	Interviewés	Autonomie	Changement d'autonomie Chine/France
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Oui	Non
	Pu	Oui	Non
	Nawei	Oui	Non
	Xian	Non	Non
	Han	Oui	Non
	Chanxi	Oui	Encore plus autonome en France
	Ye	Oui	Non
Milieu	Pingyi	Non	Encore moins autonome en France
	Pan	Oui	Encore plus autonome en France
Echec ou plutôt échec	Fan	Non	Non
	Sha	Oui	Non
	Sen	Non	Non
	Silong	Non	Non
	Xiyin	Oui	Encore plus autonome en France
	Yuxi	Non	Non

Tableau 11-7 Perception de l'autonomie dans l'apprentissage du français

La majorité des interviewés en situation de réussite et la minorité des interviewés en situation d'échec s'estiment autonomes dans l'apprentissage du français. Cela pourrait montrer qu'il existe un lien entre la perception de l'autonomie et la satisfaction d'apprentissage. Nous allons tenter de découvrir la nature de ce lien.

Certains interviewés en situation de réussite donnent les explications suivantes pour étayer leurs propos :

« [tu penses que tu es autonome dans l'apprentissage du français] je pense que je suis assez autonome parce que je sais ce que je veux apprendre je sais comment faire pour apprendre j'apprends plus en dehors des cours que pendant les cours je suis plus efficace dans l'apprentissage individuel que dans la salle de classe [tu penses que l'apprentissage individuel est important pour toi] oui parce qu'un individu passe plus de temps pour apprendre seul qu'à l'école tu apprends tous les jours dans la vie mais tu passes un temps limité à l'école l'apprentissage individuel est plus important que les cours à l'école »
(Chong, 122-124).

La conscience de l'importance de l'apprentissage individuel rend Chong autonome dans l'apprentissage du français. Elle s'estime capable de s'organiser, de s'automotiver ;

elle voit les signes d'une efficacité personnelle dans son apprentissage. Cette autonomie de l'apprenant peut aussi provenir d'un besoin impératif :

«[tu penses que tu es autonome dans l'apprentissage du français] je pense que je suis autonome parce qu'apprendre le français est très important pour moi je sais profiter de tout moment pour l'apprendre chez moi je cherche toutes les ressources possibles pour l'apprendre par exemple lire écouter regarder des émissions »(Nawei, 104).

Certains interviewés pensent que l'autonomie dans l'apprentissage peut diminuer avec la progression en français (Han, 156). La satisfaction d'un niveau linguistique suffisant ou la plus grande préoccupation pour le résultat des études de spécialité en seraient les raisons.

Après avoir étudié les arguments des interviewés en situation de réussite, deux interviewées en situation d'échec nous apportent également leurs témoignages :

«[tu penses que tu es autonome dans l'apprentissage du français] c'est périodique par exemple avant les examens je sais que pour réussir les examens je dois apprendre sinon je serais venue en France pour rien mais parfois je déprime je n'ai pas envie d'apprendre mais ces périodes peuvent passer »(Sha, 172).

L'autonomie de Sha serait conditionnée par la pression des évaluations. Ce qui la rend consciencieuse, c'est sa soif de réussite. Toutefois, nous faisons observer que le fait que le calendrier des examens détermine ses périodes de travail peut constituer un paradoxe. Existe-t-il des autonomies contraintes ?

Xiyin (128) se qualifie comme une apprenante autonome, car elle sait réfléchir et trouver des solutions à des problèmes elle-même. Elle connaît ses fragilités en expression orale et sait ce qu'il faudrait faire pour s'améliorer. Son problème est qu'elle est extrêmement introvertie, s'exprimer devant les autres lui est très difficile. Elle souffre beaucoup de ce contexte dans lequel elle se sent impuissante. Dans cet exemple, un atout et une fragilité s'additionnent pour aboutir à une fragilité encore plus grande. Nous voyons que certaines combinaisons de traits de personnalité peuvent être destructrices.

Intéressons-nous à présent aux propos des interviewés qui pensent ne pas être autonomes dans l'apprentissage du français. Xian, en situation de réussite, donne les explications suivantes :

«[pourquoi tu n'es pas autonome] parce que pour moi je n'ai pas d'objectifs précis je vis au jour le jour [tu ne sais pas pourquoi tu apprends le français] si mais je ne veux pas m'imposer des critères je pense toujours que si les gens me comprennent et je peux me faire comprendre ça me suffit (rire) je ne cherche pas la perfection c'est peut-être à cause de mon caractère »(Xian, 213).

Xian a atteint ses objectifs, sa maîtrise de la langue française a atteint un niveau qui lui apparaît suffisant. C'est sans doute en raison de l'absence d'objectifs précis et importants qu'elle a perdu en autonomie. Selon elle, c'est aussi en raison de l'absence du besoin de rechercher la perfection. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement. Xian est la seule interviewée en situation de réussite de notre échantillon qui croit manquer d'autonomie.

La plupart des interviewés en situation d'échec pensent qu'ils ne sont pas autonomes dans l'apprentissage du français. Trois interviewés traduisent ce manque d'autonomie par un manque d'initiatives personnelles dans l'apprentissage :

« je ne suis jamais autonome dans l'apprentissage des langues avant je n'avais pas le choix je devais apprendre pour réussir les examens ici en France c'est pour vivre je me sens passif je n'ai pas le choix je dois apprendre le français » (Fan, 274).

« [tu penses que tu es autonome dans l'apprentissage du français] non j'apprends un peu tous les jours pas longtemps (rire) après les cours je révise un petit peu je n'ai pas d'objectifs précis par exemple je dois faire telle telle tâche aujourd'hui je lis ce que l'enseignant donne s'il y a beaucoup de devoirs je travaille un peu s'il n'y en a pas beaucoup je travaille moins » (Sen, 134).

« [tu penses que tu es autonome dans l'apprentissage du français] je ne pense pas mais je fais quand même ce que l'enseignant demande je ne m'intéresse pas au français » (Yuxi, 196-198).

Ces trois interviewés semblent ne pas être très motivés par l'apprentissage du français. Ils travaillent pour survivre en France, pour satisfaire l'institution ou l'enseignant. Une volonté ou une motivation intrinsèque leur font défaut, l'apprentissage du français représente pour eux une obligation. L'autonomie de l'apprenant est en lien avec la motivation d'apprentissage.

La pression scolaire pousse certains apprenants (Sha) à agir et à devenir autonomes, au contraire d'autres (Fan, Sen, Yuxi) qui se réfugient dans le mutisme et l'immobilisme. Fan vit avec sa compagne qui se charge de résoudre tous les problèmes de la vie quotidienne ; Sen vit dans une communauté chinoise où il utilise très peu le français ; Yuxi fait sa thèse de doctorat en anglais, et communique avec ses collègues dans cette langue. Si ces trois interviewés sont hermétiques aux impulsions données par les professeurs et l'institution, c'est parce qu'ils partagent le point de vue de ne pas ressentir le besoin urgent et impératif de maîtriser le français.

Questionnons maintenant le caractère évolutif de l'autonomie. Quatre interviewés font état d'un changement qui concerne l'autonomie dans leur apprentissage du français.

Parmi eux, trois considèrent ce changement comme un progrès. Une interviewée en situation de réussite nous explique cette évolution positive :

«je pense que je n'étais pas autonome quand j'apprenais le français en Chine je ne faisais que ce que l'enseignant me demandait depuis que je suis en France je sais que j'ai besoin du français comme outil de communication je dois l'apprendre je suis devenue indépendante ici il n'y a pas d'enseignant qui me surveille je suis plus autonome en France qu'en Chine »(Chanxi, 133).

Chanxi est consciente de l'importance du français en France. Surtout, elle a conscience qu'elle apprend le français pour elle, non pour plaire à l'enseignant ou à sa famille. Ici, l'autonomisation et la prise de responsabilité sont encore liées à la conscientisation des enjeux provoquée par le changement d'environnement. Dans le cas de Xian, les mêmes causes n'ont pas suffi à produire les mêmes effets. Cette interviewée pense que son séjour en France ne l'a pas aidée à devenir plus autonome.

Une seule interviewée en situation d'échec pense être devenue plus autonome :

«[tu as observé du changement pour l'autonomie dans l'apprentissage du français depuis que tu es en France] oui quand j'étais en Chine tout était arrangé (par mes parents) en avance les études même la vie tout était fait pour que je réussisse à l'école depuis que je suis en France je vis pour moi-même je commence à me connaître je cherche l'avenir à moi je peux prendre des décisions moi-même je suis devenue autonome »(Xiyin, 130).

Xiyin évoque la place de l'enfant dans la famille chinoise qui est d'autant plus valorisé qu'il sait bien obéir aux règles édictées par les parents. L'enfant est davantage aimé pour ce qu'il est censé devenir pour ses parents que pour ce qu'il est, ce qui empêche sa construction d'une autonomie. Une fois que l'adolescent chinois arrive dans un pays étranger, il doit apprendre, souvent pour la première fois, à organiser sa vie lui-même et à réfléchir à son avenir. Dans cette indépendance nouvelle, l'Université française doit accompagner ces apprenants pour qu'ils puissent faire les choix éclairés qui concernent leur avenir. Nous pensons que l'autonomie s'apprend, parfois sur le tas par l'expérience désagréable de son contraire, parfois grâce aux enseignants qui mettent en œuvre des méthodologies qui impliquent une conscientisation et qui s'efforcent de donner du sens à leur enseignement.

Seule une interviewée est devenue moins autonome depuis qu'elle est en France, cette interviewée n'a pas tranché sur son sentiment d'apprentissage :

«je me dis parfois je ne peux pas continuer comme ça j'ai envie de faire des efforts lorsque j'étais à Taïwan je cherchais des ressources pour apprendre le français depuis que je suis en France je suis moins motivée parce que je pense que j'ai déjà appris beaucoup de choses

à l'école je peux me reposer chez moi je ne cherche plus à apprendre par mes propres moyens » (Pingyi, 138).

Pingyi pense que l'enseignement peut pleinement satisfaire ses besoins d'apprentissage. Peut-être n'a-t-elle pas encore été confrontée à des situations où les limites de ce raisonnement lui apparaissent.

La conscience semble être un facteur qui influence le sentiment de satisfaction des interviewés dans l'apprentissage du français. Elle amène les individus à prendre des initiatives, ce qui, dans le meilleur des cas, peut les conduire au progrès ou, à défaut, peut les aider à se réaliser comme êtres pensants doués d'une capacité de choix. Cette dernière dimension est fondamentale, elle donnerait un sentiment positif envers soi via l'apprentissage et, par voie de conséquence, serait susceptible de faire éclore le sentiment de réussite.

11.2 Perfectionnisme dans l'apprentissage

Nous avons souhaité savoir s'il existe un lien entre la perception du perfectionnisme et le sentiment de réussite dans l'apprentissage. Nous nous limitons au perfectionnisme centré sur soi (*self-oriented perfectionism/SOP*) (Hewitt & Flett, 1996), qui implique une évaluation rigoureuse de ses propres comportements. Des questions comme « est-ce que tu penses que tu es perfectionniste ? Dans ce domaine, y a-t-il une évolution depuis que tu es en France ? Est-ce que tu penses que ta tendance à être perfectionniste/non perfectionniste aide ou empêche ton apprentissage du français ? » ont été posées dans les entretiens. Avant d'entrer dans les détails, un tableau rassemble les réponses des interviewés :

	Interviewés	Perfectionniste	Changement Chine/France	Effet sur l'apprentissage du français
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Non	Non	Aide
	Pu	Oui	Non	Aide
	Nawei	Oui	Non	Aide
	Xian	Non	Non	Pas d'effet
	Han	Oui	Non	Aide et empêche
	Chanxi	Non	Non	Aide
	Ye	Non	Non	Pas d'effet
Milieu	Pingyi	Oui	Non	Empêche
	Pan	Non	Non	Pas d'effet
Echec ou plutôt échec	Fan	Non	Non	Empêche
	Sha	Non	Non	Empêche
	Sen	Non	Non	Empêche
	Silong	Oui	Non	Aide
	Xiyin	Oui	Moins perfectionniste en France	Empêche
	Yuxi	Dépend des objets	Non	Empêche

Tableau 11-8 Perception du perfectionnisme, de son changement et de son effet sur l'apprentissage

Les analyses ainsi que les extraits d'interviews associés sont présentés dans les parties suivantes.

11.2.1 Perfectionniste ou non perfectionniste

A première vue, il n'y a pas grand enseignement à tirer de cette approche puisque l'on constate que les apprenants qui s'estiment perfectionnistes se trouvent tout aussi bien parmi ceux qui pensent qu'ils réussissent leur apprentissage que parmi ceux qui pensent le contraire. Autrement dit, le perfectionnisme centré sur soi (*SOP*) ne semble pas produire d'effet significatif sur la satisfaction d'apprentissage. Comme souvent dans notre recherche, c'est au travers de l'analyse de la façon dont les interviewés argumentent et conceptualisent ce trait de personnalité que nous allons pouvoir nuancer cette première conclusion.

Pu, Nawei et Han sont trois interviewés en situation de réussite qui pensent être perfectionnistes :

«[tu penses que tu es perfectionniste] ma mère m'a dit que je l'étais les autres m'ont dit que je l'étais j'ai réfléchi je pense que je le suis ma mère m'a dit de ne pas être trop perfectionniste »(Pu, 246).

L'exigence personnelle est la caractéristique saillante du perfectionnisme centré sur soi (*SOP*). Ce trait de personnalité peut être perçu au travers des retours que font les autres, verbaux ou non, car un individu n'est pas toujours conscient de ses comportements, comme c'est le cas de Pu ici.

«[tu penses que tu es perfectionniste] je pense que je le suis j'exige de tout faire jusqu'à la perfection mais pour l'instant j'apprends le français pour réussir les examens je fixe des objectifs selon mon niveau actuel je ne peux pas m'exiger d'un niveau parfait en français ce n'est pas réaliste »(Nawei, 158).

Dans la littérature, le perfectionnisme positif se distingue du perfectionnisme négatif. Selon Hamachek (1978), un perfectionniste positif se fixe des objectifs réalistes. Nawei semble être dans ce cas. Son perfectionnisme l'amène à accepter des « imperfections » dans sa performance en français. L'atteinte de ces objectifs réalistes lui procure une satisfaction personnelle et renforce son estime de soi ainsi que son sentiment de réussite de l'apprentissage.

«[tu penses que tu es perfectionniste] plus ou moins [dans toutes les choses] dans la plupart des cas pas seulement dans l'apprentissage du français »(Han, 183-186).

Pour Han, le perfectionnisme est un trait de personnalité plus ou moins stable qui peut être réinvesti dans la plupart des situations que vit l'individu.

Deux interviewés (Silong, Yuxi) en situation d'échec s'estiment perfectionnistes, et apportent leurs témoignages :

«[tu penses que tu es perfectionniste] un peu par exemple je fais de mon mieux pour montrer aux autres une œuvre de musique parfaite que j'ai faite en chant ou en composition

musicale je fais vraiment de mon mieux jusqu'à la perfection je ne laisse aucun regret » (Silong, 222).

Comme dans le cas de Silong, Yuxi, un autre apprenant en situation d'échec, nous explique qu'il sélectionne les situations où doit s'exprimer son perfectionnisme :

«[tu penses que tu es perfectionniste] je suis perfectionniste dans certaines situations mais pas dans l'apprentissage du français [tu es perfectionniste dans quoi alors] par exemple j'aime créer de petits objets je ne peux être satisfait que si je les fais à la perfection » (Yuxi, 242-244).

L'expression « perfectionnisme situationnel » semble bien correspondre à ces deux cas. Ici, les apprenants ne choisissent de mobiliser leur perfectionnisme qu'à la condition que la situation les intéresse. Est-ce possible d'être partiellement, ou sélectivement, perfectionniste ? Si non, quels facteurs non encore anticipés pourraient expliquer cette étrangeté ?

Pour progresser dans notre questionnement, intéressons-nous à présent aux interviewés qui ne possèdent pas ce trait de personnalité. Certains d'entre eux sont en situation de réussite :

«[tu penses que tu es perfectionniste] non je ne le suis pas si je l'étais je devrais parler français sans faute sans accent ça m'est égal je me contente d'à peu près » (Chong, 152).

«[tu penses que tu es perfectionniste] je ne le suis pas je ne cherche pas à atteindre le niveau d'un natif français je pense que c'est normal et que je ne peux pas l'atteindre je me contente de la communication sans obstacle » (Chanxi, 149).

Pour Chong et Chanxi, la perfection dans l'apprentissage du français correspond au niveau du natif. Puisqu'elles croient ce but inaccessible, elles pensent ne pas pouvoir être perfectionnistes. Toutefois, cela ne semble pas être une cause de dévaluation de leur sentiment de réussite dans l'apprentissage.

Nous allons maintenant voir de quelles manières certains interviewés en situation d'échec (Fan, Sha, Sen) nous disent qu'ils ne sont pas perfectionnistes :

«[tu penses que tu es perfectionniste] non [pourquoi] personne n'est parfaite (rire) » (Fan, 302).

«[tu penses que tu es perfectionniste] non [pourquoi] si je l'étais je ne serais pas si indulgente avec moi-même je pense qu'un perfectionniste doit être exigeant avec lui-même je n'exige jamais rien de moi je trouve que la vie d'un perfectionniste est trop fade mais je sais qu'on ne peut pas être trop indulgent mais je ne me force jamais » (Sha, 192).

Comme certains interviewés précédents, Fan associe le perfectionnisme à la recherche de la perfection qui, pour lui, est utopique. Ces interviewés associent le perfectionnisme à un état futur et semblent omettre de considérer le présent. Mais au fond,

le perfectionnisme se traduit-il davantage par l'ambition de franchir la ligne d'arrivée ou par tous les petits ajustements qui amènent les apprenants à se recentrer en permanence sur le chemin de l'apprentissage pour tendre au mieux vers cet objectif ?

En définitive, quand le perfectionnisme centré sur soi se traduit par l'utilisation d'outils qui favorisent l'organisation et la planification de l'apprentissage, sa perception peut assurément être une des contributions qui confèrent aux apprenants un sentiment de réussite.

11.2.2 Evolution de ce trait de personnalité

Les interviewés partagent l'avis que le perfectionnisme ne dépend guère de l'environnement. A ce titre, selon eux, il n'y a pas eu dans ce domaine d'évolution sensible après leur arrivée en France.

Seule une interviewée (Xiyin) pense qu'elle est devenue moins perfectionniste depuis qu'elle est en France :

« au début de mon séjour en France je voulais que tout soit parfait après je me suis rendu compte que si je lâche des détails je pourrai mieux saisir les points importants je pense que je suis devenue moins perfectionniste [alors tu étais plus perfectionniste quand tu étais en Chine] je me souviens que je voulais mémoriser toutes les formes de conjugaison avant de produire des phrases je pensais que je devais suivre les cours (pour comprendre tout ce que l'enseignant dit) avant de faire des exercices enfin même si je ne comprends pas les cours je pourrais faire des exercices » (Xiyin, 148-150).

L'idée de Xiyin de vouloir mémoriser toutes les conjugaisons dès après son arrivée sur le territoire français relevait d'un perfectionnisme « irréaliste ». Ce type de perfectionnisme est appelé « perfectionnisme négatif » par Hamachek (1978). Dans le cas de cette apprenante, c'est la perception du caractère négatif de son perfectionnisme qui la conduit vers des méthodes plus qualitatives et lui confère un sentiment de mieux-être.

11.2.3 Perfectionnisme : avantage ou désavantage pour l'apprentissage ?

Les interviewés ne sont pas d'accord sur l'effet du perfectionnisme centré sur soi (SOP) dans le cadre de l'apprentissage du français. Certains pensent que ce trait peut aider cet apprentissage, d'autres pensent qu'il peut l'empêcher, d'autres encore estiment qu'il est sans effet. Nous remarquons que la plupart des interviewés, perfectionnistes ou non, en situation de réussite pensent que leur trait de personnalité aide leur apprentissage, tandis qu'un phénomène contraire est observé chez les interviewés en situation d'échec. Nous retrouvons ici l'idée évoquée précédemment selon laquelle ce n'est pas tant le trait de personnalité que la représentation de ce qu'il apporte à l'apprentissage qui compte dans

l'apparition du sentiment d'échec et de réussite. Cela donne aussi tout son sens à notre approche centrée sur l'expression des interviewés.

Deux interviewés (Pu, Nawei) en situation de réussite possédant ce trait de personnalité pensent que cela aide leur apprentissage du français, une interviewée (Han) en situation de réussite possédant ce trait de personnalité pense que cela empêche son apprentissage :

«[tu penses que ta tendance à être perfectionniste aide ou empêche ton apprentissage du français] je pense que ça aide mon apprentissage tu dois toujours être exigeant avec toi-même chercher tes imperfections t'approcher de quelqu'un qui est meilleur que toi ça peut t'aider à apprendre des choses sans cesse pour que tu sois meilleur si tu penses que tout va bien tu ne pourras jamais avancer »(Nawei, 162).

Nawei a envie de s'approcher du « soi idéal », qui est la principale motivation d'un perfectionniste centré sur soi (*SOP*). Lorsqu'il l'aura atteint, il se peut qu'il cherche un autre modèle, un autre repère. Un perfectionniste centré sur soi (*SOP*) ne s'arrête jamais de chercher à s'améliorer. Dans ce processus de perfectionnement constant, l'apprenant atteint ses objectifs et cherche à les dépasser ; le sentiment de réussite se construit.

Pu (250) pense que les Français exigent beaucoup de l'apparence des autres et préfèrent communiquer avec des gens qui s'habillent « bien ». Aussi, il mobilise son perfectionnisme dans sa façon de se vêtir. Ainsi, il a le sentiment de se faire plus d'amis français, ce qui aiderait son apprentissage de la langue.

Pour Han, le perfectionnisme est tour à tour un avantage et un inconvénient :

«[tu penses que ta tendance à être perfectionniste aide ou empêche ton apprentissage du français] pas facile à dire c'est contradictoire si tu es perfectionniste tu auras peur de parler mal et tu ne parleras pas ça t'empêche d'améliorer le français si tu atteinds un niveau assez élevé et tu es perfectionniste je pense que tu parleras de mieux en mieux empêcher ou aider l'apprentissage du français il faut voir le niveau que tu as je pense que ces deux cas existent si tu réussis à surmonter la première étape ça ira de mieux en mieux si tu te coinses à la première étape tu ne pourras jamais avancer »(Han, 190).

Han crée spontanément un lien entre le perfectionnisme et l'anxiété dans l'expression orale. Pour elle, le perfectionnisme ne peut être constructif qu'à la seule condition que l'anxiété puisse être surmontée. A nouveau, nous rencontrons l'idée selon laquelle certaines combinaisons de représentations des avantages et des inconvénients des traits de personnalité sont susceptibles de produire des effets différents, non observables dans une étude qui ne serait pas multifocale. Pour progresser dans ce raisonnement, nous essayons de comparer trois traits de personnalité dans le tableau ci-dessous : perfectionnisme, névrosisme et extraversion.

	Interviewés	Perfectionniste	Peur d'être ridiculisé en expression orale	Extraversion/introversion
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Non	Non	Plutôt extravertie
	Pu	Oui	Oui	Extraverti
	Nawei	Oui	Oui	Plutôt extraverti
	Xian	Non	Non	Extravertie
	Han	Oui	Oui	Introvertie
	Chanxi	Non	Oui	Extravertie
	Ye	Non	Non	Plutôt extravertie
Milieu	Pingyi	Oui	Non	Introvertie
	Pan	Non	Non	Extravertie
Echec ou plutôt échec	Fan	Non	Oui	Introverti
	Sha	Non	Oui	Introvertie
	Sen	Non	Non	Introverti
	Silong	Oui	Non	Introverti
	Xiyin	Oui	Non	Introvertie
	Yuxi	Dépend des objets	Non	Extraverti

Tableau 11-9 Liens entre le perfectionnisme, l'anxiété dans l'EO et l'extraversion/introversion

Nous constatons que les interviewés perfectionnistes en situation de réussite (Pu, Nawei, Han) sont anxieux dans les activités d'expression orale ; alors que les interviewés non perfectionnistes en situation de réussite (Chong, Xian, Ye) ne le sont pas, à l'exception de Chanxi. Nous observons une tendance contraire chez les interviewés en situation d'échec : certains interviewés perfectionnistes en situation d'échec (Silong, Xiyin) ne sont pas anxieux dans des activités d'expression orale ; certains interviewés non perfectionnistes en situation d'échec (Fan, Sha) le sont, à l'exception de Sen.

Dans notre recherche du lien entre la perception du perfectionnisme et le sentiment d'échec/réussite, nous faisons apparaître au travers de cet exemple un autre type de lien, que l'on pourrait qualifier d'indirect. En tirant profit des regards croisés, une cohérence se dégage de l'analyse. Cette cohérence trouve son corollaire dans une théorie mathématique bien connue, suggérée dans le tableau ci-dessous :

Perfectionnisme	Anxiété	Sentiment de réussite
+	+	+
-	-	+
-	+	-
+	-	-

Tableau 11-10 Représentation des liens entre le perfectionnisme, l'anxiété et le sentiment de réussite

Un lien direct peut être établi entre le perfectionnisme centré sur soi (*SOP*) et l'extraversion/introversion. En effet, la plupart des interviewés perfectionnistes sont introvertis comme Han, Pingyi, Silong et Yuxi ; alors que la plupart des interviewés non perfectionnistes sont extravertis comme Xian, Chanxi, Ye et Pan. En revanche, aucune cohérence ne se dégage de cette analyse croisée dans l'optique de trouver les causes de l'échec d'apprentissage. Cette « combinaison » de traits de personnalité ne semble pas porteuse de contributions possibles à l'apparition du sentiment de réussite.

Après avoir étudié le lien entre le perfectionnisme, l'anxiété et l'extraversion/introversion, revenons aux analyses de l'effet du perfectionnisme sur l'apprentissage du français parmi les interviewés en situation de réussite et ceux en situation d'échec. Nous avons vu les témoignages des interviewés perfectionnistes en situation de réussite qui pensent que ce trait de personnalité aide l'apprentissage, intéressons-nous désormais aux interviewés ne possédant pas ce trait en situation de réussite qui croient à l'avantage de ne pas être perfectionniste.

« [tu penses que ta tendance à ne pas être perfectionniste aide ou empêche ton apprentissage du français] pour moi ça aide mon apprentissage du français peut-être que certains cherchent la perfection ils font plus d'efforts mais ils se restreignent par exemple s'il ne peut pas dire une phrase parfaitement il préfère ne pas la dire je pense que si les gens me comprennent ça me suffit la langue est avant tout un outil de communication mais pas pour se vanter tu n'es pas écrivain tu ne rédiges pas de dictionnaire la correction est sans importance » (Chong, 156).

« [tu penses que ta tendance à ne pas être perfectionniste aide ou empêche ton apprentissage du français] ça ne peut pas m'empêcher d'apprendre le français peut-être que c'est un peu contradictoire si je ne cherche pas la perfection comment je pourrais bien apprendre je pense que le fait que je ne cherche pas la perfection se traduit par le fait que je ne me concentre pas sur des petits détails si les gens ne me comprenaient pas ça signifierait que j'aurais des problèmes de communication ce serait une alerte pour moi de faire des progrès mais je ne ferai pas d'efforts sur des petits détails » (Chanxi, 153).

Pour ces deux interviewés, ne pas être perfectionniste est très bien vécu. Ne serait-ce pas l'essentiel ?

Un interviewé en situation d'échec qui est perfectionniste pense que ce trait pourrait aider son apprentissage, les autres interviewés en situation d'échec, perfectionnistes ou non, pensent que leur trait pourrait empêcher leur apprentissage.

« [tu penses que ta tendance à être perfectionniste aide ou empêche ton apprentissage du français] ça aide je fais de mon mieux pour bien parler pour bien prononcer les mots je pense que le fait que je cherche la perfection dans la prononciation m'aide beaucoup dans l'apprentissage du français » (Silong, 226).

Tout au long de l'entretien, Silong insiste sur l'importance de la phonétique dans l'apprentissage du français, ce qui est en lien avec sa spécialité : le chant. Il est exigeant avec la prononciation et fier de pouvoir bien prononcer les mots.

Une interviewée perfectionniste en situation d'échec pense que ce trait pourrait empêcher son apprentissage du français :

«[tu penses que ta tendance à être perfectionniste aide ou empêche ton apprentissage du français] être trop perfectionniste empêche tout c'est impossible de faire des choses à la perfection surtout quand tu viens de commencer à les connaître »(Xiyin, 152).

Xiyin nous a confié que le français était toujours une « énigme » pour elle. Elle vit mal le fait de ne pas pouvoir être parfaite dans la communication en français. C'est son perfectionnisme qui rendrait cela d'autant plus inacceptable.

Deux interviewés non perfectionnistes en situation d'échec pensent que ne pas être perfectionniste empêche leur apprentissage.

«[tu penses que ta tendance à être non perfectionniste aide ou empêche ton apprentissage du français] ça empêche je ne fais pas les choses à la perfection (rire) »(Fan, 308).

[tu penses que ta tendance à être non perfectionniste aide ou empêche ton apprentissage du français] je pense que ça empêche mon apprentissage du français je n'exige pas de moi de maîtriser le français (rire) donc je n'ai pas de motivation pour cet apprentissage » (Sen, 160).

Selon Sen, le perfectionnisme pourrait être une source de motivation pour l'apprentissage du français. Dans une autre partie, nous reviendrons sur l'importance des motivations.

Le perfectionnisme a-t-il un lien avec le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage ? Nos analyses nous conduisent à répondre qu'il n'y a pas de lien direct. Cependant, après avoir passé cette question au filtre des arguments des interviewés, des regards croisés et de l'équation personnelle des individus, des liens masqués et indirects apparaissent. Les représentations que les interviewés se font de la nature de ce trait de personnalité et de ce qu'il peut apporter à l'apprentissage peuvent contribuer à faire émerger chez eux un sentiment d'échec ou de réussite, cela d'autant plus que ces représentations entreraient en phase avec la perception d'autres traits de personnalité, tel que l'anxiété. Les points de vue sur l'intérêt du perfectionnisme sont divers chez nos interviewés. Si cette diversité est déjà une source de complexité nous pourrions penser à en faire maintenant une source de richesse. En effet, l'exemple du perfectionnisme nous enseigne que plusieurs équations personnelles différentes peuvent aboutir au même résultat. Alors, pourquoi ne pas envisager, dans le cadre des formations en français, de les partager, de les mettre en commun, pour que chacun trouve et puise dans les exemples des autres les facteurs susceptibles de construire son harmonie ?

11.3 Esprit de compétition

Le système éducatif chinois forme les élèves dans une atmosphère de compétition, l'institution scolaire se chargeant d'imaginer tous les systèmes de classement et de

récompenses possibles. L'esprit de compétition est également enseigné et soutenu par les parents, au sein de la famille. Dans des recherches en psychologie sur la motivation d'apprentissage, l'esprit de compétition est aussi abordé sous l'expression « buts de performance » (*performance-approach goals*) (Elliott & Dweck, 1988), qui reflètent le souci de la personne de montrer la supériorité de son habileté. Son sentiment d'accomplissement dérive de la démonstration de cette dernière et de l'obtention d'un renforcement positif externe (Vezeau *et al.*, 2004). Nous considérons que ce type de motivation s'approche d'un trait de personnalité, c'est la raison pour laquelle nous avons décidé de l'inclure dans cette partie plutôt que dans la partie suivante qui portera spécifiquement sur les motivations d'apprentissage.

Nous nous sommes intéressée à l'esprit de compétition des interviewés afin de savoir s'il existe un lien entre ce trait de personnalité et le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français. Nous avons posé la question : « est-ce que tu te contentes d'avoir les mêmes notes que tes camarades ou tu veux être le/la meilleur(e) de la classe ? » Voici les réponses des interviewés sous la forme d'un tableau récapitulatif :

	Interviewés	Souhaiter être le/la meilleur(e)
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Oui
	Pu	Oui
	Nawei	Oui
	Xian	Oui
	Han	Oui
	Chanxi	Oui mais sans vouloir faire beaucoup d'efforts
	Ye	Faire de son mieux
Milieu	Pingyi	Oui
	Pan	Avant oui moins maintenant
Echec ou plutôt échec	Fan	Non
	Sha	Non
	Sen	Non
	Silong	Non
	Xiyin	Non
	Yuxi	Ça dépend d'objets d'apprentissage

Tableau 11-11 Esprit de compétition

A première vue, il semble que les interviewés en situation de réussite soient compétiteurs dans l'apprentissage, au contraire des interviewés en situation d'échec. Nous allons découvrir leurs différents points de vue sur la question posée.

Voici quelques témoignages des interviewés en situation de réussite s'affirmant compétiteurs :

« [est-ce que tu te contentes d'avoir les mêmes notes que tes camarades dans les examens ou tu veux être le meilleur de la classe] je souhaite être le meilleur montrer aux autres que je suis le meilleur (rire) j'aime les compétitions » (Pu, 254).

Pu exprime son plaisir d'entrer en concurrence avec les autres. Ses rires traduisent la jouissance qu'il retire à être le meilleur. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, ce trait de

personnalité peut se transformer en motivation d'apprentissage, celle qui conduit l'apprenant à cette ivresse de la victoire, si proche d'un sentiment de réussite.

«[est-ce que tu te contentes d'avoir les mêmes notes que tes camarades dans les examens ou tu veux être la meilleure de la classe] je me soucie d'être la meilleure mais ici en France les étudiants ne se comparent pas trop entre eux il n'y a pas d'affiche qui classe les étudiants par notes comme en Chine (rire) pour moi dans le pire des cas je dois avoir la moyenne [tu veux être la meilleure alors] comment dire (3 secondes de réflexion) je fais de mon mieux pour être la meilleure » (Han, 200-202).

«[est-ce que tu te contentes d'avoir les mêmes notes que tes camarades dans les examens ou tu veux être la meilleure de la classe] j'espère être meilleure que les autres enfin la tâche d'un étudiant est d'étudier » (Xian, 264).

Han semble réservée dans sa réponse, nous n'avons pas l'impression que la compétition lui fasse plaisir, mais que c'est davantage un devoir à accomplir. Xian rejoint cette idée en expliquant que, puisque la tâche d'un étudiant est d'étudier, réussir les études au mieux est l'accomplissement de son devoir.

Une interviewée qui n'a pas tranché sur son sentiment d'apprentissage nous explique que son esprit de compétition s'est fortement affaibli après la naissance de son fils :

«[est-ce que tu te contentes d'avoir les mêmes notes que tes camarades dans les examens ou tu veux être la meilleure de la classe] avant je voulais être la meilleure mais maintenant beaucoup moins [depuis quand] depuis que mon fils est né (rire) je sens moins de pression ce n'est plus comme avant je voulais être la meilleure » (Pan, 122-124).

A-t-elle fait le choix d'accorder plus d'attention à son enfant qu'à elle-même ? La réorientation de ses objectifs de vie a-t-elle affaibli son esprit de compétition ? Nous avons interprété le rire de Pan comme l'expression simple du bonheur d'une mère.

Une interviewée en situation de réussite aimerait être la meilleure mais ne veut pas s'en donner les moyens :

«[est-ce que tu te contentes d'avoir les mêmes notes que tes camarades dans les examens ou tu veux être la meilleure de la classe] je veux bien être la meilleure mais je ne veux pas le faire parce que si tu veux être la meilleure tu dois faire beaucoup d'efforts moi je ne me force jamais je veux que ma vie soit heureuse je pense qu'il n'y a pas le besoin d'exiger d'être la meilleure je suis contente de ma situation actuelle je me sens d'aplomb dans la vie » (Chanxi, 157).

Chanxi oppose une vie heureuse à une vie déterminée par les compétitions. En réalité, nous comprenons que ce n'est pas tant la compétition en elle-même que la rigueur de vie qu'elle implique qui est ici rejetée.

«[est-ce que tu te contentes d'avoir les mêmes notes que tes camarades dans les examens ou tu veux être la meilleure de la classe] je fais de mon mieux dans les études pour avoir un bon résultat mais être la meilleure non je ne pense pas je pense que je fais de mon mieux ça me suffit »(Ye, 197).

Ye n'est pas une compétitrice. Son objectif est de suivre son parcours, sans se soucier de la comparaison avec les autres.

Les interviewés en situation d'échec affirment tous qu'ils ne sont pas compétiteurs dans les études :

«[est-ce que tu te contentes d'avoir les mêmes notes que tes camarades dans les examens ou tu veux être le meilleur de la classe] je veux juste la moyenne [tu ne veux pas être le meilleur] non jamais je n'ai jamais pensé à ça depuis mon enfance »(Fan, 312-314).

«[est-ce que tu te contentes d'avoir les mêmes notes que tes camarades dans les examens ou tu veux être le meilleur de la classe] je n'ai pas trop l'esprit de compétition je veux seulement apprendre ma spécialité réussir les examens et trouver un travail je n'exige jamais d'entrer dans les trois premiers de la classe »(Sen, 162).

«[est-ce que tu te contentes d'avoir les mêmes notes que tes camarades dans les examens ou tu veux être la meilleure de la classe] ça m'est égal je veux juste 10/20 seulement la moyenne (rire) »(Xiyin, 156).

Ces trois interviewés ont un niveau d'exigence relativement modeste. Ils ne se disent pas compétiteurs.

A la différence des trois précédents interviewés en situation d'échec, Yuxi nous fait savoir qu'il est compétiteur, mais dans certains domaines :

«[est-ce que tu te contentes d'avoir les mêmes notes que tes camarades dans les examens ou tu veux être le meilleur de la classe] dans l'apprentissage du français je ne veux pas être le meilleur [tu veux être le meilleur dans quoi] chacun a ses points forts je veux être le meilleur dans les domaines où je suis fort »(Yuxi, 254-256).

Lorsqu'un apprenant se sent incompetent dans un domaine, il perd tout sens de la compétition. Yuxi est un compétiteur «situationnel », au même titre que le perfectionniste. Il choisit les situations dans lesquelles mobiliser son esprit de compétition en fonction de sa confiance en sa capacité à exceller.

A première vue, la synthèse semble naturellement se dégager : dans la comparaison aux autres, les interviewés compétiteurs trouveraient les germes de la réussite. Grâce à l'ambition d'être toujours devant, ils fourniraient constamment des efforts et progresseraient régulièrement, ce qui leur conférerait une grande satisfaction personnelle. Quant aux interviewés non compétiteurs, ils ne bénéficieraient pas de cet effet de levier, verraient leur progression stagner et auraient le sentiment d'échec. Si cette analyse est sans doute valable dans de nombreux cas, nous souhaitons toutefois la nuancer au travers des

quelques questions qui suivent, qui sont autant de critiques indirectes de l'imprécision de la question que nous avons posée aux interviewés : est-il facile pour un apprenant ayant une faible performance langagière de dire qu'il souhaite obtenir les meilleures notes alors qu'il sait qu'il en obtient souvent de très mauvaises ? Est-il facile pour un apprenant compétiteur en situation de réussite de reconnaître ses limites ? Chacun sait bien que la progression d'un apprenant se fait souvent «en marches d'escalier », que se passe-t-il pour l'apprenant compétiteur quand ses efforts pour être le meilleur ne semblent plus payer ? Est-ce nécessaire de faire référence aux camarades, n'est-il pas possible d'entrer en compétition avec soi-même ? N'y a-t-il pas un risque que, dans le domaine étudié ici, la conséquence (le sentiment de réussite ou d'échec) crée ou entretienne la cause (l'esprit de compétition) ?

11.4 Synthèse et discussion

11.4.1 Les traits de personnalité sont-ils culturels et stables ?

Selon Vinsonneau, chaque culture développe une personnalité de base, qui est la configuration psychologique particulière propre aux membres d'une société donnée. L'ensemble des traits qui composent cette configuration est appelé «personnalité de base », non parce qu'il constitue exactement une personnalité, mais parce qu'il constitue la base de la personnalité de tous les membres du groupe, la «matrice » dans laquelle les traits de caractère se développent (Vinsonneau, 2002 : 40). Dans ce grand environnement culturel, chaque individu développerait sa propre personnalité qui est définie comme un ensemble relativement stable de caractéristiques de la manière d'être d'une personne dans sa façon de réagir aux situations dans lesquelles elle se trouve (Reuchlin, 1991).

La personnalité s'exprime dans tout événement qui implique l'individu, y compris l'apprentissage d'une L2 ; elle contribue à en modifier la réalité. C'est ce que cette partie de la thèse essaie de démontrer. Après l'analyse des entretiens, nous avons trouvé quelques éléments distinctifs significatifs chez nos interviewés. Bien entendu, nous ne perdons pas de vue qu'ils ne représentent qu'un échantillon modeste d'apprenants chinois et nous nous garderons bien d'une généralisation hâtive.

Nos interviewés tendent à être ouverts dans les relations interpersonnelles. Est-ce une caractéristique culturelle de la société chinoise ? D'un côté, il y a l'idéologie communautaire chinoise qui apprend à savoir vivre en société, par conséquent à accepter les différences des autres. D'un autre côté, la Chine s'est fermée pendant très longtemps au monde extérieur. Dans ces conditions, comment les Chinois peuvent-ils accepter facilement de recevoir les pensées occidentales aujourd'hui ? Nous pensons que c'est à ce moment précis que la personnalité de l'individu intervient et se construit ; elle prescrit à l'individu

un degré d'ouverture. Dans notre recherche, certains résolvent cette question en faisant le choix de ne converser qu'avec leurs compatriotes, tandis que d'autres, qui se distinguent par un esprit d'ouverture plus grand, font le choix au travers de leur apprentissage d'entrer dans la connaissance des locuteurs natifs.

Des études (Hwang, 1981 ; Eysenck & Long, 1986) montrent que les Chinois sont introvertis. C'est aussi un avis couramment répandu dans l'opinion publique. Nous n'avons pas trouvé cette spécificité dans notre recherche. Cette différence nous interroge sur le rôle et l'influence de la « personnalité de base » qui, parfois, se transforme en préjugé. Nous croyons que la modestie chinoise peut être interprétée comme de l'introversion. Nous rappelons qu'un Chinois « bien éduqué » ne doit jamais se mettre en avant. Nous sommes d'accord avec l'idée que la personnalité est un ensemble de caractéristiques relativement stables, mais notre recherche tend à montrer que l'extraversion/introversion peut évoluer à la marge en fonction de l'environnement de vie. Sans se renier, un individu peut adapter sa personnalité au contexte dans lequel il se trouve.

Les interviewés semblent avoir un niveau d'anxiété élevé dans le traitement de difficultés dans l'apprentissage du français. Certaines recherches montrent que les pensées pessimistes seraient la caractéristique la plus marquante des Asiatiques (Chang, 1996a). Ces derniers auraient une orientation négative lors de la recherche de solutions à des problèmes (D'Zurilla & Maydeu-Olivares, 1995). La dépression serait la caractéristique des Chinois (Yamamoto, 1985 ; Cheung, 1986). Nous avons trouvé des traces d'anxiété dans notre recherche, pas de pessimisme. Cette anxiété, si elle est mesurée, n'est pas forcément un problème. D'abord, parce qu'elle peut être à l'origine de certaines motivations à réagir. Ensuite, parce que nous avons vu qu'elle pouvait entrer dans des combinaisons de traits de personnalité fécondes dans l'optique de faire éclore un sentiment de réussite de l'apprentissage de la langue.

L'autonomie des apprenants chinois fait débat au sein de la communauté des chercheurs. Certains pensent que ces apprenants sont trop dépendants de l'enseignant (Bouvier, 2003 ; Ho & Crookall, 1995), d'autres (Ku & Lohr, 2003 ; Gieve & Clark, 2005) trouvent qu'ils sont plutôt à l'aise dans un environnement où ils prennent la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage. Dans notre recherche, l'autonomie est examinée sous l'angle de la conscience. Les résultats sont partagés et ne permettent pas de dire si les apprenants Chinois sont autonomes ou non. En revanche, ils sont cohérents : les interviewés en situation de réussite sont plus consciencieux et responsables que ceux en situation d'échec. Nous avons aussi montré que, par rapport à l'extraversion/introversion, l'autonomie est un trait de personnalité plus stable, moins sujette aux variations liées à

l'environnement. Nous voyons dans l'autonomie un levier intéressant, à actionner ou à construire, car, quels que soient les effets produits, elle valorise les actions des individus qui la pratiquent.

Dans l'analyse du perfectionnisme centré sur soi (*SOP*), aucune tendance forte ne se dégage. Est-ce que cela signifie que le perfectionnisme est plus personnel que culturel ? Nous faisons observer que, dans notre étude, ce trait de personnalité est sans doute celui qui a le moins évolué parmi ceux qui ont été observés au travers du prisme des changements d'environnement.

La recherche d'Agelasto (1998) montre que la compétition est généralement plus appréciée que la coopération en pédagogie en Chine. Au-delà du cadre scolaire, l'esprit de compétition est un pilier de la société chinoise. Selon Hofstede, la Chine est une société « masculine » où les membres valorisent l'ambition, la compétition, l'argent, le succès, les biens matériels (Brassier-Rodrigues, 2009). Dans notre recherche, environ la moitié des apprenants chinois de l'échantillon se disent compétiteurs. Tous les Chinois ne possèderaient donc pas ce trait de personnalité.

11.4.2 Les traits de personnalité influencent-ils le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage ?

Certains traits de personnalité semblent influencer directement le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français des interviewés, comme l'extraversion/introversion. La plupart des interviewés en situation de réussite sont extravertis. Cet aspect de leur personnalité leur permettrait de communiquer plus facilement avec les locuteurs natifs, ce qui les aiderait à prendre confiance en leur performance langagière et à en retirer de la satisfaction personnelle. Cette satisfaction apporterait une contribution souvent décisive au sentiment de réussite de l'apprentissage.

Un phénomène similaire est observé pour l'autonomie. La plupart des interviewés en situation de réussite sont autonomes dans leur apprentissage. Cette autonomie se traduit par des prises d'initiatives et de responsabilité qui sont des compétences clés pour réussir tout apprentissage.

L'esprit de compétition aussi distingue les interviewés en situation de réussite de ceux qui sont en situation d'échec. Le souhait de dépasser les autres motive les apprenants et les pousse à faire davantage d'efforts. Les récompenses extérieures, les retours admiratifs et positifs, le sentiment d'avoir relevé un défi personnel ou le sentiment de supériorité vis-à-vis des autres pourraient favoriser le sentiment de réussite.

Certains traits de personnalité n'ont pas de lien direct avec le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage. Nous avons montré qu'il existait des liens indirects entre le

perfectionnisme et le sentiment de réussite ou d'échec. En effet, certaines combinaisons de traits de personnalité semblent entrer en résonnance et produire des effets positifs sur l'apprentissage. Dans le cas de l'association perfectionnisme/anxiété, sur les quatre combinaisons possibles, deux semblent constructives.

La figure 11-1 ci-dessous synthétise les résultats trouvés.

11.5 Conclusion

Cette partie a démontré que les interviewés en situation de réussite et ceux en situation d'échec ont des traits de personnalité différents, ce qui influence leurs comportements dans l'apprentissage du français et ainsi affecte leur sentiment de réussite.

Nous avons choisi une démarche qualitative, contrairement à des questionnaires de personnalité couramment utilisés dans les études psychologiques. Nous sommes plutôt satisfaite du choix de cette approche car nous avons la conviction que, si elle amène de la complexité dans les analyses, elle est aussi par ailleurs une inestimable source de richesse. Les expériences des interviewés ont enrichi nos connaissances et notre compréhension des fonctionnements cognitifs et émotionnels des apprenants de langue. C'est aussi sur ce champ qu'à l'avenir nous devons les accompagner car, au fond, un individu qui réussit n'est-il pas simplement celui qui progresse dans la connaissance qu'il a de lui-même ?

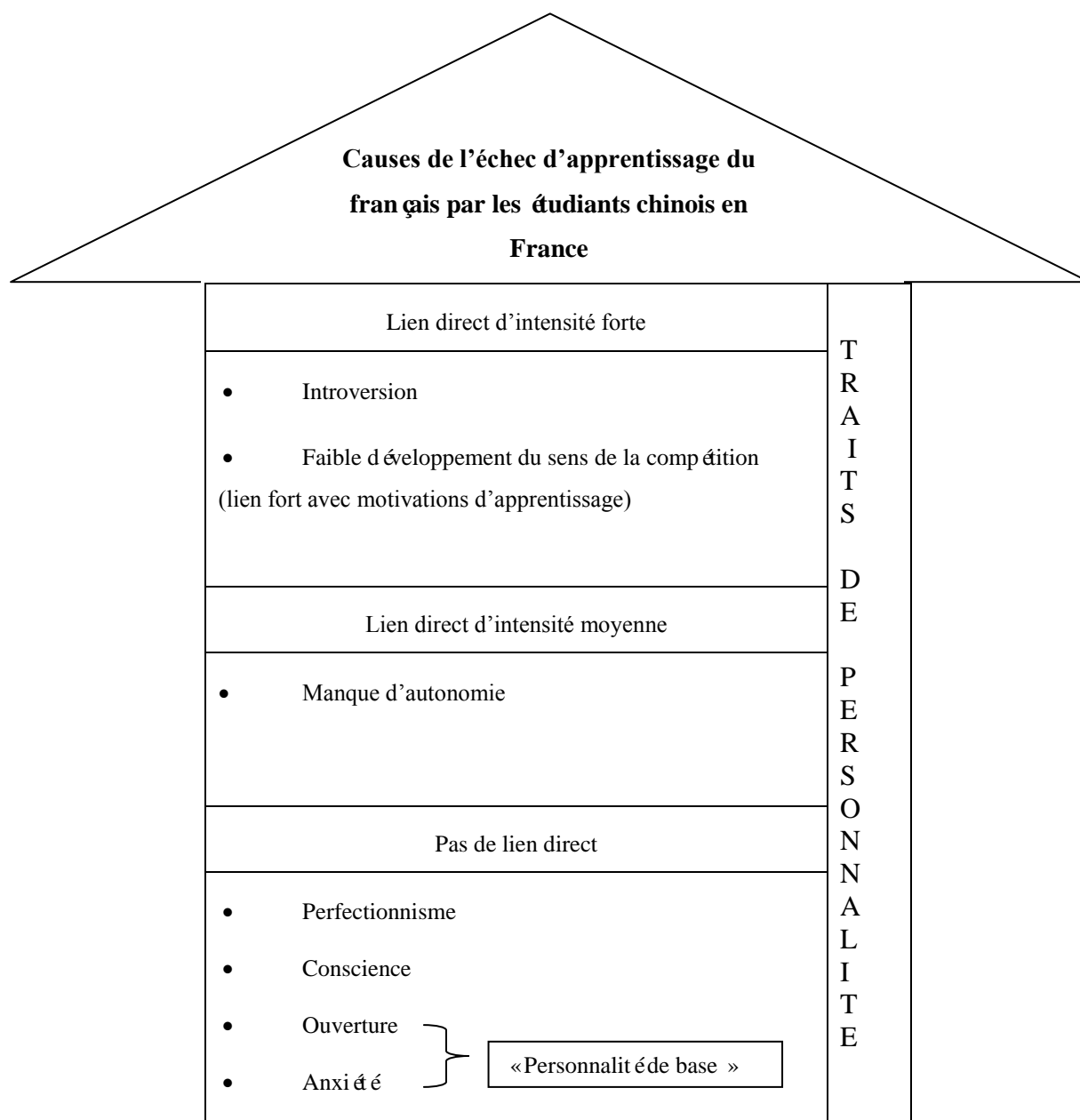


Figure 11-1 Causes de l'échec d'apprentissage et traits de personnalité

12 Motivations d'apprentissage et sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français (analyse des entretiens pour la troisième hypothèse)

Cette partie traite des motivations des interviewés dans l'apprentissage du français en lien avec leur sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage. Ces motivations seront abordées sous quatre angles : la décision de faire des études en France, les événements qui influencent l'apprentissage du français dans le cadre scolaire, les événements qui influencent l'apprentissage dans le cadre de la vie quotidienne et la place du français dans le projet professionnel ou personnel.

12.1 Projet du séjour à l'étranger

12.1.1 Pourquoi faire des études à l'étranger ?

Dans les entretiens, nous avons interrogé les étudiants sur les raisons qui les ont poussés à partir étudier à l'étranger. Nous sommes partie dans cette quête avec l'*a priori* que les interviewés qui ont fait ce choix en lien avec un projet bien défini et mûrement réfléchi devaient être ceux qui avaient les motivations les plus solides. Nous avons demandé : « qu'est-ce qui t'a amené à faire des études à l'étranger ? » Le tableau ci-dessous rassemble les réponses. Il est suivi d'explications.

	Interviewés	Faire les études à l'étranger pour...
Réussite ou plutôt réussite	Chong	suivre la « mode de faire des études à l'étranger » en Chine
	Pu	avoir un meilleur avenir professionnel grâce à un diplôme étranger
	Nawei	avoir un diplôme étranger
	Xian	voir le monde à l'extérieur de la Chine
	Han	s'évader d'une spécialité mal choisie en Chine
	Chanxi	suivre la « mode de faire des études à l'étranger » en Chine ; voir le monde à l'extérieur de la Chine
	Ye	voir le monde à l'extérieur de la Chine ; avoir un meilleur avenir professionnel grâce à un diplôme étranger
Milieu	Pingyi	suivre son compagnon
	Pan	répondre à la demande de sa famille
Echec ou plutôt échec	Fan	voir le monde à l'extérieur de la Chine
	Sha	s'évader d'un environnement oppressant en Chine
	Sen	avoir un meilleur avenir professionnel grâce à un diplôme étranger
	Silong	acquérir des bases solides grâce à la domination de l'Europe dans sa spécialité le chant et la musique classique
	Xiyin	avoir un diplôme étranger, voir le monde à l'extérieur de la Chine
	Yuxi	avoir un meilleur avenir professionnel grâce à un diplôme étranger

Tableau 12-1 Choix du séjour à l'étranger

Les réponses des interviewés se répartissent en cinq catégories : raison professionnelle (Pu, Nawei, Ye, Sen, Silong, Xiyin, Yuxi), raison culturelle (Xian, Chanxi, Ye, Fan, Xiyin), suivi de la tendance (Chong, Chanxi), évasion (Han, Sha), choix des autres ou pour les autres (Pingyi, Pan).

12.1.1.1 Construction d'un meilleur avenir professionnel

Au regard de la fréquence de cette réponse, la principale motivation du séjour d'études à l'étranger des interviewés réside dans l'espoir d'obtenir un diplôme étranger, ce qui faciliterait la recherche de travail après les études. Dans sa théorie sur la motivation des apprenants et les mécanismes d'apprentissage, Gardner (1985) parle dans ce cas d'« orientation instrumentale ». Pour les Chinois, les diplômes étrangers ont davantage de valeur que les diplômes nationaux. Bien souvent, ils ont la conviction que réussir des études à l'étranger démontre une capacité intellectuelle élevée de l'individu.

Dans un premier temps, observons les témoignages des interviewés en situation de réussite.

«[qu'est-ce qui t'a amené à faire des études à l'étranger] pour avoir de meilleurs débouchés je ne pense pas que je puisse apprendre plus de choses en France qu'en Chine c'est une question de diplôme avoir un diplôme international est mieux surtout que la France est réputée pour ses technologies qui sont la spécialité que j'ai choisie pour mes études »(Pu, 268).

«[qu'est-ce qui t'a amené à faire des études à l'étranger] la France est forte dans certains domaines c'est pour ça que je suis venu en France je pense que je pourrai apprendre quelque chose et apporter ce bagage en Chine »(Nawei, 176).

Ces deux interviewés pensent que le fait de faire des études dans un pays étranger qui est reconnu pour l'excellence de sa recherche pourrait constituer un atout dans l'optique de réussir leur avenir professionnel. Pu met en avant le diplôme, tandis que Nawei insiste sur les connaissances qu'il pourra acquérir.

Pour certains interviewés en situation d'échec, cette orientation fait également partie intégrante de la démarche :

«[qu'est-ce qui t'a amené à faire des études à l'étranger] il y a de plus en plus de Chinois qui sont diplômés et il y a de moins en moins de travail en Chine »(Sen, 172).

Nous avons compris que, pour Sen, il faut se démarquer par un diplôme différent et plus valorisé afin d'être compétitif sur le marché de travail en Chine.

«[qu'est-ce qui t'a amené à faire des études à l'étranger] c'est ma spécialité l'Europe est le meilleur endroit pour apprendre le chant d'opéra »(Silong, 248).

Pour Silong, c'est encore le rayonnement de la France dans son domaine de spécialité qui est attractif.

12.1.1.2 Curiosité pour le monde d'extérieur

La deuxième raison évoquée par les interviewés pour expliquer leur choix d'étudier à l'étranger est la curiosité. Certains d'entre eux, en situation de réussite, en témoignent :

«[qu'est-ce qui t'a amené à faire des études à l'étranger] pour voir un peu le monde extérieur élargir l'horizon connaître d'autres cultures »(Chanxi, 173).

« [qu'est-ce qui t'a amené à faire des études à l'étranger] pour connaître des coutumes et la culture d'un autre pays »(Ye, 213).

Nous notons la cohérence de ces réponses puisque l'analyse des traits de personnalité a montré que ces deux interviewés faisaient partie de ceux qui ont un esprit ouvert et qui s'intéressent à la communication avec les Français.

Certains interviewés en situation d'échec (Fan, Xiyin) ont apporté des témoignages similaires. Dans le cas de Fan, cette réponse nous est apparue un peu plus surprenante, voire paradoxale, dans la mesure où il montre une grande résistance à l'acceptation de la culture française et à l'intégration à la société d'accueil. Peut-être que Fan a choisi de répondre par ce stéréotype répandu dans les représentations chinoises pour mieux masquer qu'il ne sait pas lui-même pourquoi il a choisi de faire ses études à l'étranger ou pour mieux brouiller les pistes parce qu'il le sait mais ne veut pas nous le confier.

12.1.1.3 Suivi d'une tendance forte chez les étudiants chinois

Deux interviewés en situation de réussite nous ont expliqué que, depuis que la Chine s'est ouverte sur le monde extérieur et puisque les diplômés étrangers sont considérés comme supérieurs aux diplômés chinois, de plus en plus d'étudiants suivent la tendance de partir à l'étranger pour étudier :

«[qu'est-ce qui t'a amené à faire des études à l'étranger] en fait je suivais des cours de français pour préparer des examens de master j'avais des camarades de classe qui apprenaient le français pour aller étudier en France ils me disaient que je pouvais aussi venir en France enfin je suis venue »(Chong, 176).

«[qu'est-ce qui t'a amené à faire des études à l'étranger] il y a beaucoup de Chinois qui partent faire leurs études à l'étranger je pensais que c'était bien »(Chanxi, 173).

Suivre la tendance c'est en quelque sorte suivre les autres en croyant que ce qui est bénéfique pour eux doit aussi l'être pour soi. Cette croyance peut être un élément constitutif de la motivation de faire ses études à l'étranger.

12.1.1.4 Evasion de la vie en Chine

Une interviewée en situation de réussite a choisi de partir à l'étranger afin d'éviter de continuer à étudier une spécialité qui ne lui plaisait pas ; une autre interviewée en situation d'échec voulait échapper à un environnement jugé oppressant en Chine :

«[qu'est-ce qui t'a amené à faire des études à l'étranger] je ne sais pas trop je n'aimais pas la spécialité que j'étudiais en Chine je n'avais pas eu une note suffisante à l'examen

d'entrée à l'université¹¹⁹ pour que je choisisse la spécialité qui me plaisait après un certain temps je me suis rendu compte que je n'aimais vraiment pas ce que j'étudiais je ne trouvais pas d'autres solutions parce que c'était en Chine enfin j'ai décidé de partir à l'étranger » (Han, 228).

En Chine, il n'existe guère de passerelles entre les filières et les étudiants sont contraints de poursuivre jusqu'à leur terme les études qu'ils ont choisies en entrant à l'Université. Han est venue en France pour pouvoir étudier un domaine qui l'intéresse et, ainsi, changer son destin.

Depuis récemment, un autre stéréotype se développe et vient contrer l'idée de supériorité de la recherche en Europe ou aux Etats-Unis. Il se dit que les meilleurs étudiants chinois sont en Chine et les moins bons à l'étranger. Ceux qui ne seraient pas naturellement brillants tenteraient de masquer cette réalité par un diplôme étranger. Ce stéréotype est à questionner : l'effectif des étudiants chinois en France est dorénavant suffisant pour constituer un échantillon représentatif de la réalité du niveau des étudiants en Chine. Nous pensons que c'est aussi un choix respectable et, parfois même constructif, d'essayer d'échapper à un échec programmé en Chine. Han le démontre, elle fait partie de ces étudiants qui ont profité du changement de contexte d'apprentissage pour retrouver de la confiance en soi.

Une interviewée en situation d'échec se confie ainsi :

«[qu'est-ce qui t'a amené à faire des études à l'étranger] c'est la pression du travail » (Sha, 212).

S'agit-il de la pression liée à un travail quotidien trop harassant dans le cadre des études ou de celle liée à la difficulté de trouver un emploi après les études ? Qui exerce cette pression ? Comment s'exerce-t-elle ? Beaucoup d'incertitudes pèsent sur la réponse de Sha. Toutefois, une chose apparaît très probable, en venant en France, Sha a choisi la stratégie d'évitement.

12.1.1.5 Choix des autres ou pour les autres

Pingyi est venue en France pour suivre son compagnon :

«[qu'est-ce qui t'a amené à faire des études à l'étranger] en fait c'était mon copain qui voulait partir à l'étranger pour faire ses études je n'avais jamais pensé à partir je pensais que c'était une chose qui n'aurait jamais lieu dans ma vie pour mon copain j'ai réfléchi je me suis dit que j'étais encore jeune je ne voulais pas obtenir un diplôme c'était juste pour enrichir mes expériences de la vie » (Pingyi, 170).

¹¹⁹ C'est un examen qui a lieu après le baccalauréat, qui ne donne pas l'accès direct à l'Université en Chine. Les candidats choisissent leur spécialité en fonction de la note obtenue à cet examen.

Pingyi a quitté la France sans diplôme. Au moment de l'entretien, elle nous était apparue déprimée en raison de son faible niveau en français et par les difficultés qu'elle éprouvait dans les études. Bien qu'elle ait estimé que son apprentissage du français n'était pas un échec, elle a exprimé beaucoup d'idées négatives sur son apprentissage. Pourquoi dans ces conditions affirmait-elle ne pas vouloir de diplôme ? Nous croyons possible que cette idée se soit forgée progressivement au cours de séjour, au gré des difficultés croissantes. Afin de protéger son estime de soi, elle aurait préféré affirmer dans l'entretien que c'était sa volonté initiale.

La motivation initiale de Pingyi était sans doute moins forte que celle des autres en raison du fait qu'elle n'a pas fait ce choix elle-même. Nous postulons que la motivation de l'apprentissage du français se construit aussi sur la base de la motivation initiale du séjour à l'étranger. Si cette base est fragile, elle n'est pas susceptible de constituer un atout pour apprendre la langue du pays d'accueil.

De son côté Pan est venue en France pour des motifs familiaux :

«[qu'est-ce qui t'a amené à faire des études à l'étranger] pour mon fils parce que nous avons choisi la nationalité française à sa naissance je voulais qu'il grandisse en France je pensais que l'éducation en France était meilleure qu'en Chine je voulais aussi essayer une autre façon de vivre je voulais aussi voyager un peu (rire) » (Pan, 142).

Pan a fait un choix pour son fils. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'un sacrifice. Compte tenu du postulat précédemment exposé nous pensons que sa motivation d'apprentissage du français doit être plus forte que celle de Pingyi. Nous rappelons que cette interviewée n'a pas tranché sur son sentiment concernant son apprentissage. Toutefois, pendant l'entretien, nous avons senti une attitude positive envers l'apprentissage du français.

Après avoir décrit les cinq principaux moteurs de la motivation initiale du séjour à l'étranger des interviewés, nous nous apercevons qu'elles ont la même intensité. Dès lors qu'elles relèvent de véritables choix personnels, toutes les intentions de partir sont bonnes et ne semblent pas constituer un handicap pour l'apprentissage du français. Par conséquent, ce serait les événements que les interviewés rencontrent pendant leur séjour qui définiraient leurs motivations ainsi que leurs stratégies d'apprentissage.

12.1.2 Pourquoi la France et le français ?

Nous avons souhaité poursuivre le questionnement qui porte sur les motivations initiales et sur leur hypothétique lien avec la réussite ou l'échec d'apprentissage du français. Nous avons demandé aux interviewés de nous donner les raisons du choix de la France comme pays d'accueil :

	Interviewés	Choix de la France et du français car...
Réussite ou plutôt réussite	Chong	le français est une langue peu enseignée en Chine, se distinguer des Chinois qui apprennent l'anglais ; les frais sont d'études peu élevés
	Pu	cela correspond à un programme universitaire qui implique un partenariat avec une université française
	Nawei	la France est mondialement reconnue dans le domaine d'étude
	Xian	les frais d'études peu élevés
	Han	l'apprentissage de l'anglais est un échec ; la littérature française est appréciée
	Chanxi	l'apprentissage d'une autre langue que l'anglais est souhaité ; l'impression positive sur la France
	Ye	la langue française peut aider à trouver un travail
Milieu	Pingyi	le compagnon a choisi la France ; l'apprentissage de l'anglais est un échec
	Pan	le mari est Français
Echec ou plutôt échec	Fan	le besoin de quitter l'Allemagne et de changer d'environnement se fait sentir
	Sha	l'apprentissage de l'anglais est un échec ; l'impression positive sur la France
	Sen	les frais d'études peu élevés ; cela correspond à un programme universitaire qui implique un partenariat avec une université française
	Silong	les frais d'études peu élevés, l'impression positive sur la France
	Xiyin	des proches sont en France
	Yuxi	cela correspond à une partie du programme de sa spécialité en Chine

Tableau 12-2 Choix du pays et de la langue

Les raisons qui ont conduit les interviewés à choisir la France et le français sont diverses. Certains veulent s'échapper de l'apprentissage d'une langue et d'une culture qui ne leur plaisent pas (Han, Pingyi, Fan, Sha), certains satisfont aux obligations d'un programme universitaire (Pu, Sen, Yuxi), certains font ce choix en raison des frais d'études peu élevés en France (Chong, Xian, Sen, Silong), certains ont une préférence pour la culture française (Han, Chanxi, Sha, Silong), certains intègrent cette démarche dans des stratégies d'apprentissage à long terme (Chong, Chanxi, Ye, Nawei). La plupart des interviewés ont associé plusieurs motifs pour justifier leur choix.

12.1.2.1 Apprentissage d'une autre langue que l'anglais

L'anglais est un enseignement obligatoire dans les écoles chinoises. Tous les interviewés ont appris l'anglais pendant au moins huit ans. Certains, comme Sha, Pingyi et Han, éprouvent un sentiment négatif envers cette langue et ont choisi le français pour cesser de l'apprendre. Leurs témoignages nous aident à comprendre :

« [pourquoi tu as choisi la France et le français] la plupart de mes amis ont choisi un pays anglophone moi je trouvais que mon anglais était vraiment faible je n'avais aucune envie d'aller dans un pays anglophone donc je voulais changer complètement et commencer à apprendre une nouvelle langue je pensais que ce serait mieux pour moi je voulais choisir l'allemand mais je préférais la littérature l'Allemagne représente les technologies enfin j'ai choisi la France » (Han, 234).

En raison de sa faible performance langagière en anglais, Han a choisi la France dans l'espoir de regagner de la confiance en soi. Pari gagné puisque cette interviewée estime que son apprentissage du français est plutôt un succès. Cet exemple nous démontre

qu'un apprenant de l'anglais en difficulté peut devenir un apprenant du français en réussite. Nul doute que c'est aussi dans l'espoir initial de prendre un nouvel élan que Han a su faire naître une motivation d'apprentissage du français féconde.

Deux autres interviewées témoignent dans le même sens :

« *[pourquoi tu as choisi la France et le français] parce que je n'ai pas appris l'anglais avec effort j'en avais assez de l'anglais et il fallait que je change* » (Pingyi, 176).

« *[pourquoi tu as choisi la France et le français] parce que j'ai appris pendant très longtemps l'anglais je n'ai plus besoin d'aller dans un pays anglophone les autres langues ne m'intéressaient pas je trouvais la France jolie je voulais voyager et apprendre une nouvelle langue [tu as choisi la France parce que tu ne voulais plus apprendre l'anglais] oui [tu détestais l'anglais] détester non mais j'ai commencé à apprendre l'anglais d'un jeune âge maintenant je ne maîtrise pas encore cette langue je ne connais toujours que des choses simples il y a encore beaucoup de choses à apprendre je ne m'intéresse plus du tout à l'anglais commencer à apprendre une autre langue pourrait être plus intéressant pour moi* » (Sha, 226-230).

Là encore, une lassitude pour l'apprentissage de l'anglais s'exprime. Cette lassitude constitue une motivation potentielle pour l'apprentissage d'une autre langue mais ne saurait en garantir la réussite, ainsi que le montre le résultat de l'apprentissage de ces deux interviewées.

Certains interviewés, comme Chong et Chanxi, ont choisi la France et le français en considérant l'avantage de maîtriser une autre langue que l'anglais :

« *[pourquoi tu as choisi la France et le français] les Chinois ont tous l'anglais comme langue étrangère je suis venue en France pour apprendre une autre langue* » (Chong, 190).

Ces deux interviewées cherchent la plus-value dans l'originalité et la nouveauté qui consiste à apprendre le français pour un Chinois. À la différence des cas des trois interviewés précédents, cette démarche ne se construit pas par défaut, elle intègre une stratégie d'apprentissage réfléchie. C'est sans doute la raison pour laquelle elle semble conduire plus assurément au résultat d'une possible réussite d'apprentissage du français.

12.1.2.2 Attitude positive envers la France

Certains interviewés ont choisi la France et le français au motif d'une attitude positive envers ce pays et sa culture. La littérature française est très connue en Chine. Dans les représentations populaires, la France symbolise le romantisme absolu et sa capitale est la plus belle ville au monde. Faire des études en France permettrait de toucher du doigt cette dimension mythique.

Han (234), Chanxi (171), Sha (226) et Silong (252) ont exprimé leur enthousiasme pour la culture et la langue françaises. Ces interviewés nous ont confié que leurs

connaissances sur la France venaient essentiellement d'émissions de télévision chinoises. Ainsi, la puissance médiatique pourrait inciter à partir à l'étranger et à apprendre la langue du pays d'accueil.

12.1.2.3 Partie d'un programme universitaire

De plus en plus de partenariats entre des établissements du supérieur chinois et français voient le jour et facilitent la mobilité des étudiants chinois. En s'inscrivant dans une université chinoise qui intègre un programme international, les étudiants maximisent leur chance de poursuivre leurs études à l'étranger. Ces programmes concernent généralement les sciences, moins souvent les sciences humaines et sociales. Certains étudiants nous ont expliqué que, pour eux, les filières scientifiques demandaient moins de compétences en français que les filières littéraires. Autrement dit, pour réussir leurs études en science, la maîtrise du français ne serait pas indispensable. C'est le point de vue de Pu, Sen et Yuxi qui ont évoqué ce point pour répondre à la question de la motivation du séjour en France. Nous pensons que la représentation du faible niveau en français exigé par la spécialité est une cause qui détermine la faible motivation d'apprentissage et, par voie de conséquence, le possible échec d'apprentissage de la langue. Toutefois, un intérêt particulier pour la langue cible permettrait aux apprenants de progresser, comme c'est le cas de Pu :

« mon niveau d'anglais est beaucoup plus faible que celui de français, même si j'ai appris l'anglais pendant longtemps je pense que c'est une question d'intérêt » (Pu, 64).

C'est ce que nous confirment les témoignages de Sen et de Yuxi qui eux n'ont pas exprimé cet intérêt pour le français et qui s'estiment en échec d'apprentissage.

12.1.2.4 Choix économique

Certains interviewés (Chong, Xian, Sen, Silong) nous ont confié que le choix de la France avait été déterminé par le faible niveau des frais de scolarité et du coût de la vie dans ce pays, notamment grâce aux possibles aides sociales.

« [pourquoi tu as choisi la France et le français] à vrai dire c'était une question économique ma famille pouvait accepter les frais d'études et de vie en France si j'étais allée dans un pays anglophone ma famille n'aurait pas été assez riche pour me payer les études » (Xian, 288).

« [pourquoi tu as choisi la France et le français] parce que faire des études en France n'est pas très cher dans les programmes que mon université en Chine m'a proposés il y avait la France le Royaume-Uni et l'Irlande les frais pour la France étaient les moins élevés en plus la vie en France n'est pas extrêmement chère c'est une raison principale dans les autres pays ma famille ne pourrait pas me payer les études » (Sen, 176).

Nous pouvons comprendre que la question du coût entre en ligne de compte pour une famille qui doit supporter le financement des études à l'étranger de son enfant. La France et l'Allemagne présentent l'avantage de proposer des frais de scolarité modestes au regard de ceux pratiqués dans des pays anglophones. Pour cette raison, les classes populaires et moyennes choisissent plus souvent la France ou l'Allemagne, tandis que les classes supérieures choisissent plus souvent le Royaume-Uni, les Etats-Unis ou l'Australie.

Entreprendre des études avec un budget limité est une source de pression qui peut se transformer en une motivation d'apprentissage pour certains étudiants chinois apprenant le français en France. Au regard des résultats obtenus, la nature de cette motivation semble être tantôt une source de réussite, tantôt une source d'échec.

Nous expliquons cela par des approches différentes du problème posé. Certains apprenants transforment cette pression en motivation et progressent alors que d'autres affrontent les causes de cette pression pour la réduire en choisissant de travailler en France, parfois à temps complet sans aller en cours, afin de se payer des cours de français pour l'année suivante. Dans ces conditions, nous comprenons mieux que leur apprentissage du français soit rendu plus difficile.

12.1.2.5 Autres raisons

Quelques interviewés ont donné d'autres explications au choix de la France comme destination. Nawei et Ye sont venus en France pour apprendre ce qu'ils ne peuvent pas apprendre ailleurs :

« [pourquoi tu as choisi la France et le français] c'est en raison de ma spécialité la France est forte dans le domaine de mes études j'étudiais l'aménagement urbain » (Nawei, 182).

« [pourquoi tu as choisi la France et le français] il y a de plus en plus d'échanges entre la Chine et la France depuis quelques années je m'intéresse à ça j'ai choisi d'apprendre le français en France » (Ye, 217).

Dans ces deux cas, la motivation de faire des études en France ou apprendre le français est en lien direct avec leur intérêt personnel. Ils avaient déjà un projet avant de venir en France. Nous rappelons que ces deux interviewés estiment que leur apprentissage du français est une réussite.

Fan et Xiyin ont choisi la France pour d'autres motifs :

« [pourquoi tu as choisi la France et le français] choisir la France (10 secondes de réflexion) je n'ai jamais appris le français avant de venir j'étais allé en Allemagne d'abord je me suis rendu compte que l'agence qui organisait le séjour à l'étranger nous a trompés après je suis venu en France je n'ai jamais appris le français avant » (Fan, 336).

« [pourquoi tu as choisi la France et le français] parce que j'avais peur d'aller ailleurs mon père connaissait les parents d'un étudiant chinois qui est venu en France ses parents

ont dit que ce n'était pas mal mon père leur a fait confiance il m'a choisi la France » (Xiyin, 172).

Fan a choisi la France comme une issue de secours. Malgré le dialogue que nous avons initié à ce sujet, nous n'avons jamais compris son histoire en Allemagne. Ses explications nous semblent ambiguës. Il n'en reste pas moins que ceci nous conforte dans l'idée qu'il est venu en France sans grande volonté.

Dans le cas de Xiyin, le choix de la France a été fait par son père sur la base d'avis positifs sur la vie dans ce pays formulés par certaines de ses connaissances. Nous rappelons que les enfants nés dans les années 80 sont, dans la plupart des cas, des enfants uniques. Les parents chérissent, apportent beaucoup d'amour et de soin à ce seul enfant. Leur protection excessive se reflète quelquefois dans des interventions abusives qui concernent des décisions qui, au moins, devraient être partagées. Nous rappelons que cette interviewée a exprimé le sentiment de liberté en France, loin de la surveillance de ses parents. Ces deux interviewés estiment que leur apprentissage du français est un échec.

En définitive, nous n'avons pas trouvé de différences marquées et systématiques qui concernent le choix de la France et du français entre les interviewés en situation de réussite et ceux en situation d'échec. Toutefois, sans qu'il ne soit question de déterminisme absolu, il apparaît que lorsque le choix du pays d'accueil a été fait par défaut ou par d'autres, il est plus susceptible de déterminer l'échec d'apprentissage de la langue que lorsqu'il reflète un intérêt personnel, conscient et assumé.

12.1.3 Satisfaction et déception du séjour

Après avoir abordé les motivations initiales des apprenants, nous avons souhaité savoir ce qui, actuellement, constitue des motifs de regrets pour mieux comprendre l'état d'esprit dans lequel ils se trouvent et continuer à établir des liens entre leurs motivations et la réussite ou l'échec d'apprentissage du français. Nous avons demandé : « est-ce que tu es déçu de la décision de faire des études en France ? » Voici un tableau récapitulatif des réponses :

	Interviewés	Décision de la décision
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Non
	Pu	Non
	Nawei	Non
	Xian	Non
	Han	Non
	Chanxi	Non
	Ye	Non
Milieu	Pingyi	Non
	Pan	Non
Echec ou plutôt échec	Fan	Oui
	Sha	Non
	Sen	Oui
	Silong	Non
	Xiyin	Non
	Yuxi	Non

Tableau 12-3 Décision de la décision de faire des études en France

Tous les interviewés en situation de réussite, celles qui n'ont pas tranché sur leur sentiment d'apprentissage, et la plupart de ceux qui sont en situation d'échec ne sont pas déçus de leur décision de faire des études en France. Nous proposons de donner quelques exemples de témoignages afin d'illustrer ces perceptions.

12.1.3.1 Satisfaction du séjour

Certains interviewés expriment leur satisfaction du séjour en France ainsi :

«je trouve que c'est très bien j'ai enrichi mes connaissances j'ai reçu une éducation différente de ce que je connaissais en Chine je pense que c'est une question d'expériences je peux trouver des solutions à des problèmes auxquels je n'aurais probablement jamais été exposé en Chine on doit partir à l'étranger et vivre seul afin de rencontrer ces problèmes plus on les découvre tât mieux on les résout » (Pu, 348).

Pour Pu, le bénéfice réside dans la découverte d'un nouvel environnement et dans les compétences acquises dans l'obligation de s'y adapter. Nous imaginons que la vie plaisante et pleines de défis excitants à relever qu'il trouve en France contribue à le motiver à poursuivre dans de bonnes conditions son apprentissage du français et, par voie de conséquence, à nourrir sa perception de la réussite.

«je pense que cette décision de faire des études en France est très bonne beaucoup mieux que l'Italie (où il n'a jamais fait de séjour d'études) je peux attribuer la note de 80 à 100 sur 100 (en Chine, le barème de notation est basé sur 100) à ma vie étudiante en France » (Silong, 334).

Silong semble très satisfait de son séjour en France, bien qu'il soit en situation d'échec. Le parallèle avec Pu nous incline à penser que dans ce contexte, qui lui apparaît favorable et auquel il ne résiste pas, il a tout le potentiel pour améliorer sa performance en français.

«je ne suis pas déçu de cette décision je ne suis jamais déçu de mes décisions ce sont MES décisions »(Pan, 210).

Pan assume ses décisions. Est-ce une source potentielle de motivation ? Nous croyons que c'est le cas à condition qu'il s'agisse d'autre chose que d'une simple posture de principe, notamment que cela implique un véritable sens des responsabilités. En effet, Pan nous rappelle par cette réponse que l'épanouissement de l'être humain prend aussi naissance dans la perception du contrôle qu'il exerce sur sa destinée, une perception qui se traduit par des choix assumés. N'en va-t-il pas de même pour tout apprentissage ?

12.1.3.2 D éception du séjour

Deux interviewés sont déçus de cette décision, ces deux interviewés sont en situation d'échec.

«[tu es déçu de ta décision de faire des études en France] c'est une erreur (ton déterminé) [pourquoi] quand j'étais en Chine je pensais que les autres pays seraient bien mais je suis déçu d'être venu je parle très mal français je ne me sens pas bien je regrette beaucoup [tu penses que c'est à cause de quoi] je ne sais pas ma famille a dépensé beaucoup d'argent pour m'envoyer à l'étranger mais l'agence nous a trompés je suis emprisonné par l'argent volé »(Fan, 404-408).

Fan reste en France pour que l'argent dépensé par sa famille ne le soit pas en vain. Son séjour s'est transformé en un fardeau. Au-delà des explications données, il nous semble que c'est aussi sur le plan de l'estime de soi que Fan a besoin d'être aidé. En effet, le sentiment d'emprisonnement exprimé renvoie à la culpabilité de ne pas parler mieux français, de s'en sentir incapable. C'est probablement dans cette perception qu'il a perdu la motivation de progresser dans cet apprentissage.

«[tu es déçu de ta décision de faire des études en France] je regrette quand je pense à mes amis en Chine j'étais heureux avec eux je n'avais pas d'obstacle de communication c'est une question de langue ici je parle mal français j'envie mes amis chinois je me repentis d'être venu mais je ne suis pas déçu par la France »(Sen, 228).

Sen évoque la nostalgie de son passé en Chine. Ses difficultés en communication sont à l'origine de ce sentiment. Elles induisent une vie solitaire qui, en retour, ne facilite pas les progrès dans l'apprentissage de la langue. C'est un cercle vicieux qui affaiblit psychologiquement cet apprenant. Le fait que Sen se dise déçu par son choix de la France mais pas par la France, nous invite au raccourci qu'il est en réalité déçu de lui-même. La faible estime de soi ainsi que la faible volonté d'intégration à la société d'accueil semblent conduire cet apprenant à l'échec.

Au moment de dégager la synthèse, nous pouvons commencer par constater que la plupart des interviewés ont estimé qu'ils ne regrettaient pas leur décision de faire des études

en France. Les quelques rares interviewés qui ne sont pas satisfaits s'estiment en échec d'apprentissage de la langue. Il y a un lien entre la satisfaction du séjour et la réussite d'apprentissage. Cette satisfaction peut être un moteur de l'apprentissage du français, y compris pour ceux qui estiment que leur apprentissage est un échec, qui, en la visant comme objectif, pourraient initier un cercle vertueux qui les conduirait à reprendre confiance en eux et en leur capacité à progresser.

12.2 Motivations scolaires

Dans cette partie, nous allons tenter de faire apparaître des événements déterminants qui, dans le cadre scolaire, pourraient motiver les interviewés à apprendre le français. Nous aborderons, entre autres choses, l'intérêt et l'utilité des cours de français perçus par les interviewés ainsi que leurs perceptions de l'importance de la maîtrise du français pour la réussite des études.

12.2.1 Perception de l'intérêt des cours de français

Nous avons demandé aux interviewés : « est-ce que les cours de français en France sont intéressants ? » Voici leurs réponses présentées dans un tableau récapitulatif :

	Interviewés	Intéressant
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Non
	Pu	Oui
	Nawei	Non
	Xian	Non
	Han	Oui
	Chanxi	Non
	Ye	Oui
Milieu	Pingyi	Non
	Pan	Oui
Echec ou plutôt échec	Fan	Non
	Sha	Oui
	Sen	Non
	Silong	Oui
	Xiyin	Non
	Yuxi	Non

Tableau 12-4 Perception de l'intérêt des cours de français par les interviewés

Six interviewés trouvent que les cours de français en France sont intéressants, neuf ont un avis contraire. Nous allons d'abord observer et analyser les perceptions positives.

12.2.1.1 Intérêt pour les cours de français

Certains interviewés en situation de réussite apportent les témoignages suivants :

« quand j'apprenais le français j'étais contente j'aimais suivre les cours de plusieurs enseignants après ils savaient aussi que j'aimais leurs cours en tout cas j'étais très contente à cette époque-là » (Han, 246).

« [tu trouves que les cours de français en France étaient intéressants] plutôt oui (rire) » (Ye, 231).

Han explique qu'elle tire de la satisfaction à faire plaisir à son enseignant, c'est une motivation dite affiliative¹²⁰ (terme utilisé par Dörnyei, 1994). Nous croyons que, parmi d'autres critères, la personnalité de l'enseignant ainsi que le degré d'« affectif » qu'il accepte d'intégrer à ses pratiques impliquent que l'alchimie complexe qui le lie à ses étudiants peut prendre plus ou moins forme. Peut-être avons-nous trouvé là un premier facteur relatif à la classe susceptible de motiver un apprenant.

Quelques interviewés en situation d'échec expriment également leur intérêt pour le cours de français :

«[tu trouves que les cours de français en France sont intéressants] cette école de français n'est pas mal j'ai entendu dire qu'ils allaient encore innover à part les cours ordinaires il y aura aussi des cours sur la culture la gastronomie le commerce tu pourras choisir les cours qui t'intéressent je trouve ça très bien » (Sha, 238).

«[tu trouves que les cours de français en France étaient intéressants] pas de rapport avec ma spécialité ce que les enseignants enseignaient était ce que j'avais déjà appris en Chine il y avait seulement un peu plus de vocabulaire je trouve que les cours étaient plutôt intéressants » (Silong, 274).

Sha est plus satisfaite que Silong. Dans les deux cas, la nature et la diversité des activités pédagogiques semblent constituer des facteurs susceptibles de motiver ces apprenants dans leur apprentissage.

12.2.1.2 Désintérêt pour les cours de français

Découvrons maintenant pourquoi d'autres interviewés ne trouvent pas d'intérêt dans ces cours :

«[tu trouves que les cours de français en France étaient intéressants] non [pourquoi] parce qu'apprendre quelque chose est toujours pénible ce n'est pas comme si tu regardes un film pour t'amuser mais il faut étudier les gens travaillent pour gagner de l'argent les étudiants étudient pour obtenir des diplômes donc il faut étudier c'est un peu ennuyeux mais déjà mieux qu'en Chine » (Chong, 220-222).

Chong n'est pas intéressée par les cours de français, mais elle considère que l'apprentissage est un devoir qui s'impose à elle par delà toutes les contraintes. Dans la théorie de «*self-determination* » (Deci & Ryan, 1985), cette motivation est appelée «*régulation identifiée* », qui signifie que l'individu effectue une action car cette action est considérée comme importante pour atteindre un objectif. La régulation identifiée est une motivation assez forte. Il n'est donc pas surprenant que cette interviewée estime que son apprentissage du français soit un succès.

¹²⁰ *Supra* 5.6.4

«[tu trouves que les cours de français en France sont intéressants] non [pourquoi] par exemple la façon d'enseigner la compréhension écrite de certains enseignants est très ennuyeuse et aussi ils trouvent des sujets qui leur plaisent comme la gastronomie la littérature française tout ça ne m'intéresse pas je m'ennuie [tu t'ennuies en cours à cause de l'enseignant] oui » (Nawei, 206-211).

Nawei n'est pas intéressé par les cours de français en raison des méthodologies ou des supports utilisés par certains enseignants. Pourtant, c'est un interviewé qui est intéressé par l'apprentissage du français. Voici un extrait de son discours :

«[pourquoi tu aimes apprendre le français] quand tu apprends une langue tu peux utiliser cette langue pour lire pour écouter je trouve ça très intéressant » (Nawei, 202).

Nawei est un apprenant en situation de réussite. Sa motivation intrinsèque semble dépasser l'inconfort causé par des activités pédagogiques qui ne lui conviennent pas toujours.

Quelques témoignages d'interviewés en situation d'échec viennent affiner notre compréhension :

« [tu trouves que les cours de français en France étaient intéressants] non [pourquoi] (5 secondes de réflexion) c'est peut-être parce que les cours étaient donnés en français je ne comprenais pas j'ai perdu l'intérêt je pense que c'est la raison principale » (Fan, 356-358).

« [tu trouves que les cours de français en France étaient intéressants] non [pourquoi] ce n'est pas le problème de l'enseignant c'est le mien je ne comprenais rien c'était impossible de suivre un cours tout en français » (Xiyin, 188).

Si la motivation n'est pas assez forte pour impliquer un engagement cognitif dans la durée, les difficultés et les obstacles de l'apprentissage en viennent à bout. La persévérance implique d'inscrire les actions dans le temps, donc de laisser du temps pour apprendre. Or, ces interviewés débutants nous expliquent que le fait que les cours de langue soient dispensés immédiatement en langue cible les a découragés.

« [tu trouves que les cours de français en France sont intéressants] j'apprends ce que l'enseignant enseigne » (Yuxi, 338).

Dans le ton de la réponse de Yuxi, nous avons entendu une note d'impuissance teintée de fatalisme. Pouvons-nous interpréter cette réponse comme un «non» ferme ? D'un côté, Yuxi s'est inscrit à des cours de français à la demande de son laboratoire et dit facilement que, puisqu'il n'a pas besoin du français pour ses études, il n'est pas motivé pour ce nouvel apprentissage. D'un autre côté, il a conscience qu'il doit tout de même pouvoir communiquer avec ses collègues sur le lieu de travail. En raison de cette ambivalence, nous ne pouvons pas affirmer que Yuxi est dans la situation d'«amotivation» (Deci & Ryan, 1985).

« je ne comprenais pas pourquoi les enseignants enseignaient ces choses-là je ne voyais pas leurs objectifs chaque jour on faisait ce que les enseignants nous demandaient sans savoir pourquoi (rire) » (Sen, 114).

Cette remarque de Sen nous invite à rappeler que les apprenants seront d'autant plus motivés qu'ils verront le profit qu'ils peuvent tirer des cours. Un « bon » cours doit permettre aux apprenants d'intérioriser les objectifs des enseignants et de les intégrer à leurs propres objectifs. Pour cela, les activités pédagogiques choisies doivent être signifiantes aux yeux de l'apprenant.

Certains interviewés en situation de réussite expriment un intérêt très fort pour les cours de français ; certains autres parmi eux, moins intéressés par les cours, possèdent une motivation intrinsèque pour l'apprentissage de la langue suffisante pour dépasser l'ennui. Quant aux interviewés en situation d'échec, ils mettent souvent en avant la nature et la diversité des activités pédagogiques pour expliquer, soit que ces facteurs constituent des leviers de progrès possibles, soit qu'ils constituent des freins à leur apprentissage.

Nous retiendrons aussi que lorsque les critères principaux qui distinguent les étudiants motivés des autres ne sont pas réunis, des motivations de substitution, comme la régulation identifiée, peuvent être mobilisées pour soutenir l'apprentissage.

12.2.2 Perception de l'utilité des cours de français

Nous avons interrogé les interviewés ainsi : « est-ce que tu penses que ce que tu as appris dans les cours de français est utile ? » Voici les réponses des interviewés :

	Interviewés	Utile
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Oui
	Pu	Oui
	Nawei	Oui
	Xian	Oui
	Han	Oui
	Chanxi	Non
	Ye	Oui
Milieu	Pingyi	Oui
	Pan	Oui
Echec ou plutôt échec	Fan	Oui
	Sha	Oui
	Sen	Non
	Silong	Oui
	Xiyin	Non
	Yuxi	Oui

Tableau 12-5 Perception de l'utilité des cours de français par les interviewés

Les analyses ainsi que les extraits d'interviews associés sont présentés dans les parties suivantes.

12.2.2.1 Utilité des cours de français

Si les interviewés ne jugent pas toujours intéressants les cours de français, ils sont plutôt d'accord pour affirmer que ces cours sont utiles. Cette première remarque étant

valable tant pour les interviewés qui sont en situation de réussite que pour ceux qui sont en situation d'échec.

Quelques témoignages d'interviewés en situation de réussite :

«[tu penses que ce que tu as appris dans les cours de français est utile pour toi] je pense que l'enseignant t'enseigne des méthodes pour apprendre ça c'est sûrement utile si ça n'avait pas été le cas je n'y serais pas allée » (Chong, 224).

Pour Chong, l'utilité des cours de français réside dans l'acquisition des méthodologies d'apprentissage, qui pourraient être réinvesties dans un cadre dépassant largement celui de l'apprentissage de la langue.

«[tu penses que ce que tu as appris dans les cours de français est utile pour toi] bien sûr [pourquoi c'est utile] par exemple les cours sur la gastronomie je ne m'intéresse pas à ça mais je dois quand même connaître les spécialités régionales quand je vais au restaurant ça peut m'aider » (Nawei, 214-217).

Ici, la perception du manque d'intérêt n'influence pas la perception de l'utilité des contenus des cours.

Les interviewés qui n'ont pas tranché sur leur sentiment d'apprentissage apportent également leurs témoignages :

«[tu penses que ce que tu as appris dans les cours de français est utile pour toi] je pense que c'est utile la grammaire est utile dans les cours de compréhension écrite tu peux apprendre le vocabulaire dans les cours de théâtre tu peux apprendre des expressions verbales ou gestuelles dans les cours d'expression écrite tu peux apprendre à écrire pour réussir les tests de français et tu peux apprendre à écrire des lettres de motivation pour t'inscrire à l'université etc. tout est utile » (Pingyi, 194).

Pingyi associe l'utilité des contenus au besoin de réussir différentes formes d'évaluation (tests de français, lettres de motivation). Dans ce cas, les évaluations et les possibles récompenses ou sanctions qui en découlent apparaissent également comme une source de motivation pour cette apprenante.

Des propos similaires sont tenus par certains interviewés en situation d'échec :

«[tu penses que ce que tu as appris dans les cours de français est utile pour toi] oui par exemple on avait un cours sur la recherche de logements avec des petites annonces » (Fan, 360).

«[tu penses que ce que tu as appris dans les cours de français est utile pour toi] la partie utile est sur la société française la vie en France » (Silong, 276).

Pour ces deux interviewés, l'élément signifiant réside dans la facilitation de l'intégration à la société qui les accueille.

Nous avons déjà montré que la perception de l'intérêt des cours jouait un rôle dans la perception d'un sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage. Maintenant, nous

savons que la perception de l'utilité joue un rôle semblable. Cela nous conduit à affirmer que les motivations les plus fortes peuvent se construire sur la base d'activités pédagogiques qui incluent parmi leurs objectifs principaux ces deux critères.

12.2.2.2 Inutilité des cours de français

Trois interviewés ont exprimé leur scepticisme quant à l'utilité des cours de français dispensés. L'une est en situation de réussite, les deux autres sont en situation d'échec :

«[tu penses que ce que tu as appris dans les cours de français est utile pour toi] pas du tout parce que je ne comprenais rien de ce que l'enseignant disait aussi l'enseignant enseignait des choses inutiles comme des mots qu'on ne va jamais utiliser » (Chanxi, 189).

«[tu penses que ce que tu as appris dans les cours de français est utile pour toi] non je pense que la langue maternelle est vraiment importante au début de l'apprentissage je ne comprenais rien j'aurais aimé que quelqu'un m'indique la direction peut-être un mot ou une phrase dans ma langue maternelle pour que je sache de quoi ça parle en plus j'aimerais bien avoir des cours privés comme ça l'enseignant serait plus patient avec moi » (Xiyin, 190).

«[tu penses que ce que tu as appris dans les cours de français est utile pour toi] l'enseignant nous donnait des articles scientifiques à lire je pensais que c'était inutile pour ma spécialité et pour ma vie et en plus j'ai oublié très vite ce qu'il a enseigné » (Sen, 118).

Leurs témoignages entrent en cohérence avec les idées précédemment évoquées. En particulier, nous retrouvons celle selon laquelle la nature des activités pédagogiques proposées pouvaient impacter la perception de l'intérêt ou de l'utilité des cours de sorte à renforcer ou à affaiblir la motivation d'apprentissage.

L'utilité et l'intérêt semblent être d'autant moins accessibles qu'il y a peu de soutien de la langue maternelle des apprenants pendant les cours, notamment au début de l'apprentissage.

Ces trois interviewés sont venus en France dans le cadre d'un programme international entre la France et la Chine. Tous les trois ont suivi des cours de français dans une institution universitaire avant d'intégrer la première année de Licence. Dans ces cours de français, le français à objectif spécifique (FOS) est enseigné. Pour qu'un cours de FOS soit efficace, il faut qu'il réponde exactement au besoin de l'apprenant. Dans ces conditions, comment peut-on faire un cours de compréhension écrite qui intéresse autant les étudiants de disciplines différentes ? Le cours collectif est-il adapté à ce type de formation ?

12.2.3 Perception de l'importance de la maîtrise du français pour la réussite des études universitaires en France

La perception de l'importance de maîtriser le français pour les études universitaires pourrait influencer la motivation d'apprentissage des interviewés. Ainsi, nous leur avons demandé : « est-ce que tu penses que maîtriser le français est nécessaire pour réussir tes études ? » Voici leurs réponses, suivies d'explications :

	Interviewés (spécialité étudiée)	Importance de la maîtrise du français pour la réussite universitaire
Réussite ou plutôt réussite	Chong (sciences humaines)	Ça dépend de la spécialité
	Pu (sciences)	Oui
	Nawei (français)	Oui
	Xian (sciences économiques)	Ça dépend de la spécialité
	Han (lettres)	Oui
	Chanxi (sciences humaines)	Oui
	Ye (sciences économiques)	Oui
Milieu	Pingyi (beaux-arts)	Oui et non
	Pan (français)	Ne sait pas
Echec ou plutôt échec	Fan (sciences économiques)	Non
	Sha (français)	Oui
	Sen (sciences)	Non
	Silong (musique)	Oui
	Xiyin (sciences humaines)	Oui
	Yuxi (sciences)	Oui

Tableau 12-6 Perception de l'importance de la maîtrise du français pour la réussite universitaire

La plupart des interviewés pensent qu'il existe un lien entre la maîtrise du français et la réussite universitaire. Certains pensent que ce lien est déterminé par la discipline étudiée. Deux interviewés pensent qu'il n'y a pas de lien.

12.2.3.1 Existence du lien entre maîtrise du français et réussite des études

Voici quelques témoignages d'interviewés en situation de réussite qui croient en ce lien :

« [tu penses que maîtriser le français est nécessaire pour réussir tes études] bien sûr par exemple quand je décris quelque chose ou écris un rapport le français est très important » (Pu, 352).

Pu est un étudiant dans une filière scientifique. Il est conscient de l'importance du français dans ses études de spécialité

« [tu penses que maîtriser le français est nécessaire pour réussir tes études] bien sûr parce que le français est l'outil d'études si tu ne le maîtrisais pas je pense que ce serait impossible d'obtenir le diplôme mais certains étudiants chinois sont diplômés en France sans savoir dire et écrire une phrase correcte en français je ne sais pas comment ils ont réussi moi je pense que c'est très important de maîtriser le français pour réussir mes études » (Han, 304).

Han étudie les lettres, la réussite de ses études est directement associée à sa maîtrise du français. Son point de vue sur ces étudiants chinois qui ne maîtriseraient pas le français

mais qui réussiraient à obtenir le diplôme nous interpelle. Comment pourrions-nous l'expliquer ? D'abord, peut-être, en acceptant l'idée que la maîtrise de la langue française ne revêtirait pas la même importance selon les disciplines étudiées. Ensuite, en formulant l'hypothèse que certains enseignants français seraient plus indulgents avec les étudiants étrangers ; ils baisseraient les critères d'évaluation pour ce public. Si cette hypothèse était vérifiée, elle comporterait des avantages et des inconvénients dans le dessein d'améliorer la motivation d'apprentissage. En effet, ce qui serait gagné en potentiel de valorisation des efforts serait immédiatement perdu en affaiblissement et dilution des exigences. Cela nous renvoie à la nécessité de développer une évaluation formative exigeante. Former les enseignants à adapter leurs critères d'évaluation à tous types de publics dans le plus juste équilibre et avec comme objectif principal de motiver les étudiants nous apparaît être un enjeu majeur de l'enseignement en France.

Certains interviewés en situation d'échec pensent également que la maîtrise du français est importante pour la réussite des études :

«[tu penses que maîtriser le français est nécessaire pour réussir tes études] plutôt oui au moins j'ai besoin du français pour faire un stage dans un opéra »(Silong, 338).

«[tu penses que maîtriser le français est nécessaire pour réussir tes études] je pense que si je pouvais maîtriser le français je pourrais communiquer avec mon directeur sans problème et aussi par exemple il y avait une conférence à Marseille la langue de cette conférence était le français j'ai demandé à mon directeur si je pouvais y aller il m'a dit que je ne pourrais pas comprendre à cause de mon français et qu'il fallait que j'attende l'année suivante ou plus tard [donc le fait que tu ne maîtrises pas le français empêcherait tes études] non mais je pourrais perdre des occasions d'apprendre »(Yuxi, 420-422).

Pour Silong, maîtriser le français permettrait de trouver facilement un stage dans son domaine d'études ; pour Yuxi, cela lui donnerait des occasions de participer à des événements scientifiques qui sont en lien avec sa recherche doctorale. Nous pourrions parler ici de lien «indirect ».

Pingyi, qui fait des études dans le domaine des beaux-arts, livre un argument qui s'approche de ceux de Silong et Yuxi :

«[tu penses que maîtriser le français est nécessaire pour réussir tes études] pour l'instant je pense que le français est assez important mais l'apprentissage de la spécialité est plutôt une question d'intérêt mon problème est que je ne comprends pas les conseils que les enseignants me donnent sur mes dessins mais je pourrais demander aux enseignants d'expliquer autrement ou deviner ce que les enseignants me disent ou bien reformuler ce que j'ai compris pour que les enseignants valident la réussite de mes études ne dépend pas de ma maîtrise du français mais je dois apprendre ma spécialité en français même si je ne

comprends pas tout je pourrais trouver d'autres solutions quant au lien entre maîtriser le français et réussir mes études je pense que ce lien n'est pas complet par exemple si je pouvais comprendre ce que les enseignants disent mais je ne pouvais pas transformer ces conseils dans mes œuvres d'arts là le français n'aurait plus aucun lien avec la réussite de mes études »(Pingyi, 234).

Pingyi nous explique que, pour elle, il existe peut-être un lien entre la maîtrise du français et la réussite de ses études. Actuellement, elle ne comprend pas les conseils de ses professeurs. Elle se dit que si elle devait les comprendre et que cela n'affecte pas le résultat de son apprentissage disciplinaire, alors la démonstration serait faite qu'il n'y a pas de lien. Comme Silong, pour qui la réussite dépendra avant tout de sa qualité de chant, comme Yuxi, pour qui la réussite dépendra de la rédaction de sa thèse en anglais, Pingyi pense que produire des œuvres d'arts qui interpellent et émeuvent le public est davantage déterminant pour sa réussite que la maîtrise du français. Cette ambition devient secondaire et accessoire. Cela explique peut-être pourquoi aucun de ces interviewés n'est très motivé pour apprendre le français et ne s'estime en réussite d'apprentissage.

En suivant cette même logique, deux interviewées en situation de réussite nous confient que la maîtrise du français ne serait pas toujours nécessaire pour la réussite de leurs études universitaires :

«[tu penses que maîtriser le français est nécessaire pour réussir tes études] ça dépend de ta spécialité si tu apprenais quelque chose de plutôt littéraire tu devrais avoir un très bon niveau en français si tu apprenais quelque chose de scientifique le français n'aurait pas d'importance j'ai beaucoup d'amis chinois qui ne savent même pas parler français ils apprennent les équations etc. ils ont réussi à obtenir le diplôme le français est important pour les sciences humaines sociales lettres etc. mais pas pour les sciences »(Chong, 286).

«[tu penses que maîtriser le français est nécessaire pour réussir tes études] si tu apprenais des choses en lien avec le français tu devrais maîtriser le français si tu apprenais des choses sans lien avec le français le français ne serait pas important [donc pour toi la maîtrise du français n'a pas de lien avec la réussite des études] c'est ça ça dépend de ta spécialité »(Xian, 398-400).

En réalité, ces interviewées ont omis de répondre pour elles. Elles nous ont directement fait part de leur analyse globale. Chong fait des études de didactique du FLE/FLS, Xian fait des études de sciences économiques. Le français est important pour elles, car ces deux spécialités demandent un niveau assez élevé de maîtrise de la langue française. L'absence du besoin de maîtriser le français pour les étudiants en sciences est une représentation répandue parmi les étudiants chinois en France. Cependant, Pu, l'étudiant en science, croit en l'importance primordiale du français dans ses études, ce qui le motive

beaucoup pour l'apprendre. Nous pensons que c'est la croyance en l'importance du français qui influence la motivation d'apprentissage, pas la spécialité en soi.

12.2.3.2 Absence de lien entre ma trise du français et réussite des études

Deux interviewés en situation d'échec pensent que la maîtrise du français n'a pas de lien avec la réussite des études universitaires :

«[tu penses que ma triser le français est nécessaire pour réussir tes études] non [qu'est-ce qui est important pour que tu réussisses tes études] efforts et chance [pourquoi le français n'est pas important] quand tu parles de ça ça me rappelle ce que les enseignants et les parents disaient en Chine ils disaient que si tu travaillais bien à l'école tu serais bon en tout c'est faux c'est comme l'apprentissage du français ce n'est pas parce que tu parles bien français tu serais bon en tout tu réussirais tout ça prouve seulement que tu as le don de langue tu apprends le français plus vite mais ça ne signifie pas que tu es bon en tout sinon les traducteurs devraient être talentueux en commerce [je te demande le rapport entre la maîtrise du français et la réussite des études] bah il n'y a pas de lien entre ces deux choses [tu peux me donner des exemples] par exemple tous les Chinois ma trisent le chinois en Chine mais dans une classe il y a toujours ceux qui apprennent mieux que les autres (rire) » (Fan, 428-436).

Nous avons l'impression que Fan détourne notre question dans un réflexe défensif. Nous pensons qu'il sait bien que pour appliquer une consigne en français, il faut commencer par la comprendre, mais que la comprendre ne signifie pas nécessairement l'appliquer avec succès. Peut-être que nous l'avons mis mal à l'aise en touchant à son sentiment d'échec d'apprentissage du français. Son rire signifierait la réconciliation ou l'atténuation de la tension. Fan pense que l'apprentissage nécessite des efforts et de la chance. Malgré cela, il concède qu'il ne fait plus d'efforts pour apprendre le français. C'est un paradoxe supplémentaire. Quant à la chance, de quoi s'agit-il ? Est-ce celle de tomber sur un sujet d'examen qui « pla t » ? Est-ce celle d'avoir des enseignants indulgents ? Est-ce celle de trouver quelqu'un qui l'aide dans ses études ? Nous rappelons que la compagne de Fan joue un rôle considérable dans la réussite de ses études universitaires. Il n'a pas été facile pour nous de gérer émotionnellement la tristesse de voir certains de nos compatriotes à ce point désorientés. Ce fut parfois le cas lors de l'entretien avec Fan.

«[tu penses que maîtriser le français est nécessaire pour réussir tes études] je pense qu'il n'y a pas de lien entre ces deux choses peut-être que si tu ma trisais le français les études deviendraient plus faciles mais je pense qu'il n'y a pas de lien » (Sen, 234).

Sen aussi exprime un paradoxe. D'un côté, il pense que s'il maîtrisait mieux le français il serait plus à l'aise dans les études ; d'un autre côté, il affirme tout de même que

la maîtrise du français n'a pas de lien avec la réussite de ses études. Là encore, nous avons le sentiment que la perte de confiance en soi peut provoquer des pensées erratiques.

Nous croyons qu'il existe un lien entre la perception de l'importance de la maîtrise du français pour la réussite des études et le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage du français. Certains interviewés en situation d'échec se persuadent de l'absence d'importance du français dans leurs études de spécialité tandis que d'autres pensent que le français n'a qu'une importance secondaire. Dans ces deux cas, la motivation d'apprentissage est affaiblie. En revanche, tous les interviewés en situation de réussite croient au caractère impératif de maîtriser le français pour réussir leurs études de spécialité ce qui renforce leur motivation d'apprentissage de cette langue.

12.3 Motivations d'apprentissage dans la vie

Dans cette partie, nous allons tenter de faire apparaître des éléments déterminants qui, dans le cadre de la vie quotidienne, pourraient motiver les interviewés à apprendre le français. Nous aborderons, entre autres choses, l'utilisation du français et du chinois au quotidien ainsi que leurs perceptions de l'importance de la maîtrise du français pour la réussite de la vie en société.

12.3.1 Contacts avec le français dans la vie quotidienne

Nous avons émis l'hypothèse que la fréquence d'utilisation du français pouvait refléter et influencer la motivation d'apprentissage des interviewés. Nous avons débuté cette partie de l'entretien en leur demandant simplement : «peux-tu décrire ton utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne ? » Voici leurs réponses :

	Interviewés	Utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne
Réussite ou plutôt réussite	Chong	50% 50%
	Pu	Quasiment tout en chinois
	Nawei	Quasiment tout en chinois
	Xian	50% 50%
	Han	50% 50%
	Chanxi	50% 50%
	Ye	50% 50%
Milieu	Pingyi	Quasiment tout en chinois
	Pan	Anglais la plupart du temps et français
Echec ou plutôt échec	Fan	Quasiment tout en chinois
	Sha	Quasiment tout en chinois
	Sen	Quasiment tout en chinois
	Silong	Quasiment tout en chinois
	Xiyin	Quasiment tout en chinois
	Yuxi	Quasiment tout en chinois

Tableau 12-7 Utilisation des langues dans la vie quotidienne

Plus de la moitié des interviewés n'ont quasiment pas de contact avec le français en dehors de leurs cours à l'université. D'autres utilisent le français, le chinois, voire l'anglais alternativement.

12.3.1.1 Langues utilisées dans la vie : français et chinois

Cinq interviewées en situation de réussite utilisent le français et le chinois dans des proportions semblables :

«[tu peux décrire ton utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne] je ne parle jamais français avec des Chinois et je ne parle jamais chinois avec des Français je ne parle jamais avec moi-même (rire) donc moitié moitié en fait je n'ai pas beaucoup d'occasion de parler français mais je peux entendre le français partout je pense que les Français n'aiment pas être dérangés ils aiment te parler parfois mais pas tout le temps mais si tu veux écouter le français par exemple regarder un film tu peux regarder cent fois sans problème »(Chong, 248).

Chong écoute plus fréquemment le français qu'elle ne le parle. En revanche, elle a le sentiment de s'exprimer tout autant dans ces deux langues.

«[tu peux décrire ton utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne] je parle chinois à des Chinois le reste du temps je parle français avec des amis français ou dans des démarches administratives [quelle est la proportion] moitié moitié »(Xian, 336-338).

«[tu peux décrire ton utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne] je parle chinois à la maison le français en dehors l'importance des deux langues est égale »(Han, 268).

Ces deux interviewées parlent français ou chinois en fonction de la situation de communication. Nous faisons observer qu'à la différence de Chong, qui décrit une écoute active, elles n'évoquent que des situations dans lesquelles elles sont amenées à converser avec un interlocuteur.

Ces interviewées en situation de réussite ont des contacts réguliers avec le français, ce qui pourrait entretenir leur motivation d'apprentissage, car elles ont besoin du français pour s'exprimer et comprendre dans l'environnement de la langue cible. Dans certains cas, nous avons compris que le contact régulier avec le français résulte d'un choix conscient et fait partie des stratégies d'apprentissage des apprenants.

12.3.1.2 Langue utilisée dans la vie : chinois

Nous allons découvrir les témoignages des interviewés qui n'ont quasiment pas de contact avec le français en dehors des cours. Voici ceux des interviewés en situation de réussite :

«[tu peux décrire ton utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne] je n'utilise pas le français dans la vie franchement si tu veux apprendre le français dans la vie tu dois vivre en dehors de la cité universitaire là-bas il y a trop de Chinois je pense qu'il vaut mieux vivre en dehors des Chinois et aller rencontrer des Français »(Pu, 316).

Pu a une fois supplémentaire exprimé son ouverture et son envie de communiquer avec les Français, en cohérence avec ce qu'il nous avait déjà affirmé, et ce que nous avons déjà relaté dans une partie précédente. Malheureusement, il déplore un manque d'occasions de faire connaissance avec des locuteurs natifs, si bien que ses interlocuteurs restent majoritairement Chinois. Il nous a toutefois confié qu'il limitait ses contacts avec ses compatriotes afin de «se protéger ».

«[tu peux décrire ton utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne] je parle chinois avec des Chinois et avec mon patron je n'ai pas l'occasion de parler français dans la vie »(Nawei, 264).

A son tour, faute d'interlocuteurs, Nawei ne pratique presque pas le français dans la vie quotidienne. Les témoignages de ces deux interviewés nous rappellent leur envie d'intégration et reflètent leur envie d'avoir des contacts avec des locuteurs natifs. Avec cette approche, il y a fort à parier qu'ils saisissent tous les petits moments qui leur sont offerts pour les exploiter dans le but de satisfaire ce besoin. C'est probablement cette attitude qui leur permet d'être tout de même en réussite car une déception peut se transformer en motivation d'apprentissage par compensation.

Des interviewés en situation d'échec nous décrivent également leur utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne :

«[tu peux décrire ton utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne] je n'utilise quasiment que le chinois (rire) »(Sha, 304).

«[tu peux décrire ton utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne] j'utilise le plus souvent le chinois parce que tous mes contacts sont Chinois le français je ne l'utilise qu'à l'école »(Sen, 200).

«[tu peux décrire ton utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne] j'utilise le français rarement parce que je suis toujours avec des Chinois j'utilise le français uniquement en cours »(Silong, 302).

«[tu peux décrire ton utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne] je parle chinois avec mes amis chinois je réfléchis en chinois le français je l'utilise en cours »(Xiyin, 202).

Ces interviewés en situation d'échec utilisent le français uniquement dans le cadre scolaire, le chinois étant leur langue de communication dans la vie quotidienne. Nous constatons qu'ils ne sont pas conscients de l'omniprésence du français autour d'eux, quel que soit leur cadre de vie. Par exemple, des affiches publicitaires, des émissions de télévision, des formulaires administratifs constituent autant de ressources d'apprentissage. Ne voient-ils pas ou ne veulent-ils pas voir ces occasions d'apprentissage en raison de leur manque d'intérêt pour le français ?

Une interviewée qui n'a pas tranché sur son sentiment d'apprentissage du français nous décrit son utilisation des langues :

«[tu peux d'écrire ton utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne] à part l'école je n'utilise quasiment pas le français sinon quand je vais faire du sport je n'ai pas besoin de parler français quand je vais faire des courses je n'ai pas besoin d'utiliser le français [et le chinois] le chinois je l'utilise tous les jours je parle chinois avec mon copain j'ai des amis singapouriens mais nous parlons chinois j'utilise le chinois pour raconter mes pressions pour me plaindre de la vie je pense que c'est naturel de parler de tout ça avec ma langue maternelle » (Pingyi, 206-208).

La langue maternelle serait la langue qui permet d'exprimer des émotions, d'après le témoignage de Pingyi.

Grâce à ces témoignages d'interviewés qui ont rarement des contacts avec le français, nous retirons l'idée que ceux qui ne perçoivent pas l'importance du français dans ce cadre et/ou qui ne se donnent pas les moyens d'entrer en communication avec les locuteurs natifs voient leur motivation d'apprentissage fragilisée.

12.3.1.3 Langue utilisée dans la vie : anglais

Après avoir étudié les arguments des interviewés qui utilisent principalement le chinois dans la vie quotidienne, nous allons découvrir le témoignage d'une interviewée qui utilise l'anglais :

«[tu peux d'écrire ton utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne] (soupir) c'est mon gros problème mon mari me parle anglais (rire) il ne peut pas changer c'est automatique j'essaie de parler français avec mon fils mais il parle mieux que moi parfois il m'apprend le français » (Pan, 188).

L'environnement familial de Pan favorise *a priori* son apprentissage, car elle est entourée de francophones. Son mari français a l'habitude de lui parler anglais, ce qui, selon elle, empêcherait son apprentissage du français, le soupir exprime son regret. La langue dominante de son fils est le français, ce qui pourrait la motiver à progresser en français.

Certains interviewés en situation de réussite utilisent le français et le chinois dans la vie quotidienne, cela soutiendrait leur motivation d'apprentissage. Tous les interviewés en situation d'échec n'utilisent quasiment que le chinois. Certains d'entre eux ne perçoivent pas l'importance de l'utilisation du français dans la vie quotidienne et leur motivation d'apprentissage s'en trouve fragilisée, ce qui pourrait être la cause d'un sentiment d'échec de leur apprentissage.

12.3.2 Langues utilisées dans les loisirs

Certaines activités de loisir obligent les apprenants à utiliser la langue cible et ne peuvent pas se faire en langue maternelle. Le loisir est associé au plaisir, à la jouissance. Nous avons émis l'hypothèse que lorsque l'accès aux loisirs était conditionné par la maîtrise de la langue, les apprenants pouvaient être encore plus motivés pour l'apprendre. Nous leur avons demandé : « as-tu des loisirs en français ou en chinois ? » Voici leurs réponses :

	Interviewés	Langues utilisées dans les loisirs
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Français et chinois
	Pu	Chinois
	Nawei	Français et chinois
	Xian	Français et chinois
	Han	Français
	Chanxi	Français et chinois
	Ye	Français et chinois
Milieu	Pingyi	Chinois
	Pan	Français et chinois
Echec ou plutôt échec	Fan	Chinois
	Sha	Français et chinois
	Sen	Chinois
	Silong	Français et chinois
	Xiyin	Français et chinois
	Yuxi	Chinois

Tableau 12-8 Langues utilisées dans les loisirs des interviewés

Les analyses ainsi que les extraits d'interviews associés sont présentés dans les parties suivantes.

12.3.2.1 Langues utilisées dans les loisirs : français et chinois

La plupart des interviewés ont des loisirs dans les deux langues, certains en ont uniquement en français, d'autres en chinois. Découvrons les témoignages de ceux qui utilisent les deux langues :

Certains interviewés en situation de réussite témoignent :

« [est-ce que tu as des loisirs en chinois ou en français] avant je regardais des journaux et des émissions français je regarde des films français en ce moment enfin je regarde plutôt des choses en français mais parfois je regarde aussi des films chinois » (Chong, 250).

« [est-ce que tu as des loisirs en chinois ou en français] je regarde la télévision française je regarde des films ou des feuilletons chinois sur Internet mais je regarde plus souvent la télévision qu'aller sur Internet » (Chanxi, 199).

« [est-ce que tu as des loisirs en chinois ou en français] j'aime lire des magazines [en quelle langue] j'aime lire des magazines de mode en français [tu passes combien de temps pour lire ces magazines] pas de rythme fixe [tu as des loisirs en chinois] je lis des journaux chinois sur Internet et je regarde des feuilletons chinois » (Xian, 340-350).

« [est-ce que tu as des loisirs en chinois ou en français] j'aime lire les romans chinois je regarde la télévision française et des films français » (Ye, 245-247).

Ces interviewés ont des activités de loisirs en langue cible et en langue maternelle. Chong et Chanxi choisissent essentiellement des loisirs en français. Nous croyons que des activités régulières en langue cible peuvent soutenir la motivation d'apprentissage des apprenants, car ils ressentent du plaisir dans ces activités. Ici encore, l'objectif de ressentir une émotion particulière devient un moteur de l'apprentissage. Cet apprentissage pouvant, à son tour, s'imprégner et se nourrir de l'émotion visée.

Certains interviewés en situation d'échec aiment également pratiquer des activités dans les deux langues :

«[est-ce que tu as des loisirs en chinois ou en français] je regarde la télévision française mais il n'y a pas de sous-titrage dans ma télévision je voudrais bien lire pour savoir ce qu'ils disent quand je ne comprends pas à l'oral je lis parfois des informations chinoises sur Internet » (Silong, 304).

«[est-ce que tu as des loisirs en chinois ou en français] je suis bouddhiste je lis tous les jours le sôutra bouddhique je lis aussi des œuvres confucéens et taoïstes j'aime la culture chinoise traditionnelle je lis des livres de Carl Gustave Jung il écrit sur la psychologie je regarde parfois des émissions chinoises sur les demandes d'emploi j'aime bien réfléchir à des sujets de philosophie ou de psychologie (rire) [tu lis tous les livres en chinois] non par exemple les livres de Jung ne sont pas tous traduits en chinois je lis en ce moment un livre de Jung en français je lis aussi des livres sur la cognition » (Xiyin, 204-206).

Xiyin aime lire des œuvres en chinois et en français. Son goût pour la psychologie la motive à parcourir des ouvrages en français faute de ressource en chinois. Cette interviewée est la seule qui soit contrainte à pratiquer un loisir en langue étrangère. Or, nous rappelons qu'elle est en échec d'apprentissage du français.

Une interviewée qui n'a pas tranché sur le sentiment d'apprentissage a des loisirs en français et chinois :

«[est-ce que tu as des loisirs en chinois ou en français] mon français n'est pas bon j'essaie de regarder des films en français parce qu'on peut voir comment les Français vivent je peux apprendre beaucoup de choses je regarde aussi des informations en chinois je m'intéresse à tout » (Pan, 190).

Pan est curieuse. Ce trait de personnalité associé à la volonté de regarder des films en français comme une stratégie d'apprentissage pour progresser est un sérieux gage de progrès possibles dans l'apprentissage de la langue cible.

12.3.2.2 Langue utilisée dans les loisirs : chinois ou français

Nous allons maintenant découvrir les témoignages des interviewés qui n'ont qu'une seule langue utilisée dans le cadre des loisirs.

Dans le cas de Han, il s'agit du français :

«[est-ce que tu as des loisirs en chinois ou en français] j'aime regarder la télévision française et des films français j'aime regarder des choses en français je ne fais que ça pendant mon temps libre » (Han, 274).

Han est une grande consommatrice des émissions de télévision françaises. Ce loisir incontournable devient pour elle une inestimable ressource d'apprentissage de la langue.

Cinq interviewés ne lisent, ne consultent des sites Internet ou ne regardent la télévision qu'en langue chinoise. L'un d'entre eux est en situation de réussite, quatre sont en situation d'échec.

«[est-ce que tu as des loisirs en chinois ou en français] je regarde depuis un moment un feuilleton chinois policier j'aime bien » (Pu, 320).

«[est-ce que tu as des loisirs en chinois ou en français] j'aime lire des romans chinois ou des livres sur l'histoire de Chine je trouve que c'est trop difficile de lire en français donc je ne lis pas en français je ne comprends rien c'est trop dur pour moi je lis trop lentement » (Fan, 376).

«[est-ce que tu as des loisirs en chinois ou en français] je ne regarde pas la télévision (rire) je ne m'intéresse pas du tout à la télévision française (rire) [tu t'intéresses à quoi alors] je regarde des choses en chinois par exemples des films des feuilletons ou des forums d'informations je ne regarde jamais de choses en français » (Sen, 202-204).

«[est-ce que tu as des loisirs en chinois ou en français] j'aime lire des romans [en quelle langue] en chinois » (Yuxi, 364-366).

Ces trois derniers interviewés montrent une résistance à faire des activités de loisir en langue française, soit à cause de leurs difficultés en langue (Fan), soit en raison du manque d'intérêt pour la culture médiatique française (Sen). Ils ne trouvent du plaisir que dans des activités en lien avec leur langue maternelle, ce qui affaiblit leur motivation d'apprentissage de la langue cible et les conduit à estimer que cet apprentissage est un échec.

Une interviewée qui n'a pas tranché sur son sentiment d'apprentissage partage ce point commun d'essentiellement apprécier les loisirs culturels en chinois.

«[est-ce que tu as des loisirs en chinois ou en français] en chinois bien sûr ma langue maternelle (rire) mais j'écoute des chansons de toutes les langues » (Pingyi, 210).

Nous avons choisi de nous appuyer sur les réponses des interviewés pour les rassembler dans la figure à quatre zones présentée ci-dessous (figure 12-1). Si l'interviewé est présent dans la zone A, c'est parce que sa réponse comportait un élément qui suggère qu'il pratique des loisirs en langue chinoise par intérêt. Si l'interviewé est présent dans la zone B, c'est parce que sa réponse comportait un élément qui suggère qu'il pratique des loisirs en langue française par intérêt. Si l'interviewé est présent dans la zone C, c'est parce

que sa réponse comportait un élément qui suggère qu'il pratique des loisirs en langue française sous l'effet de contraintes (absence de ressources en langue maternelle, obligation de progresser en français, etc.). La zone D est naturellement vide car aucun interviewé ne s'est déclaré contraint d'occuper son temps libre. Selon le contenu de sa réponse, un interviewé peut se retrouver inscrit dans plusieurs zones. Par ailleurs, un code couleur nous rappelle s'il est en situation de réussite (couleur verte), d'échec (couleur rouge) ou neutre (couleur bleue).

Choix (émotions positives)			
langue chinoise	A Chong, Chanxi, Xian, Pu, Ye Fan, Sen, Silong, Xiyin, Yuxi Pan, Pingyi	B Chong, Chanxi, Han, Xian, Ye Pingyi, Pan	langue française
	D	C Fan, Silong, Xiyin Pan	
Contraintes (émotions négatives)			

Figure 12-1 Importance relative du choix de la langue et des émotions dans les loisirs pour la détermination de la réussite ou de l'échec d'apprentissage

Nous observons que la zone B ne comporte pas d'inscription en rouge, à l'opposé de la zone C, qui ne comporte pas d'inscription en vert. Donc, l'axe de symétrie horizontal de la figure (chinois-français) détermine moins la réussite ou l'échec d'apprentissage que l'axe de symétrie vertical (contrainte-choix). Autrement dit, l'intérêt pour un loisir culturel est un plus grand vecteur de réussite que la pratique, contrainte ou non, de la langue française comme support de ce loisir. C'est la raison pour laquelle notre hypothèse initiale est en partie invalidée. Bien entendu, si ce loisir choisi par intérêt implique le français, le cercle vertueux vers une motivation renforcée et un apprentissage accompli de cette langue s'engage. Le contenu de la zone A nous montre que si ce loisir est choisi en langue chinoise, les apprenants sont plus susceptibles de se retrouver en échec, à moins qu'ils ne compensent par d'autres sources de motivation.

12.3.3 Influence de l'environnement sur l'apprentissage du français

Nous avons demandé aux interviewés : « penses-tu que ton environnement de vie empêche ou aide ton apprentissage du français ? » Leurs réponses sont rassemblées dans le tableau ci-dessous :

	Interview és	La vie empêche/aide l'apprentissage du français ?
R éussite ou plut ô r éussite	Chong	Aide
	Pu	Emp êche
	Nawei	Emp êche
	Xian	Aide
	Han	Aide
	Chanxi	Aide
	Ye	Aide
Milieu	Pingyi	Aide
	Pan	Aide
Echec ou plut ô échec	Fan	Emp êche
	Sha	Emp êche
	Sen	Emp êche
	Silong	Emp êche
	Xiyin	Emp êche
	Yuxi	Aide

Tableau 12-9 Influence de l'environnement de vie sur l'apprentissage du français

La plupart des interview és en situation de r éussite pensent que leur environnement de vie les aide à apprendre le fran çais, alors que la plupart des interview és en situation d'échec pensent le contraire.

12.3.3.1 Facilite l'apprentissage du français

Voici d'abord les témoignages des interview és en situation de réussite qui pensent que leur environnement de vie les aide à apprendre le fran çais :

«[tu penses que ton environnement de vie emp êche ou aide ton apprentissage du fran çais] je pense que ça aide mon apprentissage parce que je suis souvent avec des amis fran çais mais je trouve que les Fran çais ne corrigent pas ce que tu dis ils pensent que ça emp êche la communication quant à la compr éhension orale tu apprends des choses inconsciemment » (Chong, 254).

«[tu penses que ton environnement de vie emp êche ou aide ton apprentissage du fran çais] ça aide mon apprentissage parce que si je ne comprends pas quelque chose quand je parle avec des Français ils m'expliquent tout de suite je pense que ça aide beaucoup j'ai appris beaucoup choses comme ça » (Han, 276).

Le fait d'avoir des échanges fréquents avec des locuteurs natifs dans la vie quotidienne est perçu comme un avantage par ces deux interview és pour leur apprentissage du fran çais.

«[tu penses que ton environnement de vie emp êche ou aide ton apprentissage du fran çais] ça aide [pourquoi] après tout j'utilise le français assez souvent dans toutes les situations de la vie parce que le chinois ne peut pas résoudre les probl èmes » (Xian, 354-356).

Pour Xian, l'obligation d'utiliser le français dans la vie quotidienne constituerait une motivation pour son apprentissage.

«[tu penses que ton environnement de vie emp êche ou aide ton apprentissage du fran çais] je regarde souvent la t él évision je pense que ça aide beaucoup pour la compr éhension par

exemple je ne sais pas comment écrire certains mots mais je sais les utiliser quand je parle »(Ye, 249).

Ye perçoit certaines activités de loisir comme une opportunité pour apprendre la langue cible.

Un seul interviewé en situation d'échec pense que sa vie en France aide son apprentissage du français :

«[tu penses que ton environnement de vie empêche ou aide ton apprentissage du français] ça aide parce que je suis en France mon environnement me motive d'apprendre par rapport à l'environnement en Chine où le français n'est pas utile »(Yuxi, 372).

La perception de l'importance du français pour vivre en France serait facilitatrice de son apprentissage. Les deux interviewées qui n'ont pas tranché sur leur sentiment d'apprentissage donnent des arguments similaires :

«[tu penses que ton environnement de vie empêche ou aide ton apprentissage du français] ma vie aide mon apprentissage du français »(Pingyi, 212).

«[tu penses que ton environnement de vie empêche ou aide ton apprentissage du français] je pense que mon environnement aide mon apprentissage parce que je vis ici »(Pan, 192).

12.3.3.2 Empêche l'apprentissage du français

Voici maintenant les arguments des interviewés qui estiment que leur environnement empêche leur apprentissage. Quelques témoignages des interviewés en situation de réussite :

«[tu penses que ton environnement de vie empêche ou aide ton apprentissage du français] ça empêche mon apprentissage il faut que je vive seul en dehors des Chinois ma vie actuelle empêche mon apprentissage »(Pu, 322).

«[tu penses que ton environnement de vie empêche ou aide ton apprentissage du français] ma vie m'empêche d'apprendre parce que je dois travailler pour gagner ma vie je n'ai pas beaucoup de temps pour me faire des amis »(Nawei, 274).

Ces deux interviewés déplorent de n'avoir que trop peu d'occasions de s'intégrer parmi les Français, soit en raison de l'omniprésence des compatriotes dans l'entourage, soit en raison du manque de temps. En choisissant dès leur arrivée en France de rejoindre une communauté composée uniquement de compatriotes, l'intégration de certains apprenants chinois à la société d'accueil s'avère d'autant moins nécessaire que ces communautés sont souvent si bien organisées qu'elles produisent tous les moyens de subsistance dont elles ont besoin.

A part ces interviewés en situation de réussite, quasiment tous les interviewés en situation d'échec pensent que leur environnement de vie empêche leur apprentissage du français :

«[tu penses que ton environnement de vie empêche ou aide ton apprentissage du français] ma vie ne m'aide pas parce que mes interlocuteurs sont des Chinois très peu de Français » (Fan, 378).

«[tu penses que ton environnement de vie empêche ou aide ton apprentissage du français] je pense que ça ne m'aide pas je vis avec une autre Chinoise en colocation je n'ai pas l'occasion de parler français je pense que si je vivais dans une famille française ça pourrait m'aider à apprendre »(Sha, 306).

«[tu penses que ton environnement de vie empêche ou aide ton apprentissage du français] je pense que ça empêche mon apprentissage parce que j'utilise le chinois beaucoup plus fréquemment que le français »(Sen, 206).

C'est encore l'utilisation fréquente de la langue maternelle qui démotive l'utilisation du français, ce qui induirait chez l'apprenant le sentiment que l'environnement empêche leur apprentissage. Un tableau qui réunit la perception de l'avantage ou du désavantage de l'environnement sur l'apprentissage et la fréquence de l'utilisation du français pourrait bien illustrer l'importance de l'utilisation de la langue cible dans la vie pour la satisfaction d'apprentissage :

	Interviewés	La vie empêche/aide l'apprentissage du français ?	Utilisation du français et du chinois dans la vie quotidienne
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Aide	50% 50%
	Pu	Empêche	Quasiment tout en chinois
	Nawei	Empêche	Quasiment tout en chinois
	Xian	Aide	50% 50%
	Han	Aide	50% 50%
	Chanxi	Aide	50% 50%
	Ye	Aide	50% 50%
Milieu	Pingyi	Aide	Quasiment tout en chinois
	Pan	Aide	Anglais dans la plupart du temps et français
Echec ou plutôt échec	Fan	Empêche	Quasiment tout en chinois
	Sha	Empêche	Quasiment tout en chinois
	Sen	Empêche	Quasiment tout en chinois
	Silong	Empêche	Quasiment tout en chinois
	Xiyin	Empêche	Quasiment tout en chinois
	Yuxi	Aide	Quasiment tout en chinois

Tableau 12-10 Lien entre la perception de l'avantage de l'environnement sur l'apprentissage et la fréquence d'utilisation du français

Ce tableau montre qu'une utilisation régulière de la langue française dans la vie quotidienne donne une impression positive sur l'effet de l'environnement pour la réussite de l'apprentissage du français.

L'avantage de vivre dans la société d'accueil pour l'apprentissage du français est perçu de la même façon par les interviewés en situation de réussite et d'échec. Le contact régulier avec les locuteurs est l'un des avantages les plus cités. Ceux qui profitent de ce contact pour l'apprentissage ont tendance à en être satisfaits, alors que ceux à qui ce contact manque ont tendance à affirmer un sentiment contraire. Certains interviewés en situation de

réussite (Pu, Nawei), qui ont peu d'occasions de profiter de cet avantage, ont tout de même un sentiment de réussite. Comme toujours, le déterminant n'est pas unique et d'autres motivations, par exemple, celle de vouloir maîtriser le français pour réussir les études, deviennent plus importantes pour maintenir la progression dans l'apprentissage.

12.4 Projets d'avenir

12.4.1 Importance du français pour la future carrière

Une importance particulière de la langue française dans le futur métier pourrait constituer une forte motivation d'apprentissage. Donc, nous nous sommes intéressée, pendant les entretiens, au projet professionnel des interviewés. Nous avons demandé « est-ce que le français sera important dans ta vie professionnelle ? » Les réponses des interviewés sont présentées dans le tableau ci-dessous :

	Interviewés	Importance du français dans le projet professionnel
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Ne sait pas
	Pu	Important
	Nawei	Important
	Xian	Important
	Han	Important
	Chanxi	Important
	Ye	Important
Milieu	Pingyi	Pas important
	Pan	Important
Echec ou plutôt échec	Fan	Ne sait pas
	Sha	Important
	Sen	Important
	Silong	Important
	Xiyin	Important
	Yuxi	Important

Tableau 12-11 Importance du français dans le projet professionnel des interviewés

Deux interviewés ne savent pas si le français sera important dans leur vie professionnelle, une interviewée pense que le français ne sera pas important. Les autres affirment unanimement que le français influencera, directement ou indirectement, positivement leur parcours vers une vie professionnelle épanouie.

12.4.1.1 Incertitude sur l'importance du français dans la vie professionnelle

Chong, en situation de réussite, et Fan, en situation d'échec, ne savent pas si le français sera important dans leur futur métier :

« [le français sera important dans ta vie professionnelle] en effet je voudrais devenir professeur de français en Chine si je poursuis cet objectif le français sera important mais il n'y a pas beaucoup de postes en Chine je ne sais pas trop on verra » (Chong, 276).

L'incertitude de Chong porte davantage sur le choix de son futur métier que sur l'importance du français pour l'exercer. En effet, elle ambitionne de devenir professeur de

français en Chine. Dans ce cas, le français revêtirait une importance primordiale pour accélérer à ce projet. Néanmoins, au regard du faible effectif des postes disponibles, elle affirme qu'elle pourrait changer d'orientation professionnelle. Nous pensons que, bien que sa motivation d'apprentissage du français pour un projet professionnel ait été affaiblie par cette incertitude, elle a été suffisante pour soutenir cet apprentissage jusqu'à ce jour.

«[le français sera important dans ta vie professionnelle] je ne sais pas si le français n'a pas de lien avec mon futur métier je vais l'oublier complètement je pense » (Fan, 398).

Bien que Fan ne sache pas si le français sera important dans son métier, il projette déjà d'oublier cette langue qu'il apprend et utilise depuis dix ans. C'est là un témoignage de sa souffrance.

12.4.1.2 Aucune importance du français dans la vie professionnelle

Pingyi, qui n'a pas tranché sur son sentiment d'apprentissage, pense que le français ne sera pas important dans son futur métier :

«[le français sera important dans ta vie professionnelle] je ne pense pas (rire) parce que je n'ai jamais pensé à travailler en France le français ne sera pas important pour moi je pense que l'anglais sera important si je veux collaborer avec des dessinateurs étrangers ou avec des maisons d'édition étrangères l'anglais sera très important pour moi mais pas du tout le français » (Pingyi, 220).

Nous rappelons que cette apprenante a choisi la France et le français alors qu'elle vivait mal l'échec de l'apprentissage de l'anglais pendant plusieurs années. Elle se rend aujourd'hui compte que l'anglais sera plus important pour son futur métier que le français. C'est peut-être cette ironie qui s'est exprimée dans les rires qui ont interrompu sa réponse. En ce qui concerne le français, comment pourrait-elle être motivée à apprendre une langue qui ne la passionne pas et qui sera bientôt inutile pour elle ?

12.4.1.3 Importance du français dans la vie professionnelle

Des interviewés en situation de réussite et d'autres en situation d'échec pensent que le français sera important dans leur futur métier :

«[le français sera important dans ta vie professionnelle] oui le français est comme une de mes étiquettes lorsque je me décris aux autres par exemple tu cherches quelque chose dans un moteur de recherche en tapant les mots clés le français est un des mots clés pour me décrire quand des entreprises cherchent à recruter des gens ils vont me retrouver par le mot clé français donc le français sera très important pour ma future carrière » (Pu, 338).

Le français contribue à caractériser et à identifier Pu, dans sa vie sociale et, bientôt, dans sa vie professionnelle. Il porte fièrement cet habit de locuteur du français dont l'étiquette rappelle le parcours. Pu ne sait pas encore quel métier il exercera mais il a la

certitude que son atout majeur, la langue française, lui permettra de trouver un travail qui correspond à son identité

D'autres interviewés voudraient également trouver un travail qui implique l'utilisation de la langue française :

«[le français sera important dans ta vie professionnelle] je pense que je vais trouver un travail qui a un lien avec le français comme ça je pourrai démontrer mon point fort » (Xian, 378).

«[le français sera important dans ta vie professionnelle] oui je voudrais devenir traductrice ou enseigner le français » (Han, 293).

«[le français sera important dans ta vie professionnelle] je pense que oui parce que je vais choisir un métier qui utilise le français à condition que je puisse encore progresser dans les deux ans à venir » (Chanxi, 213).

Toutes ces interviewées en situation de réussite espèrent trouver un travail qui exige une bonne maîtrise de la langue française. On peut parler ici d' «orientation instrumentale » forte chez ces apprenantes.

Certains interviewés en situation d'échec pensent que le français sera important dans leur futur métier. Selon Yuxi et Sen, le français enrichirait leur Curriculum Vitae pour la recherche d'un travail :

«[le français sera important dans ta vie professionnelle] oui je pense qu'au moins je pourrais mettre le français comme langue parlée dans mon CV » (Yuxi, 400).

«[le français sera important dans ta vie professionnelle] je pense que le français sera important parce que c'est une compétence en plus ça pourrait favoriser et élargir mon choix de travail » (Sen, 222).

Silong, un interviewé qui se qualifie en situation d'échec, pense que le français sera important dans son futur métier, mais considère que l'anglais le sera encore davantage.

«[le français sera important dans ta vie professionnelle] je pense que oui non seulement le français sera important mais aussi l'anglais pourra être plus important que le français parce que je vais participer à des concours de chant internationaux » (Silong, 324).

Silong et Pingyi, tous les deux artistes, ont des visions différentes sur l'utilité du français dans leur futur métier. Nous pensons que celle de Silong est plus porteuse des germes de la progression que celle de Pingyi, qui pense que le français sera inutile après son départ de France.

Xiying, une interviewée en situation d'échec veut devenir chercheuse dans le domaine de l'acquisition de la langue française. Ce métier exige assurément un niveau élevé de maîtrise de cette langue.

«[le français sera important dans ta vie professionnelle] oui je voudrais faire une thèse en psycholinguistique pour étudier l'acquisition d'une L2 à l'âge adulte je trouve que la rencontre des langues est précieuse j'aime bien réfléchir à ça »(Xiyin, 228).

La perception de l'importance du français dans le futur métier pourrait influencer la motivation d'apprentissage. Selon les résultats de notre recherche, de nombreux interviewés en situation de réussite ou en situation d'échec pourraient encore améliorer leur performance en français en raison du fait que cette langue jouera un rôle important dans leur avenir professionnel. Il se peut même que le degré d'importance associé à ce rôle puisse être lié à l'intensité de leur motivation à apprendre la langue actuellement. Par exemple, ceux qui visent un métier qui exige un niveau élevé de maîtrise de la langue française pourraient être plus motivés dans l'apprentissage que ceux qui auraient simplement l'intention d'inscrire une ligne supplémentaire sur leur CV.

12.4.2 Projet de vie en France ou retour au pays natal

Est-ce qu'un projet de vie en France motiverait davantage l'apprentissage du français qu'un projet de vie en Chine ? Nous avons demandé aux interviewés ce qu'ils avaient l'intention de faire après leurs études en France. Voici leurs réponses suivies d'explications :

	Interviewés	Projet
Réussite ou plutôt réussite	Chong	Ne sait pas
	Pu	Ne sait pas
	Nawei	Rentre en Chine
	Xian	En France et en Chine
	Han	D'abord en France et après en Chine
	Chanxi	Rentre en Chine
	Ye	Rentre en Chine
Milieu	Pingyi	Rentre en Chine
	Pan	Reste en France
Echec ou plutôt échec	Fan	Rentre en Chine
	Sha	Reste en France
	Sen	D'abord en France et après en Chine
	Silong	D'abord en France et après en Chine
	Xiyin	En France et en Chine
	Yuxi	S'il y a un très bon poste, il restera en France, sinon il rentre en Chine

Tableau 12-12 Projet migratoire des interviewés

Nos interviewés ont des projets divers. Il n'existe pas de cohérence apparente entre leurs réponses dans l'optique de faire le lien avec l'apprentissage du français.

12.4.2.1 Objectif de retour en Chine

Nous allons d'abord découvrir les réponses des interviewés qui désirent rentrer en Chine après leurs études. Voici les témoignages de ceux qui sont en situation de réussite :

«[qu'est-ce que tu vas faire après tes études en France] je pense que je vais rentrer en Chine et trouver un travail qui me plaît là-bas »(Nawei, 234).

«[qu'est-ce que tu vas faire après tes études en France] je voudrais bien rentrer en Chine et trouver un travail (rire) je veux retourner dans mon propre pays [pourquoi] il n'y a pas de pourquoi (rire) parce que je suis venue en France pour faire mes études après ma vie et mon travail seront en Chine ma famille est en Chine je veux retourner en Chine » (Ye, 265-267).

Ces deux interviewés sont fermes, ils veulent «retourner en Chine après les études ». Ye justifie cette certitude par l'envie de retrouver ses proches, ses racines. C'est le cas de la plupart des interviewés, qui expriment volontiers des sentiments nostalgiques pour leur terre natale. Dans l'expression de Ye, nous comprenons aussi que le retour au pays natal est une partie du « contrat » à respecter car, selon elle, la France ne l'a accueillie que pour la durée limitée de ses études.

Un interviewé en situation d'échec exprime également cette envie de rentrer en Chine :

«[qu'est-ce que tu vas faire après tes études en France] je voudrais retourner en Chine et trouver un travail dans la fonction publique ou dans le commerce » (Fan, 402).

Cet interviewé a un projet précis pour le choix du pays qu'il associe spontanément au choix de son futur métier.

Pouvons-nous dire que ces interviewés n'aiment pas la France ? Leurs réponses ne tendent pas à la démontrer. Nous pouvons simplement en extraire l'idée qu'ils se sentiraient mieux sur la terre de leurs aïeux.

Pingyi, qui n'a pas tranché sur son sentiment d'apprentissage, émet également l'envie de retrouver ses proches :

«[qu'est-ce que tu vas faire après tes études en France] je ne pense pas que je puisse terminer mes études ici (rire) je ne vais pas rester en France je retournerai à Taïwan et trouverai un travail là-bas [pourquoi tu ne pourras pas terminer tes études en France] à cause de mon français et des enseignants en plus j'ai déjà un diplôme de Bac+4 obtenu à Taïwan le diplôme français n'est pas important pour moi et puis je n'ai rien appris à cause de mon niveau de français je ne comprends rien de ce que les enseignants disent mes camarades sont tous très jeunes mais moi j'ai déjà 26 ans j'ai la pression je dois gagner ma vie je pense que je dois commencer à travailler » (Pingyi, 222-224).

Plusieurs éléments motivent le projet de retour de Pingyi à Taïwan. Premièrement, le fait de ne pas avoir l'obligation d'être diplômée en France ; deuxièmement, le faible niveau en français ; troisièmement, la mauvaise relation avec certains enseignants de spécialité sur laquelle nous revenons ci-dessous ; quatrièmement, son âge qui serait «avancé» par rapport à celui de ses camarades ; enfin, la pression de devoir être indépendante financièrement.

Pingyi fait des études qui correspondent à un domaine dans lequel elle a déjà été diplômée à Taïwan. Ce n'est pas rare parmi les étudiants chinois en France, qui recommencent parfois les mêmes études en raison de leur faible niveau en français ou de l'inexistence de correspondances établies entre les deux systèmes éducatifs. Ainsi, certains étudiants chinois sont plus âgés que leurs camarades français de la même promotion. La pression de vouloir être indépendant est aussi le fruit de ce sentiment d'être plus « vieux », car la norme sociale dans la culture chinoise est que les adultes doivent travailler pour gagner leur propre vie.

Son faible niveau en français donne à Pingyi l'envie de quitter la France. Elle ajoute qu'un autre facteur relatif à la classe empêche son apprentissage de spécialité :

«[les enseignants sont comment] il y a des bons et des mauvais comme partout dans le monde certains enseignants se moquent de moi j'ai demandé à des Asiatiques de mon école de beaux-arts ils me disaient que cet enseignant était méchant et qu'il n'aimait pas les Asiatiques il se foutait de leurs dessins il n'aimait pas les écouter je pensais que c'était des rumeurs enfin j'ai découvert que c'était la vérité il ne m'aime pas par exemple une fois je présentais mon dessin devant lui il ne m'a accordé aucune attention en préférant ramasser les papiers sur le sol avant de les jeter en l'air et il s'est levé tout un coup et est parti j'étais en train de lui parler c'est un enseignant extrêmement méchant tous les Asiatiques le détestent mais nous avons aussi de bons enseignants très patients ils nous demandent si nous avons besoin d'aide donc chaque enseignant est différent »(Pingyi, 192).

L'amertume, la colère et la frustration dominent. Pingyi a le sentiment d'avoir été méprisée et discriminée par son enseignant. Elle nous a confié que ses comportements l'avaient blessée et qu'elle comptait quitter la France avant tout à cause de lui.

12.4.2.2 Cumul d'expériences en France avant de retourner en Chine

Certains interviewés ont le projet de rester en France pendant un certain temps avant de partir définitivement en Chine. Une interviewée en situation de réussite s'exprime :

«[qu'est-ce que tu vas faire après tes études en France] je voudrais trouver du travail comme traductrice ou enseignante du français [où] je veux que ce soit en France d'abord après je ne sais pas trop mais à la fin je rentrerai à la maison »(Han, 294-296).

Han recherche des expériences à l'étranger. Sa jeunesse l'autoriserait encore à découvrir le monde. C'est aussi une idéologie commune parmi les Chinois.

Deux interviewés en situation d'échec donnent des arguments similaires :

«[qu'est-ce que tu vas faire après tes études en France] je vais essayer de trouver un travail en France mais je pense que je rentrerai en Chine [pourquoi] ma famille me manque »(Sen, 224-226).

«[qu'est-ce que tu vas faire après tes études en France] je vais trouver des occasions de chanter [où] en France je voudrais trouver des occasions de monter sur scène si je rentre en Chine je voudrais devenir professeur de chant je voudrais expérimenter l'environnement de travail et social ici mais à la fin je rentrerai en Chine »(Silong, 328-330).

Ces trois interviewés ont le projet de rester en France à moyen terme, mais ils ont la conviction que leurs racines chinoises finiront toujours par les rappeler auprès de leurs proches.

Yuxi, qui se qualifie en situation d'échec, pense rester en France à condition qu'il puisse trouver un très bon poste dans son domaine d'études. Si ce n'est pas le cas, il rentrera en Chine :

«[qu'est-ce que tu vas faire après tes études en France] je veux rentrer en Chine [après] me marier avoir des enfants [tu veux faire quoi comme travail] soit professeur à l'université soit fonctionnaire public ou bien dans une entreprise [tu ne veux pas trouver un travail en France] bien sûr s'il y a un très très bon poste je pourrais rester si c'est un poste moyen je rentrerai en Chine »(Yuxi, 402-412).

Yuxi a confiance en sa capacité à trouver un bon travail à l'avenir grâce à sa haute qualification. Dans la société chinoise, les gens attachent beaucoup d'importance aux diplômes, qui confèrent à leurs titulaires un rayonnement dans la société

12.4.2.3 Partage du temps entre la France et la Chine

«[qu'est-ce que tu vas faire après tes études en France] je voudrais faire du commerce en Chine et en France (rire) je vais partager ma vie en France et en Chine »(Xian, 384).

Xian veut conserver un lien avec le pays d'accueil. Une interviewé en situation d'échec exprime également cette envie :

«[qu'est-ce que tu vas faire après tes études en France] je voudrais faire de la recherche par exemple je crée un programme et puis j'enseigne le français en Chine lorsque j'ai des résultats je reviens en France pour chercher des solutions quand je trouve des solutions je repars en Chine pour faire de l'expérience je souhaite rester dans ces deux cultures pas de rupture avec l'une d'entre elles »(Xiyin, 230).

En s'intéressant aux rencontres des langues et des cultures, Xiyin pense qu'elle pourra travailler en alternance dans les deux pays. Certains interviewés expriment une peur de rompre avec la culture du pays d'accueil, notamment ceux qui ont développé un sentiment positif envers lui.

12.4.2.4 Projet de rester en France

Certains interviewés souhaitent rester en France après leurs études. Une interviewé qui n'a pas tranché sur son sentiment d'apprentissage témoigne ainsi :

«[qu'est-ce que tu vas faire après tes études en France] je veux trouver un travail dans un institut de beauté en France c'est ce que j'aime faire depuis toujours (rire) » (Pan, 208).

Pan a une famille en France. Elle profite de cette occasion afin de poursuivre son rêve de travailler dans un domaine qui la passionne. Elle a conscience que ce projet sera d'autant plus accessible qu'elle maîtrisera bien le français.

Une interviewée en situation d'échec se confie également :

«[qu'est-ce que tu vas faire après tes études en France] je voudrais trouver un travail dans une petite entreprise française pour avoir des expériences c'est dans le meilleur des cas » (Sha, 252).

Cette interviewée souhaite rester en France et y trouver un travail après ses études. Cependant, elle n'est pas certaine de réaliser ce souhait.

12.4.2.5 Incertitude sur le futur lieu de vie

Deux interviewés en situation de réussite ne savent pas encore s'ils resteront en France ou s'ils rentreront en Chine après leurs études :

«[qu'est-ce que tu vas faire après tes études en France] je voudrais devenir professeur de langue enseigner le chinois aux Français ou enseigner le français aux Chinois ça m'est égal le plus important est de rester avec les élèves je me sens heureuse avec eux [tu veux rester en France ou rentrer en Chine] je ne sais pas encore laissons le temps au temps » (Chong, 278-280).

Chong s'est habituée à la vie en France, elle pourrait indifféremment vivre dans le pays d'accueil ou dans son pays natal. Elle a conscience que sa vie privée sera influencée par sa vie professionnelle, car c'est son lieu de travail qui déterminera son lieu de résidence.

«[qu'est-ce que tu vas faire après tes études en France] travailler [où] je ne sais pas encore il faut voir après le stage je vais voir si l'entreprise française me convient je ne choisis pas un endroit pour le salaire je veux trouver ce qui me convient » (Pu, 342).

Ces deux interviewés présentent une grande flexibilité de mobilité pour l'avenir.

Après avoir découvert les projets migratoires des interviewés, nous voyons que ceux qui sont en situation de réussite déclarent plus facilement leur intention de retourner immédiatement dans leur pays d'origine après leurs études en France que ceux qui sont en situation d'échec. Nous expliquons cela par le fait que le projet de réussir les études rapidement afin de retrouver leurs racines peut constituer pour certains apprenants une motivation forte pour l'apprentissage du français. Cette motivation serait d'autant plus efficace qu'elle intégrerait des projets professionnels et personnels mûrement réfléchis et aux contours bien définis.

12.5 Synthèse et discussion

Nous avons étudié les motivations des interviewés dans une perspective diachronique, autrement dit, dans une continuité temporelle depuis le choix de faire un séjour d'études en France jusqu'aux projets d'avenir, personnels ou professionnels, en passant par les moments vécus aujourd'hui.

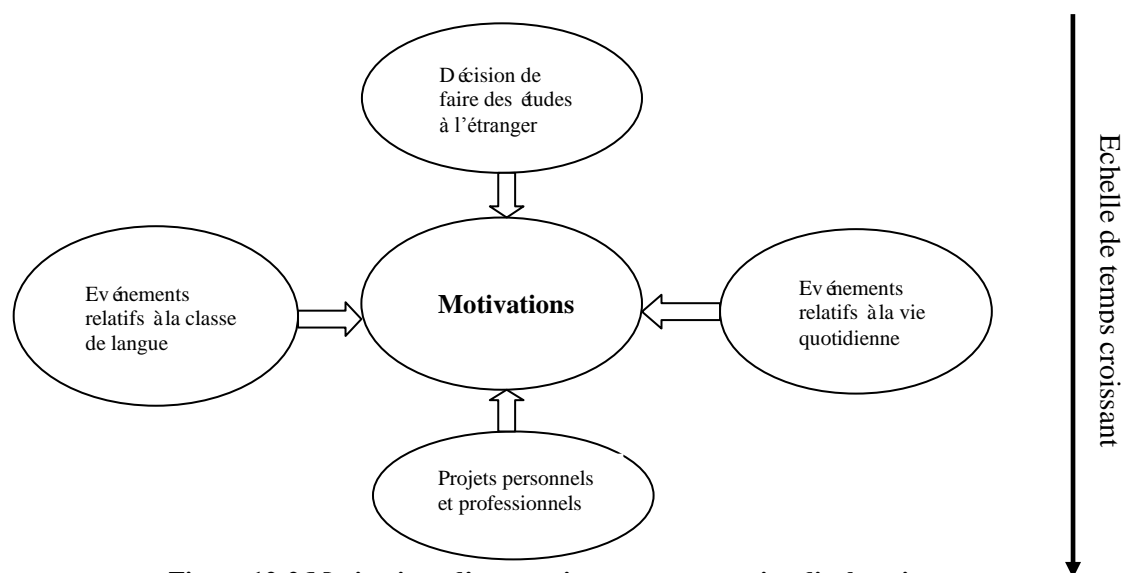


Figure 12-2 Motivations d'apprentissage et perspective diachronique

Ce choix de faire un séjour d'études à l'étranger nous est apparu comme ce qui pourrait faire apparaître la dynamique des processus motivationnels conduisant à la réussite ou à l'échec d'apprentissage décrite par la figure ci-dessous :

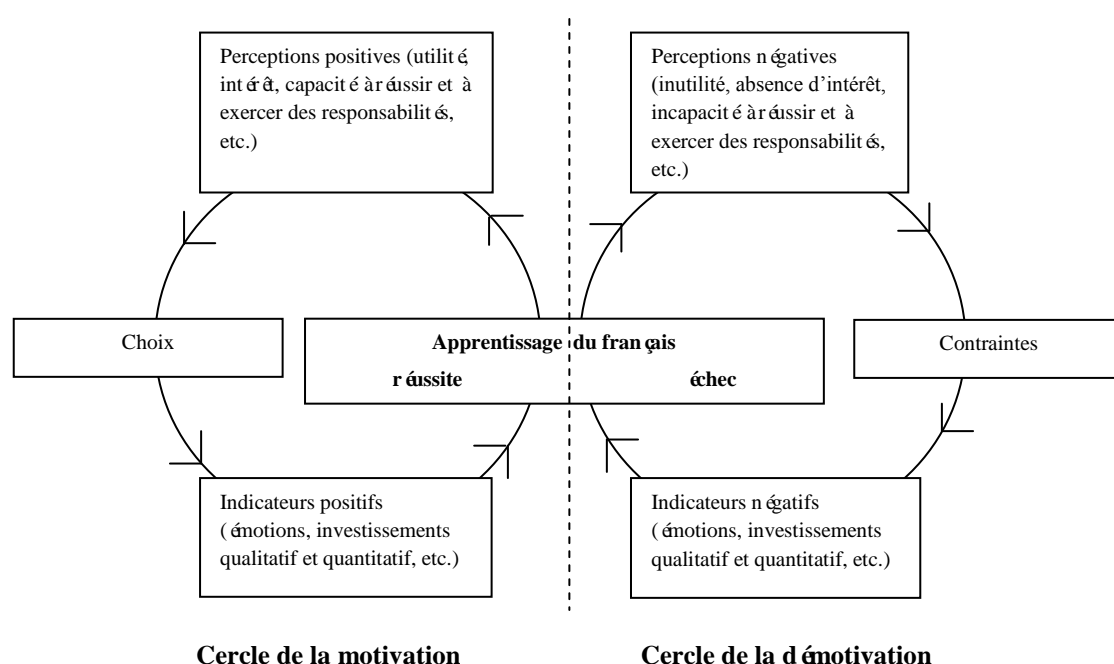


Figure 12-3 Cercles de la motivation et de la démotivation

Dans cette perspective, l'échec ou la réussite de l'apprentissage sont à la fois les causes et les conséquences de processus complexes impliquant les motivations. Les

contenus de ces cercles s'auto-entretiennent et il semble difficile de passer de l'un à l'autre. Toutefois, il existe une passerelle qui réside dans l'apprentissage lui-même et dans sa capacité à initier des perceptions positives ou négatives quant à l'intérêt et l'utilité qu'il représente ainsi qu'à la capacité de l'apprenant à le contrôler et à en venir à bout.

Notre recherche a démontré que, dans le cas de l'apprentissage du français par les apprenants chinois en France, plusieurs facteurs pouvaient renforcer la motivation d'apprentissage et contribuer à en déterminer la réussite. Certains de ces facteurs sont relatifs à la classe comme la personnalité de l'enseignant et la nature des activités pédagogiques qu'il propose. En particulier, nous retiendrons que ces activités ne sont susceptibles de renforcer la motivation que si elles sont signifiantes et qu'elles responsabilisent l'apprenant en lui permettant de faire des choix. D'autres facteurs sont liés à l'environnement et au cadre de vie. Lorsque la culture française, y compris médiatique, intéresse les apprenants, lorsque les occasions de parler français se multiplient dans des contextes variés, lorsque les problèmes du quotidien deviennent des défis à relever et que le temps devient davantage un allié qu'un ennemi, lorsque l'apprentissage du français entre dans la logique d'un parcours personnel et professionnel construit et que la perception de son importance s'impose avec force, alors une partie des germes de la réussite sont semés.

D'autres facteurs semblent être moins fortement liés à l'échec ou la réussite de l'apprentissage du français. La nature des motivations initiales du séjour en France, la pratique de loisirs culturels en langue chinoise ou française, le souhait de quitter ou non la France après les études en font partie.

12.6 Conclusion

Nous avons fait le choix de nous intéresser aux motivations d'apprentissage en intégrant les vécus et expériences personnelles des interviewés, conformément à la méthodologie de recherche exposée en préambule. Cette approche nous a permis de faire le lien entre les motivations d'apprentissage et les perceptions des interviewés en faisant émerger des causes possibles de leur apparition. Parmi celles-ci, nous avons mis en évidence l'importance des perceptions sur l'apprentissage, en particulier sur l'intérêt qu'il représente. Suite à cette démarche, pour que ces perceptions soient positives, nous préconisons d'aider les apprenants à construire des parcours d'apprentissage sur le long terme ; de repenser les activités pédagogiques et les évaluations qui leur sont proposées afin de leur donner un supplément de sens, de potentiel de responsabilisation et de valorisation ; de soutenir l'ambition de tous, y compris de ceux qui réussissent bien ; de laisser du temps pour apprendre ; d'échanger ; et de laisser échanger, sur les objectifs de chaque composante

de l'apprentissage et de briser le tabou de l'intime en installant les émotions comme support et partie des finalités de l'apprentissage de la langue.

Synthèse générale

Notre recherche met en évidence des éléments de connaissance sur l'échec de l'apprentissage du français par les étudiants chinois en France. Le propos de cette synthèse veut dépasser le simple résumé des conclusions précédemment dégagées. Il vise à rappeler les enjeux de notre problématique pour mieux en préciser les limites et à énoncer les facteurs d'échec trouvés dans l'objectif d'en tirer des préconisations de méthodologies adaptées.

Brièvement, il convient ici de rappeler les trois hypothèses posées au départ de notre étude :

- l'échec de certains apprenants chinois serait dû au changement de culture d'apprentissage/enseignement ;
- certains traits de personnalité ou certaines combinaisons de traits de personnalité pourraient influencer la réussite ou l'échec d'apprentissage de la L2 ;
- les différentes motivations des apprenants chinois pourraient avoir un impact sur leur investissement et sur leur utilisation de stratégies dans l'apprentissage du français.

Ces hypothèses ont été éprouvées au moyen d'analyses d'entretiens semi-directifs, et d'analyses quantitatives comparatives réalisées grâce au logiciel *SPSS*, sur la base de questionnaires distribués à des étudiants chinois et à des étudiants français. Ces choix ont été faits pour leur cohérence avec l'approche que nous souhaitons mettre en œuvre. C'est ce qui leur donne sens, mais nous allons voir que c'est aussi ce qui limite leur portée.

13 Limites de notre étude

D'abord, puisque nous voulons émettre des réserves sur l'approche que nous souhaitons mettre en œuvre, il importe de rappeler la nature de celle-ci avant de porter un regard critique sur ses acteurs et sur ses actions.

Nous ne reviendrons pas ici sur tous les tenants et aboutissants des choix qui ont été faits, mais nous répondons que notre recherche place la parole des apprenants au centre des processus qui doivent nous conduire à déterminer les causes de leur réussite ou de leur échec d'apprentissage. Parmi tous les critères qui ont déterminé le choix du public cible, nous croyons que l'empathie, que notre expérience personnelle d'étudiante chinoise a développé, a joué un rôle important.

13.1 Limites personnelles

Nous pensons que l'empathie est un atout dans une recherche qui se fonde sur le sentiment de réussite ou d'échec, donc qui implique les émotions, car elle permet aux apprenants de se sentir respectés et d'être plus à l'aise pour se livrer intimement. Par l'écoute attentive dont nous avons fait preuve, par l'obsession constante de dépasser le stade du superficiel, par une communication positive, dans laquelle nous aimerions que notre interlocuteur ait ressenti que nous nous intéressions véritablement à lui et que nous comprenions ses positions, nous pensons avoir fait le nécessaire pour instaurer la relation de confiance au bon déroulement des entretiens. Pourtant, nous avons conscience de certaines limites de l'exercice. D'abord, nos propres limites émotionnelles. Nous avons déjà fait mention de notre attachement à l'objectif d'aider les apprenants en difficulté, en particulier s'il s'agit de nos compatriotes. Dans les entretiens, cela s'est parfois traduit en émotions plus ou moins consciemment exprimées. Nous espérons que cela n'a pas trop influencé les réponses des interviewés, mais ne pouvons le garantir absolument. Plus encore, nous savons bien que les émotions peuvent fausser les interprétations. Il en va de même pour « l'expérience », qui peut se transformer en « conditionnement ». Là encore, nous pensons que notre conscience de l'existence de ces pièges nous en a, dans l'ensemble, protégée, mais nous gardons à l'esprit qu'il n'est pas impossible, qu'ici ou là nous en ayons été la victime.

Les limites personnelles sont aussi celles liées à notre objet d'étude : la maîtrise de la langue. Nous sommes encore en situation d'apprendre le français. Malgré tout le soin apporté à la correction linguistique, dans les transcriptions et traductions des entretiens et, plus généralement, dans la rédaction de la thèse, nous devons reconnaître que nous craignons que les expressions et les formulations choisies n'aient pas toujours été à la hauteur de ce que Bentolila appelle « la liberté magnifique d'exprimer sa pensée au plus juste de ses intentions » (Bentolila, 2012 : 28).

13.2 Limites liées à nos choix

La réussite éducative n'est pas un concept aussi précis à définir que la réussite scolaire. Si ce point fait consensus au sein de la communauté scientifique, les définitions de ces types de réussite font davantage débat. Notre recherche rapproche la réussite d'apprentissage de la réussite éducative et la définit par son objectif de valoriser le bien-être et l'accomplissement de soi. Elle considère que l'accumulation d'expériences émotionnellement positives ou négatives peut conduire un apprenant à s'estimer en réussite ou en échec d'apprentissage et affirme que les perceptions sont au moins aussi importantes que les réalités qu'elles aspirent à décrire. Ces choix successifs limitent la portée de notre

étude qui, toutefois, ne vise pas l'exhaustivité et n'a pas d'autre ambition que d'analyser sous un angle différent et complémentaire des phénomènes attestés.

L'autre choix qui peut être discuté concerne l'importance donnée à la parole des apprenants. Le risque s'avère d'autant plus prégnant que l'objet d'étude touche à l'intime et peut mettre en danger l'estime de soi. Puisque langue, apprentissage et émotions sont intimement liés, il n'est pas impossible que certains des enquêtés ou interviewés aient parfois pratiqué la « langue de bois » dans un réflexe défensif et protecteur qui nous a exposé au risque d'interpréter véritablement des messages intentionnellement truqués. Néanmoins, nous croyons que l'empathie déjà évoquée ainsi que l'approche statistique des analyses nous protègent des principales errances et dérives. Pour finir sur ce point, certains pourraient objecter le problème de la subjectivité. Alors, nous rétorquerions que nous assumons cette limite, en choisissant de ne pas faire de l'utopie objective un principe directeur de notre recherche.

Enfin, le questionnaire mérite aussi d'être interrogé tant sur le fond que sur la forme. D'abord, parce que certaines questions ont semblé orienter les réponses ou manquer de précision. Nous avons fait des commentaires dans ce sens dans le développement de la thèse. Ensuite, parce que d'autres questions ont dérouté les enquêtés par leur technicité. Il n'est pas toujours simple pour un apprenant de décrire ses points forts et ses points faibles ou ses stratégies d'apprentissage. L'effort d'analyse demandé n'est pas accessible à tous au même degré. Il est fonction de la maturité des apprenants, de leurs connaissances, de leur capacité à exercer leur responsabilité parmi tant d'autres facteurs. Or, de ce point de vue, notre panel était très hétérogène. Nous considérons que c'est en partie une limite au regard du fait que certaines questions ouvertes se sont soldées par une absence de réponse ou par des réponses incohérentes. Pour terminer, l'idée même de comparer les réponses des étudiants français et des étudiants chinois fragilise l'analyse de certaines d'entre elles avec le risque de voir la variable cachée « contexte d'apprentissage LS/LE », différente pour les deux panels, être la principale cause explicative des différences constatées. Lorsque cette évidence s'est imposée ou lorsque le doute a subsisté, nous l'avons signalé.

13.3 Limites liées aux objectifs visés

Notre recherche fait apparaître certains des facteurs qui facilitent ou empêchent l'apprentissage du français pour des étudiants chinois en France. Elle pourrait constituer la phase préalable à une réflexion qui amènerait des méthodologies d'enseignement plus adaptées à des apprenants de FLS en difficulté. Nous croyons que ces objectifs ambitieux ne sont accessibles qu'après un grand nombre d'étapes à portée modeste. C'est l'une de ces

étapes que nous espérons atteindre. Nous avons conscience de la complexité des phénomènes étudiés et nous savons les limites de la portée de nos analyses.

La première d'entre elles est celle liée à la représentativité de notre échantillon, même si nous n'avons pas fait le choix d'une recherche axée sur le quantitatif. Pouvons-nous généraliser les résultats trouvés à l'ensemble des étudiants chinois qui apprennent le français en France ? Nous invitons à la prudence et rappelons qu'à défaut de tirer des leçons globales, nous aimerions déjà dégager des points de vigilance qui pourraient être confirmés par d'autres études. De plus, les causes de l'échec d'apprentissage sont multiples et s'interpénètrent. Nous avons montré, notamment dans la partie qui relève de la personnalité des étudiants, que certains liens de causalité émergent de combinaisons complexes, lorsque plusieurs facteurs entrent en résonance. C'est la pluralité quasi-infinie des possibles qui nous conduit à conseiller à ceux qui aimeraient procéder à la généralisation d'éprouver maintes et maintes fois la reproductibilité des effets pour s'assurer qu'ils ne sont pas aléatoires. Il en est ainsi de toute démarche scientifique.

La deuxième limite est liée aux outils d'analyse choisis. La statistique a ses limites. Elle tente d'ailleurs de les intégrer à son art. Tous les résultats statistiques évoqués sont entachés d'une marge d'incertitude. Il faut en rappeler l'existence, par exemple dans notre cas, en se référant au seuil de signification du test du khi-deux. Mais cette précaution ne nous protège pas de tous les risques, au premier rang desquels figure celui des variables cachées. Parfois, une dépendance entre deux variables apparaît simplement en raison du fait que ces deux variables sont inter-reliées à une troisième. Nous avons émis des réserves lorsque nous avons eu le pressentiment de ce type de situation. C'est par exemple ce qui nous a poussé à vérifier le lien entre âge et durée du séjour. Peut-être n'avons-nous pas suffisamment effectué de tests de ce type par rapport à des variables suspectes. Peut-être aussi aurions-nous pu diversifier les tests pour accéder à des nuances inaccessibles par un test unique. Enfin et surtout, peut-être aurions-nous dû rappeler plus souvent qu'il y a plusieurs façons différentes de bien apprendre et de bien enseigner, et qu'il fallait dans ce domaine se garder de la tentation de s'appuyer sur les précieux indicateurs fournis par les outils statistiques pour «normer» les comportements.

14 Causes de l'échec d'apprentissage du français

14.1 Mieux connaître les apprenants chinois

Nous avons cherché ce qui distingue ces étudiants et ce qui favorise ou empêche leur apprentissage de la langue. Pour cela, nous avons choisi trois axes de recherche : la culture d'apprentissage/enseignement, la personnalité et les motivations. Chacun de ces

axes nous a permis d'accéder à trois niveaux de conclusion. Le premier concerne les caractéristiques du «profil-type» de l'étudiant chinois de notre panel. Le deuxième niveau concerne les facteurs susceptibles de contribuer à l'apparition d'un sentiment d'échec d'apprentissage. Le troisième niveau concerne la mécanique globale du système dans lequel ces facteurs interviennent. Avant de les évoquer, nous récapitulons les résultats pour les deux premiers niveaux dans le tableau ci-après.

	Culture d'apprentissage/enseignement	Personnalité	Motivations
Caractéristiques du « profil-type » des individus de notre panel	<ul style="list-style-type: none"> - l'apprentissage doit pouvoir changer le statut social via les diplômes ; il est centré sur les connaissances et à pour objectifs les examens ; le professeur y joue un rôle fondamental ; - l'enseignement se fait dans un sens unique et vertical ; il implique une réception passive par les apprenants qui n'interviennent que lorsqu'ils sont sollicités ; - l'évaluation est centrée sur la mémorisation et vise le classement des apprenants entre eux ; elle récompense les élèves besogneux ; - les activités pédagogiques s'appuient sur les manuels ; la grammaire occupe une place importante dans l'enseignement des langues. 	<ul style="list-style-type: none"> - l'ouverture d'esprit ; - l'anxiété ; - le respect de l'enseignant, l'obéissance et la discipline ; - le retrait dans l'expression de soi, la discrétion. 	<ul style="list-style-type: none"> - un diplôme étranger pourrait faciliter la recherche d'un travail ; - l'image de la France véhiculée par les médias est positive ; - les apprenants ne regrettent pas leur séjour ; - les cours de français sont utiles, mais pas toujours intéressants ; - les contacts avec le français sont rares dans la vie quotidienne ; - le projet à long terme est de s'établir en Chine.
Facteurs qui sont liés à l'apparition du sentiment d'échec d'apprentissage du français par les individus de notre panel	<ul style="list-style-type: none"> - l'âge/la durée du séjour ; - l'enseignement de la grammaire ; - les appréciations portées sur les méthodologies d'enseignement ; - les styles cognitifs en expression orale et en expression écrite ; - les types d'interactions avec l'enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> - l'introversion ; - le faible développement du sens de la compétition ; - le manque d'autonomie ; - l'anxiété + le faible développement du perfectionnisme ou la faible anxiété + le perfectionnisme. 	<ul style="list-style-type: none"> - personnalité de l'enseignant ; - les activités proposées ne sont pas signifiantes ou ne permettent pas de prises de responsabilité ; - le manque d'intérêt pour la culture française ; - l'environnement offre peu d'occasions de parler français ; - l'apprentissage n'entre pas dans une logique de parcours et/ou n'apparaît pas important.

Tableau 14-1 Profile-type des apprenants chinois de notre panel et facteurs qui contribuent à l'apparition du sentiment d'échec d'apprentissage

14.2 Sentiment d'échec : cause ou conséquence de l'apprentissage ?

Nous avons vu que les perceptions intervenaient dans des boucles logiques qui impliquaient les représentations ainsi que la capacité à faire des choix et à exercer une responsabilité dans les actes. En cela, elles sont à la fois les causes et les conséquences de l'apprentissage au même titre que l'apprentissage est à la fois cause et conséquence des perceptions. Nous croyons que ce raisonnement est reproductible aux deux autres dimensions explorées dans cette recherche : le changement de culture d'apprentissage/enseignement et la personnalité des apprenants. Ces dimensions interviendraient dans des mécanismes logiques complexes dont l'apprentissage serait la constante. Plus encore, il serait la passerelle qui permettrait de passer de l'une à l'autre.

Dans la partie relative à la première hypothèse, nous avons avancé l'idée que les différences entre les deux cultures d'apprentissage/enseignement n'avaient que peu de conséquences sur le sentiment de réussite/échec d'apprentissage alors que ce n'était pas le cas de l'adaptation au changement de culture, qui produisait des conséquences plus significatives. Y a-t-il ici un paradoxe ? La question est légitime car il est vrai que s'il n'y avait pas de différence, il n'y aurait pas nécessité de s'y adapter. Pourtant, nous pensons qu'il existe bien une nuance, et qu'elle réside dans le potentiel dynamique de l'apprentissage. Alors que les différences entre les cultures d'enseignement constituent un état de fait, l'adaptation au changement de culture exprime le mouvement. En outre, ce mouvement est créateur. Nous avons trouvé qu'il était susceptible de modifier le système qui le génère et, ainsi, de modeler l'environnement dans lequel il s'observe.

Prenons l'exemple de la personnalité. Dans la « personnalité de base » des apprenants, nous n'avons pas trouvé de handicap insurmontable pour l'apprentissage du français en France. En revanche, nous avons trouvé des traits personnels susceptibles d'influencer le sentiment de réussite ou d'échec. Surtout, nous avons conclu que la personnalité pouvait modifier la perception des événements dans lesquels elle s'exprime. Or, si les événements évoluent, la personnalité s'exprimera en retour différemment. Maintenant, considérons que l'événement est « l'apprentissage du français par les étudiants chinois en France ». Nous avons trouvé qu'il est influencé par la personnalité des apprenants, nous devons comprendre qu'il va l'influencer en retour. A nouveau, nous voyons qu'il intègre des boucles logiques qui se caractérisent par une dynamique, positive si elle conduit au sentiment de réussite, négative si elle conduit au sentiment d'échec (voir figure 12-3). Ces deux mécanismes intervenant simultanément, toute la question est de savoir comment s'appuyer sur les facteurs qui influencent le sentiment d'échec rassemblés

dans le tableau synthétique précédent pour optimiser la probabilité de créer un déséquilibre en faveur de la dynamique positive.

14.3 Mieux accompagner les apprenants chinois

Nous avons atteint notre objectif initial d'identifier des causes de l'échec d'apprentissage du français par les étudiants chinois en France, nous en arrivons à l'épilogue. Nous aimerions en faire un point de départ, pour nous ou pour d'autres. Identifier des causes nuisibles est inutile si ce n'est pas pour les combattre. Ce travail ne s'improvise pas et nous ne prétendons pas le réaliser ici. Toutefois, nous souhaitons signaler les idées qu'ici ou là les apprenants nous ont suggérées, ou qui nous sont apparues, pour faciliter leur adaptation à l'apprentissage. Elles pourraient constituer le socle d'une recherche visant spécifiquement à expérimenter la mise en œuvre de certaines de leurs déclinaisons pour ce public ou pour d'autres. Nous faisons le choix de les rassembler selon quelques verbes clés, qui pourraient être des axes de travail pour l'enseignant : valoriser, (se) connaître, intéresser, donner du sens, (s') organiser, motiver.

Valoriser :

- contrôler «les retours » implicites et explicites pour lutter contre l'anxiété des apprenants ;
- donner aux apprenants des occasions de s'exprimer dans des conditions propices à la confiance ;
- distinguer performance et progrès ; associer la réussite au progrès ;
- dédramatiser l'erreur et l'exploiter pour favoriser l'apprentissage, valoriser la créativité ;
- montrer que les règles offrent des libertés, par exemple en investissant la créativité dans la construction des phrases ;
- aider les apprenants à se fixer des objectifs réalistes à court terme pour tracer un chemin de confiance.

(Se) connaître :

- accompagner l'apprenant sur le terrain de la connaissance de soi ;
- accompagner l'apprenant dans l'exercice de l'autonomie ; l'aider à distinguer ce qui relève de l'autonomie et de l'indépendance ;
- créer le lien entre la langue française et l'intime, par exemple en proposant à l'apprenant de parler de ses émotions en français ;
- se connaître mutuellement et lutter contre les stéréotypes ;
- éveiller la conscience interculturelle de l'apprenant.

Int éresser :

- impliquer l'apprenant dans son apprentissage, par exemple en prenant sa r éalit é matérielle et sociale comme support d'enseignement ;
- proposer des activit és p édagogiques qui prennent la forme de d éfis à relever ;
- diversifier les activit és p édagogiques et permettre des choix ;
- lutter contre l'ennui, diversifier les supports ;
- trouver les ressources adapt ées au contexte d'apprentissage ;
- aider à l'utilisation pertinente des ressources, notamment celles issues des TIC ;
- favoriser les activit és qui conduisent à des productions originales.

Donner du sens :

- mettre en évidence toutes les comp étences travaill ées en leur donnant de la valeur ;
- faire entrer la vie dans l'apprentissage et l'apprentissage dans la vie, par exemple en proposant à l'apprenant de réaliser des tâches dans l'environnement de la vie quotidienne avant de les d écrypter en classe ;
- faire prendre conscience du fait que les facteurs personnels sont reli és aux facteurs externes.

(S') Organiser :

- aider l'apprenant à planifier l'apprentissage, à gérer le temps ;
- laisser du temps pour apprendre ;
- apprendre aux apprenants à travailler efficacement en groupe (r épartition des rôles, langue employ ée lors des échanges, etc.) ;
- fluidifier la transition entre les cultures en instaurant un principe de progressivit é

Motiver

- impliquer la famille (difficile) ;
- soutenir l'ambition de tous les apprenants, y compris de ceux qui réussissent bien ;
- faire conna ître les attendus pour aider à des repr ésentations justes ;
- aider les apprenants à construire des strat égies sur le long terme ;
- aider les apprenants à se fixer des objectifs personnels et professionnels clairs, explicites et accessibles.

Parmi toutes les id ées évoqu ées nous voudrions pour conclure en retenir une. Celle liée à la connaissance mutuelle. Nous avons la conviction que l'apprentissage doit permettre aux enseignants et aux apprenants de mieux se conna ître, eux-mêmes et mutuellement. Nous croyons que c'est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue. Trop d'apprenants chinois sont égarés, blessés dans l'apprentissage de la

langue française. Alors, pour lutter, investissons toute notre énergie à démontrer ensemble que c'est par cet apprentissage qu'ils peuvent se retrouver.

Conclusion générale

Il nous est apparu que le contexte actuel d'ouverture de la Chine sur le monde extérieur était propice à initier maintenant une recherche sur l'apprentissage du français par les étudiants chinois en France. Le choix de traiter spécifiquement « les causes de l'échec » provient de plusieurs constats convergents, issus de nos expériences personnelles. En outre, alors que les recherches sur l'apprentissage d'une L2 par un public d'étudiants chinois dans un pays anglophone et celles sur l'apprentissage du français langue seconde par un public d'étudiants étrangers sont nombreuses, il est plus rare de trouver des études rédigées en français qui portent sur une problématique voisine de celle choisie. Nous avons voulu investir cet espace presque inexploré.

La spécificité de notre recherche réside aussi dans une approche centrée sur les perceptions des apprenants. Par des entretiens semi-directifs et des questionnaires diffusés auprès d'étudiants français et chinois, nous avons accordé une place centrale aux représentations sur l'apprentissage, considérant, comme d'autres chercheurs avant nous, qu'elles étaient tout aussi importantes que les réalités qu'elles étaient supposées décrire. En outre, dans une perspective diachronique et interculturelle, nous avons favorisé les comparaisons, celles entre l'avant et l'après, celles entre les uns et les autres, pour mieux faire apparaître par effet miroir certains des facteurs responsables de la perception de l'échec ou de la réussite d'apprentissage et appréhender leur mécanique.

Face à la complexité des systèmes étudiés, nous avons privilégié certains choix. D'abord, celui de trois axes de recherche : le changement d'habitudes d'apprentissage/enseignement, la personnalité des apprenants et les motivations. Ensuite, celui d'une définition de la réussite, donc de l'échec, associée à l'accomplissement de soi dans, et par, l'apprentissage. Enfin, celui d'outils, qui nous ont permis d'effectuer des analyses statistiques visant à mettre en évidence des liens entre les variables testées et le sentiment de réussite ou d'échec d'apprentissage.

Les constantes observées dans les réponses des membres du public cible de notre étude nous ont permis de tracer un « portrait-type » de l'étudiant chinois qui apprend le français en France. Même s'il est évident qu'il serait réducteur, et finalement inconcevable, de caractériser tous les étudiants chinois par ce profil, nous croyons qu'il serait utile que les apprenants chinois et leurs enseignants en partagent l'observation, aussi bien afin de dissiper des malentendus culturels que pour éveiller une conscience collective facilitatrice de l'adaptation au nouvel environnement.

Les comparaisons entre les cultures d'apprentissage/enseignement française et chinoise ont fait apparaître de réelles différences. Pourtant, dans ce domaine, peu de facteurs influençant le sentiment d'échec d'apprentissage du français sont apparus. Mieux encore, plusieurs des différences établies sont perçues comme des leviers de progrès par les apprenants. Les résultats de notre étude contestent l'idée de « l'incompatibilité culturelle » et attestent que les apprenants chinois ont tout le potentiel pour s'adapter à la culture d'apprentissage/enseignement en France et accomplir avec succès leur apprentissage du français.

Le premier des enseignements tirés des analyses s'est traduit dans un tableau synthétique (voir tableau 14-1) rassemblant des facteurs identifiés comme directement liés à l'apparition du sentiment d'échec d'apprentissage. Le second participe de la dynamique globale de l'apprentissage, qui est un ensemble de processus interdépendants impliquant les représentations, les actes et les perceptions. L'apprentissage est une partie d'un système en mouvement dont l'échec est une issue possible. Voilà pourquoi nous devons investir toute notre énergie à lutter contre ce qui a été identifié comme orientant ce mouvement dans le mauvais sens. C'est l'objectif des préconisations que nous avons formulées.

L'aide aux apprenants en difficulté ne peut s'avérer efficace que si les actions de remédiation proposées entrent en cohérence avec l'environnement qui les a vues naître et répondent véritablement aux besoins individuels des apprenants. Il s'agit de personnaliser les parcours par appui sur une approche systémique qui identifie aussi bien les facteurs externes et personnels qui influencent l'apprentissage, que la façon dont ils s'organisent et interagissent entre eux ou avec l'environnement. C'est dans cette direction que nous souhaiterions poursuivre cette recherche, par l'expérimentation de pédagogies adaptées.

Pour cela, il nous faudrait commencer par l'exploration fine et rigoureuse de la strate inférieure, celle de l'équation personnelle d'apprenants chinois en difficulté, pour transformer les conseils généraux formulés dans cette thèse en actions tangibles susceptibles de les aider. Ensuite, nous passerions à une strate parallèle, celle qui concerne des apprenants du français langue seconde issus d'autres cultures. Nous voyons cette « généralisation progressive » comme nécessaire. D'une part, parce que nous croyons que la solidarité et l'entraide face à la souffrance, et il en est bien question dans le domaine des difficultés d'apprentissage, doivent s'imposer comme des valeurs universelles et transcendantes ; d'autre part, parce que le rayonnement de la France dans le monde est un enjeu majeur que l'apprentissage de la langue française par les étrangers doit favoriser. Nous serions très honoré que notre thèse se situe au rang de ces contributions très modestes qui concourent à ces belles et grandes ambitions.

Bibliographie

Ouvrages

- Ajzen, I. *Attitudes, personality and behaviour*. Milton Keynes: Open University Press, 1988.
- Anastasi, A. *Psychological testing* (6th ed.). New York: Macmillan, 1988.
- Arnold, J. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Bandura, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- Barbot, M.-J., G. Camatarri. *Autonomie et apprentissage innovation dans la formation*. Paris: PUF, 1999.
- Benson, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*, Harlow: Pearson Education, 2001.
- Bentolila, A. *Au tableau, monsieur le Président ! : Pour une école enfin républicaine*. Paris : Odile Jacob, 2012.
- B éard, É. *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris: Clé international, 1991.
- Bernaud, J.-L. *Les méthodes d'évaluation de la personnalité*. Paris : Dunod, 1998.
- Berry, J. W., R. Kalin, D. Taylor. *Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada*. Ottawa: Supply and Services, 1977.
- Berthier, N. *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés*. Paris: A. Colin, 2006.
- Biggs, J., D. A. Watkins. *The paradox of the Chinese learner and beyond*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 2001.
- Blanc, N., D. Brouillet, A. Syssau. *Émotion et cognition : Quand l'émotion parle à la cognition*. Paris: In press, 2006.
- Blanche-Benveniste C. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys (Collection l'essentiel français), 2000.
- Bogaards, P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier, 1991.
- Bogdan, R., S. Biklen. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- Bollinger, D., G. Hofstede. *Les différences cultures dans le management : Comment chaque pays g ère-t-il ses hommes ?* Paris : Editions d'Organisation, 1987.
- Bond, M. *The handbook of Chinese psychology*. Hong Kong: Oxford University Press, 1996.
- Bouvard, M. *Questionnaires et échelles d'évaluation de la personnalité* (2e ed.) Paris : Editions Masson, 2002.

- Bronfenbrenner, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge (Mass.); London: Harvard University press, 1979.
- Bronson, M. *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press, 2000.
- Brown, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980.
- Brown, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1994.
- Bruner, J. *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Trad. par Yves Bonin. Paris: Retz, 1996.
- Bureau R., D. De Saivre. (éds.) *Apprentissage et cultures. Les manières d'apprendre*. Paris : Karthala, 1988.
- Camilleri, C, G. Vinsonneau. *Psychologie et culture concepts et méthodes*. Paris: A. Colin, 1996.
- Chu, H. *Learning to be a sage: Selections from the conversations of master Chu, arranged topically*. Trad. par D. K. Gardner. Berkeley, CA: University of California Press, 1990.
- Clanet, C. *L'interculturel introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1993.
- Coffey, A., P. Atkinson. *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.
- Comer, J. P., E. T. Joyner, M. Ben-Avie. (eds.) *Six Pathways to Healthy Child Development and Academic Success: The Field Guide to Comer Schools in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004.
- Cosnier, J. *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz, 1994.
- Costa, P. T., R. R. McCrea. *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1992.
- Cuche, D. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La découverte, 2001.
- Damasio, A. R. *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Quill, 1994.
- Demorgon, J., E. M. Lipiansky. *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz, 1999.
- Dey, I. *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge, 1993.
- Diab, R. L. *Lebanese students' beliefs about learning English and French: A study of university students in a multilingual context*. Austin: University of Texas at Austin, 2000.
- Dickinson, L. *Self-Instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Dörnyei, Z. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2001.

- Dörnyei, Z. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Dörnyei, Z., T. Taguchi. *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. London: Routledge, 2010.
- Dunn, R., S. Griggs. *Learning styles: Quiet revolution in American schools*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 1988.
- Durkheim, E. *L'éducation morale*. Paris : PUF, 1974.
- Dweck, C. S. *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor & Francis, 2000.
- Ehrman, M. E. *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.
- Ellis, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Ellis, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Ellis, R. *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Ellis, R., G. Barkhuizen. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Eysenck, H. J. *The biological basis of personality*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publ, 1967.
- Franken, R. *Human motivation* (4th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1997.
- Freed, B. F. *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995.
- Freud, S. *L'Inquiétante étrangeté et autres essais*. Trad par. Bertrand Féron. Paris: Gallimard, 1985.
- Furnham, A., S. Bochner. *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. London: Methuen, 1986.
- Gardner, R. C. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Baltimore, MD: Edward Arnold, 1985.
- Gardner, R. C., W. Lambert. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- Glesne, C., A. Peshkin. *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New York: Longman, 1992.
- Goleman, D. P. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books, 1995.
- Hall, E. T. *Beyond culture*. Garden City, New York: Anchor Press/Doubleday, 1976.

- Hammerly, H. *Fluency and accuracy: Toward balance in language teaching and learning*. Bristol: Multilingual Matters, 1991.
- Hatch, E., A. Lazaraton. *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. New York: Newbury House, 1991.
- Hewitt, P. L., G. L. Flett. *The multidimensional perfectionism scale*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Inc., 1996.
- Hewitt, P. L., G. L. Flett. *Multidimensional perfectionism scale (MPS): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Inc., 2004.
- Hodge, S. *Global smarts: The art of communicating and deal making anywhere in the world*. New York: Wiley, 2000.
- Hofstede, G. *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Newbury Park, CA: Sage, 1980.
- Hofstede, G., G. J. Hofstede, M. Minkov. *Cultures and organizations: Software of the mind, intercultural cooperation and its importance for survival*. New York: McGraw-Hill, 2010.
- Holec, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- Kerbrat-Orecchioni, C. *Les interactions verbales (tome2)*. Paris : Armand Colin, 1992.
- Kolb, D. A. *Learning style inventory, self scoring test and interpretation*. Boston MA: Booklet, McBer and Company, 1976.
- Kolb, D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.
- Krashen, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon, 1981.
- Krashen, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Toronto, Canada: Pergamon Press, 1982.
- Larson, C. N., W. A. Smalley. *Becoming bilingual: A guide to language learning*. South Pasadena, CA: Willian Carey Library, 1972.
- LeDoux, J. *The Emotional brain*. New York : Simon & Schuster, 1996.
- Linton, R. *Le fondement culturel de la personnalit é* Paris : Dunod, 1986.
- Little, D. *Learner autonomy: definitions, issues, and problems*. Dublin: Authentik, 1991.
- Locke, E. A., G. P. Latham. *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990.
- Marlowe, B. A., M. L. Page. *Creating and sustaining the constructivist classroom*. California: Corwin Press, 2005.
- Maslow, A. H. *Toward a psychology of being*. New York: J. Wiley & Sons, 1999.
- Meirieu, Ph. *Apprendre oui mais comment*. Paris : ESF Editeur, 1989.

- Naiman, N., M. Frohlich, H. Stern, A. Todesco. *The good language learner*. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, 1978.
- Neuliep, J. W. *Intercultural communication: A contextual approach*. Boston: Houghton Mifflin Corporation, 2003.
- Nuttin J. *Th éorie de la motivation humaine*. Paris : PUF, 1985.
- Oatley, K., J. M. Jenkins. *Understanding emotions*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers, 1996.
- Oxford, R. L. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House, 1990b.
- Peterson, C., S. Maier, M. Seligman. *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press, 1993.
- Piaget, J. *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking Press, 1970.
- Pintrich, R. P., D. H. Schunk. *Motivation in education* (2nd ed.). Upper Saddle River: Pearson Education, 2002.
- Piques, M-Ch. *Les miroirs de la n égociation en Chine : Voyage dans l'univers mental et social chinois*. Arles: Philippe Picquier, 2001.
- Raby, F., J.-P. Narcy. *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde : Entre concept et dispositifs*. Grenoble : ELLUG, Université Stendhal-Grenoble 3, 2009.
- Randall, M. *Memory, psychology and second language learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007.
- Reasoner, R. *Building self-esteem in the elementary schools*. California: The Consulting Psychologists Press, 1994.
- Reuchlin, M. *Histoire de la psychologie* (15e éd.). Paris: PUF, «Que sais-je ? », 1991.
- Redden, W. *Cultural shock inventory-manual*. Federickton, N. B., Canada: Organizational Tests, 1975.
- Riding, R. J., S. Rayner. *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*. London: D. Fulton Publishers, 1998.
- Romainville, M. *Savoir parler de ses m éthodes*, Bruxelles: De Boeck, 1993.
- Ruano-Bordalan, J. C. *L'identité, l'individu, le groupe, la soci é é* Paris : Sciences humaines, 1998.
- Rubin, J., I. Thompson. *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle, 1994.
- Sabatier, C., J. Palacio, H. Namane, S. Collette. *Savoirs et enjeux de l'interculturel. Nouvelles approches, nouvelles perspectives*, Paris : l'Harmattan, 2001.
- Sapy, G. *Communiquer avec les Chinois : Cl é s pour r áussir vos n égociations*. Paris : Editions d'Organisation, 2003.

- Scarcella, R. C., R. L. Oxford. *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1992.
- Seidman, I. *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press, 1998.
- Shirk, S. *Competitive comrades*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1982.
- Skehan, P. *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold, 1989.
- Skehan, P. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Staats, A. W. *Social behaviorism*. Homewood, Illinois: Dorsey Press, 1975.
- Sternberg, R. J. *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.
- Strauss, A. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.
- Sutter, W. *Learning styles in adult refugees in North Jutland*. Denmark: County of North Jutland, 1987.
- Tardif, J. *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques, 1992.
- Tu, W. M. *Confucius thought: Selfhood as creative transformation*. New York: State University of New York, 1985.
- Van Els, T., T. Bongaerts, G. Extra, Ch. Van Os, A. Janssen-Van Dielen. *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold, 1984.
- Van Lier, L. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. New York: Longman, 1996.
- Vianin, P. *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2006.
- Viau, R. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck Université 1994.
- Vinsonneau, G. *L'identité culturelle*. Paris: A. Colin, 2002.
- Vygotsky, L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, USA: Harvard University Press, 1978.
- Wadsworth, B. J. *Piaget's theory of cognitive and affective development*: White Plains, New York: Longman, 1996.
- Weiner, B. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag, 1986.
- Weiner, B. *Human motivation*. Newbury Park (CA): Sage, 1992.

- Williams, M., R. L. Burden. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Wolfe-Quintero, K., S. Inagaki, H.-Y. Kim. *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity*. Hawaii: University of Hawaii, Second language teaching and curriculum center, 1998.
- Young, D. J. *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw Hill, 1999.
- Zheng, L.H. *Les Chinois et leurs jeux de face*. Paris : l'Harmattan, 1995.
- Zheng, L. H., D. Desjeux, A.-S. Boisard. *Comment les Chinois voient les Européens : Essai sur les représentations et les valeurs des Chinois*. Paris : PUF, 2003.

Chapitre dans un ouvrage

- Arnold, J., H. D. Brown. A map of the terrain. In J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002, p. 1-28.
- Bandura, A. Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. In L.A. Pervin (ed.), *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989, p. 19-38.
- Bandura, A. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38). Lincoln: University of Nebraska Press, 1991, p. 69-164.
- Ballard, B., J. Clanchy. Assessment by misconception: Cultural influences and intellectual traditions. In L. Hamp-Lyons (ed.), *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1991, p. 19-35.
- Benson, P. Concepts of autonomy in language learning. In R. Pemberton, S. L. Edward, W. W. F. Or, H. D. Pierson (eds.), *Taking control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996, p. 27-34.
- Berry, J. W. Acculturative Stress. In P. T. P. Wong, L. C. J. Wong (eds.), *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping*. Boston, MA: Springer, 2006, p. 287-298.
- Biggs, J. B., D. A. Watkins. The Chinese learner in retrospect. In D. A. Watkins, J. B. Biggs (eds.), *The Chinese learner: Cultural psychological and contextual influences*. Melbourne: Australian Council for Education Research, 1996, p. 269-285.
- Biggs, J. B., D. A. Watkins. The Chinese learner in retrospect. In D. A. Watkins, J. B. Biggs (eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 1999, p. 159-182.
- Bochner, S. The social psychology of cross-cultural relations. In S. Bochner (ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction*. Oxford: Pergamon. 1982, p. 5-44.
- Brewer, S. S. Un regard agentique sur l'anxiété langagière. In J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz, *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : approches*

- interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Berne Suisse : Peter Lang, 2010, p. 75-88.
- Burns, L. R., K. Dittmann, N. Nguyen, J. K. Mitchelson. Academic procrastination, perfectionism, and control: Associations with vigilant and avoidance coping. In J. R. Ferrari, T. A. Pychyl (eds.), *Procrastination: Current issues and new directions*. Corte Madera, CA: Select Press, 2000, p. 35-46.
- Camilleri, C. La culture et l'identité culturelle : Champ notionnel et devenir. In C. Camilleri, M. Cohen-Emerique (eds.), *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan, 1989, p. 21-73.
- Campbell, J. Modelling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. Dunette, L. Hough (eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology: Vol. 2*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1990, p. 687-732.
- Chang, H., R. Holt. A Chinese perspective on face as inter-relational concern. In S. Ting-Toomey (ed.), *The Challenge of Facework*. Albany, NY: State University of New York Press, 1994, p. 95-132.
- Cheung, F. M. C. Psychopathology among Chinese people. In M. H. Bond (ed.), *The psychology of the Chinese people*. Hong Kong: Oxford University Press, 1986, p. 171-211.
- Cortazzi, M. Cultural and educational expectations in the language classroom. In B. Harrison (ed.), *Culture and the language classroom*. Hong Kong: Modern English Publications and the British Council, 1990, p. 54-65.
- Cortazzi, M., L. Jin. Cultures of learning: language classrooms in China. In H. Coleman (ed.), *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 169-206.
- Cortazzi, M., L. Jin. Communication for learning across cultures. In D. MacNamara, R. Harris (eds.), *Overseas students in higher education*. London: Routledge, 1997, p. 79-90.
- Covington, M. V. The motive for self-worth. In R. E. Ames, C. Ames (eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. Toronto: Academic Press, 1984, p. 77-113.
- Cushner, K., A. U. Karim. Study abroad at the university level. In D. Landis, J. M. Bennett, M. J. Bennett (eds.), *Handbook of intercultural training*. California: Sage Publications, 2004, p. 289-308.
- Dankova, N. De la peur de l'étranger à l'intégration des immigrants diplômés au Canada. In J. Archibald, J.-L. Chiss (éds.), *La langue et l'intégration des immigrants : Sociolinguistique, politique linguistiques, didactique*. Paris : L'Harmattan, 2007, p. 259-267.
- Dreyer, S. Apprenants de Taïwan de langues étrangères et enseignants occidentaux, une relation complexe. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, D. Véronique (eds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, 2005, p. 225-244.

- Duda, J. L. Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R. N. Singer, M. Murchey, L. Keith Tennant (eds.), *Handbook of research on sport psychology*. New York: Macmillan, 1993, p. 421-436.
- Dweck, C. S., E. S. Elliott. Achievement motivation. In P. H. Mussen (general ed.), E. M. Heatherington (vol. ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (4th ed., vol. 4). New York: John Wiley, 1983, p. 644-691.
- Enns, M. W., B. J. Cox. The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett, P. L. Hewitt (eds.), *Perfectionism*. Washington, DC: American Psychological Association, 2002, p. 33-62.
- Entwistle, N. Motivational factors in students' approaches to learning. In R. R. Schmeck (ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press, 1988, p. 21-49.
- Fillmore, C. J. On fluency. In C. J. Fillmore, D. Kempler, W. S. Y. Wang (eds.), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press, 1979, p.85-101.
- Flavell, J. H. Cognitive monitoring. In P. Dickson (ed.), *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press, 1981, p. 35-60.
- Freed, B. Is fluency, like beauty, in the eyes (and ears) of the beholder? In H. Riggenbach (ed.), *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press, 2000, p. 243-265.
- Furnham, A., S. Bochner. Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of culture shock. In S. Bochner (ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction*. Oxford: Pergamon Press, 1982, p. 161-198.
- Goutéraux, P. L'affect : Un outil de médiation pour l'appropriation des représentations culturelles et linguistiques en langue étrangère. In J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz (eds.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Bruxelles : Peter Lang, Coll. GramR, 2010, p. 103-117.
- Gu, Q. An emotional journey of change: The case of Chinese students in UK higher education. In L. Jin, M. Cortazzi (eds.), *Researching Chinese Learners - Skills, Perceptions and Intercultural Adaptations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011, p. 212-232.
- Hilleson, M. 'I want to talk with them, but I don't want them to hear': An introspective study of second language anxiety in an English-medium school. In K. M. Bailey, D. Nunan (eds.), *Voices from the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 248-282.
- Housen, A., S. Van Daele, M. Pierrard. Rule complexity and the effectiveness of explicit grammar instruction. In A. Housen, M. Pierrard (eds.), *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005, p.235-270.
- Jin, L. M. Cortazzi. The culture the learner brings: A bridge or a barrier? In M. Byram, M. Fleming (eds.), *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 98-118.

- Jodelet, D. Représentations sociales : phénomènes, concepts et théories. In S. Moscovici (ed.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF, 1984, p. 357-378.
- John, O. P., S. Srivastava. The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin, O. P. John (eds.), *Handbook of personality* (2nd ed.). New York: Guilford, 1999, p. 102–138.
- John O. P., L. P. Naumann, C. J. Soto. Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual Issues. In O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin (eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed.). New York: Guilford, 2008, p. 114–58.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson. Cooperative learning and classroom and school climate. In B. J. Fraser, H. J. Walberg (eds.), *Educational Environments*. Oxford: Pergamon, 1991, p. 55-74.
- Keller, J. M. Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (ed.), *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current status*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1983, p. 383-433.
- Kirouac, G. Les émotions. In R. J. Vallerand, E. E. Thill (éds.), *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec : Edition Etudes Vivantes, 1993, p. 41-82.
- Kolb, D. A., R. E. Boyatzis, C. Mainemelis. Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg, L. Zhang (eds.), *Perspectives on cognitive, Learning, and thinking styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 228–247.
- Koponen, M., H. Riggenbach. Overview: Varying perspectives on fluency. In H. Riggenbach (ed.), *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press, 2000, p. 5-24.
- Larsen-Freeman, D. Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. In M. P. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. New York: Longman, 2001, p. 12-24.
- Lee, W. O. The cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition. In D. Watkins, J. Biggs (eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong/Australia: Comparative Education Research Centre/Australian Council for Educational Research, 1996, p. 25-41.
- Lee, T. W., E. A. Locke, G. P. Latham. Goal setting theory and job performance. In A. Pervin (ed.), *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1989, p. 291-326.
- Lennon, P. The lexical element in spoken second language fluency. In H. Riggenbach (ed.), *Perspectives on fluency*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press, 2000, p. 25-42.
- Li, X., J. Cutting. Rote learning in Chinese culture: Reflecting active Confucian-based memory strategies. In L. Jin, M. Cortazzi, *Researching Chinese learners: Skills, perceptions and intercultural adaptations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011, p. 21-42.

- Liu, M., J. Jackson. Reticence and anxiety in oral English lessons: a case study in China. In L. Jin, M. Cortazzi (eds.), *Researching Chinese learners: skills, perceptions and intercultural adaptations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011, p. 119-137.
- Matthews, G., M. Zeidner. Traits, states, and trilogy of mind: An adaptive perspective on intellectual functioning. In D. Y. Dai, R. J. Sternberg (eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 143-174.
- McGroarty, M. Cooperative learning and second language acquisition. In D. D. Holt (ed.), *Cooperative Learning*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics & ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 1993, p. 19-46.
- McGuire, W. J., C. V. McGuire. The affirmational versus negational self-concepts. In J. Strauss, G. R. Goethals (eds.), *The self Interdisciplinary approaches*. New York: Springer, 1991, p. 107-120.
- Mitchell, T. R. Matching motivational strategies with organizational contexts. In B. M. Staw, L. L. Cummings (eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 19). Greenwich, CT: JAI Press, 1997, p. 57-149.
- Mo è A., R. De Beni. Méthode d'étude : des stratégies aux programmes m éacognitifs. In P. A. Doudin, D. Martin, O. Albanese (éds.), *M éacognition et éducation*. Bern : Peter Lang, 2001, p. 61-83.
- Nelson, G. L. Cultural differences in learning styles. In J. M. Reid (ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. New York: Newbury House, 1995, p. 3-18.
- Nicholls, J. G. Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. In S. G. Paris, G. M. Olson, H. W. Stevenson (eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1983, p. 211-237.
- Nicholls, J. G., A. T. Miller. Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J. G. Nicholls (ed.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 3). *The development of achievement motivation*. Greenwich, CT: JAI Press, 1984, p. 185-218.
- Oxford, R. L. Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. In S. Magnan (ed.), *Shifting the instructional focus to the learner*. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1990a, p. 35-55.
- Oxford, R. L. New pathways of language learning motivation. In R. Oxford (ed.) *Language learning motivation: Pathways to a new century*. Honolulu, HI: University of Hawaii at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996, p. 1-8.
- Oxford, R. L. Anxiety and the language learner: new insights. In J. Arnold, *Affect in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2002, p. 58-67.
- Oxford, R. L. Hero with a thousand faces: Learner autonomy, learning strategies and learning tactics in independent language learning. In S. Hurd, T. Lewis, (eds.), *Language learning strategies in independent settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2008, p. 41-66.

- Parris-Kidd, H., J. Barnett. Cultures of learning and student participation: Chinese learners in a multicultural English class in Australia. In L. Jin, M. Cortazzi (eds.), *Researching Chinese learners : skills, perceptions and intercultural adaptations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011, p. 169-187.
- Phillips, G. M. Reticence: a perspective on social withdrawal. In J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, D. M. Ayres (eds.), *Avoiding Communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (2nd ed.). Creswill, NJ: Hampton Press, 1997, p. 129-150.
- Pierson, H. D. Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese context. In R. Pemberton, E. L. Li, W. W. F. Or, H. D. Pierson (eds.), *Taking Control: Autonomy in language learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996, p. 49-58.
- Prince, M. L. The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz, D. J. Young (eds.), *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991, p. 101-108.
- Puchta, H. Creating a learning culture to which students want to belong: The application of neuro-linguistic programming to language teaching. In J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 246-259.
- Reid, J. Affect in the classroom: problems, politics and pragmatics. In J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 297-306.
- Robinson, N. Individual differences in gifted students' attributions for academic performance. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, S. M. Moon (eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press, 2002, p. 61-70.
- Shute, V. J. Learning processes and learning outcomes. In E. De Corte, F. E. Weinert (eds.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology*. Tarryton, New-York: Elsevier Science, 1996, p. 409-418.
- Stebbins, C. Culture-specific perceptual-learning style preferences of postsecondary students of English as a second language. In J. M. Reid (ed.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1995, p.108-117.
- Sternberg, R. J. Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In R. J. Sternberg, P. Ruzgis (eds.), *Personality and intelligence*. New York: Cambridge University Press, 1994, p. 169-187.
- Sternberg, R. J. A triarchic view of giftedness: Theory and practice. In N. Coleangelo, G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1997, p. 43-53.
- Sternberg, R. J. Intelligence competence and expertise. In A. J. Elliot, C. S. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 2005, p. 15-30.
- Tavakoli, P., P. Skehan. Strategic planning, task structure, and performance testing. In R. Ellis (ed.), *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005, p. 239-273.

- Ushioda, E. Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei, R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press, 2001, p. 93-125.
- Van Lier, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. Lantolf, (ed.), *Sociocultural theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 245-259.
- Ward, C. Acculturation. In D. Landis, R. Bhagat (eds.), *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996, p. 124–147.
- Ward, C. Models and measurements of acculturation. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, D. K. Korgays, S. A. Hayes (eds.), *Merging past, present, and future in cross-cultural psychology: Selected papers from the 14th International Association for Cross-Cultural Psychology*. Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger, 1999, p. 221–230.
- Ward, C., A. Kennedy. Crossing cultures: The relationship between psychological and sociocultural dimensions of cross-cultural adjustment. In J. Pandey, D. Sinha, D. P. Bhawuk (eds.), *Asian Contributions to Cross-cultural Psychology*. New Delhi: Sage, 1996, p. 289-306.
- Wentzel, K. R. Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. In M. L. Maehr, P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7). New York: JAI Press, 1991, p. 185-212.
- Williams, M., R. L. Burden, S. Al-Baharna. Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei, R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001, p. 171-84.
- Williams, J., J. Evans. What kind of focus and on which forms? In C. Doughty, J. Williams (eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p.139-155.
- Yang, P. L'enseignement du français en Chine. In V. Castellotti, H. Chalabi (eds.), *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*. Paris: l'Harmattan, 2006, p. 37-44.
- Young, D. J. The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. In E. K. Horwitz, D. J. Young (eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991, p. 57-63.
- Young, Y. K. Long-term cross-cultural adaptation. In D. Landis, J. M. Bennett, M. J. Bennett (eds.), *Handbook of intercultural training*. California: Sage Publications, 2004, p. 337-362.
- Yussen, S. R., D. T. Kane. Children's conceptions of intelligence. In S. R. Yussen (ed.), *The growth of reflection in children*. New York: Academic Press, 1985, p. 207-241.

Articles de périodiques

- Alexander, P. A., F. J. Dochy. Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal* 32 (1995): 413-442.

- Ames, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84 (1992): 261-271.
- Anstey, M. Helping children learn how to learn. *Australian Journal of Reading* 11 (1988): 269-277.
- Anthony, W. The development of extraversion, of ability, and of the relation between them. *British Journal of Educational Psychology* 43 (1973): 223-227.
- Armes, K., C. Ward. Cross-cultural transition and sojourner adjustment in Singapore. *Journal of Social Psychology* 129 (1989): 273-275.
- Arnold, J. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *ELA* 4.144 (2006): 407-425.
- Arnold, J., M. C. Fonseca. Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *International Journal of English Studies* 4.1 (2004): 119-136.
- Atkinson, D. A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly* 31.1 (1997): 71-94.
- Auyeung, P., J. Sands. A cross cultural study of the learning style of accounting students. *Accounting and Finance* 36 (1996): 261-274.
- Bacon, S. M., M. D. Finnemann. A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *The Modern Language Journal* 74.4 (1990): 459-473.
- Balleux, A. Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des Sciences de l'Éducation* 2 (2000) : 263-285.
- Bandura, A. Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84 (1977): 191-215.
- Bandura, A., D. Cervone. Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology* 45 (1983): 1017-1028.
- Bandura, A., D. Cervone. Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 38 (1986): 92-113.
- Bandura, A., D. H. Schunk. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 41 (1981): 586-98.
- Bandura, A., K. M. Simon. The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behavior. *Cognitive Therapy and Research* 1 (1977) : 177-193.
- Bangou, F., J.-F. Bourdet. Teaching French as a second language to Chinese students: Instructional staff adaptation and intercultural competence development. *International Journal of Intercultural Relations* 34.6 (2010): 561-570.
- Barmeyer, C. I. Learning styles and their impact on cross-cultural training: An international comparison in France, Germany and Quebec. *International Journal of Intercultural Relations* 28 (2004): 577-594.

- Bernat, E., I. Gvozdenko. Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. *Teaching English as a second or foreign language* 9.1 (2005): 1–21.
- Berry, J. W. Marginality, stress and ethnic identification in an acculturated aboriginal community. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 1 (1970): 239-252.
- Berry, J. W., U. Kim, T. Minde, D. Mok. Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review* 21.3 (1987): 491-511.
- Bialystok, E. The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal* 65.2 (1981): 24-35.
- Bidjerano, T., D. Y. Dai. The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences* 17.1 (2007): 69–81.
- Bieling, P. J., A. Israeli, J. Smith, M. M. Antony. Making the grade: the behavioural consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences* 35 (2003): 163–178.
- Blankstein, K. R., G. L. Flett, P. L. Hewitt, A. Eng. Dimensions of perfectionism and irrational fears: An examination with the fear survey schedule. *Personality and Individual Differences* 15 (1993): 323–328.
- Blickle, G. Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality* 10 (1996): 337–352.
- Boekaerts, M. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist* 1.2 (1996): 100-112.
- Boileau, L., T. Bouffard, C. Vezeau. L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élève en sixième année du primaire. *Canadian Journal of Behavioral Science* 32 (2000) : 6-17.
- Boimare, S. Peur d'apprendre et échec scolaire. *Enfances & Psy* 28.3 (2005) : 69-77.
- Bouvier, B. Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. *ELA* 126 (2002): 189-199.
- Bouvier, B. Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *ELA* 4.132 (2003): 399-414.
- Bown, J., C. J. White. Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System* 38.3 (2010): 432–443.
- Burgoon, J. K. The unwillingness-to-communicate scale: development and validation. *Communication Monographs* 43 (1976): 60-69.
- Busato, V. V., F. J. Prins, J. J. Elshout, C. Hamaker. The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences* 26 (1999): 129–140.
- Busato, V. V., F. J. Prins, J. J. Elshout, C. Hamaker. Intellectual ability, learning style, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences* 29 (2000): 1057–1068.

- Caprara, G. V., C. Barbaranelli, P. Steca, P. S. Malone. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology* 44.6 (2006): 473-490.
- Chamot, A. U. Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1.1 (2004): 14-26.
- Chamorro-Premuzic, T., A. Furnham. Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality* 37.4 (2003): 319-338.
- Chang, E. C. Evidence for the cultural specificity of pessimism in Asians vs Caucasians: a test of a general negativity hypothesis. *Personality and Individual Differences* 21.5 (1996a): 819-822.
- Chang, E. C. Cultural differences in optimism, pessimism, and coping: Predictors of subsequent in adjustment Asian American and Caucasian American college students. *Journal of Counseling Psychology* 43 (1996b): 113-123.
- Charmet, A, E. Martin. Convergence et résistance en F.L.E. (Français Langue Etrangère): le cas des étudiants chinois. *Verbum* 4.1 (2002): 105-115.
- Chevrier, J., G. Fortin, R. Leblanc, M. Thériault. La construction du style d'apprentissage. *Education et francophonie* 28.1 (2000).
- Clark, A., J. Trafford. Boys into modern languages: An investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and Education* 7 (1995): 315-325.
- Claudel, C., G. Tréguer-Felten. Rendre compte d'analyses comparatives sur des corpus issus de langues/cultures éloignées. *Les Carnets du Cediscor* 9 (2006): 23-37.
- Cohen, Y., M. J. Norst. Fear, dependence, and loss of self-esteem: affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia* 20 (1989): 61-77.
- Cohen-Emerique, M. Le modèle individualiste du sujet. Ecran à la compréhension de personnes issues de sociétés non occidentales. *Cahiers de sociologie économique et culturelle* 13 (1990) : 9-34.
- Cohen-Emerique M. La tolérance face à la différence ça s'apprend. *Intercultures* 21 (1993) : 82.
- Conroy, D. E. Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The performance failure appraisal inventory (PFAI). *Anxiety, Stress and Coping* 14 (2001): 431-452.
- Conroy, D. E. The unique psychological meanings of multidimensional fears of failing. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 26 (2004): 484-491.
- Conroy, D. E., M. P. Kaye, A. M. Fifer. Cognitive links between fear Of failure and perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy* 25 (2007): 237-253.

- Conroy, D. E., A. Poczwadowski, K. P. Henschen. Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology* 13 (2001): 300–322.
- Conroy, D. E., J. P. Willow, J. N. Metzler. Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology* 14 (2002): 76–90.
- Cortier, C. Cultures d’enseignement/cultures d’apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *ELA* 4.140 (2005) : 475-489.
- Cotterall, S. Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System* 27 (1999): 493-513.
- Coubard F. Habitudes culturelles d’apprentissage en activité de compréhension orale. *ELA* 4.132 (2003) : 445-455.
- Csizér, K., Z. Dörnyei. The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal* 89.1 (2005): 19–36.
- Daly, S., M. D. Carpenter. Adjustment of Vietnamese refugees youths: A self-report. *Psychological Reports* 56 (1985): 971-976.
- Deaux, K. Sex and gender. *Annual Review of Psychology* 36 (1985): 49-81.
- Deci, E., R. Ryan. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality* 19 (1985): 109–134.
- Deci, E., R. Vallerand, L. Pelletier, R. Ryan. Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist* 26 (1991): 325–246.
- Dörnyei, Z. Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning* 40 (1990): 46–78.
- Dörnyei, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78.3 (1994): 273-284.
- Dörnyei, Z. Attitudes, orientations and motivations in language learning, advances in theory, research, and applications. *Language Learning* 53 (2003): 3–32.
- Dörnyei, Z., K. Csizér. Some dynamics of language attitudes and motivation: results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics* 23 (2002): 421-462.
- Duda, J. L., J. G. Nicholls. Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology* 84 (1992): 290-299.
- Dunkley, D. M., A. Kyriassis. What is DAS self-critical perfectionism really measuring? Relations with the five-factor model of personality and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences* 44 (2008): 1295–1305.
- Dunn, R., J. S. Beaudry, A. Klavas. Survey of research on learning styles. *Educational Leadership* 46.6 (1989): 50-58.
- Dunn, R., S. A. Griggs, G. F. Price. Learning styles of Mexican American and Anglo-American elementary school students. » *Journal of Multicultural Counseling and Development* 21.4 (1993): 237-247.

- Dweck, C. S. Motivational processes affection learning. *American Psychologist* 41 (1986): 1040-1048.
- Dweck, C. S., E. L. Leggett. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 95.2 (1988): 256-273.
- D’Zurilla, T. H., A. Maydeu-Olivares. Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy* 29 (1995): 409-432.
- Ehrman, M., R. L. Oxford. Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults’ language learning strategies. *The Modern Language Journal* 73 (1989): 1-13.
- Elbaum, B. E., C. A. Berg, D. H. Dodd. Previous learning eperience, strategy beliefs, and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology* 18.3 (1993): 318-336.
- Elliot, A. J., M. A. Church. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 72 (1997): 218-232.
- Elliott, E. S., C. S. Dweck. Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology* 54 (1988): 5-12.
- Enns, M. W., B. J. Cox, J. Sareen, P. Freeman. Adaptive and maladaptive perfectionism in medical students: A longitudinal investigation. *Medical Education* 35 (2001): 1034-1042.
- Entwistle, N., D. Entwistle. The relationships between personality, study methods and academic performance. *British Journal of Educational Psychology* 40 (1970): 132-143.
- Eysenck, H. J. Psychoticism as a dimension of personality: a reply to Kasielke. *Zeitschrift für Psychologie* 189.4 (1981): 381-386.
- Eysenck, S. B., F. Y. Long. A cross-cultural comparison of personality in adults and children: Singapore and England. *Journal of Personality and Social Psychology* 50.1 (1986): 124-130.
- Ferla, J., M. Valcke, G. Schuyten. Relationships between student cognitions and their effects on study strategies. *Learning and Individual Differences* 18.2 (2008): 271-278.
- Flavell, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist* 34.10 (1979): 906-911.
- Flowerdew, J., L. Miller. On the notion of culture in L2 lectures. *TESOL Quarterly* 29 (1995): 345-373.
- Furnham, A. Personality and learning style: A study of three instruments. *Personality and Individual Differences* 13 (1992): 429-438.
- Furnham, A., N. Alibhai. Value differences in foreign students. *International Journal of Intercultural Relations* 9 (1985): 365-375.
- Furnham, A., L. Trezise. The mental health of foreign students. *Social Science and Medicine* 17 (1983): 365-370.

- Furnham, A., L. Forde, T. Cotter. Personality and intelligence. *Personality and Individual Differences* 24 (1998): 187–192.
- Gan, Zh., G. Humphreys, L. Hamp-Lyons. Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *The Modern Language Journal* 88.2 (2004): 229-244.
- Ganschow, L., R. Sparks, R. Anderson, J. Javorsky, S. Skinner, J. Patton. Differences in language performance among high-, average- and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal* 78 (1994): 41-55.
- Gao, L., D. A. Watkins. Conceptions of teaching held by school science teachers in P. R. China: Identification and cross-cultural comparisons. *International Journal of Science Education* 24.1 (2002): 61-79.
- Gatbonton, E., N. Segalowitz. Creative automatization: Principles for promoting fluency within a communicative framework. *TESOL Quarterly* 22.3 (1988): 473-492.
- Gatbonton, E., N. Segalowitz. Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *Canadian Modern Language Review* 61.3 (2005): 325-353.
- Geisler-Brenstein, E., R. R. Schmeck, J. Hetherington. An individual difference perspective on student diversity. *Higher Education* 31 (1996): 73–96.
- Gieve, S., R. Clark. ‘The Chinese approach to learning’: Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme. *System* 33.2 (2005): 261-276.
- Goh, C. C. M., P. F. Kwah. Chinese ESL students’ learning strategies: A look at frequency, proficiency, and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 2.1 (1997): 39-53.
- Goldberg, L. R. The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist* 48 (1993): 26–34.
- Goodnow, J. J. Using sociology to extend psychological accounts of cognitive development. *Human Development* 33.2-3 (1990): 81-107.
- Grigorenko, E. L., R. J. Sternberg. Analytical creative and practical intelligence as predictors of self-reported adaptive functioning: A case study in Russia. *Intelligence* 29 (2001): 57–73.
- Guild, P. The culture learning style connection. *Educational Leadership* 51.8 (1994): 16-21.
- Hamachek, D. E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology* 15 (1978): 27–33.
- Harackiewicz, J. M., K. E. Barron, S. M. Carter, A. T. Lehto, A. J. Elliot. Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology* 73 (1997): 1284–1295.
- Hewitt, P. L., G. L. Flett. Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology* 60 (1991): 456–470.
- Hickson, J., A. J. Land, G. Aikman. Learning style differences in middle school pupils from four ethnic backgrounds. *School Psychology International* 15.4 (1994): 349-360.

- Higgins, E. T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94 (1987): 319-340.
- Higgins, E. T. The 'self-digest': Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology* 71 (1996): 1062-1083.
- Higgins, E. T. Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 30 (1998): 1-46.
- Hilton, H. The link between vocabulary knowledge and spoken L2 fluency. *Language Learning Journal* 36.2 (2008): 153-66.
- Ho, J., D. Crookall. Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching. *System* 23.2 (1995): 235-243.
- Hofstede, G. National Cultures Revisited. *Behavior Science Research* 18.4 (1983): 285-305.
- Hogan, R., J. Hogan, B. W. Roberts. Personality measurement and employment decisions: Questions and answers. *American Psychologist* 51 (1996): 469-477.
- Horner, S. L., S. M. Gaither. Attribution retraining instruction with second-grade class. *Early Childhood Education Journal* 31 (2004): 165-170.
- Horwitz, E. K., M. B. Horwitz, J. Cope. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70.ii (1986): 125-132.
- Housen, A., F. Kuiken. Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition. *Applied Linguistics* (2009): 461-473.
- Hsieh, P. P.-H., H.-S. Kang. Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning* 60.3 (2010): 606-627.
- Hsieh, P. P.-H., D. L. Schallert. Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology* 33 (2008): 513-532.
- Hui, M. Y. Parcours chinois dans l'université française. *Le français dans le monde – recherches et applications* 47 (2010) : 27-37.
- Hwang, K. Face and favour: the Chinese power game. *Journal of Sociology* 94.2 (1987): 944-974.
- Jacob, E. J., J. W. Greggo. Using counselor training and collaborative programming strategies in working with international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development* 29.1 (2001): 73-88.
- Jackson, F. R. A Sixth sense – cultural sensitivity. *Learning* 25.2 (1996): 67-71.
- Jackson, J. W. Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education* 70.3 (2002): 243-255.
- Joy, S., D. A. Kolb. Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations* 33.1 (2009): 69-85.
- Keaten, J. A., L. Kelly. Reticence: an affirmation and revision. *Communication Education* 49 (2000): 165-177.

- Kee, J., K. Wong. Are the learning styles of Asian international students culturally or contextually based? *International Education Journal* 4.4 (2004): 154-166.
- Kennedy, P. Learning cultures and learning styles: Myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education* 21.5 (2002): 430-445.
- Kern, R. G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals* 28 (1995): 71-92.
- Kline, P., A. Gale. Extraversion, neuroticism and performance in a psychology examination. *British Journal of Educational Psychology* 41 (1971): 90-94.
- Kojic-Sabo, I., P. M. Lightbown. Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal* 83.2 (1999): 176-192.
- Komarraju, M., S. J. Karau. The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences* 39.3 (2005): 557-567.
- Ku, H. Y., L. L. Lohr. A case study of Chinese students' attitudes toward their first online learning experience. *Educational Technology Research and Development* 51.3 (2003): 95-102.
- Langston, C. A., W. E. Sykes. Beliefs and the Big Five: Cognitive bases of broad individual differences in personality. *Journal of Research in Personality* 31 (1997): 141-165.
- Lasagabaster, D. Les attitudes linguistiques : un état des lieux. *ELA* 4.144 (2006) : 393-406.
- Lecomte, J. Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs* 5 (2004) : 59-90.
- Leduc, A. L'apprentissage et le changement des attitudes envers soi-même : Le concept de soi. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 5.4 (1980) : 91-101.
- Lee, F. Y. Asian parents as partners. *Young Children* 50.3 (1995): 4-9.
- Leutner, D., A. Barthel, B. Schreiber. Students can learn to motivate themselves for learning—A training experiment. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 15 (2001): 155-167.
- Levinsohn, K. Cultural differences and learning styles of Chinese and European trades students. *Institute for Learning Styles Journal* 1 (2007): 12-22.
- Littlewood, W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics* 20.1 (1999): 71-94.
- Locke, E. A. Further data on the relationship of task success to liking and satisfaction. *Psychological reports* 20.1 (1967): 246.
- Lukmani, Y. M. Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning* 22.2 (1972): 261-273.
- Lybeck, K. Cultural identification and second language pronunciation of Americans in Norway. *The Modern Language Journal* 86 (2002): 174-191.

- MacIntyre, P. D. How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Gan-schow. *The Modern Language Journal* 79 (1995): 90-99.
- MacIntyre, P. D., R. C. Gardner. Anxiety and second-language learning: toward a theoretical clarification. *Language Learning* 39 (1989): 251-275.
- MacIntyre, P. D., R. C. Gardner. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* 44 (1994): 283-305.
- Mak, B. S., C. White. Communication apprehension of Chinese ESL students. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 2 (1997): 81-95.
- Mariani, L. Learning styles across cultures. *Perspectives* XXXIV.2 (2007).
- Markova I., B. Orfali. (eds.) *Bulletin de Psychologie*. Tome 57 (3) N°471 mai-juin (2004). Num éro th ématique sur les focus groups.
- Markus, H., P. Nurius. Possible selves. *American Psychologist* 41 (1986): 954-969.
- Markus, H., E. Wurf. The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology* 38 (1987): 299-337.
- Maypole, J., T. G. Davies. Students' perceptions of constructivist learning in a community college American History II survey course. *Community College Review* 29.2 (2001): 54-79.
- McCroskey, J. C. Oral communication apprehension: a summary of recent theory and research. *Human Communication Research* 4 (1977): 78-96.
- Messick, S. The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist* 19 (1984): 59-74.
- Mitchelson, J. K., L. R. Burns. Career mothers and perfectionism: stress at work and at home. *Personality and Individual Differences* 25 (1998): 477-485.
- Molnar, D. S., D. L. Reker, N. A. Culp, S. W. Sadava, N. H. DeCourville. A mediated model of perfectionism, affect, and physical health. *Journal of Research in Personality* 40 (2006): 482-500.
- Morgan, C. Attitude change and foreign language culture learning. *Language Teaching* 26 (1993): 63-75.
- Neuman, Y., Z. Bekerman. Cultural resources and the gap between educational theory and practice. *Teach Coll Rec* 103.3 (2000): 471-484.
- Neumeister, K. L. S. Interpreting successes and failures: The influence of perfectionism on perspective. *Journal for the Education of the Gifted* 27.4 (2004): 311-335.
- Nguyen, P. M., C. Terlouw, A. Pilot. Cooperative learning vs Confucian heritage culture's collectivism: confrontation to reveal some cultural conflicts and mismatch. *Asia Europe Journal* 3.3 (2005): 403-419.
- Nicholls, J. G. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review* 91 (1984): 328-346.

- Noels, K. A., R. Clément. Orientations to learning German: The effects of language heritage on second language acquisition. *Canadian modern Language Review* 45 (1989): 245-257.
- Noels, K. A., R. Clément, L. Pelletier. Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *The Canadian Modern Language Review* 57 (2001): 424-442.
- Norem, J. K., N. Cantor. Defensive pessimism: Harness anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 51 (1986): 1208-1217.
- Oberg, K. Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology* 7 (1960): 177-182.
- Olry-Louis, I. Les styles d'apprentissage : des concepts aux mesures. *L'année psychologique* 95.2 (1995): 317-342.
- Olver, J. M., T. A. Mooradian. Personality traits and personal values: A conceptual and empirical integration. *Personality and Individual Differences* 35 (2003): 109-125.
- Oxford, R. L. Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System* 12.2 (1989): 235-47.
- Oxford, R. L., D. Crookall. Research on six situational language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal* 73.4 (1989): 404-419.
- Oxford, R. L., M. Ehrman. Psychological type and adult language learning strategies: A pilot study. *Journal of Psychological Type* 16 (1988): 22-32.
- Oxford, R. L., M. Nyikos. Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal* 73.3 (1989): 291-300.
- Oxford, R. L., M. E. Hollaway, D. Horton-Murillo. Language learning styles and strategies in the multi-cultural tertiary L2 classroom. *System* 20 (1992): 439-456.
- Parry, K. The social construction of reading strategies: New directions for research. *Journal of Research in Reading* 12 (1993): 148-158.
- Pavlenko, A. Bilingualism and emotions. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 21.1 (2002): 45-78.
- Pekrun, R., A. Elliot, M. A. Maier. Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology* 101.1 (2009): 115-135.
- Pintrich, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research* 31 (1999): 459-470.
- Plaisant, O., J. Guertault, R. Courtois, C. Réveillère, G.A. Mendelsohn, O.P. John. Histoire des « Big Five » : OCEAN des cinq grands facteurs de la personnalité. Introduction du Big Five Inventory français ou BFI-Fr. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* 168.7 (2010): 481-486.
- Politzer, R. L., M. McGroarty. An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly* 19 (1985): 103-124.

- Puren, Ch. Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *ELA* 4.140 (2005): 491-512.
- Ranieri, N. F., S. Klimidis, D. A. Rosenthal. Validity of a single-item index of acculturation in Vietnamese immigrant youth. *Psychological Reports* 74 (1994): 735-738.
- Robert, J.-M. Sensibilisation au public asiatique – l'exemple chinois. *ELA* 2.126 (2002) : 135-143.
- Robertson, J. S. Is attribution training a worthwhile classroom intervention for K-12 students with learning difficulties? *Educational Psychology Review* 12 (2000): 111-134.
- Rolfhus, E., P. Ackerman. Assessing individual differences in knowledge: Knowledge, intelligence, and related traits. *Journal of Educational Psychology* 91 (1999): 511-526.
- Rubin, J. What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9.1 (1975): 41-51.
- Salili, F., K. T. Hau. The effect of teachers' evaluation feedback on Chinese students' perception of ability: A cultural and situational analysis. *Educational Studies* 20 (1994): 223-236.
- Sano, H. Research on social difficulties in cross-cultural adjustment: social situational analysis. *Japanese Journal of Behavioral therapy* 16 (1990): 37-44.
- Sansone, C., C. Weir, L. Harpster, C. Morgan. Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology* 63 (1992): 379-390.
- Schumann, J. Where is cognition? *Studies in Second Language Acquisition* 16 (1994): 231-242.
- Schunk, D. H. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist* 25 (1990): 71-86.
- Schunk, D. H. Implicit theories and achievement behaviors. *Psychological Inquiry* 6 (1995): 311-313.
- Schuster, B., E. Försterling, B. Weiner. Perceiving the causes of success and failure. A cross-cultural examination of attributional concepts. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 20 (1989): 191-213.
- Schwinger, M., R. Steinmayr, B. Spinath. How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences* 19.4 (2009): 621-627.
- Schwinger, M., T. Von der Laden, B. Spinath. Motivational regulation strategies and their measurement. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39 (2007): 57-69.
- Searle, W., C. Ward. The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations* 14 (1990): 449-464.
- Senyshyn, R. M., M. K. Warford, J. Zhang. Issues of adjustment to higher education: international students' perspectives. *International Education* 27 (2000): 5-21.

- Shek, D. T. Depressive symptoms in a sample of Chinese adolescents: An experimental study using the Chinese version of the Beck Depression Inventory. *International Journal of Adolescent Medicine and Health* 5 (1991): 1-16.
- Sherry, S. B., P. L. Hewitt, G. L. Flett, D. L. Lee-Baggley, P. A. Hall. Trait perfectionism and perfectionistic self-presentation in personality pathology. *Personality and Individual Differences* 42 (2007): 477-490.
- Siebert, L. Student and teacher beliefs about language learning. *Foreign Language Annals* 33.4 (2003): 394-420.
- Skaalvik, E. M. Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology* 89.1 (1997): 71-81.
- Skaalvik, E. M., H. Valas, O. Sletta. Task involvement and ego involvement: Relations with academic achievement, academic self-concept and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research* 38 (1994): 231-243.
- Slaney, R. B., J. S. Ashby. Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling and Development* 74 (1996): 393-398.
- Sparks, R. L., L. Ganschow. A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal* 79.2 (1995): 235-244.
- Spencer-Oatey, H., Zh. Xiong. Chinese students' psychological and sociocultural adjustments to Britain: An empirical study. *Language, culture and curriculum* 19.1 (2006): 37-53.
- Stephens, K. Cultural stereotyping and intercultural communication: working with students from the People's Republic of China in the UK. *Language and Education* 11.2 (1997): 113-124.
- Stoeber, J., K. Otto, C. Dalbert. Perfectionism and the Big Five: Conscientiousness predicts longitudinal increases in self-oriented perfectionism. *Personality and Individual Differences* 47.4 (2009): 363-368.
- Su, Z., J. Su. Teaching and learning science in American and Chinese high schools: A comparative study. *Comparative Education* 30.3 (1994): 255-270.
- Sykes, I. J., D. Eden. Transitional stress, social support, and psychological strain. *Journal of Occupational Behavior* 6 (1987): 293-298.
- Tanaka, A., H. Yamauchi. Causal models of achievement motive, goal orientation, intrinsic interest, and academic achievement in classroom. *Shinrigaku Kenkyu: Japanese Journal of Psychology* 71 (2000): 317-324.
- Terry-Short, L. A., R. G. Owens, P. D. Slade, M. E. Dewey. Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences* 18 (1995): 663-666.
- Tremblay, P. F., R. C. Gardner. Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal* 79.4 (1995): 505-518.

- Urdan, T. Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology* 96 (2004): 251–264.
- Vancouver, J. B., C. M. Thompson, E. C. Tischner, D. J. Putka. Two studies examining the negative effect of self-efficacy on performance. *Journal of Applied Psychology* 87 (2002): 506–516.
- Vermetten, Y. J., H. G. Lodewijks, J. D. Vermunt. The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology* 26 (2001): 149–170.
- Vezeau, C., Th. Bouffard, V. Dubois. Relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation* 30.1 (2004): 9–25.
- Victori, M., W. Lockhart. Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System* 23.2 (1995): 223–234.
- Wang, J., S. Mao. Culture and the kindergarten curriculum in the People's Republic of China. *Early Child Development and Care* 123 (1996): 143–156.
- Ward, C., A. Kennedy. Psychological and socio-cultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students overseas and at home. *International Journal of Intercultural Relations* 28 (1993): 129–147.
- Ward, C., A. Kennedy. Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations* 18.3 (1994): 329–343.
- Ward, C., A. Kennedy. The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations* 23 (1999): 659–677.
- Ward, C., W. Searle. The impact of value discrepancies and cultural identity on psychological and sociocultural adjustment of sojourners. *International Journal of Intercultural Relations* 15.2 (1991): 209–224.
- Ward, C., Y. Okura, A. Kennedy, T. Kojima. The U-curve on trial: A longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations* 22 (1998): 277–291.
- Watson, D., L. A. Clark. Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin* 96 (1984): 465–490.
- Weiner, B. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review* 12 (2000): 1–14.
- Wenden, A. L. Learner strategies. *TESOL Newsletter* 19 (1985): 1–7.
- Wenden, A. L. A curricular framework for promoting learner autonomy. *Canadian Modern Language Review* 44.4 (1988): 639–52.
- Widdowson, H. G. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics* 10 (1989): 128–137.
- Williams, M., R. L. Burden. Student's developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal* 83 (1999): 193–201.

- Williams, M., R. Burden, G. Poulet, I. Maun. Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *The Language Learning Journal* 30.1 (2004): 19-29.
- Witcher, L. A., E. S. Alexander, A. J. Onwuegbuzie, K. M. T. Collins, A. E. Witcher. The relationship between psychology students' levels of perfectionism and achievement in a graduate-level research methodology course. *Personality and Individual Differences* 43 (2007): 1396-1405.
- Wolters, C. A. The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences* 11 (1999): 281-299.
- Wolters, C. A. Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist* 38 (2003): 189-205.
- Xie, Y. Pourquoi ces Chinois ont-ils choisi d'apprendre le français ? *Synergies Chine* 4 (2009): 133-144.
- Yamamoto, J. Are American psychiatric outpatients more depressed than Chinese outpatients? *American Journal of Psychiatry* 142 (1985): 1347-1351.
- Yamazaki, Y. Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison. *International Journal of Intercultural Relations* 29.5 (2005): 521-548.
- Young, D. J. Language anxiety from foreign language specialist's perspective: interview with Krahen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals* 25 (1992): 157-172.
- Yu, B. Learning Chinese abroad: The role of language attitudes and motivation in the adaptation of international students in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31.3 (2010): 301-321.
- Zhang, L. F, R. J. Sternberg. Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology* 134.5 (2000): 469-489.
- Zhao, N., D. McDougall. Cultural influences on Chinese students' asynchronous online learning in a Canadian university. *The Journal of Distance Education* 22.2 (2008): 59-80.
- Zhou, N. Historical context of educational reforms in present-day China. *Interchange* 19.3-4 (1988): 8-18.
- Zhu, X. Les étudiants chinois à l'étranger. *Outre-Terre* 2.15 (2006): 205-208.
- Zimmerman, B. J. A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology* 81 (1989): 329-339.
- Zimmerman, S. Perceptions of intercultural communication competence and international student adaptation to an American campus. *Communication Education* 44.4 (1995): 321-335.
- Zimmerman, B. J. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology* 25.1 (2000): 82-91.

Zimmerman, B. J., M. Martinez-Pons. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal* 23 (1986): 614–628.

Zimmerman, B. J., A. Bandura, M. Martinez-Pons. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal* 29.3 (1992): 663–676.

Rapports et documents

Allwright, D. *Autonomy in language pedagogy*. CRILE working paper 6. Centre for Research in Education, University of Lancaster, 1990.

Castellotti, V., D. Moore. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

Feng, J. *The Adaptation of Students from the People's Republic of China to an American Academic Culture*. 1991.

Fierro, D. *Is There a Difference in Learning Style among Cultures?* 1997.

Griggs, S. A., R. Dunn. *Hispanic-American Students and Learning Style*. ERIC Digest. 05/1996.

Huntley, H. S. *Adult International Students: Problems of Adjustment*. 03/1993.

Kuntz, P. S. *Students of « easy » languages: Their beliefs about language learning*. 1996.

Oxford, R. L. *Language learning styles and strategies: an overview*. 2003.

Purkey, W. W. *An Overview of Self-Concept Theory for Counselors*. 1988.

Thomas, D. R. *A general inductive approach for qualitative data analysis*. 2003.

Walqui, A. *Contextual Factors in Second Language Acquisition*. ERIC Digest. 09/2000.

Travaux universitaires

Bouvier, B. *Les Chinois et l'enseignement/apprentissage du français en milieu endolingue*. Thèse de Doctorat, Paris : Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2000.

Fridland, G. H. *Adult learning styles and cultural background: A comparison of the learning style preferences of American teachers of English as a second language and Chinese teachers of English as a foreign language*. Thèse de doctorat, Tennessee: University of Memphis, 2002.

Jin, L. *Academic cultural expectations and second language use: Chinese postgraduate students in the UK – a cultural synergy model*. Thèse de doctorat, Leicester: University of Leicester, 1992.

Niitsuma, H. 1992. *A Study of the Motivation of Japanese Junior High School Students Towards Learning English as a Foreign Language*. Mémoire de Master, Devon: University of Exeter.

Victori, R. M. *Investigating the Metacognitive Knowledge of Students of English as a Second Language*. Mémoire de Master, Los Angeles: University of California, 1992.

Wenden, A. L. *The processes of self-directed learning. A case study of adult language learners*. Thèse de doctorat, New York: Teachers College, Columbia University, 1992.

Communication dans un congrès

Brassier-Rodrigues C. Style d'apprentissage, style d'enseignement et identité nationale, l'analyse du mode de communication des enseignants par des étudiants Américains, Chinois et Français. *Colloque Représentation, Reconnaissance et Identité Culturelle*, Clermont-Ferrand, 11/2009.

Collins, J. L. Self-efficacy and ability in achievement behavior. *The annual meeting of the American Educational Research Association*, New York, 03/1982, March.

Ehrman, M., R. L. Oxford. Ants and grasshoppers, badgers and butterflies: Qualitative and quantitative exploration of adult language learning styles and strategies. *The Symposium on Research Perspectives on Adult Language Learning and Acquisition*, Ohio State University, Columbus, OH, 1988.

Hofstede, G. Europe: Strengths and pitfalls of diversity. *2nd International Conference on Human Resource Management in Europe Trends and Challenges*, Athens University of Economics and Business, Athens, 17/10/2002.

Hwang, C. H. Studies in the Chinese personality: A critical review. *The Joint Asian Regional Meeting of the International Association for Cross-Cultural Psychology and the International Council of Psychologists*, Taipei, 08/1981.

Pearson, N. The idiosyncrasies of out-of-class language learning: A study of mainland Chinese students studying English at tertiary level in New Zealand. *Auckland Independent Learning Association Oceania*, New Zealand, 2003.

Slaats, A., J. Van der Sanden, J. Lodewijks. Relating personality characteristics and learning style factors to grades in vocational education. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, 03/1997.

Yamazaki, Y., D. C. Kayes. Expatriate learning: Exploring how Japanese managers adapt in the United States. *The annual meeting of the Academy of Management*, Honolulu, Hawaii, 2005.

Sites web consultés

Agelasto, M. (1998) Educational disengagement: undermining academic quality at a Chinese university [référence du 04/05/2011]. <http://www.agelastos.com/disengagement/>

Collegeahuntsic [référence du 04/01/2012]. http://ww2.collegeahuntsic.qc.ca/Pagesdept/Sc_Sociales/psy/methosite/consignes/khicarre.htm

Geert-Hofstede [référence du 19/10/2010]. http://www.geert-hofstede.com/geert_hofstede_resources.shtml

Itim [référence du 19/02/2011]. <http://www.itim.org/>

Itim Focus [référence du 19/02/2011]. <http://www.itimfocus.org/frontpage/page/about>

- Fischer, G.-N. Personnalité de base [référence du 08/12/2011]. *Psychologie et société* <http://www.psychologie-et-societe.org/personnalite-base.aspx>
- Lagarde, S. (2012) Encres de Chine [référence du 02/09/2012]. *rfi blog*. <http://chine.blogs.rfi.fr/article/2012/07/10/50-000-etudiants-chinois-en-france-d-ici-2015>
- Roux, J.-P. Socio-constructivisme et apprentissages scolaires [référence du 16/02/2012]. *Recherche de l'IUFM de l'Aix-Marseille*. <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/roux/>
- Suristat [référence du 02/01/2012]. <http://www.suristat.org/article186.html>

Presse

- Guo, S. F. *New Beijing Daily (Xin Jing Bao)*, 02/2005.
- Le Quotidien du Peuple en ligne* [référence du 27/08/2010]. <http://french.peopledaily.com.cn/Sci-Edu/6870375.html>
- Qing Nian Can Kao*, 12/2005.

Dictionnaires et encyclopédies

- Bandura, A. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (éd.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4). USA: Academic Press, 1994, p. 71-81.
- Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin, 1993.

Index des noms

A

Ackerman86, 224
 Agelasto.....75, 187, 252
 Ajzen99
 Alexander99
 Alibhai43
 Allwright58
 Ames.....109
 Anastasi126
 Anstey.....60
 Anthony86
 Armes40, 41
 Arnold.....4, 39, 50, 86, 96, 99
 Ashby.....90
 Atkinson D.76
 Atkinson P.148, 149
 Auyeung52

B

Bacon.....63
 Ballard76
 Balleux.....51
 Bandura103, 104, 105, 106, 219
 Bangou.....34
 Barbot62
 Barkhuizen.....15
 Barmeyer52
 Barnett1, 65, 66
 Bekerman.....76
 Benson18, 68, 71
 Bentolila300
 B éard67
 Bernat99
 Bernaud82

Berry 39, 40, 43
 Berthier 125
 Bialystok 19
 Bidjerano..... 64, 82, 85
 Bieling..... 90
 Biggs 1, 14, 15, 77, 217
 Biklen..... 148
 Blanc 94
 Blanche-Benveniste 128
 Blankstein 89
 Blickle 85, 232
 Bochner..... 41, 42, 43
 Boekaerts 71
 Bogaards 4, 18
 Bogdan 148
 Boileau 112
 Boimare..... 9
 Bollinger 22, 23, 26, 27
 Bond..... 73
 Bourdet 34
 Bouvard..... 83
 Bouvier 68, 69, 73, 74, 76, 77, 80, 169,
 174, 187, 251
 Bown..... 93
 Brassier-Rodrigues 27, 252
 Brewer..... 97
 Bronfenbrenner 2
 Bronson..... 106
 Brown 38, 39, 86, 96, 102
 Bruner 8
 Burden..... 11, 13, 46, 59, 95, 115
 Bureau..... 21
 Burgoon 72
 Burns..... 90

Busato82, 85, 232

C

Camatarri62

Camilleri21, 22, 125

Campbell86

Cantor88

Caprara104, 219

Carpenter41

Castellotti98, 99

Cervone106

Chamorro-Premuzic82, 86

Chamot58

Chang E. C.88, 251

Chang H.73, 179

Charmet33, 44, 67, 74, 172, 180

Cheung89, 251

Chevrier50

Chu71, 78

Church112

Clanchy76

Clanet30

Clark70, 89, 99, 251

Claude128

Clément113

Coffey148, 149

Cohen26, 69, 96

Cohen-Emerique26, 69

Collins104

Comer2

Conroy8

Cortazzi65, 67, 73, 77, 78, 79

Cortier65

Cosnier93

Costa85

Cotterall 19

Coubard 68, 79, 177

Covington 100

Cox 90

Crookall 61, 69, 251

Csiz é 116, 120

Cuche 22

Cushner 38

Cutting 78

D

D’Zurilla 89, 251

Dai 64, 82, 85

Daly 41

Dam ázio 93

Dankova 34

Davies 47

De Beni 101

De Saivre 21

Deaux 11

Deci 114, 115, 268, 269

Demorgon 38

Dey 149

Diab 99

Dickinson 68

Dickson 58

Dochy 99

Dörnyei .. 10, 17, 112, 116, 117, 118, 119,
120, 141, 268

Dreyer 72, 179

Duda 108

Dunkley 90

Dunn 48, 54, 171, 181, 187

Durkheim 30

Dweck 11, 12, 108, 110, 111, 247

E

Eden.....	41
Ehrman	103
Elbaum.....	63, 64
Elliot	112
Elliott.....	11, 108, 247
Ellis.....	15, 19, 60
Enns	90
Entwistle D.	86, 224
Entwistle N.	86, 88, 224
Evans	16
Eysenck H. J.	82, 88
Eysenck S. B.....	87, 223, 251

F

Feng	43
Ferla.....	104, 219
Fierro	55
Fillmore	17
Finnemann	63
Fischer	29
Flavell.....	59
Flett.....	89, 90, 239
Flowerdew	76
Fonseca.....	50
Franken.....	105
Freed.....	16, 19
Freud.....	38, 191
Fridland	52
Furnham.....	41, 42, 43, 82, 86

G

Gaither	14
Gale	86
Gan	71
Ganschow	97, 98, 199

Gao.....	78, 168, 188
Gardner	11, 72, 96, 113, 115, 117, 256
Gatbonton	17
Geisler-Brenstein	85
Gieve.....	70, 251
Glesne	125
Goh	78
Goldberg	82
Goleman.....	93, 95
Goodnow.....	64
Gout éaux	4, 18
Greggo	44
Griggs	48, 54
Grigorenko.....	107
Gu.	42, 67
Guild	55
Guo	34
Gvozdenko.....	99

H

Hall	53
Hamachek	90, 240, 242
Hammerly	16
Harackiewicz	108
Hatch.....	141
Hau.....	14, 217
Hewitt	89, 90, 239
Hickson	54
Higgins.....	120
Hilleson.....	96, 198
Hilton	16
Ho.	69, 251
Hodge.....	37, 41
Hofstede.....	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 69, 188, 223, 252

Hogan82
Holec58, 68
Holt.....73, 179
Horner.....14
Horwitz60, 72, 96, 228
Housen.....15, 16
Hsieh.....10, 13
Hui36, 37, 75, 187
Huntley38, 191
Hwang C. H.....87, 223, 251
Hwang K.....73, 179

J

Jackson F. R.55
Jackson J.....72, 75, 76, 179
Jackson J. W.....104, 219
Jacob.....44
Jenkins92, 94
Jin.65, 67, 73, 77, 78, 79
John83, 85, 88
Johnson D. W.119
Johnson R. T.....119
Joy51, 52

K

Kane.....110
Kang13
Karau88
Karim.....38
Kayes52
Keaten.....72
Kee.....75, 80, 169, 187, 188
Keller100
Kelly72
Kennedy A.....40, 41, 42
Kennedy P.73, 78, 79

Kern 99
Kirouac 93, 101
Kline 86
Kluckhohn..... 28
Kojic-Sabo 63
Kolb 50, 51, 52, 54, 187
Komarraju 88
Koponen..... 16
Krashen 95
Ku. 70, 251
Kuiken..... 15, 16
Kuntz..... 99
Kwah..... 78
Kyparissis 90

L

Lagarde 1
Lambert..... 115
Langston 99
Larsen-Freeman 4, 124
Larson 39
Lasagabaster 99
Latham 104, 105
Lazaraton 141
Lecomte 102, 103, 104
LeDoux 94
Leduc 100
Lee F. Y. 55
Lee W. O..... 1, 78
Legendre 49
Leggett 110, 111
Lennon 16
Leutner 106
Levinsohn 113
Li 78

Lightbown63
 Linton22, 30
 Lipiansky38
 Little58
 Littlewood70
 Liu.72, 75, 179
 Locke104, 105
 Lockhart.....59, 60
 Lohr70, 251
 Long.....87, 223, 251
 Lukmani.....115
 Lybeck41

M

MacIntyre72, 96, 228
 Mak.....96, 198
 Mao.....73, 77
 Mariani68
 Markova.....125
 Markus46, 119, 209
 Marlowe.....46
 Martin33, 44, 67, 74, 172, 180
 Martinez-Pons107
 Maslow102
 Matthews88
 Maydeu-Olivares89, 251
 Maypole.....47
 McCrae85
 McCroskey72
 McDougall.....70
 McGroarty64, 119
 McGuire C. V.....88
 McGuire W. J.88
 Meirieu101
 Messick.....82

Miller 11, 76
 Mitchell..... 100
 Mitchelson 90
 Mo è..... 101
 Molnar..... 90
 Mooradian..... 82
 Moore..... 98, 99
 Morgan..... 99

N

Naiman..... 58
 Narcy..... 113
 Nelson 1, 48, 74, 187
 Neuliep..... 26
 Neuman..... 76
 Neumeister 91
 Nguyen..... 76
 Nicholls..... 11, 108, 110
 Niitsuma..... 115
 Noels 113, 115
 Norem 88
 Norst 96
 Nuttin 100
 Nyikos..... 58, 62, 63, 188

O

Oatley..... 92, 94
 Oberg 38
 Olry-Louis..... 52, 57
 Olver 82
 Orfali..... 125
 Oxford.. 18, 19, 48, 58, 61, 62, 63, 64, 71,
 92, 97, 188, 189

P

Page..... 46

Parris-Kidd	1, 65, 66
Parry	124
Pavlenko	95
Pearson	18
Pekrun.....	112
Peshkin	125
Peterson	12
Phillips.....	72
Piaget	46, 47
Pierson	71
Pintrich	10, 104
Piques	31
Plaisant	83, 84
Politzer.....	64
Price.....	54, 96
Puchta	94
Purkey.....	99, 102

R

Raby.....	113
Randall.....	78
Ranieri	41
Rayner	48
Reasoner	102, 218
Redden.....	38
Reid	57
Reuchlin.....	82, 250
Riding	48
Riggenbach.....	16
Robert	67, 74, 76, 79, 80, 172, 177, 187
Robertson.....	14
Robinson.....	12
Rolfhus	86, 224
Romainville	46
Roux	46

Ruano-Bordalan	28
Rubin.....	19, 58
Ryan.....	114, 115, 268, 269

S

Sabatier	28
Salili	14, 217
Sands.....	52
Sano	41
Sansone	106
Sapy	31, 32, 33
Scarcella.....	19
Schallert	10
Schumann	94
Schunk	10, 105, 106, 111
Schuster.....	10
Schwinger	106, 107
Searle	38, 40, 87
Segalowitz.....	17
Seidman	126
Senyshyn.....	42
Shek	89
Sherry.....	90
Shute	46
Siebert	99
Simon.....	106
Skaalvik	109, 112
Skehan.....	15, 17, 61
Slaats.....	85, 87
Slaney	89
Smalley	39
Sparks	97, 98, 199
Spencer-Oatey.....	43, 44
Srivastava.....	85, 88
Staats.....	100

Stebbins74, 187
 Stephens.....74
 Sternberg56, 107, 171, 172, 173
 Stoeber.....90
 Strauss149
 Su J.73
 Su Z.73
 Sutter64
 Sykes41
 Syles99

T

Taguchi141
 Tanaka112
 Tardif100
 Tavakoli.....17
 Terry-Short90
 Thomas148
 Thompson.....19
 Tomkins.....101
 Trafford99
 Treguer-Felten128
 Tremblay11
 Trezise43
 Tu.....69

U

Urdan112
 Ushioda.....124

V

Van Els60
 Van Lier.....18, 69
 Vancouver104
 Vermetten87
 Vezeau108, 111, 112, 247

Vianin 105
 Viau..... 100, 101
 Victori..... 59, 60
 Vinsonneau 29, 125, 250
 Vygotsky..... 46, 47, 64

W

Wadsworth 47
 Walqui..... 115
 Wang..... 73, 77
 Ward 38, 40, 41, 42, 87
 Watkins... 1, 14, 15, 77, 78, 168, 188, 217
 Watson 89
 Weiner..... 10, 11, 12, 101, 218
 Wenden 48, 59
 Wentzel 112
 White..... 93, 96, 198
 Widdowson 17
 Williams J. 16
 Williams M. . . . 10, 11, 12, 13, 14, 46, 59,
 95, 115
 Witcher 90
 Wolfe-Quintero..... 15, 16
 Wolters..... 106, 107
 Wong..... 75, 80, 169, 187, 188
 Wurf 46

X

Xie..... 14, 32, 33, 37
 Xiong 43, 44

Y

Yamamoto..... 89, 251
 Yamauchi 112
 Yamazaki 51, 52, 53
 Yang..... 35, 36

Young D. J.....4, 96
 Young Y.K.42
 Yu.....42
 Yussen110
Z
 Zeidner.....88

Zhang 56, 171, 172
 Zhao 70
 Zheng 33, 36, 76, 174
 Zhou 73
 Zhu 34
 Zimmerman B. J. 104, 106, 107
 Zimmerman S. 43

Index des notions

A

agr éabilit é.....83, 87, 90
 anxi é é... ..24, 27, 38, 40, 60, 61, 62, 66,
 72, 73, 83, 89, 90, 96, 97, 98, 105, 117,
 119, 181, 191, 198, 226, 227, 228, 229,
 233, 242, 243, 244, 245, 250, 252, 303,
 305
 approche communicative.....67, 72, 180
 approche inductive148, 149
 attitude... ..21, 22, 29, 31, 34, 41, 42, 60,
 65, 66, 70, 78, 83, 90, 95, 98, 99, 100,
 102, 111, 113, 118, 119, 209
 auto-efficacit é14, 102, 103, 104, 105,
 106, 107, 109, 117, 118, 218
 autonomie.....26, 56, 58, 60, 68, 69, 70,
 71, 72, 80, 82, 86, 118, 127, 162, 178,
 185, 188, 190, 230, 234, 235, 236, 237,
 250, 251, 303, 305
 auto-r égulation.....101, 106, 107

B

Big five.....82, 84

C

choc des cultures.... ..38, 39, 40, 45, 66,
 191
 cognition.....8, 28, 46, 49, 54, 59, 88, 94,
 95, 96, 98, 108, 117, 120, 168, 170,
 188, 268, 281
 comp éence interculturelle202
 concept de soi46, 50, 96, 98, 99, 100,
 102, 110
 connaissances m éacognitives ...50, 58, 59

conscience.... 59, 83, 85, 86, 90, 101, 118,
 127, 228, 230, 231, 234, 237, 238, 250,
 268, 294, 299, 305, 306, 308
 constructivisme 46, 50, 76, 85, 95
 culture.... .. 14, 19, 21, 22, 24, 26, 28, 29,
 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41,
 42, 43, 44, 45, 47, 53, 61, 64, 65, 66,
 68, 69, 70, 72, 73, 75, 79, 81, 85, 87,
 99, 113, 115, 117, 124, 128, 129, 141,
 142, 143, 144, 146, 147, 156, 160, 161,
 162, 163, 165, 166, 168, 178, 187, 188,
 189, 190, 191, 195, 201, 202, 216, 221,
 222, 249, 256, 259, 260, 267, 281, 282,
 292, 293, 296, 298, 301, 303, 304, 309
 culture d'apprentissage.....64, 65, 66, 68,
 124, 184, 187, 188, 190, 191, 201, 303

E

émotion... .. 19, 24, 28, 40, 41, 54, 59, 62,
 67, 73, 82, 83, 92, 93, 94, 95, 96, 98,
 101, 103, 104, 117, 119, 120, 121, 125,
 126, 127, 128, 134, 135, 158, 185, 198,
 205, 209, 217, 223, 229, 279, 281, 283,
 297, 299, 300, 305
 environnement d'apprentissage..... 9, 18,
 19, 20, 21, 35, 39, 40, 42, 46, 47, 48,
 52, 53, 54, 55, 63, 65, 66, 67, 70, 71,
 77, 82, 84, 85, 93, 96, 106, 107, 112,
 115, 116, 117, 119, 139, 185, 189, 190,
 202, 221, 224, 225, 226, 237, 241, 249,
 250, 251, 254, 256, 259, 264, 277, 279,
 283, 284, 285, 286, 293, 296, 303, 304,
 306, 308, 309

estime de soi.....8, 9, 90, 96, 102, 103,
105, 109, 110, 111, 112, 126, 198, 211,
217, 218, 230, 234, 239, 258, 265, 300
experiential learning theory50, 51, 52,
165

extraversion.....41, 60, 83, 86, 87, 90,
222, 223, 224, 226, 242, 243, 244, 250,
251

F

fixation des buts.....101, 104, 105, 106,
176

L

LE.....18, 62, 63, 78, 115, 159, 168, 195,
196, 201, 300

learning style inventory54, 187

LS.. ...18, 63, 78, 115, 159, 168, 195, 196,
300

M

mémorisation.....61, 62, 68, 77, 78, 155,
156, 167, 168, 205, 208, 303

motivation.....7, 8, 9, 12, 14, 16, 19, 20,
21, 33, 34, 36, 37, 42, 54, 59, 62, 63,
85, 86, 88, 91, 92, 93, 99, 100, 101,
105, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115,
116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124,
125, 127, 128, 129, 134, 145, 148, 162,
166, 175, 176, 181, 182, 194, 196, 207,
216, 217, 218, 227, 230, 236, 242, 245,
246, 247, 250, 254, 255, 256, 258, 260,
261, 262, 263, 265, 267, 268, 269, 270,
271, 272, 273, 275, 276, 277, 278, 279,
281, 282, 283, 284, 287, 288, 290, 294,
295, 296, 298, 301, 308

N

névrosisme 83, 88, 90, 127, 226, 242

O

orientation instrumentale..... 115, 120,
255, 289

orientation intégrative..... 113, 115, 116,
120

ouverture..... 42, 51, 83, 85, 90, 187,
220, 222, 250, 278, 303, 308

P

perfectionnisme..... 89, 90, 91, 96, 127,
238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245,
251, 252, 303

personnalité 7, 8, 28, 29, 30, 38, 40,
41, 42, 48, 49, 58, 68, 71, 72, 81, 82,
83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 99, 117, 122,
124, 127, 129, 148, 214, 217, 218, 219,
220, 221, 222, 224, 225, 226, 233, 234,
235, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245,
246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 256,
267, 281, 296, 298, 301, 304, 308

personnalité de base..... 28, 29, 30, 88,
124, 249, 250

pessimisme..... 88, 89, 91, 250

prise de notes..... 61, 63, 80, 167, 168,
169, 183, 188, 189

programmation mentale 22, 23

R

représentation..... 12, 14, 19, 21, 22, 30,
31, 33, 44, 60, 81, 93, 94, 98, 99, 100,
107, 121, 125, 166, 190, 242, 245, 256,
260, 304, 306, 308, 309

récence.....72, 73, 87, 96, 172, 179,
180

S

socioconstructivisme65, 113
soi idéal.....119, 120, 121, 214, 242
soi possible119, 120, 208
SPSS.....146, 147, 148, 298
stratégies d'apprentissage.....47, 48, 49,
50, 58, 61, 62, 63, 64, 81, 98, 188, 189,
190, 198, 217, 220, 258, 259, 277, 300
styles cognitifs.....40, 49, 50, 167, 170,
171, 172, 173, 183, 184, 188, 191, 196,
198, 199, 201, 303
styles d'apprentissage..... 48, 49, 50,
51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 184

T

théorie de l'auto-détermination..... 114,
118, 267
théorie de l'attribution..... 10, 11, 12,
13, 14, 20, 22, 91, 117, 217
théorie des buts d'apprentissage..... 9,
107, 108
theory of mental self-government 56
travail en groupe74, 75, 76, 173,
174, 186, 187

U

utilisation du dictionnaire... .. 63, 79, 80,
127, 177, 178, 183, 184, 189, 193, 194,
201, 214, 244

Liste des figures

FIGURE 2-1 COMPARAISON DES MOYENNES ENTRE LA CHINE ET LA FRANCE	25
FIGURE 3-1 STYLES COGNITIFS, STYLES D'APPRENTISSAGE ET STRATEGIES D'APPRENTISSAGE	49
FIGURE 3-2 <i>EXPERIENTIAL LEARNING CYCLE</i>	52
FIGURE 3-3 <i>NEGOTIATING A NEW CULTURE OF LEARNING</i>	66
FIGURE 4-1 « <i>BIG FIVE</i> » : LES CINQ FACTEURS ET LES ADJECTIFS ASSOCIES.....	84
FIGURE 5-1 ELEMENTS CONSTITUTIFS DES EMOTIONS	92
FIGURE 5-2 <i>MOTIVATIONAL ORIENTATIONS ON THE SELF-DETERMINATION CONTINUUM</i>	114
FIGURE 5-3 INTERROGATIONS GUIDANT L'ELABORATION D'OUTILS D'ENQUETES ET LES ANALYSES DU CORPUS	122
FIGURE 8-1 RELATION ENTRE UNE VARIABLE INDEPENDANTE ET UNE VARIABLE DEPENDANTE	146
FIGURE 8-2 METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE DES CAUSES	151
FIGURE 11-1 CAUSES DE L'ECHEC D'APPRENTISSAGE ET TRAITS DE PERSONNALITE.....	254
FIGURE 12-1 IMPORTANCE RELATIVE DU CHOIX DE LA LANGUE ET DES EMOTIONS DANS LES LOISIRS POUR LA DETERMINATION DE LA REUSSITE OU DE L'ECHEC D'APPRENTISSAGE.....	284
FIGURE 12-2 MOTIVATIONS D'APPRENTISSAGE ET PERSPECTIVE DIACHRONIQUE.....	296
FIGURE 12-3 CERCLES DE LA MOTIVATION ET DE LA DEMOTIVATION.....	296

Liste des tableaux

TABLEAU 3-1 <i>A TAXONOMY OF METACOGNITIVE KNOWLEDGE IN LANGUAGE LEARNING</i>	59
TABLEAU 3-2 STRATEGIES D'APPRENTISSAGE D'OXFORD.....	62
TABLEAU 4-1 EXTRAIT DU BFI-FR	84
TABLEAU 5-1 <i>POSSIBLE RELATIONSHIPS BETWEEN LANGUAGE SKILLS AND ANXIETY LEVELS AND THEIR LIKELY EFFECTS ON FL LEARNING</i>	97
TABLEAU 5-2 <i>COMPONENTS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING MOTIVATION</i>	117
TABLEAU 7-1 INFORMATIONS DES INTERVIEWES.....	140
TABLEAU 9-1 DIFFERENCES ET RESSEMBLANCES DANS LES CULTURES D'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT CHINOISE ET FRANÇAISE	184
TABLEAU 9-2 COMPARAISON DES FACTEURS QUI INFLUENCENT LE SENTIMENT DE REUSSITE OU D'ECHEC D'APPRENTISSAGE DE LANGUE DES ENQUETES CHINOIS ET FRANÇAIS.....	201
TABLEAU 10-1 AUTOEVALUATION DES INTERVIEWES SUR LEUR APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	206
TABLEAU 10-2 SIGNES DE REUSSITE OU D'ECHEC D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS SELON LES INTERVIEWES.....	206
TABLEAU 10-3 LIEN ENTRE LA REUSSITE OU L'ECHEC D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ET LA REUSSITE OU L'ECHEC DANS LA VIE	210
TABLEAU 10-4 AUTOEVALUATION DES APTITUDES LANGAGIERES	213
TABLEAU 10-5 «DON DE LANGUE »ET PERCEPTION DES ELEMENTS CRUCIAUX POUR LA REUSSITE DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	216
TABLEAU 11-1 PREFERENCES DES INTERVIEWES DANS LA COMMUNICATION INTERPERSONNELLE.....	220
TABLEAU 11-2 PERCEPTION DE L'EXTRAVERSION/INTROVERSION DES INTERVIEWES	224
TABLEAU 11-3 COMPARAISON ENTRE EXTRAVERSION/INTROVERSION ET SATISFACTION EN EO.....	225
TABLEAU 11-4 PERCEPTION DU CHANGEMENT D'EXTRAVERSION/INTROVERSION.....	225
TABLEAU 11-5 GESTION DU STRESS DES INTERVIEWES	227
TABLEAU 11-6 PERCEPTION DE LA CONSCIENCE DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	232
TABLEAU 11-7 PERCEPTION DE L'AUTONOMIE DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	235
TABLEAU 11-8 PERCEPTION DU PERFECTIONNISME, DE SON CHANGEMENT ET DE SON EFFET SUR L'APPRENTISSAGE.....	239
TABLEAU 11-9 LIENS ENTRE LE PERFECTIONNISME, L'ANXIETE DANS L'EO ET L'EXTRAVERSION/INTROVERSION	244

TABLEAU 11-10 REPRESENTATION DES LIENS ENTRE LE PERFECTIONNISME, L'ANXIETE ET LE SENTIMENT DE REUSSITE	244
TABLEAU 11-11 ESPRIT DE COMPETITION	247
TABLEAU 12-1 CHOIX DU SEJOUR A L'ETRANGER	255
TABLEAU 12-2 CHOIX DU PAYS ET DE LA LANGUE	260
TABLEAU 12-3 DECEPTION DE LA DECISION DE FAIRE DES ETUDES EN FRANCE.....	265
TABLEAU 12-4 PERCEPTION DE L'INTERET DES COURS DE FRANÇAIS PAR LES INTERVIEWES	267
TABLEAU 12-5 PERCEPTION DE L'UTILITE DES COURS DE FRANÇAIS PAR LES INTERVIEWES	270
TABLEAU 12-6 PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA MAITRISE DU FRANÇAIS POUR LA REUSSITE UNIVERSITAIRE	273
TABLEAU 12-7 UTILISATION DES LANGUES DANS LA VIE QUOTIDIENNE	277
TABLEAU 12-8 LANGUES UTILISEES DANS LES LOISIRS DES INTERVIEWES.....	281
TABLEAU 12-9 INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT DE VIE SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	285
TABLEAU 12-10 LIEN ENTRE LA PERCEPTION DE L'AVANTAGE DE L'ENVIRONNEMENT SUR L'APPRENTISSAGE ET LA FREQUENCE D'UTILISATION DU FRANÇAIS	287
TABLEAU 12-11 IMPORTANCE DU FRANÇAIS DANS LE PROJET PROFESSIONNEL DES INTERVIEWES.....	288
TABLEAU 12-12 PROJET MIGRATOIRE DES INTERVIEWES.....	291
TABLEAU 14-1 PROFILE-TYPE DES APPRENANTS CHINOIS DE NOTRE PANEL ET FACTEURS QUI CONTRIBUENT A L'APPARITION DU SENTIMENT D'ECHEC D'APPRENTISSAGE	304