



HAL
open science

L'étude de la stratégie d'apprentissage par cœur des étudiants chinois dans le contexte de l'enseignement supérieur français

Di Wu

► **To cite this version:**

Di Wu. L'étude de la stratégie d'apprentissage par cœur des étudiants chinois dans le contexte de l'enseignement supérieur français. Education. Université de Lyon, 2021. Français. NNT : 2021LYSE2087 . tel-03678761

HAL Id: tel-03678761

<https://theses.hal.science/tel-03678761>

Submitted on 25 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



N° d'ordre NNT : 2021LYSE2087

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'Éducation

Soutenue publiquement le 8 octobre 2021, par :

Di WU

L'étude de la stratégie d'apprentissage par cœur des étudiants chinois dans le contexte de l'enseignement supérieur français.

Devant le jury composé de :

Philippe PARMENTIER, Professeur, Université Catholique de Louvain-la-Neuve Belgique, Président

Dyanne ESCORCIA, Professeure, INSPE Académie de Clermont-Ferrand, Rapporteur

Marc ROMAINVILLE, Professeur, Université de Namur Belgique, Rapporteur

Isabelle GUINAMARD, Maître de conférences, Université Lumière Lyon 2, Examinatrice

Laurent COSNEFROY, Professeur émérite, École Nationale Supérieure de Lyon, Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Université Lumière Lyon 2

École doctorale : ED 485 Éducation Psychologie Information
Communication

Laboratoire : Éducation Cultures et Politiques

L'étude de la stratégie d'apprentissage par cœur des étudiants chinois dans le contexte de l'enseignement supérieur français

Di WU

Thèse de doctorat

Discipline : Sciences de l'éducation

Sous la direction de Laurent COSNEFROY

Présentée et soutenue publiquement le 8 octobre 2021

Composition du jury :

Isabelle GUINAMARD, Maître de conférences, Université Lyon 2

Dyanne ESCORCIA, Professeure, INSPÉ Clermont Auvergne (Rapporteuse)

Laurent COSNEFROY, Professeur, École Normale Supérieure de Lyon (Directeur)

Philippe PARMENTIER, Professeur, Université de Louvain la Neuve (Président)

Marc ROMAINVILLE, Professeur, Université de Namur (Rapporteur)

Résumé

Depuis les années 90 du siècle dernier, les approches d'apprentissage des étudiants chinois ont attiré l'attention de certains chercheurs occidentaux. Ces derniers ont développé deux représentations par rapport à ce groupe d'apprenants. D'un côté, les étudiants chinois ont été considérés comme intelligents, parce qu'ils réussissaient bien dans les différents tests internationaux. D'un autre côté, les étudiants chinois ont été vus comme recourant largement à l'apprentissage par cœur. Ces deux visions opposées ont contribué à un paradoxe de l'apprenant chinois : « how is it possible that students with an orientation to rote learning, which is negatively correlated with achievement, achieve so highly ? » (Marton, Watkins et Tang, 1997, p.24). Certains auteurs occidentaux ont essayé de résoudre ce paradoxe. Dans ces recherches précédentes, nous avons constaté que les explications du paradoxe de l'apprenant chinois ne proviennent pas des descriptions du par cœur selon la perspective des étudiants chinois eux-mêmes. Ainsi, l'originalité de notre recherche tient au fait que nous avons repris ce paradoxe, en essayant de le résoudre à partir de l'interprétation de l'apprentissage par cœur des étudiants chinois continentaux.

L'investigation de l'interprétation du par cœur des étudiants chinois continentaux s'est déroulée ici en France. Aujourd'hui, l'enseignement supérieur est fortement internationalisé. Dans ce contexte-là, il y a un grand nombre d'étudiants chinois qui poursuivent leurs études à l'étranger. Dans notre recherche, nous avons questionné l'influence du contexte français sur les manières d'apprendre des étudiants chinois. Nous avons investigué comment ils ajustent leurs stratégies d'apprentissage pour s'adapter au contexte de l'enseignement supérieur français. Les résultats montrent que les ajustements faits par les étudiants chinois en France concernent non seulement l'apprentissage par cœur, mais aussi d'autres stratégies d'apprentissage.

Mots-clés : internationalisation ; enseignement supérieur ; étudiants chinois continentaux ; stratégie d'apprentissage ; apprentissage par cœur ; ajustement.

Abstract

Since the 1990s, the learning approaches of Chinese students have attracted the attention of some Western researchers. They have developed two representations of this group of learners. On the one hand, Chinese students were considered to be intelligent, because they performed well in various international tests. On the other hand, Chinese students were seen as relying heavily on rote learning. These two opposing views contributed to a paradox of the Chinese learner: "how is it possible that students with an orientation to rote learning, which is negatively correlated with achievement, achieve so highly?" (Marton, Watkins, & Tang, 1997, p.24). Some Western authors have tried to resolve this paradox. In these previous researches, we found that the explanations of the Chinese learner's paradox do not come from the descriptions of rote learning from the perspective of Chinese students themselves. Thus, the originality of our research lies in the fact that we have taken up this paradox, trying to resolve it from the interpretation of rote learning of mainland Chinese students.

The investigation of the interpretation of rote learning of mainland Chinese students took place here in France. Today, higher education is highly internationalized. In this context, there is a large number of Chinese students who pursue their studies abroad. In our research, we questioned the influence of the French context on Chinese students' learning styles. We investigated how they adjust their learning strategies to fit the French higher education context. The results show that the adjustments made by Chinese students in France concern not only rote learning, but also other learning strategies.

Keywords: internationalization; higher education; mainland Chinese students; learning strategy; rote learning; adjustment.

摘要

自 20 世纪 90 年代以来，中国学生的学习方法引起了一些西方研究者的关注。后者认为，中国学生主要表现出两大特点。一方面，中国学生表现得很聪明，因为他们在各项国际测试中表现突出。另一方面，中国学生十分依赖死记硬背这种学习策略。这两方面互不相融，因此促成了关于中国学生的一个悖论：《死记硬背的学习方法本不利于学生取得好成绩，为何依赖这种方法的中國學生能在考試中取得如此高的成績？》(Marton, Watkins and Tang, 1997, p.24)。面对这一悖论，一些西方学者试图解决它。在以前的这些研究中，我们发现对这一悖论的解释并不是来自于中国学生自身对死记硬背的描述。因此，我们研究的创新性在于，我们重新审视了这一悖论，但试图从中国大陸学生对死记硬背的阐述中来解决这个问题。

我们的研究对象是在法国各大高校就读的中国大陸留学生。如今，高等教育已表现出高度的国际化。在这种背景下，有大量的中国学生选择在海外学习。在我们的研究中，我们考察了法国环境对中国学生学习方式的影响。我们调查了中国大陸学生是如何调整自己的学习策略以适应法国的高等教育环境。调查结果显示，中国学生在法国对于学习方法上的调整不仅涉及死记硬背，还涉及到其他学习策略。

关键词：国际化；高等教育；中国大陸学生；学习策略；死记硬背；调整。

Remerciements

« La reconnaissance est la mémoire du cœur. »

Hans Christian Andersen

Ce long travail n'aurait pas été réalisé sans l'aide de plusieurs personnes. Je veux leur exprimer ici toute ma gratitude.

En premier lieu, je tiens à adresser mes sincères remerciements à mon directeur de thèse, Laurent Cosnefroy, pour ses commentaires positifs et toujours constructifs qui m'ont permis de mener à bien cette thèse. Il a montré dès le début un grand intérêt pour mon sujet d'étude, et il a toujours cru en mes aptitudes. Je veux lui témoigner ici ma reconnaissance profonde pour ses encouragements, sa disponibilité, ses conseils tout au long de ces quatre années. Sa rigueur intellectuelle m'a inspirée tout au long de mon travail et demeurera une expérience féconde pour l'avenir.

Je remercie chaleureusement Marc Romainville. J'ai eu la chance de le rencontrer il y a deux ans lors d'une soutenance d'une habilitation à diriger la recherche. Je lui suis infiniment reconnaissante d'être le rapporteur de cette thèse. Je remercie aussi sincèrement Isabelle Guinamard, Dyanne Escorcica, et Philippe Parmentier, pour le temps qu'ils ont investi pour évaluer cette thèse et participer à sa soutenance.

J'exprime également ma gratitude à Bernard Drutel, pour son accompagnement et son aide indispensable pendant ce parcours doctoral. Il m'a accompagnée dans mon travail de rédaction en veillant à la justesse de mon expression écrite en français.

Mes remerciements vont également aux étudiants chinois qui ont participé à cette thèse. Vos réflexions intellectuelles et votre ouverture d'esprit m'ont permis de recueillir des informations fiables et riches.

Mes pensées se tournent enfin vers ma merveilleuse famille.

Vers mes parents, les mots sont faibles pour vous exprimer ma reconnaissance pour tout ce que vous avez fait pour moi. Vous m'avez transmis cette valeur depuis mon enfance : les femmes doivent enrichir leur esprit de connaissances. Merci pour votre amour, vos encouragements et votre soutien inconditionnel.

Vers mon mari, sans qui ma thèse ne se serait pas réalisée de la même manière. Il a soutenu mon projet de recherche, en s'assurant que je puisse travailler dans les meilleures conditions. Il

m'écoute, m'aide, me donne des conseils, et m'encourage à persister et à aller jusqu'au bout de cette thèse. Il est non seulement mon amour, mais aussi le meilleur partenaire de ma vie.

J'adresse enfin ma plus affectueuse reconnaissance à mon fils, 祥恩, le trésor le plus précieux de ma vie. Je l'ai porté au cours de la troisième année de ma thèse, il a participé discrètement et fidèlement aux rendez-vous sur Skype et à mon travail de rédaction. Cette thèse constitue un souvenir singulier et inoubliable d'amour et de tendresse pour nous deux.

Sommaire

RÉSUMÉ	3
ABSTRACT	4
摘要	5
REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	8
INTRODUCTION	9
PARTIE 1 : RÉFÉRENCES THÉORIQUES	12
PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	111
PARTIE 3 : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	147
CONCLUSION	295
BIBLIOGRAPHIE	301
INDEX FIGURES	319
INDEX TABLEAUX	320
TABLE DES MATIERES	322
ANNEXES	327

INTRODUCTION

Depuis ces dernières années, l'enseignement supérieur à l'échelle mondiale est devenu de plus en plus internationalisé. Aujourd'hui, il y a un grand nombre d'étudiants internationaux qui voyagent pour poursuivre leurs études dans les établissements étrangers. Parmi cette population, les étudiants chinois continentaux en fait une grande partie. Selon la source du Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine en 2018, la Chine continentale constitue « the world's largest source country for international students ». Vue leur participation importante à l'internationalisation de l'enseignement supérieur, les recherches sur leurs expériences d'apprentissage dans une autre culture se sont développées (e.g., Sun et Chen, 1999 ; Henze et Zhu, 2012 ; Wu, 2015).

A partir des années 90 au dernier siècle, certains chercheurs occidentaux ont commencé à s'intéresser aux approches d'apprentissage des étudiants chinois (e.g., Biggs, 1991 ; Marton, Dall'Alba et Tse, 1992 ; Watkins et Biggs, 1996 ; Marton, Watkins et Tang, 1997). Par rapport à ce groupe d'apprenants, deux représentations ont été développées. D'un côté, les apprenants chinois ont été considérés comme intelligents, parce qu'ils réussissaient bien dans les enquêtes comparatives internationales, notamment dans certaines disciplines comme les mathématiques et les sciences. (Biggs, 1991 ; Marton, Watkins et Tang, 1997 ; Dahlin et Watkins, 2000). De l'autre côté, les apprenants chinois ont été aussi vus comme recourant massivement à l'apprentissage par cœur (Dahlin et Watkins, 2000 ; Kember, 2016). Ces deux côtés incompatibles contribuent au paradoxe de l'apprenant chinois: « how is it possible that students with an orientation to rote learning, which is negatively correlated with achievement, achieve so highly? » (Marton, Watkins et Tang, 1997, p.24).

Face à ce paradoxe, certains auteurs occidentaux ont essayé de le résoudre. Dans les recherches existantes, la résolution du paradoxe de l'apprenant chinois se concentre principalement sur deux aspects : leur interprétation des relations entre les trois notions suivantes : « mémoriser », « comprendre » et « répéter » ; et leur approche d'apprentissage combinant à la fois la mémorisation et la compréhension. A notre connaissance, jusqu'à présent, il n'y a pas de recherche spécifique sur l'interprétation du concept d'apprentissage par cœur des apprenants chinois. Ainsi, dans notre recherche, nous reprenons ce fameux paradoxe de l'apprenant chinois, en essayant de le résoudre d'une autre manière, qui consiste à découvrir comment les apprenants

chinois eux-mêmes décrivent réellement cette stratégie d'apprentissage à partir de leurs perspectives.

D'ailleurs, le concept d'« apprenants chinois » est un terme général, qui peut désigner les étudiants venant de plusieurs régions différentes (Hong Kong, Taiwan, la Chine Continentale, Singapour et Malaisie). (e.g., Sun et Chen, 1999 ; Nield, 2004 ; Snider, 2005 ; Price et al., 2011). Jusqu'à présent, la plupart des recherches sur les expériences des étudiants chinois à l'étranger avait été menée auprès de ceux qui venaient de Hong Kong. Il y en avait très peu qui portait sur les étudiants chinois continentaux (Sun et Chen, 1999), et sur leurs expériences d'apprentissage dans les universités étrangères. (Wu, 2015). Cependant, les apprenants venant de différentes régions ne sont pas homogènes. L'apprentissage est dépendant du contexte socioculturel d'éducation, alors qu'il existe des différences d'ordre sociale, politique et économique entre la Chine continentale et Hong Kong. (Niield, 2004). Par conséquent, les caractéristiques d'apprentissage retrouvées chez les apprenants chinois de Hong Kong ne correspondraient pas forcément à celles de ceux de la Chine Continentale. Dans notre recherche, la population ciblée concerne les étudiants chinois qui viennent de la Chine continentale.

A part les pays anglo-saxons, la France est aussi un pays attractif pour les étudiants chinois en mobilité internationale. La France attire depuis longtemps les étudiants internationaux, grâce à sa richesse culturelle, et à la bonne qualité de ses établissements d'enseignement supérieur et de recherche. (De Wit et al., 2015). Mais jusqu'à présent, à notre connaissance, il n'y a pas de recherche sur les expériences d'apprentissage des étudiants chinois en France. Dans notre étude, nous voulons explorer l'interprétation du par cœur des étudiants chinois dans le contexte de l'enseignement supérieur français. Nous nous interrogeons également l'influence du contexte français les modes d'apprentissage des étudiants chinois.

Notre recherche est composée de trois parties, dont chacune comprend plusieurs chapitres.

La première partie est consacrée à présenter les références théoriques sur lesquelles nous nous appuyons pour faire l'analyse des données recueillies. Dans cette partie, nous présentons d'abord le contexte de notre recherche : l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Nous parlons ensuite du concept des stratégies d'apprentissage. Puis, nous introduisons le paradoxe de l'apprenant chinois, le concept d'apprentissage par cœur, ainsi que les différents facteurs qui influencent le choix des stratégies d'apprentissage des étudiants. A la fin de cette partie, nous présentons la problématique de notre recherche et les hypothèses proposées.

La deuxième partie consiste à présenter la méthodologie que nous avons choisie pour dérouler notre recherche. Nous présentons dans cette partie les approches de la recherche, la constitution de l'échantillon, ainsi que le choix des outils pour recueillir et analyser les données.

La troisième partie est destinée à présenter les résultats obtenus de notre recherche. Dans cette partie, nous présentons d'abord les informations relatives à notre échantillon. Ensuite, nous présentons respectivement les analyses sur les interprétations du concept d'apprentissage par cœur des étudiants chinois ; la relation entre mémoriser, comprendre et apprendre ; les conceptions d'apprendre ; les conceptions de comprendre, et l'adaptation des étudiants chinois au contexte de l'enseignement supérieur français. Nous faisons un résumé sur les recommandations données par nos participants pour les futurs étudiants chinois qui veulent faire leurs études en France. A la fin de cette partie, nous ouvrons une discussion sur les résultats obtenus et nous proposons des perspectives pour les futures recherches.

Partie 1 : Références théoriques

Dans cette partie, nous présentons respectivement le contexte de notre recherche, le concept de « stratégies d'apprentissage », le paradoxe de l'apprenant chinois, le concept d'apprentissage par cœur, les différents facteurs qui influencent le choix des stratégies d'apprentissage des étudiants, ainsi que la problématique de notre recherche et les hypothèses proposées.

Chapitre I : Contexte d'étude : l'internationalisation de l'enseignement supérieur

Le terme « internationalisation » n'est pas nouveau. Il a été utilisé pendant des années en sciences politiques et dans les relations gouvernementales. Cependant, ce n'est qu'à partir du début des années 80 que ce terme est devenu populaire dans le domaine de l'éducation. (Knight, 2014).

On s'intéresse de plus en plus à la dimension internationale de l'enseignement supérieur. (Knight, 1999). De ce fait, le terme « internationalisation » est de plus en plus utilisé pour discuter cette dimension, et plus généralement, l'enseignement supérieur. (Knight, 2004). Comme l'ont indiqué Knight et De Wit (2018), depuis ces 25 dernières années, l'internationalisation a évolué d'un composant marginal et mineur jusqu'à un courant global, stratégique et dominant dans l'enseignement supérieur. En ce sens, l'internationalisation est un aspect non négligeable pour les études dans le domaine de l'enseignement supérieur. Et notre recherche se situe bien dans ce contexte-là.

1. Définition du concept « internationalisation de l'enseignement supérieur »

Bien que le terme « internationalisation » soit fréquemment utilisé, il est plus complexe qu'il n'y paraît. Cela fait plus de 20 ans maintenant que divers auteurs discutent et débattent sur la définition du terme « internationalisation ». (Knight, 2004). Étant donné la multiplicité des études et la diversité des approches, il fait l'objet de plusieurs définitions. (Knight, 1999). Jane Knight s'est engagée avec détermination pour développer une définition la plus compréhensible possible du terme d'internationalisation, sur laquelle on puisse avoir une compréhension commune (Knight, 2004). Ses travaux sur l'internationalisation ont été remarquables dans la littérature à partir du milieu des années 1990. (Sanderson, 2008). Un grand

nombre de chercheurs venant du domaine de l'enseignement supérieur s'est appuyé sur la définition et la « structure conceptuelle » (Knight, 2004) proposées par Knight comme référence.

Knight (1999) a initialement étudié l'internationalisation au niveau institutionnel. Par la suite, elle a élargi ses idées en prenant en compte deux autres niveaux (national et sectoriel), qui, selon elle, influencent d'une manière significative l'internationalisation. (Knight, 2004). Plus récemment, Sanderson (2008) a encore ajouté quatre niveaux dans la structure conceptuelle de Knight (2004) : le niveau régional, le niveau global, le niveau de la faculté ou du département, et le niveau individuel. Les idées de Sanderson nous permettent de voir l'internationalisation au niveau des individus, et constituent le cadre des recherches sur les expériences des étudiants internationaux dans les établissements d'enseignement supérieur étranger.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous appuyons sur les deux auteurs mentionnés ci-dessus, pour situer le contexte d'internationalisation de l'enseignement supérieur aujourd'hui, dans lequel nous allons étudier les expériences des étudiants chinois internationaux dans les établissements supérieurs français.

1.1. La définition du terme « internationalisation » de Knight (1994, 2004)

En adoptant « a process or organizational approach » (Knight, 2004), Knight a montré que l'internationalisation constitue un processus nécessitant d'être intégré au niveau institutionnel. De plus, pour Knight, l'internationalisation de l'enseignement supérieur doit être suffisamment générale pour s'appliquer à différents pays et systèmes éducatifs. Elle doit pouvoir être utilisée dans une variété de contextes et permettre des approches comparées. Il en résulte une définition neutre, non prescriptive, n'indiquant pas ce que devrait être l'internationalisation de l'enseignement supérieur. (Knight, 2014).

Knight a défini ce concept comme suit : « L'internationalisation de l'enseignement supérieur est le processus d'intégration d'une dimension internationale/interculturelle dans les fonctions d'enseignement, de recherche et de service de l'établissement. (Knight, 1994) ». (Knight, 1999, p.18). Cette définition comprend quatre concepts essentiels. Premièrement, en définissant l'internationalisation en termes de processus, Knight a visé à montrer que l'internationalisation constitue « an ongoing and continuing effort » (Knight, 2004, p.11). Le terme « processus » montre une caractéristique évolutive et en développement continu de l'internationalisation. Deuxièmement, le terme « intégration » occupe une place centrale dans cette définition. Puisqu'il faut que la dimension internationale soit au cœur des programmes, de

la stratégie, ou des procédures, afin d'assurer sa position centrale et sa pérennité. Troisièmement, cette définition comporte deux dimensions en même temps : la dimension internationale et la dimension interculturelle. (Knight, 1999). Cela montre que « l'internationalisation n'intéresse pas exclusivement les pays ou les États-nations, mais également les groupes culturels/ethniques du pays considéré » (Knight, 1999, p.19). Finalement, cette définition se focalise sur l'internationalisation du niveau institutionnel en évoquant trois fonctions primaires et universelles d'un établissement d'enseignement supérieur : « l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité » (Ibid.).

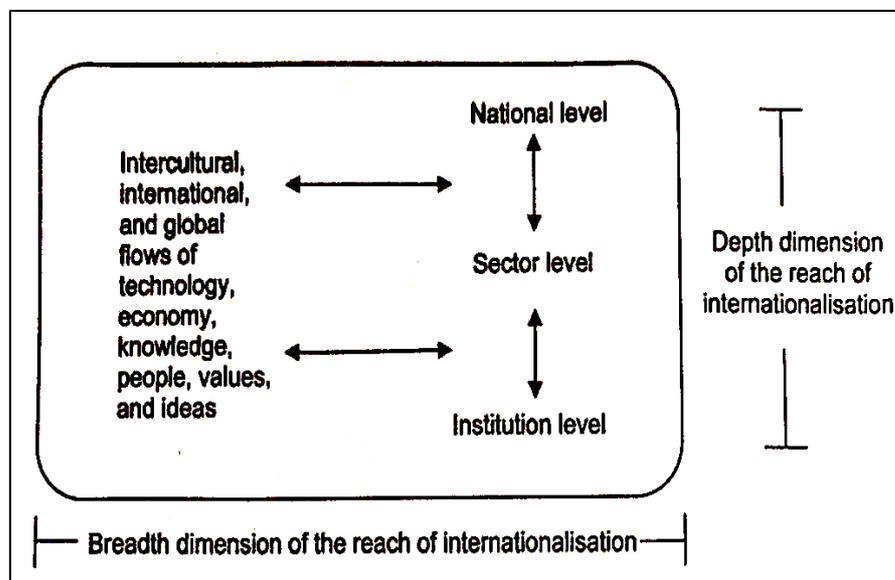
Knight (2004) a ensuite élargi cette définition initiale en prenant en compte deux aspects. D'une part, le niveau national et le niveau sectoriel qui influencent significativement l'internationalisation de l'enseignement supérieur à travers « policy, funding, programs, and regulatory frameworks » (Knight, 2004, p.6), ces deux niveaux doivent donc être pris en compte dans la définition. D'autre part, le nombre et la diversité des fournisseurs de l'éducation (e.g., entreprises de médias, entreprises multinationales, réseaux des associations et des organisations professionnelles) augmentent, et beaucoup de ces nouveaux fournisseurs se focalisent sur « delivering education accross border » (Knight, 2004, p.7). De ce fait, Knight a défini de nouveau l'internationalisation de l'enseignement supérieur comme « the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education » (Knight, 2004, p.11).

Pour mieux comprendre cette dernière définition de Knight (2004), nous devons encore clarifier quelques aspects. D'abord, cette nouvelle définition tient compte de deux niveaux complémentaires de l'internationalisation : le niveau national et le niveau sectoriel. Le niveau national inclut les différents gouvernements (e.g., départements de l'éducation, les affaires étrangères, etc.) et les organisations non gouvernementales, qui sont actifs dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Cependant, du fait que l'internationalisation de l'enseignement supérieur est généralement prise en compte par les départements ou les organisations liés au secteur de l'éducation, le niveau sectoriel a donc été introduit comme complément du niveau national. Pour répondre à ces deux nouveaux niveaux, Knight a introduit respectivement deux autres notions : « purpose » et « delivery ». La notion de « purpose » renvoie à « the overall role and objectives that postsecondary education has for a country/region or, more specifically, the mission or mandate of an individual institution » (Knight, 2004, p.12). Concernant la notion de « delivery », il s'agit de l'offre des cours et des programmes d'éducation au sein d'un pays ou des autres pays. Le « delivery » est offert non seulement par les établissements d'enseignement supérieur, mais aussi par des nouveaux fournisseurs comme

les entreprises, qui s'intéressent à la fourniture globale de leurs programmes et services. Pour Knight, il existe une relation dynamique entre les trois niveaux (national, sectoriel et institutionnel), alors que le « real process » de l'internationalisation a lieu dans les établissements. De plus, au-delà des dimensions internationales et interculturelles évoquées dans la définition précédente, Knight a introduit dans cette nouvelle définition une autre dimension : la dimension globale. Elle est « indicative of the most extensive and pervasive reach of internationalization » (Sanderson, 2008, p.278). En ce sens, nous pouvons voir que l'internationalisation constitue à la fois une réponse à, et un reflet de la globalisation.

En résumé, la structure conceptuelle soutenant la notion « internationalisation » est présentée dans la figure suivante :

Figure 1: « The Depth and Breadth Dimensions of the Reach of Internationalization in Knight's (2004) Definition »



(Source : Sanderson, 2008, p.279)

Par rapport aux termes « internationalisation de l'enseignement supérieur » et « globalisation de l'enseignement supérieur », les auteurs ont essayé de distinguer les deux. (De Wit, 2014). Par exemple, Altbach (2007) a défini la globalisation comme « the broad economic, technological, and scientific trends that directly affect higher education and are largely inevitable in the contemporary world » (Altbach, 2007, p.123), et l'internationalisation comme

« Specific policies and programs undertaken by governments, academic systems and institutions, and even individual departments to support student or faculty exchanges, encourage collaborative research overseas, set up joint teaching programs in other

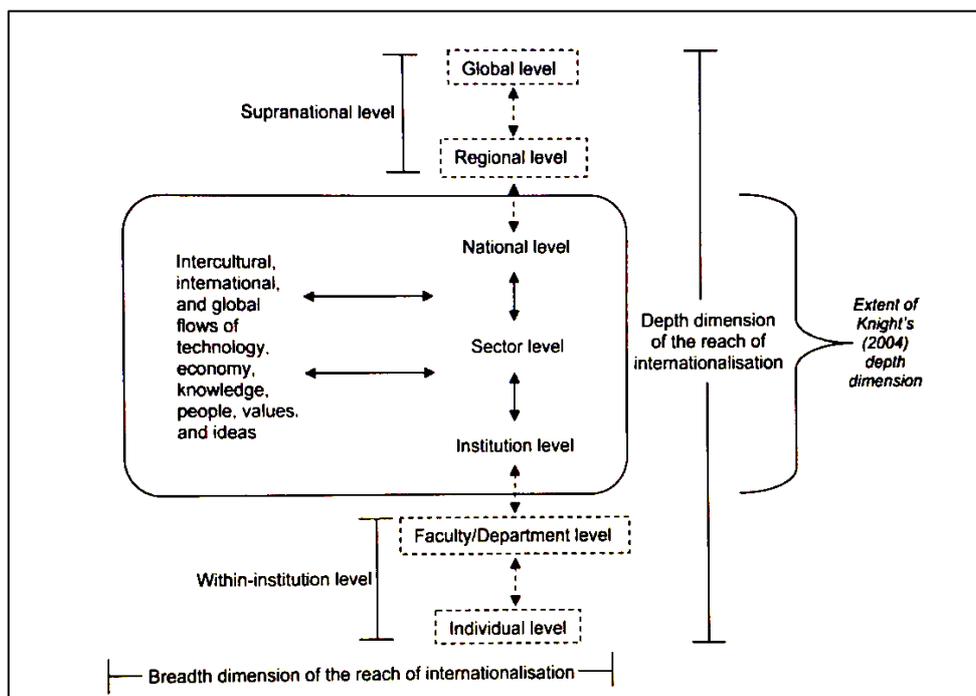
countries, or a myriad of initiatives » (Ibid.).

De Ketele et Hugonnier (2020) ont distingué la globalisation et l'internationalisation par un élément principal : la relation entre le système d'enseignement supérieur d'un pays et ceux des autres pays. Au niveau de l'internationalisation, « ces systèmes restent indépendants, même s'il existe des relations importantes entre les institutions des divers pays » (De Ketele et Hugonnier, 2020, p.10) ; tandis que pour la globalisation, les systèmes d'enseignement supérieur « convergent vers un modèle mondial unique » (De Ketele et Hugonnier, 2020, p.11).

1.2. Le développement des idées de Knight sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur chez Sanderson (2008)

Par la suite, Sanderson (2008) a encore élargi la structure conceptuelle de Knight (1994, 2004), en ajoutant quatre autres niveaux pour définir les processus dynamiques de l'internationalisation. Deux parmi ces quatre sont supranationaux : le niveau régional et le niveau global. Les deux autres se situent au sein de l'établissement lui-même : le niveau de la faculté ou du département, et le niveau individuel. Pour Sanderson (2008), ces différentes forces de l'internationalisation interagissent entre elles et « reflect, reinforce, express, and create internationalization outcomes in a dynamic fashion » (Sanderson, 2008, p.279). La structure 2 est la nouvelle structure proposée par Sanderson en 2008 :

Figure 2: « The Actual Extent of the Depth and Breadth Dimensions of the Reach of Internationalization »



(Source : Sanderson, 2008, p.280)

Selon Sanderson (2008), afin de comprendre les processus et les effets de l'internationalisation, il est essentiel d'investiguer « the purposes, practices and experiences of key stakeholders at all levels and the dynamic interactions between these » (Cité par Gu et al., 2010, p.5). Comme il a indiqué que l'approche organisationnelle adoptée par Knight n'est pas suffisante pour expliquer les détails de l'internationalisation au niveau des individus, il a donc adopté une autre approche dite « phenomenological approach », dont l'objectif est de voir l'impact de l'internationalisation sur les individus, et dans le cas présent, sur les enseignants.

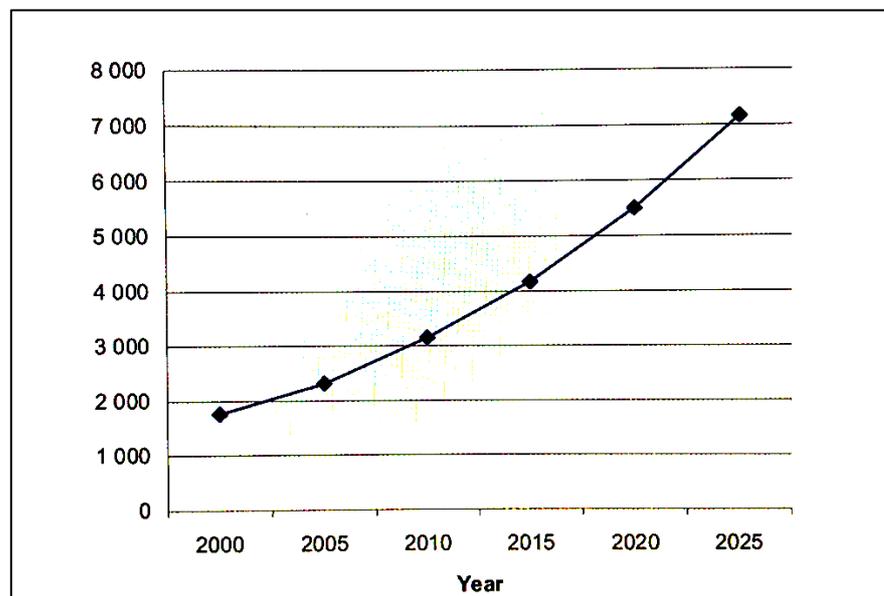
L'internationalisation de l'enseignement supérieur est « un concept protéiforme » que l'on peut appréhender à travers différents aspects. Un aspect essentiel est le lien entre la globalisation de l'économie et l'internationalisation de l'enseignement supérieur : la seconde est considérée comme une réponse à la première. (Cosnefroy, 2020). Par ailleurs, un grand nombre de recherches ont aussi mis en lumière l'apport positif des étudiants internationaux sur l'économie des pays d'accueil. Pour les auteurs, les apports économiques principaux sont les suivants. Il s'agit premièrement de revenus financiers pour les établissements, qui correspondent aux frais de scolarité payés par les étudiants internationaux. D'autres revenus proviennent de l'ensemble des dépenses de la vie courante pour les étudiants (e.g., transport, logement, etc.). Puis, l'impact des étudiants internationaux sur les finances publiques ont été aussi soulignés, surtout par leur participation au marché du travail. Par ailleurs, les étudiants internationaux apportent aussi des bénéfices économiques sur le plan de création d'emplois : vue la présence de ces étudiants, plusieurs emplois sont créés dans le secteur éducatif, et aussi d'autres secteurs. Enfin, les auteurs ont aussi mentionné l'apport économique engendré par l'exportation de formations à l'étranger. Cependant, pour les auteurs, ce genre de bénéfices est beaucoup plus modeste que celui provenant de la mobilité entrante. (Charles et Delpech, 2015).

Un autre aspect pour comprendre le concept d'internationalisation réside dans les classements internationaux et la compétition entre universités engendrés par l'internationalisation de l'enseignement supérieur. (Cosnefroy, 2020). Dans la nouvelle économie d'aujourd'hui, le savoir est la source de la création de richesses (Biac, 2008), et le savoir est prioritairement stocké dans une forme de capital humain spécifique associé aux universités (Castells, 1996). L'enseignement supérieur devient « a beacon to attract capital, businesses, and talent » (Hazelkorn, 2014, p.1). De ce fait, la concurrence entre universités se joue sur la performance et la productivité de leurs établissements supérieurs, et cette concurrence est de plus en plus importante. Comme l'a indiqué Knight (2014), « nations compete in the twenty-first century brain race » (Knight, 2014, p.78). Vue cette compétition intense, les pays du monde s'investissent dans l'enseignement supérieur, afin d'attirer les

étudiants et les enseignants talentueux à étudier et travailler dans leurs établissements, comme « puissance de cerveau » de l'innovation et de la recherche. (Hazelkorn, 2014 ; Knight, 2014). De plus, la compétition pour les talents est accompagnée par l'apparition des classements mondiaux. (Hazelkorn, 2014). Les universités entrent en concurrence pour « accéder au statut envié d'université de classe mondiale » (Cosnefroy, 2020, p.9).

Dans le phénomène de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, les étudiants internationaux constituent un groupe essentiel. (Gu et al., 2010). La mobilité des étudiants internationaux constitue l'un des aspects les plus connus de l'internationalisation. (Cosnefroy, 2020). Comme l'ont indiqué Gu et ses collaborateurs, l'expansion et le développement de l'internationalisation de l'enseignement supérieur pourrait le mieux se représenter par « the dramatic rise in the mobility of students, academics and knowledge » (Gu et al., 2010, p.2). Selon les statistiques du Rapport de Mobilité d'Étudiant Global 2025 (« Global Student Mobility 2025 ») : il y avait environ 1,8 millions d'étudiants internationaux dans les établissements supérieurs du monde entier en 2000 ; et on estime que la demande d'éducation internationale va augmenter de 1,8 millions en 2000 à 7,2 millions en 2025. (Bohm et al., 2002). Cela est montré dans la figure suivante :

Figure 3: « Projected Global Demand for International Education (Thousands of International Students) »



(Source : Bohm et al., 2002, p.5)

A partir de ces statistiques, nous voyons que le nombre d'étudiants en mobilité internationale augmente année après année. Ces étudiants internationaux poursuivant leurs études à l'étranger sont nommés par l'OCDE comme « étudiant international en mobilité ».

(¹Cité par Campus France, 2020, p.7). Et ce terme a été défini comme suit :

« Un étudiant en mobilité internationale a traversé une frontière dans le but de poursuivre ses études et est inscrit dans un programme d’enseignement hors de son pays d’origine. Seuls sont pris en compte les étudiants en mobilité diplômante, c’est-à-dire inscrits dans un programme sanctionné par un diplôme » (Ibid.).

Le classement des dix pays qui accueillent le plus d’étudiants en mobilité internationale est indiqué dans le Tableau 1.

Tableau 1 : Top 10 pays d’accueil de la mobilité étudiante

Pays	Effectifs 2017	Évolution 2016-2017	Évolution 2012-2017	Rang	
				2012	2017
États-Unis	984 898	+1%	+33%	1	1
Royaume-Uni	435 734	+1%	+2%	2	2
Australie	381 202	+14%	+53%	4	3
Allemagne	258 873	+6%	-	ND	4
France	258 380	+5%	+15%	3	5
Russie	250 658	+3%	+44%	6	6
Canada	209 979	+11%	+55%	8	7
Japon	164 338	+15%	+9%	7	8
Chine	162 957	+14%	+76%	9	9
Turquie	108 076	+23%	+180%	25	10

(Source : ISU, décembre 2019, cité par Campus France, Chiffres Clés, 2020)

Comme l’indique ce tableau, l’Europe est la première zone d’accueil de la mobilité internationale, en regroupant trois des cinq principaux pays de destination des étudiants en mobilité diplômante (Royaume-Uni, Allemagne et France). D’après les statistiques de Campus France (2020) : « avec plus de 1,7 million d’étudiants accueillis en 2017, devant l’Amérique du Nord (1,2 million) et l’Asie-Océanie (1,1 million) » (Campus France, Chiffres Clé, 2020, p.14). De plus, nous voyons que l’attraction des pays anglophones se confirme aussi (États-Unis, Royaume-Uni, Australie et Canada).

Il faut indiquer que les recherches sur la mobilité des étudiants internationaux ne

¹ Campus France, 2020, Chiffres clés, consulter le site https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2020_fr.pdf, consulté le

constituent qu'une toute petite partie des recherches sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Comme l'a indiqué De Wit et ses collaborateurs (2015), les termes comme les échanges, les étudiants internationaux, ou la mobilité académique décrivent un élément concret de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, ils ne sont pas l'internationalisation. L'auteur a proposé de sortir d'une approche purement quantitative (e.g., combien d'étudiants partent dans tels pays), et de se concentrer davantage sur les résultats d'apprentissage dans le contexte de l'internationalisation. Dans cette perspective, des chercheurs ont voulu étudier les expériences des étudiants internationaux dans les établissements d'enseignement supérieur étrangers. C'est ce que nous allons présenter dans les parties suivantes.

2. Les recherches sur l'expérience étudiante à l'étranger

Dans la partie précédente, nous voyons qu'à l'échelle mondiale, il y a de plus en plus d'étudiants internationaux qui quittent leur pays et se plongent dans un nouveau contexte d'apprentissage. Au sens général, les étudiants internationaux font partie du groupe des « sojourners ». (Sun et Chen, 1999). Ce terme « sojourners » a été défini par Furnham (1987) comme « people who temporarily stay in foreign places for academic or business reasons » (Cité par Sun et Chen, 1999, p.19). Pour ces étudiants internationaux, il s'agit d'accomplir un objectif d'apprentissage.

Du fait que ce phénomène du « sojourn » devient de plus en plus courant, le terme « interculturalism » est fréquemment utilisé. (Wu, 2015). L'« interculturalism » évoque l'idée d'interaction entre les cultures, qui « encourages people of different cultures to engage with each other and learn from each other and emphasizes the importance of direct exchange of ideas, principles and behaviors » (Portera, 2011, cité par Wu, 2015, p.755). Selon Wu (2015), lorsque ce concept d'« interculturalism » est appliqué à l'éducation, il « emphasizes learning from cross-cultural interactions as a crucial part of the education process » (Ibid.). Pour Wu, l'éducation interculturelle reconnaît et respecte d'autres populations et cultures. Elle encourage les étudiants à se connaître et se comprendre réciproquement et à accepter la diversité afin de s'intégrer. En bref, dans un contexte d'apprentissage accompagné d'une diversité culturelle, l'éducation interculturelle vise finalement à développer un environnement d'apprentissage juste et inclusif, où la diversité des étudiants internationaux doit être considérée comme « un atout » (Ryan, 2011).

Depuis ces dernières années, on assiste à la naissance d'un nombre élevé de recherches interculturelles concernant les étudiants internationaux. (Wu, 2015). Dans ce contexte-là, beaucoup de chercheurs ont investigué l'ajustement/adaptation des étudiants internationaux au

contexte d'apprentissage étranger. (Henze et Zhu, 2012). Avant de voir cette dimension d'ajustement, il nous paraît pertinent de connaître d'abord les problèmes que les étudiants internationaux considèrent comme des défis dans un nouveau contexte étranger.

Church (1982) a classé les problèmes communs auxquels confrontés les étudiants internationaux en trois grandes catégories : problèmes académiques, problèmes personnels et problèmes socioculturels. De plus, il a aussi indiqué que, les problèmes mentionnés par les étudiants internationaux venant d'une grande variété de pays d'accueil restent essentiellement les mêmes. Selon Henze et Zhu (2012), certains problèmes défiant les étudiants internationaux sont de courte durée, et peuvent être résolus rapidement après leur arrivée (l'hébergement, se familiariser avec la bibliothèque, etc.), les autres problèmes peuvent durer plus longtemps (difficultés de la langue, les communications interculturelles avec les étudiants du pays d'accueil, etc.), dont certains pourraient accompagner les étudiants internationaux tout au long de leur séjour à l'étranger. Dans le cas de notre recherche, nous ne regardons que les problèmes académiques rencontrés par les étudiants chinois internationaux face au changement du contexte d'apprentissage.

Le terme « ajustement » désigne « the process that sojourners go through in a new culture » (Henze et Zhu, 2012, p.96). Dans la littérature, ce terme d'ajustement peut être remplacé par d'autres termes, comme celui d'adaptation, d'acculturation et d'accommodation. Selon Ward et Kennedy (1993), il y a en gros trois types d'ajustement : académique, socioculturel et psychologique. Comme nous l'avons dit précédemment, nous examinons dans notre recherche les problèmes académiques rencontrés par les étudiants internationaux, nous allons donc voir les ajustements au niveau académique.

La recherche menée par Gan en 2009 auprès de onze élèves chinois réalisant leur IBDP (« International Baccalaureate Diploma Programme ») dans un lycée australien, a mis en évidence que les problèmes vécus par ces élèves à l'école australienne étaient largement dus aux différences entre leurs anciennes études en Chine et leurs études actuelles en Australie. (Gan, 2009). L'ajustement à opérer est lié aux changements dans les approches d'apprentissage de ces élèves internationaux afin de s'accommoder au nouveau contexte d'apprentissage. Nous pouvons également trouver cette idée chez Henze et Zhu (2012), qui ont indiqué que, face aux difficultés issues du changement du contexte d'apprentissage, il est indispensable pour les étudiants internationaux de prendre conscience des différences sur l'enseignement supérieur entre leur pays d'origine et le pays d'accueil, et de développer une stratégie leur permettant d'opérer les ajustements nécessaires afin de surmonter ces défis.

En résumé, lorsque les étudiants internationaux poursuivent leurs études à l'étranger,

ils prennent conscience soudainement des différences dans la manière d'enseigner et d'apprendre entre leur pays d'origine et le pays d'accueil. Ces différences constituent principalement l'origine des difficultés rencontrées dans leurs études dans ce nouveau contexte d'apprentissage. Dans ce cas-là, ils doivent correctement analyser ces différences de façon à se donner des buts clairs pour faire les ajustements nécessaires et donc surmonter ces difficultés.

En se basant sur de nombreuses recherches, Wu (2015) nous a montré que les étudiants internationaux sont des apprenants actifs dans un nouveau contexte académique, et qu'ils contribuent au développement de bonnes pratiques dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Wu (2015) de son côté, à partir des entretiens réalisés auprès de quatorze étudiants chinois continentaux dans les universités britanniques, a montré l'impact du changement de contexte sur l'apprentissage des étudiants chinois internationaux. De plus, à partir des résultats, les institutions et les enseignants peuvent avoir une meilleure conscience des supports qu'ils pourraient leur apporter.

3. Étudiants chinois continentaux dans le contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur

Dans cette partie, nous allons regarder la mobilité internationale des étudiants chinois continentaux, ainsi que leurs expériences d'apprentissage dans les pays d'accueil.

3.1. La mobilité internationale des étudiants chinois continentaux

Vue que la Chine continentale participe de plus en plus au processus d'internationalisation, le nombre des étudiants chinois continentaux poursuivant leurs études à l'étranger augmente constamment. (Henze et Zhu, 2012). Comme l'ont indiqué les chiffres de Campus France, « Depuis une quinzaine d'années, les effectifs des étudiants chinois partant à l'étranger pour effectuer leurs études ont augmenté de façon spectaculaire. Alors qu'ils étaient moins de 20 000 en mobilité internationale en 1999, ils sont plus de 900 000 en 2015 ». (Campus France, 2016, p.1).

Regardons les statistiques issues du « Brief report on Chinese overseas students and international students in China 2017 » publié par le Ministère de l'Éducation de la République populaire de la Chine : pendant les 40 dernières années, il y a eu au total 5,194,900 étudiants chinois continentaux qui ont étudié hors de Chine continentale, et on compte aujourd'hui 1,454,100 étudiants inscrits actuellement dans les établissements supérieurs étrangers. En 2017, 608,400 étudiants chinois continentaux ont quitté leur pays pour poursuivre leurs études à l'étranger, avec une augmentation de 11,74% par rapport à l'année 2016. Tout cela fait de la

Chine continentale « the world's largest source country for international students » ²(Ministère de l'Éducation, 2018). La figure 4 nous montre les dix pays qui accueillent le plus les étudiants chinois continentaux en mobilité internationale :

Figure 4 : Top 10 pays d'accueil des étudiants chinois continentaux

Pays d'accueil	2010	2015	% du total 2015	Évolution 2010-2015
1 États-Unis	126 498	291 063	36,4 %	+ 130 %
2 Australie	87 588	97 387	12,2 %	+ 11 %
3 Royaume-Uni	55 496	86 204*	10,8 %	+ 55 %
4 Japon	86 553	85 226*	10,6 %	- 2 %
5 Canada	26 298	42 011**	5,2 %	+ 60 %
6 Corée du Sud	45 757	34 513	4,3 %	- 25 %
7 Chine, Hong Kong	9 405	25 801*	3,2 %	+ 174 %
8 France	24 716	25 388*	3,2 %	+ 3 %
9 Allemagne	20 850	23 616	2,9 %	+ 13 %
10 Nouvelle Zélande	9 061	15 009	1,9 %	+ 66 %
TOTAL	569 039	800 701	100 %	+ 41 %

*2014 **2013 L'évolution est calculée jusqu'à la dernière année connue.

(Source : L'UNESCO, cité par Campus France, ³2018)

D'après cette figure, parmi ces dix pays de destination de la mobilité chinoise, une moitié est anglophone (66,5% vers États-Unis, Australie, Royaume-Uni, Canada, et Nouvelle Zélande). Nous voyons donc que les étudiants chinois continentaux en mobilité internationale sont principalement attirés par les pays anglo-saxons.

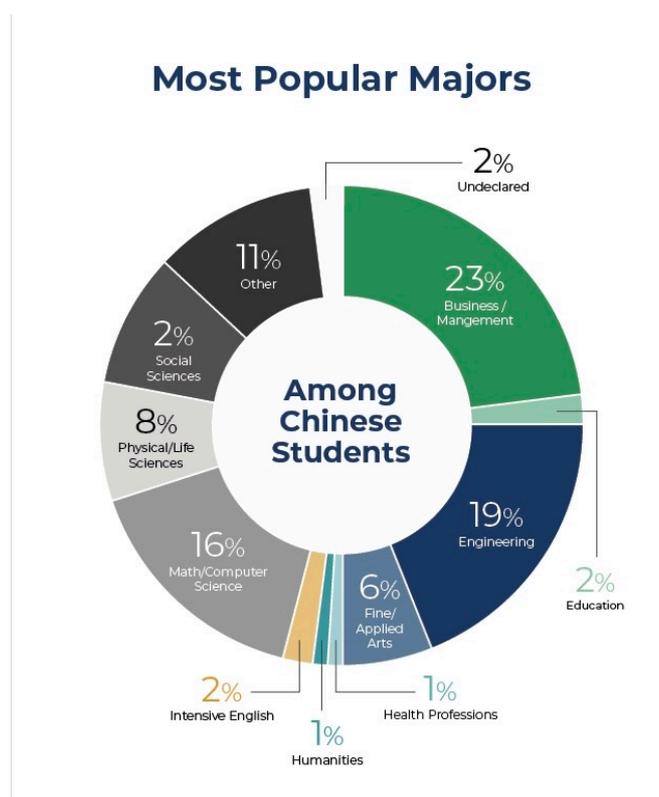
Pour avoir une image des filières choisies par les étudiants chinois continentaux inscrits dans les universités étrangères, nous prendrons l'exemple des États-Unis, dont le nombre d'étudiants chinois (36,4% au total) est beaucoup plus important que celui d'autres pays. Selon les sources de ⁴World Education Services (WES) en 2019, une moitié des étudiants chinois internationaux (66% au total) se dirige vers quatre filières principales dans les universités américaines : les formations en management et en commerce (23%), les sciences de l'ingénieur (19%), les sciences en informatique et mathématique (16%), et les sciences physiques (8%). Ces statistiques sont présentées dans la figure 5 :

² Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, mise en ligne le 1 avril, 2018, consulter le site https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2020_fr.pdf, consulté le 5 mai, 2020

³ Campus France, 2018, Dossiers Pays, consulter le site https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=4580., consulté le 6 mai, 2020

⁴ World Education Services, What are the most popular majors for international students in the U.S., mise en ligne le 25, juillet, 2019, consulter le site <https://www.wes.org/advisor-blog/popular-majors-international-students/>, consulté le 3 mars, 2020

Figure 5 : Filières préférés des étudiants chinois internationaux



(Source : World Education Services, 2019)

De plus, d'après « 中国留学发展报告(2017) »⁵ (Livre bleu sur « La Mobilité Étudiante Entrante et Sortante (2017) »), à part ces quatre filières principales mentionnée ci-dessus, deux autres filières deviennent de plus en plus populaires parmi les étudiants chinois internationaux : les lettres et langues, et les sciences de l'éducation.

3.2. Les expériences d'apprentissage des étudiants chinois continentaux en mobilité internationale

Dans le monde de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, avec cette augmentation du nombre d'étudiants chinois internationaux poursuivant leurs études à l'étranger, les recherches sur leurs expériences dans une autre culture se sont développées (Sun et Chen, 1999; Henze et Zhu, 2012 ; Wu, 2015), notamment dans les pays anglo-saxons comme l'Australie, l'Angleterre, la Nouvelle Zélande et les États-Unis (Henze et Zhu, 2012). Cependant, on a peu étudié l'adaptation des étudiants chinois dans les cultures non anglo-saxonnes.

5. « 中国留学发展报告(2017) », Livre bleu sur « La Mobilité Étudiante Entrante et Sortante (2017) », mise en ligne le 20 décembre, 2017, consulter le site <http://www.ccg.org.cn/Event/View.aspx?Id=8111>, consulté le 11 mars, 2020

De plus, la plupart de ces recherches s'est focalisée sur les étudiants chinois venant de Hong Kong et de Taiwan. Il y en avait très peu qui portait sur les étudiants chinois continentaux (Sun et Chen, 1999), et sur leurs expériences d'apprentissage dans les universités étrangères. (Wu, 2015). Il nous paraît nécessaire de préciser ici que, les caractéristiques des étudiants chinois venant de régions différentes ne sont pas tout à fait les mêmes. Comme l'ont indiqué Clark et Gieve (2006), il est inapproprié de caractériser les « apprenants chinois » comme un seul groupe homogène. Prenons l'exemple de Hong Kong, qui partage avec la Chine Continentale la culture de l'héritage confucianiste. Cependant, l'influence forte de la colonisation britannique a développé une culture et un système d'éducation relativement différents de ceux de la Chine Continentale. (Sit, 2013). Les cultures occidentales ont exercé une influence importante sur Hong Kong depuis plus de 160 ans. (Price et al., 2011). Même aujourd'hui, on maintient encore à Hong Kong une éducation de style plus occidentale (Sit, 2013), dans laquelle un grand nombre d'enseignants universitaires ne sont pas d'origine chinoise (Biggs et Watkins, 2001). En ce sens, le groupe d'étudiants chinois continentaux venant de la Chine continentale nous fournit une nouvelle opportunité de voir quels sont les problèmes qu'ils rencontrent dans un nouveau contexte académique et comment ils s'ajustent pour les surmonter. Et cela constitue l'une des investigations de notre recherche.

Pour cela, nous allons principalement nous appuyer sur la recherche de Wu (2015). Cette recherche porte sur l'expériences d'apprentissage des étudiants chinois continentaux dans les universités britanniques. L'auteur a interviewé 14 étudiants chinois continentaux en troisième cycle, dont la majorité est inscrite en management et commerce. A travers sa recherche, l'auteur nous a montré non seulement les défis rencontrés par les étudiants chinois venant de la Chine continentale dans les institutions du Royaume-Uni, mais nous a aussi permis d'en comprendre les raisons. De plus, l'auteur a également exploré comment ces étudiants ajustaient leurs approches respectives d'apprentissage afin de surmonter ces défis.

4. Les défis rencontrés par les étudiants chinois continentaux dans les universités occidentales

Pour les étudiants internationaux, le fait d'étudier dans un pays étranger peut être une expérience intéressante mais aussi accompagnée de défis. (Campbell et Li, 2007). Se plongeant dans un nouveau contexte d'apprentissage, où il y a des différences sur le modèle d'interaction entre enseignant et étudiant, les cultures des classes et les exigences et attentes académiques, il est nécessaire pour les étudiants internationaux de faire des ajustements académiques afin de s'y adapter. (Ward et Masgoret, 2004 ; Campbell et Li, 2007).

Selon Wu (2015), les défis auxquels font face les étudiants chinois continentaux dans les universités britanniques, surtout les débutants qui viennent étudier à l'étranger, peuvent être divisés en quatre catégories principales : « classroom participation, group learning, teaching and learning, and assessment » (Wu, 2015, p.757). D'après Wu (2015), ces quatre défis sont reliés entre eux. A ces quatre défis, il nous paraît important d'en ajouter un autre, qui est le défi de la langue. Pour les étudiants qui apprennent dans une seconde langue, il y a plus de probabilités pour eux de rencontrer des difficultés dans leurs études. (Kirby et al., 1996). Dans les recherches concernant les défis rencontrés par les étudiants chinois internationaux, la difficulté de la langue a été mentionnée comme étant le premier problème qu'ils visaient à améliorer. (Shen et Chen, 1999 ; Henze et Zhu, 2012). Dans les parties suivantes, nous allons présenter respectivement ces défis.

4.1. Le défi de la participation en classe

Concernant la participation en classe, Wu (2015) a trouvé que, pour un grand nombre d'étudiants chinois, le fait d'interroger les autres camarades et les enseignants en classe les met mal à l'aise, surtout dans la période initiale de leurs études à l'étranger. Les étudiants chinois sont silencieux en classe : ils posent rarement des questions, ils ne veulent pas exprimer leurs propres points de vue, et ils ne sont pas actifs en classe. (Guo, 2015). Au contraire, ils préfèrent communiquer avec leurs enseignants et camarades en privé, en dehors des classes. La relation entre les enseignants et les étudiants est donc plus détendue hors de classe en Chine. (Zeng, 2006 ; Chen, 2007). Campbell et Li (2007) partagent aussi l'idée de Wu (2015), en disant que les étudiants asiatiques hésitent à participer aux activités en classe, et qu'ils se sentent peu à l'aise pour intervenir dans ce contexte. Wu (2015) a mis en évidence que la difficulté de la participation en classe avait été expliquée dans les recherches existantes par trois raisons principales : leur culture d'apprentissage, leur caractère personnel, et leur maîtrise insuffisante de la langue.

Pour la culture d'apprentissage : les étudiants chinois sont issus du « didactic educational context » (Wu, 2015, p.757). L'approche didactique de l'enseignement est essentiellement centrée sur l'enseignant, et consiste principalement à donner des cours magistraux. (Entwistle, 1997). Cette approche d'enseignement peut fournir un cadre d'idées et de théories, mais elle limite la participation et la réflexion des étudiants. (Banning, 2005). Comme l'a indiqué Durkin (2011), l'environnement didactique de l'enseignement et de l'apprentissage ne crée pas les situations qui exigent forcément que les étudiants mettent en question les enseignants en classe. Dans ce contexte-là, les enseignants parlent comme expert

et les étudiants écoutent en prenant des notes. (Campbell et Li, 2007). De ce fait, certains étudiants chinois résistent psychologiquement à interrompre l'enseignant. (Wu, 2015). Pour eux, il ne vaut pas la peine d'exprimer leurs propres opinions et d'évaluer celles des autres camarades directement en classe. (Campbell et Li, 2007 ; Wu, 2015). De plus, Sit (2013) a indiqué que le silence des étudiants chinois en classe provient de l'influence de la tradition confucéenne, dans laquelle l'on encourage le respect sur les relations hiérarchiques dans la société. Les enseignants sont très respectés en tant qu'experts. Afin de maintenir l'ordre en classe, les étudiants chinois ne parlent que lorsqu'ils y sont invités.

Leur caractère personnel est plus le reflet de leur timidité et de leur modestie. (Ryan, 2013). De plus, Wu (2015) a aussi indiqué que leur besoin de se protéger contribue au fait que, les étudiants chinois ne participent à une conversation qu'à la condition où « they have something 'safe' to say » (Wu, 2015, p.758). Émotionnellement, ils veulent éviter de critiquer les autres personnes et d'être critiqués. Par contre, Wu (2015) a également constaté que certains étudiants chinois montrent des comportements contrastés : « Rather than being a 'passive' audience sitting through the whole lecture, some determined to overcome their fears, adopting a 'thick face' so that they could benefit from participatory classroom » (Wu, 2015, p.759). Ici, l'expression « thick face » prend en compte le courage d'admettre ses propres erreurs.

Enfin, concernant l'entrave de la langue, Wu (2015) a indiqué que la diversité des dialectes parlés par les enseignants, et la variété des accents venant de différents étudiants internationaux contribuent aussi à un environnement stressant dans la classe pour les étudiants qui ne sont que familiarisés avec l'anglais américain ou britannique standard.

Cependant, Wu (2015) a trouvé que le silence des étudiants chinois ne signifie pas forcément qu'ils ne sont intéressés pas à participer aux discussions en classe ; au contraire, certains étudiants préfèrent participer en classe de leur propre manière en étant plus silencieux. Dans la culture chinoise, « silence and introspection imply high levels of thinking and learning » (Guo, 2015, p.11). Ainsi, le silence des étudiants chinois pouvait indiquer qu'ils sont actifs dans la réflexion et qu'ils participent activement dans l'apprentissage.

4.2. Le défi de l'apprentissage en groupe

Dans l'enseignement supérieur, le concept « apprentissage en groupe (« group learning » en anglais) » définit une pratique dans laquelle les étudiants sont divisés en petits groupes pour explorer ou discuter sur un sujet attribué, ou pour répondre à certaines questions difficiles, ou encore pour échanger et partager des idées avec les membres du groupe. (Campbell et Li, 2007). Ce concept a été décrit par Gupta (2004) comme « apprentissage coopératif »

(traduit de l'anglais « cooperative learning »). Dans la recherche de Campbell et de Li (2007), les auteurs ont identifié deux formes d'apprentissage coopératif : discussions en groupe (« group discussions » en anglais) et travail en groupe (« group assignment » en anglais).

Concernant les discussions en groupe, Campbell et Li (2007) ont trouvé que les étudiants asiatiques impliqués dans leur recherche valorisent cette pratique. Les discussions en groupe sont considérées par eux comme des opportunités d'améliorer leurs capacités langagières ; de promouvoir leurs compréhensions des cours, les évaluations et les autres cultures ; de développer leurs capacités à négocier, à travailler en équipe et à communiquer avec d'autres personnes ; et probablement de se faire des amis.

Quant aux travaux en groupe, ils n'ont pas été aussi valorisés par les étudiants asiatiques comme les discussions en groupe. (Campbell et Li, 2007 ; Wu, 2015). Un travail en groupe exige que les étudiants accomplissent une tâche en tant qu'un groupe, et chacun d'entre eux obtient une même note. De ce fait, cette note est déterminée par la performance du groupe. Pour les étudiants, l'objectif des travaux en groupe consiste à développer leur compréhension du travail en équipe, ainsi que leurs capacités à coordonner, collaborer, contribuer et partager. (Campbell et Li, 2007).

Parmi les différents facteurs qui contribuent au dynamisme du travail en groupe, les attitudes des membres du groupe jouent un rôle essentiel dans le résultat des travaux en groupe. (Campbell et Li, 2007). Selon les auteurs, le défi du travail en groupe réside dans ce facteur-là : la plupart des étudiants asiatiques détestent les travaux en groupe, dans lesquelles tous les membres du groupe partagent la même note sans prendre en compte la contribution de chacun. De ce fait, il semble que cette pratique punisse les étudiants intelligents et travailleurs, récompense les étudiants faibles et paresseux, et promeuve donc la paresse et l'irresponsabilité au détriment des efforts des étudiants travailleurs.

Dans la recherche de Wu (2015), l'auteur a trouvé que les universités chinoises et britanniques ne partagent pas les mêmes critères de succès pour les travaux en groupe. La plupart des étudiants chinois préfèrent être dépendants des membres les plus forts du groupe. En utilisant une approche dans laquelle le(s) membre(s) le(s) plus fort(s) du groupe prennent en charge la plupart du travail, les étudiants chinois ont rencontré des difficultés dans les universités britanniques. Comme un témoin de cette recherche l'a illustré :

« We were used to focusing on the marks received from a given piece of group work. So, it was safe to let “smart” team members in charge. Over here, I found that so many group projects. Everyone was responsible for different parts of the work. We had to work

together as a real team. (Wang, U3) ». (Wu, 2015, p.759-760).

Le travail en groupe pose des exigences spécifiques pour les étudiants internationaux. Il faut qu'ils s'interrogent d'une manière critique sur leurs propres habitudes d'apprentissage construites dans leurs cultures d'origine, et qu'ils soient guidés par les enseignants. Les guidages des enseignants sont un support nécessaire au début, sinon le travail en groupe « will not only be time-consuming, but will also appear tedious and irrelevant to many students » (Wu, 2015, p.760).

4.3. Le défi des méthodes d'enseignement

Dixon (2005) a souligné que l'approche de l'enseignement Socratique met l'accent sur l'apprentissage autonome, la participation des apprenants, le questionnement, l'analyse critique, et l'évaluation des informations et des idées. Bref, c'est une approche orientée vers les apprenants, qui est totalement différente de l'approche de l'enseignement adoptée en Chine, dans laquelle les apprenants sont dépendants des enseignants en tant qu'autorité. Comme l'a trouvé Wu (2015), à partir des opinions des enquêtés interrogés pour sa recherche :

« Teaching practices in many Chinese universities were organized in a fairly traditional curriculum; university is the place where teachers give lectures in their fields of expertise and where students congregate to benefit from them. This is in sharp contrast to the British academic context » (Wu, 2015, p.760).

Le contexte d'éducation Socratique orienté vers les étudiants est nouveau pour les étudiants chinois. Lorsqu'ils viennent étudier dans ce contexte-là, ils vivent un changement inattendu d'une dépendance aux enseignants vers un apprentissage individuel, et ce changement perturbe un grand nombre d'entre eux. De plus, Wu (2015) a également indiqué que, lorsque les étudiants chinois se plongent dans un contexte d'apprentissage et d'enseignement complètement nouveau, ils ont besoin de temps pour découvrir leur nouveau rôle, et développer les aptitudes particulières associées au programme choisi.

4.4. Le défi des méthodes d'évaluation

D'après Wu (2015), le dernier défi auquel les étudiants chinois font face lors de leurs études dans les universités britanniques est celui des méthodes d'évaluation. Les exigences d'évaluation entre les universités chinoises et britanniques sont différentes. La plupart des étudiants interrogés par Wu (2015) ont indiqué que, dans les évaluations en Chine, on leur

demande de reproduire les connaissances apprises en classe. Cependant, dans les universités britanniques, ils ont trouvé que la mémorisation et la répétition ne sont pas suffisantes pour répondre aux exigences des évaluations. Comme en témoigne la réponse d'un enquêté : « Here in Britain, I found no matter how accurately I presented the main points that were taught in lectures, on the exam papers, I still got low marks (Sun, U2) » (Wu, 2015, p.761).

De plus, il a été démontré que dans les universités britanniques, on demande souvent aux étudiants d'écrire des dissertations. Selon Wu (2015), ce type de tâche est difficile pour les étudiants chinois, parce qu'ils n'ont pas de connaissances suffisantes sur les exigences rédactionnelles de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni. Dans la recherche de Campbell et de Li (2007), les auteurs ont également trouvé que, les étudiants asiatiques rencontrent des problèmes dans les tâches de rédaction (« writing assignments » en anglais). Et pour eux, ces difficultés proviennent du fait qu'ils ne sont pas habitués à réaliser les tâches de rédaction dans les universités occidentales, qui ne leur ont pas été explicitement enseignées en classe. Selon Wu (2015), lorsque l'on demande aux étudiants chinois d'écrire les dissertations, ils ne sont pas capables d'identifier ce qu'attendent les enseignants dans leurs écrits. Ils ont des difficultés pour répondre aux critères d'exigence des dissertations. Et pour les étudiants chinois, l'une de ces difficultés est d'exprimer leur propre pensée critique dans les dissertations.

4.5. Le défi de la langue

D'après Kirby et ses collaborateurs (1996), les étudiants asiatiques apprenant dans une seconde langue (L2) font souvent face à un triple défi : « not only they must master the content and concepts of their discipline, and do so through the medium of a language which they may not fully command, but frequently they must do this within an educational and cultural context quite different from their own » (Kirby et al., 1996, p.141).

D'après Kirby et ses collaborateurs (1996), les difficultés de la compréhension proviennent généralement d'un manque de familiarité avec le vocabulaire en seconde langue, associé à une mauvaise interprétation des mots. Ce manque de familiarité implique non seulement le vocabulaire abstrait comme l'a mentionné par Bernhardt (1991), mais également le vocabulaire apparemment familier.

Sun et Chen (1999) ont indiqué dans leur recherche que, la plupart des étudiants chinois trouve dès leur arrivée aux États-Unis que, leur maîtrise de l'anglais n'est pas suffisamment bonne pour utiliser correctement cette langue dans la communication et l'écriture, même s'ils ont déjà obtenu des notes élevées dans les examens de langue (TOEFL ou GRE). Pour la plupart des étudiants chinois, leur manque de compétence linguistique entraîne

beaucoup d'autres défis que simplement celui de la maîtrise d'une langue étrangère. Par exemple, cette capacité insuffisante de la langue les empêche de participer aux discussions de groupe ; de communiquer avec les enseignants et les camarades résidants ; de comprendre les cours et de suivre les consignes des enseignants ; de comprendre les critères et les procédures d'évaluation ; d'accomplir les tâches d'apprentissage, etc. (Campbell et Li, 2007 ; Henze et Zhu, 2012).

Dans la recherche de Kirby et ses collaborateurs (1996), les auteurs ont mis en lumière que le manque de compétence linguistique peut avoir des effets profonds sur les approches d'apprendre mises en œuvre par les étudiants dans leurs accomplissements des tâches d'apprentissage. Les auteurs ont indiqué qu'il se pourrait que les étudiants apprenant en seconde langue, notamment ceux d'un faible niveau de langue, aient plus tendance à adopter les stratégies de mémorisation. L'un de ces exemples est la recherche de Yu et de Atkinson (1988), qui montre que les étudiants font appel à l'apprentissage par cœur dans les disciplines avec une exigence élevée de langue (e.g., la discipline d'histoire), parce qu'ils n'ont pas assez de vocabulaire pour exprimer leurs propres idées. Par contre, dans certaines autres recherches, les auteurs ont trouvé l'évidence dans laquelle les étudiants apprenant en seconde langue utilisent aussi les approches d'apprentissage profondes (e.g., Watkins et Regmi, 1990 ; Biggs, 1992).

5. Moyens mis œuvre pour surmonter ces défis

Dans les parties précédentes, nous avons vu que l'éducation internationale pose des défis aux étudiants internationaux dans leur réalisation d'un apprentissage effectif. (Campbell et Li, 2007 ; Wu, 2015). Et ces défis proviennent des différences de contexte de l'enseignement supérieur entre l'université d'origine et l'université d'accueil. Selon Wu (2015), les défis rencontrés par les étudiants internationaux dans leurs universités d'accueil stimulent leurs questionnements sur leurs propres méthodes d'apprentissages précédentes, et ils arrivent donc à une compréhension claire sur les méthodes d'apprentissage les plus appropriées dans les universités d'accueil. Comme l'a indiqué l'auteur, les étudiants ne peuvent pas être dissociés de l'environnement dans lequel ils se trouvent. Par conséquent, ils accommodent leurs approches d'apprentissage en tenant compte du contexte d'apprentissage. L'auteur a identifié trois façons développées par les étudiants enquêtés pour surmonter les défis rencontrés dans les universités britanniques.

La première façon consiste à développer une attitude d'apprendre orientée vers le contexte (Wu, 2015). Cette façon se retrouve chez les étudiants qui ont le plus de succès dans leurs études. Dès le commencement de leur programme d'étude dans les universités

britanniques, ces étudiants ont essayé différentes méthodes d'apprentissage, ont mis en pratique de nouvelles aptitudes, et ils ont observé leurs autres camarades. Ils ont sélectionné les techniques d'apprentissages les plus appropriées en fonction des différentes exigences contextuelles (e.g., les techniques pédagogiques, les tâches d'apprentissage, les méthodes d'évaluation). Il se pourrait qu'un étudiant qui est passif dans son apprentissage dans un contexte devienne plus actif dans son apprentissage dans un autre contexte. Comme l'a dit un participant: « We tend to memorize the 'right answers' in order to pass exams in China. Here, significant changes in learning happened as I was preparing my essays. I learned to find the answers through critical thinking and intensive reading. (Lulu, U3) » (Wu, 2015, p.762).

La deuxième manière consiste à s'appuyer sur les différents types de feed-back, comme celui des enseignants. Cet appui sur le feed-back aide les étudiants à modifier leurs approches d'apprentissage selon le besoin. De plus, il est démontré aussi que le feed-back est indispensable pour aider les étudiants à éviter les erreurs, et pour les guider vers le niveau de performance qu'ils désirent. (Wu, 2015).

Enfin, les étudiants internationaux font aussi appel aux médias sociaux et aux autres systèmes d'apprentissage en ligne. Ces techniques peuvent réduire le niveau de frustration initiale et le stress lié à la transition vers un nouveau contexte académique. (Wu, 2015). Comme l'a indiqué l'auteur : « PowerPoint slides and other online resources on the Blackboard, a web-based learning system, to some extent cushioned the risk of a hard academic landing » (Wu, 2015, p.764).

6. Étudiants chinois continentaux dans le contexte de l'enseignement supérieur français

Comme l'indique le tableau 1, avec 258 380 étudiants étrangers sur son territoire, la France est le cinquième pays d'accueil des étudiants internationaux en mobilité, derrière les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie et l'Allemagne. Comme le témoigne le nombre d'étudiants étrangers qu'elle accueille chaque année, la France constitue « un acteur important de l'internationalisation de l'enseignement supérieur ». (Charles et Delpech, 2015, p.69). La France attire depuis longtemps les étudiants internationaux, grâce à son patrimoine culturel et intellectuel, et à la bonne qualité de ses établissements d'enseignement supérieur et de recherche. (De Wit et al., 2015). Dans les parties suivantes, nous allons présenter d'abord les différents aspects de l'attractivité de la France, et puis décrire la situation des étudiants chinois continentaux dans le contexte de l'enseignement supérieur français.

6.1. L'attractivité de la France

L'attractivité de la France repose sur plusieurs aspects. Campus France nous propose dix raisons d'étudier en France, qui peuvent s'exprimer en trois axes principaux.

Le premier résiderait dans la bonne qualité du système d'enseignement supérieur et de recherche. Et la valeur des diplômes français est reconnue à l'échelle mondiale. ⁶(Campus France, « Dix bonnes raisons d'étudier en France »). Principalement, le système se compose de deux types d'établissement : les universités et les grandes écoles. Les universités sont toutes publiques, avec une admission non sélective en première année de licence et de master. Pour les universités, jusqu'à une date récente, les frais de scolarité n'étaient pas élevés et étaient les mêmes pour les étudiants nationaux et internationaux. (De Wit et al., 2015). En France, on compte aujourd'hui 77 universités publiques au total. (Campus France, « Dix bonnes raisons d'étudier en France »). Contrairement aux universités, les procédures d'admission aux grandes écoles sont généralement très sélectives. (De Wit et al., 2015). En France, les types d'écoles sont variés : « plus de 200 écoles d'ingénieurs, 150 écoles de commerce et de management, 120 écoles publiques supérieures d'art, 22 écoles d'architecture, auxquelles s'ajoutent 3 000 autres établissements, écoles ou instituts spécialisés » (Campus France, « Dix bonnes raisons d'étudier en France »).

Dans le système éducatif français, la majorité des étudiants s'inscrit dans les universités publiques : « En 2018-2019, 1 614 900 étudiants sont inscrits dans les universités de France métropolitaine et des départements d'outre-mer, ce qui représente 60,3% de l'ensemble des inscriptions dans l'enseignement supérieur » ⁷(Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation). Cependant, les élites de la nation sont majoritairement diplômées « soit de l'une des vingt grandes écoles les plus sélectives d'ingénieurs, de commerce, d'administration ou actives dans la recherche, soit d'une des écoles normales supérieures, spécialisées en sciences fondamentales ou en sciences humaines et sociales ». (De Wit et al., 2015, p.112). Selon les dernières sources de Campus France (2020), les universités demeurent toujours le premier choix des étudiants étrangers : pour l'année 2018-2019, 69% des effectifs internationaux sont inscrits dans les universités publiques. Toutefois, entre 2015 et 2018, les écoles de commerce ont vécu une croissance extrêmement forte d'effectifs étrangers (plus de 70% en trois ans).

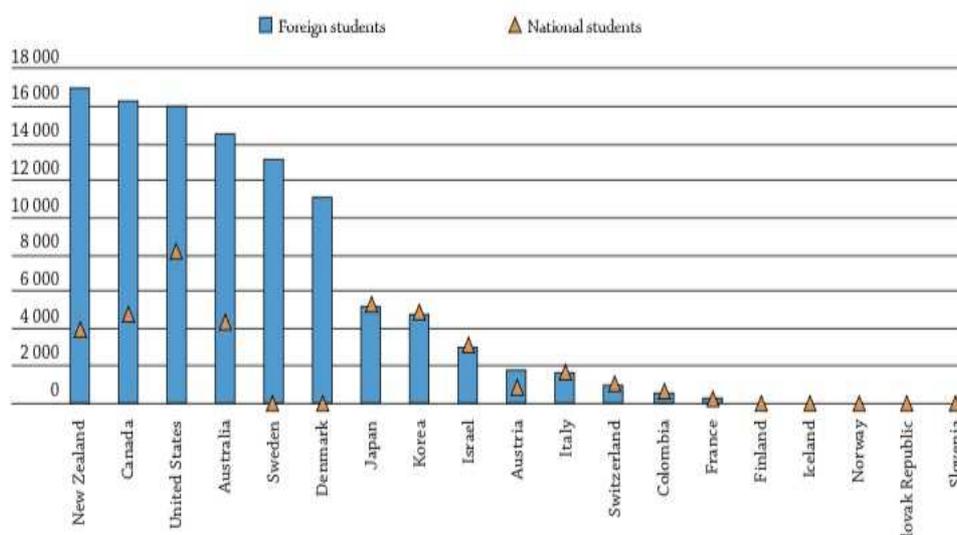
⁶ Campus France, 10 Bonnes Raisons d'Étudier en France, consulter le site <http://www.chine.campusfrance.org/fr/10-bonnes-raisons-d-etudier-en-france>, consulté le 12 mars, 2020

⁷ Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, Note d'information, mise en ligne le janvier 2020, consulter le site https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/39/4/NI_2020-02_Effectifs_synthese_1235394.pdf, consulté le 20 juillet, 2020

Sur le plan de la recherche, la France arrive en septième position mondiale en ce qui concerne les publications scientifiques (3,2% des publications scientifiques mondiales, avec un niveau élevé de collaboration internationale). ⁸(Campus France, « La France est un grand pays de recherche » ; De Wit et al., 2015). Parmi les différents instituts de recherche, le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) est le plus important (De Wit et al., 2015), et il est aussi le premier organisme mondial de recherche. (Campus France, « La France est un grand pays de recherche »). La France est le troisième pays d'accueil des doctorants internationaux, juste derrière les États-Unis et le Royaume-Uni. (L'OCDE, 2019, cité par Campus France, 2020). De plus, 40% des doctorants en France sont étrangers, et cela aussi fait de la France le troisième pays « comptant les plus fortes proportions d'internationaux parmi l'ensemble des doctorants ». (Campus France, 2020, p.52).

Le deuxième axe concerne l'aspect financier. Pour les établissements privés en France, les frais de scolarité varient en fonction des établissements. S'agissant des établissements publics, c'est l'État qui prend en charge la quasi-totalité du coût réel des formations (9 660 euros par an en moyenne). (Campus France, 2020). Les frais de scolarité sont identiques pour les étudiants internationaux et nationaux, alors que ce n'est pas le cas dans certains autres pays où les étudiants étrangers paient beaucoup plus cher. Une note de l'OCDE (2017) nous montre les données chiffrées reflétant ces deux côtés-là :

Figure 6 : Frais de scolarité en dollars US pour étudiants nationaux et internationaux de licence ou de niveau équivalent dans les établissements publics (2013-2014)



⁸ Campus France, « La France est un grand pays de recherche », consulter le site <http://www.chine.campusfrance.org/fr/la-france-est-un-grand-pays-de-recherche>, consulté le 13 mars, 2020

(Source : ⁹l'OCDE, 2017)

Nous savons déjà que les États-Unis, l'Australie et le Canada se trouvent parmi les dix pays qui accueillent le plus d'étudiants internationaux. Cependant, dans la figure 6, nous pouvons voir que par rapport à ces trois pays, les frais de scolarité en France sont beaucoup moins élevés. De plus, au sein de ces trois pays, les frais de scolarité pour les étudiants internationaux sont plus ou moins deux fois plus élevés que ceux des étudiants nationaux. Et c'est le même cas pour la Nouvelle Zélande. Contrairement à ces pays, nous pouvons voir dans la figure 6 que les frais de scolarité en France sont les mêmes pour les étudiants nationaux et étrangers.

Dans cette note (2017), l'OCDE a également étudié plus en profondeur les effets engendrés par la différenciation des frais de scolarité entre étudiants internationaux et nationaux. Elle a mis en évidence que « tuition fees influence the choice of destination countries among international new entrants » (L'OCDE, 2017, p.4). Pour améliorer la qualité d'enseignement dans les établissements supérieurs publics et mieux accueillir les étudiants internationaux, le gouvernement français voulait aussi mettre en place des droits de scolarité différenciés :

« À compter de la rentrée 2019, les étudiants internationaux qui ne sont pas ressortissants d'un pays de l'Espace économique européen ou de la Suisse et qui s'inscrivent pour la première fois dans un cycle supérieur de formation en France seront amenés à acquitter des frais d'inscription différenciés » ¹⁰(Campus France, « La nouvelle stratégie de l'attractivité académique française »).

En parallèle, un triplement du nombre de bourse offerts est aussi prévu, afin d'aider les étudiants internationaux qui n'ont pas les moyens financiers de venir étudier en France. Cette proposition fait partie de la nouvelle stratégie « Choose France » visant à renforcer l'attractivité des enseignements supérieurs français. Cependant, les associations étudiantes se sont opposées à cette hausse des frais de scolarité. Une nouvelle décision rendue par le Conseil d'État au premier juillet 2020, valide la hausse des frais d'inscription aux universités françaises pour les étudiants étrangers hors Union européenne. Cette décision « ne s'oppose pas à l'exigence constitutionnelle de gratuité visant à assurer l'égal accès à l'instruction » ¹¹(Le Monde, 2020).

⁹ L'OCDE, Tuition fee reforms and international mobility, mise en ligne l'avril, 2017, consulter le site https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/1/1/1558911-ocde-frais-d-inscription-original.pdf, consulté le 16 mars, 2020

¹⁰ Campus France, La nouvelle stratégie de l'attractivité académique française, mise en ligne le 4 novembre, 2019, consulter le site <http://www.chine.campusfrance.org/fr/Strategie-attractivite-mobilite-etudiante-internationale>, consulté le 16 mars, 2020

¹¹ Le Monde, Universités : Le Conseil d'État valide des frais d'inscription plus élevés pour les étudiants étrangers, mise en ligne le premier juillet, 2020, consulter le site

Enfin, le troisième aspect de l'attractivité de la France est l'aspect culturel. La France est vue comme « ayant un grand rayonnement culturel et artistique et riche d'une histoire prestigieuse ». (Campus France, « La nouvelle stratégie de l'attractivité académique française »). Au sein de l'Europe, la France est la première destination touristique mondiale, avec plus de 80 millions de touristes chaque année. (Campus France, « Dix bonnes raisons d'étudier en France »). On compte en France « plus de 40 000 monuments et sites protégés, 44 sites culturels classés au Patrimoine mondial de l'Unesco, 8 000 musées » (Ibid.). Pour la langue : à l'échelle mondiale, le français est la cinquième langue la plus parlée ; la deuxième langue la plus apprise ; la troisième langue des affaires et la deuxième langue d'information internationale.

Dans le contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, la France occupe toujours une place prédominante. Cependant, si nous regardons l'évolution des effectifs de la mobilité internationale au tableau 1, nous pouvons observer que la France a perdu deux places : elle est passée du troisième pays d'accueil en 2012 au cinquième en 2017. Depuis quelques années, l'enseignement supérieur français souffre non seulement de la force d'attraction plus forte des formations en anglais, mais aussi de l'apparition de nouveaux pays de destination. (Campus France, 2020). Pour renforcer l'attractivité de l'enseignement supérieur français et pour mieux accueillir les meilleurs étudiants internationaux, le gouvernement français s'est engagé en mettant en place une série de mesures. (Campus France, « La nouvelle stratégie de l'attractivité académique française »). Le Premier Ministre Édouard Philippe a dévoilé, le 19 novembre 2018, la nouvelle stratégie de l'attractivité académique française « Choose France ». Cette stratégie met au centre les étudiants internationaux pour le rayonnement international de la France, et elle est composée de cinq mesures. Outre l'application des frais de scolarité différenciés et le triplement des bourses d'études, que nous avons déjà mentionnés, les quatre autres mesures sont les suivantes : « simplifier la politique de visa » ; « multiplier les formations en français langue étrangère et en anglais » ; « instaurer une labellisation de l'accueil des étudiants étrangers en France », et « accroître la présence et le rayonnement de la France à l'étranger ». (Campus France, « La nouvelle stratégie de l'attractivité académique française »).

6.2. Les étudiants chinois en France

La France est depuis longtemps un pays historique pour accueillir les étudiants chinois.

https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/07/01/universites-le-conseil-d-etat-valide-des-frais-d-inscription-plus-eleves-pour-les-etudiants-etrangers_6044872_3224.html, consulté le 20 juillet, 2020

Il y a cent ans, un certain nombre de futurs dirigeants du Parti communiste chinois sont venus étudier en France, dans le cadre du ¹²mouvement « travail-études », parmi lesquels se trouvaient Deng Xiaoping¹³ et ¹⁴Zhou Enlai. (Campus France, « La nouvelle stratégie de l'attractivité académique française »). Et cette page de l'histoire est toujours enseignée dans les écoles chinoises. (Wikipédia, « Mouvement Travail-Études »).

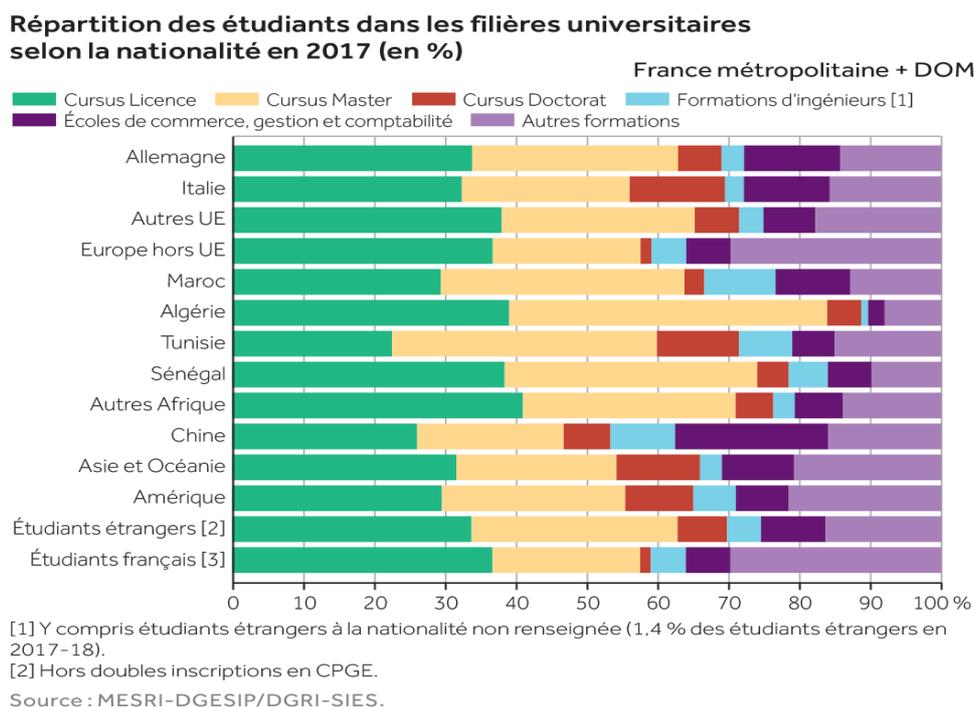
De nos jours, la France est encore un pays populaire où vont étudier les étudiants chinois internationaux. Dans la figure 4, nous voyons que la France est le huitième pays de destination des étudiants chinois en mobilité internationale. Selon les chiffres du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2019), la France a accueilli 28 436 étudiants chinois en 2018. (Cité par Campus France, 2020). Contre 25 388 en 2015 comme l'indique dans la figure 4, la progression est donc de 12%. La figure 7 concerne les formations universitaires choisies par les étudiants français et étrangers en France en 2017.

¹² Mouvement Travail-études : Le mouvement Travail-études a été créé par Li Shizeng. Dans l'espoir de former des intellectuels chinois, ce mouvement a aidé, entre 1912 et 1927, des jeunes chinois de familles modestes à venir étudier en France. (Wikipédia, consulter le site https://fr.wikipedia.org/wiki/Mouvement_Travail-Études, consulté le 19 mars, 2020).

¹³ Deng Xiaoping : 1904-1997, l'ancien président de la République populaire de la Chine. (Wikipédia, consulter le site https://fr.wikipedia.org/wiki/Deng_Xiaoping, consulté le 20 mars, 2020).

¹⁴ Zhou Enlai : 1898-1976, le Premier ministre de la République populaire de la Chine. (Wikipédia, consulter le site https://fr.wikipedia.org/wiki/Zhou_Enlai, consulté le 20 mars, 2020).

Figure 7 : « Répartition des étudiants dans les filières universitaires selon la nationalité en 2017 (en %) »¹⁵

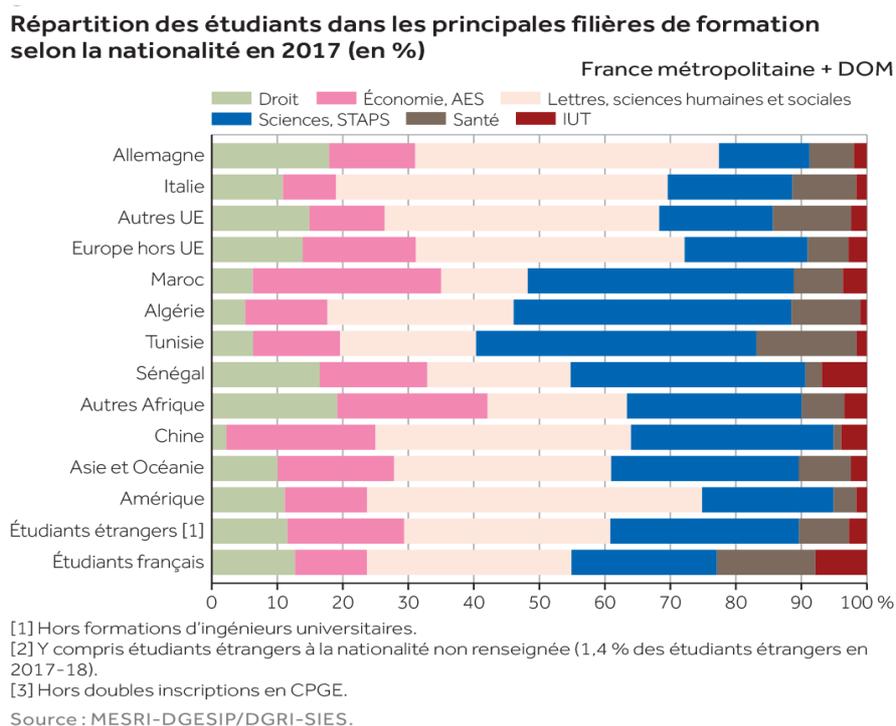


(Source : L'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France No.14)

Dans la figure 7, nous pouvons voir que par rapport à l'ensemble des étudiants étrangers, les étudiants chinois sont moins attirés par les universités (53,3%). Cependant, ils sont plus présents en formation d'ingénieur (9,1%), et de commerce, gestion et comptabilité (21,6%). Surtout, nous pouvons remarquer dans cette figure que, comparé aux autres étudiants étrangers, les étudiants chinois sont plus nombreux dans les formations de commerce, de management et de comptabilité. Pour voir les filières choisies par les étudiants à l'université, regardons la figure suivante.

¹⁵ L'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France, numéro 14, consulter le site https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T194/les_etudiants_etrangers_dans_l_enseignement_superieur/, consulté le 19 mars, 2020

Figure 8 : « Répartition des étudiants dans les principales filières de formation à l'université selon la nationalité en 2017 (en %) »



(Source : Ibid.).

Comme l'indique la figure 8, la filière de lettres, sciences humaines et sociales est le premier choix pour les étudiants chinois continentaux (39%). Alors que cette proportion est moins élevée que celle des étudiants allemands, italiens et américains. Par la suite, 30,9% des étudiants chinois s'inscrivent en « Sciences, STAPS », et 22,7% en « Économie, AES ».

D'après les statistiques du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2019), la Chine est le troisième pays d'origine des étudiants en France pour l'année 2018-2019, juste après le Maroc et l'Algérie. (Cité par Campus France, 2020). Nous voyons donc que la Chine est un grand exportateur d'étudiants internationaux pour l'enseignement supérieur français. En même temps, la France a instauré une politique en faveur de l'accueil des étudiants chinois. Comme le dit le journal économique Les Échos, la France « fait les yeux doux aux étudiants chinois ». ¹⁶ (Les Échos, 2014). Cet article nous fait comprendre la raison pour laquelle le gouvernement français a une grande volonté d'accueillir les étudiants chinois dans les différentes universités de l'Hexagone, et même d'en recruter de plus en plus : « l'idée maîtresse est bien de créer un réseau d'ambassadeurs, de salariés francophiles qui, une fois rentrés chez eux, auront une inclination naturelle à travailler avec des

¹⁶ Les Échos, 2014, Quand la France fait les yeux doux aux étudiants chinois, mise en ligne le 23 septembre, 2014, consulter le site <https://www.lesechos.fr/2014/09/quand-la-france-fait-les-yeux-doux-aux-etudiants-chinois-310272>, consulté le 21 mai, 2018

entreprises tricolores. Des passerelles d'importance dans un pays de 1,4 milliards d'habitants ». (Ibid.). Cette logique prend en compte une influence affective et économique. Du fait que « les études sont le moment où l'on noue des relations affectives qui durent toute la vie » (Ibid.), grâce aux études en France, les étudiants chinois peuvent établir une relation affective avec la France, ils la connaissent et pourront jouer un rôle de futurs « ambassadeurs » aidant la France à ouvrir les portes du marché chinois.

7. Conclusion de ce chapitre

A partir de ce premier chapitre, nous avons appris que l'internationalisation est déjà devenue un aspect dominant et non négligeable de l'enseignement supérieur. Dans le phénomène de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, les étudiants internationaux constituent un groupe essentiel. Au moment où l'enseignement supérieur est fortement internationalisé, un grand nombre d'étudiants internationaux quittent leur pays d'origine et poursuivent leurs études à l'étranger. Ces étudiants internationaux contribuent au développement de l'économie des pays d'accueil, comme l'apport des revenus financiers qui correspondent aux frais de scolarité payés et aux dépenses de leur vie courante. Par ailleurs, les étudiants internationaux ont été montrés comme étant capables de devenir apprenants actifs dans un nouveau contexte académique. Ils apportent dans leur contexte d'apprentissage une diversité culturelle. Les interactions interculturelles peuvent être considérées comme une richesse dans laquelle les étudiants peuvent connaître d'autres populations et cultures.

Vus les rôles importants que jouent les étudiants internationaux dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur, ils attirent l'attention des chercheurs. Ces derniers ont investigué notamment les expériences d'apprentissage des étudiants internationaux dans les établissements supérieurs étrangers pour voir comment ils s'adaptent à un nouveau contexte académique. Notre recherche se situe bien dans ce contexte-là.

Dans le monde de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, il y a de plus en plus d'étudiants chinois continentaux qui choisissent de poursuivre leurs études à l'étranger, comme en France. La Chine continentale est un grand exportateur d'étudiants internationaux pour l'enseignement supérieur français. Le gouvernement français est engagé pour accueillir plus d'étudiants chinois continentaux. La contribution pratique de notre recherche devrait donc être considérée ainsi : à partir des interrogations auprès des étudiants chinois sur leurs expériences d'apprentissage dans les universités françaises, nous pouvons voir l'impact du contexte français sur les manières d'apprentissage des étudiants chinois. Les résultats constituent une source de référence à travers laquelle les futurs étudiants internationaux, surtout

les étudiants chinois, peuvent connaître les façons de mieux s'adapter à l'enseignement supérieur français ; et les enseignants français peuvent aussi savoir comment mieux aider ces étudiants internationaux à leur faire réussir leurs études en France.

En faisant leurs études en France, les étudiants chinois vont être confrontés à un système universitaire différent du système universitaire chinois. Ils prennent conscience des différences dans la manière d'enseigner et d'apprendre entre la France et la Chine. Face à ces différences, les étudiants chinois vont peut-être devoir faire des ajustements nécessaires sur leurs méthodes d'apprentissage, afin de surmonter des défis et de réussir leurs études en France, comme le font les étudiants chinois dans les pays anglophones (Wu, 2015). Nous nous demandons si les défis rencontrés par les étudiants chinois dans les universités françaises sont différents de ceux rencontrés dans les universités anglophones. Nous allons le voir dans notre recherche. Pour parler de méthodes d'apprentissage, nous allons faire appel au concept « stratégie d'apprentissage ». La partie suivante est donc consacrée à présenter ce concept.

Chapitre II : Le concept de « stratégie d'apprentissage »

Dans l'apprentissage scolaire, le concept de « stratégies d'apprentissage » est couramment utilisé. (Bégin, 2008). Les stratégies mises en place par les élèves pour apprendre, ainsi que la relation entre ces stratégies et la réussite scolaire, ont été étudiées auprès des élèves de tous les niveaux (primaire, secondaire et universitaire). (Larue et Cossette, 2005). Or, ce concept est plus flou qu'il n'y paraît. (Cosnefroy, 2011).

Dans les écrits de recherche, il existe un nombre abondant de définitions des stratégies d'apprentissage et ainsi que de sa classification. Parmi ces travaux, la définition probablement la plus fréquemment citée, et qui influence les auteurs par la suite, c'est celle proposée par Weinstein et Meyer en 1986. (Bégin, 2008). Les auteurs ont d'abord défini les stratégies d'apprentissage comme « behaviors and thoughts in which a learner engages and which are intended to influence the learner's encoding process » (Weinstein et Mayer, 1986, p.3). Cette définition met en lumière que les stratégies d'apprentissage sont composées de deux domaines d'activité : l'activité réflexive (les pensées) et l'activité comportementale (les comportements). (Larue et Cossette, 2005). Les pensées consistent en discours intérieurs de l'apprenant, c'est-à-dire « comment je pense faire » (Larue et Cossette, 2005, p.28). Donc, de façon générale, les stratégies d'apprentissage peuvent désigner « tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire » (Bégin, 2008, p.48).

Cependant, dans cette définition, l'appellation « stratégie d'apprentissage » est utilisée comme un terme générique : en désignant « presque tout ce qui pouvait favoriser l'apprentissage de l'apprenant » (Bégin, 2008, p.50), il englobe des stratégies très variées (e.g., prendre des notes ; faire des résumés ; mettre de la musique ; aller à la bibliothèque, etc.). Ainsi, la généralisation de la notion « stratégie d'apprentissage » a créé de la confusion autour d'elle. (Bégin, 2008). Afin de mieux comprendre ce que désigne une stratégie d'apprentissage et de distinguer les stratégies entre elles, il faut affiner la définition. D'après Bégin (2008), pour restituer le rôle de la stratégie d'apprentissage et déterminer ce qui la compose, il est nécessaire de replacer cette notion dans son cadre de référence, qui est celui de la psychologie cognitive. Avant de proposer une définition de la notion de stratégie d'apprentissage, il nous paraît donc cohérent de revenir d'abord sur le contexte d'origine dont elle est issue, la psychologie cognitive.

1. La psychologie cognitive et la stratégie d'apprentissage

En éducation, les termes « stratégie » et « apprentissage » apparaissent généralement ensemble. Cette utilisation de la notion de « stratégie » en apprentissage provient des travaux de la psychologie cognitive. (Bégin, 2008). Le concept de « stratégie d'apprentissage » provient probablement de « la transposition des concepts de la psychologie cognitive à l'éducation et à l'enseignement » (Bégin, 2008, p.52). Dans la perspective de la psychologie cognitive, l'apprentissage de quelque chose est considéré comme « essentiellement une activité du traitement de l'information » (Cyr, 1998, p.104), c'est-à-dire « les opérations cognitives mises en œuvre pour effectuer la tâche » (Cosnefroy, 2011, p.74). La psychologie cognitive met en évidence le rôle actif et constructif de l'apprenant dans ses apprentissages. (e.g., Boulet et al., 1996 ; Bégin, 2003). Comme l'a indiqué Bégin (2003), l'apprenant est reconnu comme agent responsable de ses apprentissages. Il effectue les traitements sur les informations à l'aide notamment de ses processus mentaux.

En rupture avec le béhaviorisme, le cognitivisme met l'accent sur l'activité mentale de la personne et les représentations qu'elle construit. (Richard, 1992). La psychologie se centre principalement sur les processus mentaux. Et ces processus mentaux sont les activités mentales déclenchées d'une manière automatique pour traiter les informations. (Bégin, 2003 ; 2008). Ils donnent une base pour les modèles du fonctionnement de la mémoire, parce qu'ils sont responsables des modifications de l'information (Bégin, 2003). Ils peuvent être décrits en tant que « des actions effectuées sur les connaissances » (Bégin, 2003, p.88). Dans le cadre du traitement de l'information, la majorité des chercheurs de l'apprentissage partagent un modèle général, classique de traitement de l'information, qui se divise en trois étapes : l'entrée de l'information, le traitement de l'information et la sortie de l'information. (Boulet et al., 1996). L'essence de ce modèle du traitement est l'« échange constant d'informations entre la mémoire à court terme (de travail) et la mémoire à long terme » (Boulet et al., 1996, p.12). Face à une nouvelle information, la mémoire à court terme la traite en l'enregistrant d'abord d'une manière temporaire pendant une période de temps assez courte (environ une vingtaine de seconde). Pour que le traitement de cette information dans la mémoire de travail soit efficace, elle peut être reliée aux anciennes connaissances pertinentes qui, sont activées et récupérées de la mémoire à long terme. Et si cette information traitée dans la mémoire de travail est considérée comme utile plus tard, elle est ensuite transférée et stockée de façon permanente dans la mémoire à long terme. (Boulet et al., 1996). Il faut dire que la mémoire à long terme constitue « le réservoir permanent dans lequel l'apprenant dépose et organise l'ensemble des informations qu'il

possède et qui ne sont pas dans sa conscience immédiate » (Boulet et al., 1996, p.12). Plus tard, cette information est retirée de nouveau de la mémoire à long terme, et intégrée à une nouvelle information dans la mémoire à court terme, afin de faciliter son traitement. (Boulet et al., 1996).

La psychologie cognitive aborde deux grands aspects : la cognition et la métacognition. (Bégin, 2008). Pour la cognition, elle « se réfère aux différentes activités mentales liées au traitement de l'information » (Bégin, 2008, p.51). Et ces processus mentaux du traitement s'opèrent sur une information d'entrée, et lui font subir des modifications. (Romainville, 1993). Au niveau de la cognition, la psychologie cognitive « attribue une importance primordiale au fonctionnement de la mémoire pour expliquer les mécanismes d'apprentissage » (Bégin, 2008, p.51). De ce fait, l'apprentissage est perçu comme « un changement ou une transformation du contenu ou de la structure interne de la mémoire à partir du traitement de l'information ou du travail sur les connaissances elles-mêmes » (Bégin, 2008, p.51-52).

Quant à la métacognition, depuis que Flavell l'a introduite au milieu des années 70, ce concept s'est répandu considérablement au sein de la psychologie cognitive, développementale, et même en éducation. (Romainville et al., 1995). A partir d'un échantillon de définitions sur la métacognition, Romainville (1993) a trouvé que la plupart d'entre elles « englobent tout à la fois des éléments de connaissance de sa cognition et des composantes de régulation de celle-ci » (Cité par Romainville et al., 1995, p.49). En ce sens, Romainville (1993) a décrit la métacognition comme désignant « à la fois l'ensemble des connaissances qu'un individu possède sur son fonctionnement cognitif et ses capacités à réguler ce fonctionnement » (Romainville, 1993, p.25). Autrement dit, la métacognition se caractérise par un double aspect : déclaratif et procédural. (Romainville et al., 1995). L'aspect déclaratif concerne « les connaissances métacognitives de l'apprenant (la connaissance de sa cognition) » (Boulet et al., 1996, p.21), l'aspect procédural désigne « la gestion de son activité mentale (de sa cognition) » (Ibid.). La métacognition « trouve son existence dans le fait qu'il est nécessaire d'avoir un certain regard sur son propre fonctionnement cognitif afin de l'ajuster aux situations » (Bégin, 2008, p.52). L'information que l'apprenant traite, et l'objet sur lequel s'opèrent ses processus mentaux, constitue la cognition elle-même. (Romainville, 1993). En ce sens, la métacognition désigne « des opérations mentales exercées sur des opérations mentales » (Romainville et al., 1995, p.50). Et les résultats de cette mise en œuvre de ses processus mentaux sur son propre fonctionnement cognitif, ce sont les connaissances métacognitives (résultats cognitifs de la métacognition). (Romainville, 1993).

Généralement, les processus sont vus comme agissant de manière automatique et inconsciente. (Bégin, 2008). Les stratégies constituent les moyens conscients par lesquels ces

processus mentaux sont activés et organisés. (Bégin, 2003 ;2008). La notion de stratégies fait référence aux moyens mis en œuvre pour faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances ou l'utilisation des connaissances acquises. (Bégin, 2008).

Malgré la confusion entourant la notion de stratégies d'apprentissage, il existe quand même dans les écrits de recherche sur les stratégies, un consensus sur les éléments qui caractérisent une stratégie. Bégin (2003) a résumé deux caractéristiques principales que possèdent les stratégies d'apprentissage. La première consiste dans la conscience de leur utilisation par l'apprenant. L'apprenant choisit par lui-même les stratégies qui lui conviennent et en contrôle leur usage. La deuxième est que les stratégies sont toujours orientées vers un but. Les stratégies ne sont pas accidentelles (Parmentier et Romainville, 1998), mais elles sont intimement liées à des objectifs ou buts poursuivis par l'apprenant et devraient faciliter l'apprentissage (Bégin, 2003). Cela signifie que les stratégies d'apprentissage sont intentionnellement choisies par l'apprenant en fonction d'un but précis à atteindre. (Larue et Cossette, 2005). À ces deux caractéristiques, Larue et Cossette (2005) en ont ajouté une troisième : les stratégies doivent être suffisamment flexibles, afin de s'adapter au but poursuivi, aux conditions particulières de la tâche et aux capacités de l'apprenant.

En nous situant dans le cadre de la psychologie cognitive, nous allons voir dans la partie suivante, une définition proposée par Bégin (2003 ; 2008), afin d'avoir « une meilleure adéquation entre le concept en psychologie cognitive et son utilisation en éducation » (Bégin, 2008, p.53). C'est aussi la définition sur laquelle nous nous appuyons dans le cas de notre recherche.

2. La définition de « stratégie d'apprentissage » dans le cadre de la psychologie cognitive (Bégin, 2003 ; 2008)

En replaçant le concept « stratégie d'apprentissage » dans son cadre d'origine (la psychologie cognitive), et en prenant en compte son utilisation dans le domaine de l'éducation, Bégin (2003 ; 2008) a proposé une nouvelle définition de ce concept. L'auteur a défini la stratégie d'apprentissage en contexte scolaire comme « une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs privés » (Bégin, 2008, p.53).

Cette définition nous paraît claire comme référence pour deux raisons principales. Bégin (2003, 2008) a considéré qu'une stratégie est une catégorie d'actions, et qu'elle peut s'opérationnaliser par plusieurs actions différentes. Cette considération met en lumière qu'une

stratégie ne constitue pas un seul comportement, mais peut s'exprimer par un ensemble de comportements.

Nous pouvons également retrouver cette idée chez certains autres auteurs, comme Romainville (1993) qui, a défini une stratégie comme « un ensemble de procédures utilisées pour aborder une tâche ou, plus généralement, pour atteindre un but ». (Romainville, 1993, p.11). Et quant à la stratégie d'apprentissage, elle est peut être définie comme « un ensemble de procédures mises en œuvre par un individu pour apprendre ». (Ibid.).

En ce sens, « organiser », par exemple, est la stratégie ; et les différentes façons de mettre en place la stratégie « organiser » sont les actions ou procédures, telles que faire des résumés, hiérarchiser, classer, etc. (Bégin, 2008). Cette considération nous paraît cohérente, parce que faire des résumés, hiérarchiser ou classer sont toutes les actions qui réfèrent sensiblement au même processus d'organisation. Par ailleurs, Bégin (2008) a également précisé que, la façon de définir la stratégie comme action fait en sorte que la stratégie doit être exprimée par un verbe à l'infinitif, plutôt que par un substantif.

Deuxièmement, Bégin (2003, 2008) a introduit dans sa définition la notion de buts ou d'objectifs pour indiquer ce que vise l'apprenant par l'usage de sa stratégie. Par rapport à la notion de but, Cosnefroy (2009) a indiqué qu'un but constitue « à la fois une cible, le résultat à atteindre, et ce qui guide l'action en lui donnant direction et énergie » (Cosnefroy, 2009, p.91). Bref, c'est « une représentation interne d'un état désiré » (Ibid.). En contexte scolaire, les buts « définissent les raisons de s'engager dans l'activité scolaire, ils permettent de donner sens à cette dernière » (Cosnefroy et Fenouillet, 2009, p.135).

Dans la définition de Bégin (2003, 2008), la notion de buts/objectifs est utilisée dans deux contextes différents. D'abord, sur le plan du contexte de la psychologie cognitive, la notion « objectifs précis » renvoie aux objectifs visés par l'utilisation d'une telle stratégie. Autrement dit, l'objectif visé détermine la stratégie choisie, et toutes les actions rattachées à cette stratégie constituent des façons différentes pour atteindre ce même objectif. (Bégin, 2008). Comme dans le cas de la stratégie « élaborer » par exemple, l'objectif visé par cette stratégie consiste à « effectuer des opérations menant des changements ou des transformations de l'information » (Bégin, 2008, p.54). Pour atteindre cet objectif, plusieurs actions variées peuvent être mises en œuvre, tel que « se créer des notes personnelles, paraphraser ou développer des analogies » (Ibid.).

Dans la plupart des autres définitions précédentes sur le concept de « stratégie d'apprentissage », nous pouvons également trouver l'idée de l'atteinte d'un objectif. (Larue et Cossette, 2005). Cependant, dans ces définitions, l'atteinte des objectifs est au niveau de la

psychologie cognitive. C'est-à-dire que ces objectifs consistent à favoriser le traitement des connaissances elles-mêmes. Ce qui est intéressant chez Bégin (2003, 2008), c'est qu'en plus de la psychologie cognitive, l'auteur a aussi parlé de l'atteinte d'un objectif en contexte scolaire. C'est-à-dire que cet objectif est lié à la réalisation d'une activité ou d'une tâche scolaire, pour bien situer le contexte et les situations où une telle stratégie d'apprentissage s'applique. Dans cette perspective, face à une stratégie, nous pouvons explorer ce que vise l'étudiant par l'usage de cette stratégie dans les situations scolaires précises. Prenez l'exemple de la stratégie « répéter », l'objectif visé par cette stratégie consiste non seulement à mémoriser une connaissance (psychologie cognitive), mais peut être aussi à préparer et passer un examen (contexte scolaire).

3. La classification des stratégies d'apprentissage

Dans la littérature, différentes classifications ont été faites sur les stratégies d'apprentissage. (Neroni et al., 2019). Par exemple, Bégin (2003, 2008) a classifié deux types principaux de stratégies d'apprentissage : les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives. Ce sont deux types de stratégies d'apprentissage que nous retrouvons souvent dans d'autres classifications. (Bégin, 2008). Les stratégies cognitives agissent directement sur le traitement de l'information. (e.g., Romainville, 1993 ; Cosnefroy, 2011). Quant aux stratégies métacognitives, elles assurent la régulation des activités cognitives de l'apprenant. (e.g., Vermunt et Vermetten, 2004 ; Cosnefroy, 2011). En plus des stratégies cognitives et métacognitives, il existe aussi les stratégies appelées « volitionnelles » (Cosnefroy, 2011). Les stratégies volitionnelles consistent à « maintenir l'engagement dans la tâche et la continuité de l'effort, ou encore l'intention d'apprendre » (Cosnefroy, 2011, p.74). Donc, les stratégies volitionnelles n'influencent pas directement le traitement de l'information, mais elles protègent l'intention d'apprendre. Inspiré de Corno (2001), Cosnefroy (2011) a fait une nouvelle classification des stratégies volitionnelles qui, « repose sur la distinction entre contrôle direct et contrôle indirect des états internes » (Cosnefroy, 2011, p.93). Les stratégies « contrôler les états internes » ont pour fonction de réguler la motivation et l'émotion. Les stratégies « contrôler le contexte d'apprentissage », contrôle indirect des états internes, agissent d'une manière indirecte sur ces états internes en façonnant le contexte d'apprentissage. (Cosnefroy, 2011). Nous n'allons pas regarder les détails sur les stratégies volitionnelles, mais plutôt nous concentrer sur les stratégies cognitives et métacognitives. Et les deux parties suivantes sont consacrées à présenter ces deux types de stratégies.

3.1. Les stratégies cognitives

Selon Romainville (1993), apprendre en contexte académique, c'est notamment mettre en place des stratégies cognitives. L'auteur a défini les stratégies cognitives comme « des stratégies de gestion des processus cognitifs de traitement de l'information » (Romainville, 1993, p.8). Autrement dit, dans les situations académiques d'apprentissage, l'étudiant met en place les stratégies cognitives pour gérer directement ses processus cognitifs. Une stratégie cognitive se caractérise donc par le fait que l'ensemble des actions qui la compose vise à gérer (contrôler, planifier et organiser) des processus cognitifs de traitement de l'information. (Romainville, 1993). Autrement dit, ce qui différencie les stratégies cognitives des autres types de stratégies d'apprentissage, c'est que les stratégies cognitives agissent directement sur le traitement de l'information en aidant à organiser et à mémoriser cette information. (Romainville, 1993 ; Cosnefroy, 2011). En ce sens, face à une information à apprendre, l'apprenant met en place des actions pour la stabiliser dans la mémoire à long terme. (Romainville, 1993). Dans la perspective des stratégies cognitives, nous pouvons identifier trois sous-catégories principales : répéter, organiser et élaborer. (Weinstein et al., 1988). Dans les parties suivantes, nous allons présenter respectivement ces trois grands types de stratégies cognitives.

3.1.1. La stratégie « répéter »

Dans de nombreuses recherches en contexte académique, la stratégie « répéter » a été identifiée comme l'une des stratégies utilisées par les étudiants. (Bégin, 2003). L'objectif, en utilisant cette stratégie, consiste à « sélectionner et encoder l'information de façon verbatim, c'est-à-dire telle qu'elle a été transmise » (Cosnefroy, 2011, p.75). Autrement dit, il s'agit de mémoriser le texte tel qu'il est, en totalité ou en partie, grâce à une répétition active (Cosnefroy, 2011). Les actions servant à effectuer la répétition prennent plusieurs formes. (Bégin, 2003). Dans la typologie des stratégies d'apprentissage cognitives proposée par Vermunt (e.g., Vermunt, 1998 ; Vermunt et Vermetten, 2004), la stratégie « répéter » est considérée comme identique à la stratégie « mémoriser par cœur ». Comme l'a décrit l'auteur, la stratégie « répéter/mémoriser » consiste à « learning facts, definitions, lists of characteristics and the like by heart by rehearsing them » (Vermunt et Vermetten, 2004, p.365). En utilisant la stratégie « mémoriser », les étudiants essaient de retenir les contenus d'apprentissage afin de les reproduire dans les examens. (Vermunt et Donche, 2017). Les formes générales sont les suivantes : « redire plusieurs fois à haute voix ; redire mentalement plusieurs fois ; réécrire plusieurs fois, relire plusieurs fois et réviser ». (Bégin, 2008, p.58). De plus, Bégin (2003) a indiqué que, l'action de réviser est également une façon de mettre en place la stratégie

« répéter ». Parce que, selon Bégin (2003) : « la répétition ne fait pas seulement référence à une reprise dans un temps restreint, mais concerne également une reprise pouvant s'étaler sur des périodes prolongées » (Bégin, 2003, p.109).

3.1.2. La stratégie « organiser »

La stratégie « organiser » est utilisée par l'apprenant pour créer des relations entre les nouvelles informations, afin de les rendre plus faciles à apprendre. (Boulet et al., 1996 ; Cosnefroy, 2011). Comme l'a indiqué Slavin (1991), « un matériel bien organisé s'apprend et se retient mieux qu'un matériel mal organisé ». (Cité par Boulet et al., 1996, p.19). Cette structuration du matériel à apprendre s'opère à travers « des regroupements par repérage des points communs et des différences, ou des dépendances fonctionnelles (une information est nécessaire pour comprendre une autre) » (Cosnefroy, 2011, p.75). De cette manière, l'apprenant ne mémorise plus « des informations isolées » (Ibid.), mais « des grappes d'informations interconnectées » (Ibid.). Et cela facilite le stockage des informations apprises dans la mémoire à long terme. Bref, lors de l'utilisation de la stratégie « organiser », le premier souci de l'apprenant consiste à explorer l'ensemble du matériel à apprendre pour construire des relations entre les informations. Et dans ce cas-là, l'intention de mémoriser immédiatement comme dans la stratégie « répéter » est donc suspendue. (Cosnefroy, 2011). Pour mettre en œuvre la stratégie « organiser », plusieurs modalités ont été identifiées : « classer, hiérarchiser, faire des résumés et construire des diagrammes ou des tableaux qui résument l'information » (Cosnefroy, 2011, p.76).

3.1.3. La stratégie « élaborer »

La stratégie « élaborer » vise à imposer une signification au matériel à apprendre, pour le rendre plus compréhensible et donc, plus facile à apprendre et à retenir. Cette structuration du matériel à apprendre se réalise en établissant des liens entre les nouvelles et les anciennes connaissances. (Boulet et al., 1996). En comparant les stratégies « élaborer » et « organiser », nous pouvons percevoir que, l'essence de ces deux stratégies consiste à créer des liens entre les informations. Ce qui les différencie, c'est que la stratégie « organiser » opère uniquement sur la structuration interne des connaissances à acquérir ; tandis que la stratégie « élaborer » vise à établir le lien entre le nouveau savoir à apprendre et l'ancien savoir déjà possédé (Cosnefroy, 2011). La stratégie « élaborer » prend aussi des formes variées, telles que

« Créer une image mentale pour donner sens à un concept, comparer du vocabulaire étranger au vocabulaire français pour identifier les points communs et les différences,

reformuler l'information avec ses propres mots, faire un commentaire, inventer des exemples, imaginer des applications pratiques ». (Cosnefroy, 2011, p.76).

3.1.4. Conclusion sur les stratégies cognitives

Les stratégies « répéter », « organiser » et « élaborer » renvoient à deux grands types d'activités : reproduire et transformer en créant des liens. En utilisant la stratégie « répéter », l'apprenant retient la totalité ou une partie du texte tel qu'il est. Au contraire, avec la stratégie « organiser » et la stratégie « élaborer », l'apprenant intervient et structure le cours. (Cosnefroy, 2011). Et lors de l'utilisation de ces deux stratégies : « ce qui est mémorisé n'est plus le cours dans sa forme originale mais un cours reconfiguré, pour partie reformulé et muni d'expansions que sont les commentaires et les exemples produits par l'apprenant » (Cosnefroy, 2011, p.76).

Par ailleurs, Vermunt a proposé dans sa typologie une distinction entre les stratégies « élaborer » et « organiser » d'une part, et la stratégie dite « concrétiser » d'autre part. Pour la stratégie « concrétiser », Vermunt l'a décrit comme « concretising and applying subject matter by connecting it to one's own experiences and by using in practice what one learns in a course » (Vermunt, 2004, p.365). Dans cette stratégie, les étudiants essaient de trouver les exemples de ce qu'ils apprennent, et de réfléchir sur les manières possibles d'appliquer en pratique ce qu'ils apprennent. (Vermunt et Donche, 2017). Cosnefroy (2011) a indiqué que les stratégies « concrétiser », « organiser » et « élaborer » illustrent « deux processus distincts de compréhension décrits par Richard (1990) ». (Cosnefroy, 2011, p.83). Dans la stratégie « concrétiser », « comprendre signifie construire une représentation particularisée de la situation : pour être intégré le savoir est personnalisé et prend vie à travers des exemples faisant sens dans l'expérience personnelle de l'apprenant » (Ibid.). Bref, cette stratégie vise à « particulariser le savoir ». (Ibid.). En revanche, pour les stratégies « organiser » et « élaborer », elles visent plutôt à « construire une structure conceptuelle » (Ibid.). Comme l'a indiqué Richard (1990) : « toute information n'est pas conservée et elle ne l'est pas sous sa forme initiale : elle est sélectionnée et condensée et ce qui est conservé c'est un résumé de ce qui est pertinent » (Richard, 1990, p.113).

En plus des stratégies cognitives mentionnées ci-dessus, Vermunt a proposé dans sa typologie deux autres stratégies cognitives : la stratégie « exercer la pensée critique », et la stratégie « analyser ». (e.g., Vermunt et Vermetten, 2004). Selon Vermunt, la stratégie « exercer la pensée critique » consiste à « forming one's own view on the subjects that are dealt with, drawing one's conclusions, and being critical of the conclusions drawn by textbook authors and teachers » (Vermunt et Vermetten, 2004, p.365). Bref, en utilisant cette stratégie, les étudiants

essaient de s'engager d'une manière critique dans ce qu'ils apprennent. (Vermunt et Donche, 2017). Pour la stratégie « analyser », elle a été considérée par Vermunt comme consistant à « going through the subject matter in a stepwise fashion and studying the separate elements thoroughly, in detail and one by one » (Vermunt et Vermetten, 2004, p.365). Donc, dans cette stratégie, les étudiants traitent les matériels à apprendre de façon pas à pas, sans beaucoup réfléchir sur les relations entre les différentes parties. (Vermunt et Donche, 2017).

3.2. Les stratégies métacognitives

En éducation, la métacognition est considérée comme extrêmement importante pour améliorer la capacité des apprenants à faire face aux situations scolaires. (Bégin, 2008). Les stratégies métacognitives, appelées aussi les activités ou habilités métacognitives, se réfèrent au terme d'origine « metacognitive skills ». (Cosnefroy, 2011, p.86). Le terme « métacognitif » signifie que le guidage de l'activité cognitive est réalisé de façon délibérée grâce à ces stratégies métacognitives. (Cosnefroy, 2011). Précédemment, nous avons vu que la métacognition est composée de deux parties : la connaissance de la cognition de l'apprenant (les connaissances métacognitives) et la gestion de sa cognition.

Les connaissances métacognitives font référence à nos connaissances acquises du monde qui sont liées au fonctionnement cognitif et qui, sont stockées dans la mémoire. (Romainville, 1993). Flavell (1985) a divisé les connaissances métacognitives en quatre sous-catégories. La première sous-catégorie renvoie à des variables personnelles (Boulet et al., 1996 ; Romainville, 1993), qui correspondent à « l'ensemble des connaissances de soi et des autres en tant qu'agent de traitement de l'information » (Romainville, 1993, p.23). Parmi ces connaissances, Flavell a fait encore une distinction entre trois types de connaissances : les connaissances intra-individuelles (les connaissances de ses références, de ses propres forces et faiblesses) ; les connaissances interindividuelles (les connaissances concernant les variations qui existent entre les différents agents de traitement de l'information) ; et les connaissances universelles (les connaissances que l'apprenant possède sur les différents aspects de la cognition humaine en général) (Romainville, 1993 ; Boulet et al., 1996). La deuxième catégorie fait référence aux variables liées aux tâches d'apprentissage, qui correspondent aux « connaissances relatives à la nature même des informations qui doivent être traitées et de leurs effets sur la ou les façons dont elles doivent conséquemment traitées » (Boulet et al., 1996, p.22). On trouve dans la troisième catégorie les variables associées aux stratégies, qui désignent « les connaissances qui concernent les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les buts fixés et, plus particulièrement, leur effectivité relative » (Romainville, 1993, p.23). Enfin, la dernière sous-

catégorie correspond aux « connaissances liées à la manière dont interagissent ces trois groupes de variables pour influencer la performance de l'apprenant » (Ibid.).

Pour la deuxième composante de la métacognition, la gestion de la cognition, rappelons-nous qu'il s'agit du contrôle et de la régulation du propre fonctionnement cognitif de l'apprenant. (Boulet et al., 1996). Et « c'est dans le cadre de cette deuxième composante de la métacognition que l'on retrouve de façon explicite les différentes catégories de stratégies métacognitives utilisées par l'apprenant ». (Boulet et al., 1996, p.23). Dans cette perspective, les stratégies métacognitives peuvent être décrites comme « des ensembles de procédures de gestion des processus de réflexion sur son apprentissage, c'est-à-dire les procédures que l'étudiant met en œuvre pour organiser sa réflexion sur son fonctionnement cognitif » (Romainville, 1993, p.16).

Vermunt a décrit les stratégies métacognitives comme les activités de régulation, qui, dirigent les activités cognitives. (e.g., Vermunt et Vermetten, 2004). Cela correspond bien à la perspective de la deuxième composante de la métacognition, qui est une régulation de la cognition. Au sein de ces stratégies métacognitives de régulation, Vermunt en a proposé trois : la stratégie « s'autoréguler », la stratégie « être régulé extérieurement », et la stratégie « ne pas avoir de régulation ». (Vermunt et Vermetten, 2004). Dans la stratégie « s'autoréguler », les étudiants contrôlent leurs apprentissages par eux-mêmes. (Ibid.). Ils apprennent d'une manière autorégulée, « not limiting themselves to the prescribed materials ». (Vermunt et Donche, 2017, p.272). S'agissant de la stratégie « être régulé extérieurement », les étudiants laissent leurs propres apprentissages contrôlés par les enseignants ou d'autres agents externes. (Vermunt et Donche, 2017). Enfin, la dernière stratégie métacognitive se manifeste lorsque les deux situations arrivent en même temps pour les étudiants : d'un côté, ils ne sont pas capables de réguler leurs apprentissages par eux-mêmes ; de l'autre côté, ils ne reçoivent pas le support suffisant de la régulation extérieure provenant des enseignants et du contexte d'apprentissage général. (Vermunt et Vermetten, 2004)

4. La distinction entre les stratégies profondes et les stratégies de surface

A part cette classification entre stratégies cognitives et métacognitives, les stratégies d'apprentissage peuvent être aussi divisées en stratégies de surface et stratégies profondes.

La distinction entre les stratégies profondes et les stratégies de surface traduit une opposition entre reproduire et transformer. (Cosnefroy, 2011). Historiquement, cette distinction entre les deux types de stratégies provient des travaux de Marton et Säljö (1976), dans lesquels les auteurs ont utilisé volontiers l'expression approche profonde et approche de surface. Le

terme « approche » désigne une manière d'étudier. (Cosnefroy, 2011). Et une approche d'apprentissage consiste en « l'association d'un composant motivationnel, l'intention, et d'un composant cognitif, les stratégies d'apprentissage » (Cosnefroy, 2011, p.77). Selon Biggs, en éducation, les stratégies mises en place par les élèves pour résoudre les problèmes sont définies par leurs motivations. (Biggs, 1991). Pour lui, l'approche d'apprentissage se mesure aussi par une combinaison de stratégie et de motivation. (e.g., Biggs, 1987). Biggs (1987) et Entwistle (2004) ont envisagé que, « les stratégies profondes traduiraient l'engagement et l'intérêt de l'apprenant, tandis que les stratégies de surface révéleraient une motivation extrinsèque et une crainte de l'échec » (Cité par Cosnefroy, 2011, p.77). Par ailleurs, selon Biggs (1991), une approche d'apprentissage comprend deux niveaux de généralité. D'un côté, une approche d'apprentissage peut désigner la manière typique dont l'élève procède pour la plupart des tâches d'apprentissage. De l'autre côté, elle peut aussi décrire les stratégies que l'élève utilise pour faire face à une tâche particulière à un moment particulier.

Dans les travaux de Marton et Säljö (1976), les auteurs ont étudié les méthodes d'apprentissage d'étudiants de l'Université de Göteborg et ont identifié deux approches d'apprentissage : l'approche profonde et l'approche de surface. L'approche de surface se caractérise par une focalisation sur le matériel d'apprentissage lui-même (Marton, Watkins et Tang, 1997 ; Richardson et Sun, 2011) avec une intention de le reproduire (Cosnefroy, 2011). Au contraire, l'approche profonde est caractérisée par une intention de comprendre la signification transmise par le matériel. (Marton Watkins et Tang, 1997 ; Sun et Richardson, 2011 ; Cosnefroy, 2011).

Biggs a repris cette division entre stratégies profondes et de surface dans ses instruments des approches d'apprentissage (LPQ pour les élèves de l'enseignement secondaire : Learning Process Questionnaire ; SPQ pour les étudiants de l'enseignement supérieur). (Biggs, 1991). En parallèle avec les propositions de Marton et de certains autres auteurs, Biggs (1991) a indiqué que, les stratégies de surface consistent à reproduire les connaissances principales en utilisant l'apprentissage par cœur ; tandis que les stratégies profondes consistent à comprendre le contenu d'apprentissage en mettant en relation les différentes idées et en lisant beaucoup.

Généralement, les approches de surface sont considérées comme moins pertinentes que les approches profondes, surtout dans le contexte de l'enseignement supérieur. (Kember, 2016). Cependant, l'effet des stratégies profondes et des stratégies de surface sur les performances fait débat. (Cosnefroy, 2011). Les résultats de ces recherches sont plutôt contradictoires et ambigus. (Cosnefroy, 2011 ; Dinsmore et Alexander, 2012). Autrement dit, il semble que la supposition selon laquelle les approches profondes conduisent à des meilleurs

résultats d'apprentissage, tandis que les approches de surface conduisent aux mauvais résultats d'apprentissage soit trop absolue. (Dinsmore et Alexander, 2012). A partir des recherches existantes, Dinsmore et Alexander (2012) ont indiqué qu'il semble qu'il existe une relation significative entre les approches profondes, les approches de surface et la performance, alors que cette relation serait plus complexe que simplement une relation directe entre les deux variables. En ce sens, nous ne pouvons donc pas appréhender l'efficacité d'une stratégie d'apprentissage dans l'absolu, il faut également prendre en compte d'autres facteurs (e.g., caractéristiques de l'apprenant, modalités d'évaluation, et contenu dans lequel la stratégie est appliquée). (Cosnefroy, 2011). Nous pouvons également trouver cette idée chez Dinsmore et Alexander (2012). Les auteurs ont indiqué que, les approches profondes et les approches de surface doivent être systématiquement investiguées selon quatre dimensions d'apprendre pour mieux déterminer l'impact de chaque dimension sur les approches profondes et de surface. Ces quatre dimensions sont les suivantes : qui emploie l'approche (les caractéristiques de l'apprenant), où et quand l'approche a lieu (le contexte et l'aspect temporel), et l'objectif pour utiliser l'approche (le but d'apprendre). (Dinsmore et Alexander, 2012). En bref, il n'y a pas d'effet absolu des stratégies profondes et des stratégies de surface sur les résultats. L'efficacité d'une stratégie d'apprentissage sur la performance dépend de plusieurs facteurs, comme les caractéristiques de l'apprenant, le contexte d'apprentissage où une telle stratégie est appliquée, etc. Dans cette perspective, nous pouvons dire que les stratégies de surface ne conduisent pas forcément à des mauvais résultats d'apprentissage.

La recherche sur les approches d'apprentissage initiée par Marton et Säljö puis développée par d'autres chercheurs occidentaux, a été ensuite étendue aux autres contextes culturels, comme dans certains pays asiatiques (e.g., le Singapour, l'Inde, le Népal, etc.). A partir des années 1990, les chercheurs se sont focalisés particulièrement sur le contexte de Hong Kong, afin de dévoiler les approches d'apprentissage des étudiants chinois. (Watkins et Biggs, 1996). Cependant, l'application de ce modèle des approches profondes et de surface aux étudiants chinois a conduit aux stéréotypes sur ce groupe d'apprenants. (Mathias et al., 2013). C'est de là que viennent les recherches sur le paradoxe de l'étudiant chinois. Nous allons le présenter dans le chapitre suivant.

Chapitre III : Le paradoxe de l'apprenant chinois dans la littérature

Certains chercheurs (e.g., Biggs, 1991 ; Marton, Dall'Alba et Tse, 1992) ont attiré l'attention sur deux représentations par rapport aux apprenants chinois. D'un côté, les apprenants chinois ont été considérés comme « the brain Asian » (Biggs, 1991, p.27 ; Marton, Watkins et Tang., 1997, p.23), du fait qu'ils réussissaient bien dans les enquêtes comparatives internationales, notamment dans certaines disciplines comme les mathématiques et les sciences. (Biggs, 1991 ; Marton, Watkins et Tang, 1997 ; Dahlin et Watkins, 2000). De l'autre côté, les apprenants chinois ont été étiquetés comme « apprenants par cœur » (traduit de l'anglais « rote learners »). (Biggs, 1991, p.27 ; Marton, Watkins et Tang, 1997, p.24). Parce que l'apprentissage par cœur a été largement considéré par les chercheurs occidentaux, comme déjà profondément ancré dans la tradition chinoise et devenu la méthode dominante dans l'apprentissage et l'enseignement en Chine (Martinsons et Martinsons, 1996). En ce sens, les apprenants chinois ont été vus comme recourant massivement à l'apprentissage par cœur (e.g., Dahlin et Watkins, 2000 ; Kember, 2016). Ces deux images sont incompatibles, car dans les recherches occidentales, l'apprentissage par cœur est associé plutôt à une approche de surface.

En ce sens, si ces deux aspects sont prouvés comme valides, nous sommes confrontés à un paradoxe: « how is it possible that students with an orientation to rote learning, which is negatively correlated with achievement, achieve so highly? » (Marton, Watkins et Tang, 1997, p.24).

1. Pourquoi les apprenants chinois sont-ils considérés comme apprenants par cœur ?

Certains chercheurs ont essayé d'expliquer les raisons pour lesquelles les apprenants chinois étaient considérés comme apprenants par cœur. Selon Marton et ses collaborateurs (1996, 1997), la représentation des apprenants chinois comme apprenants par cœur est dû au fait que dans la culture chinoise, la philosophie et la pratique d'enseignement mettent l'accent sur la mémorisation. Aux yeux des Occidentaux, la mémorisation ne développe pas la compréhension, et les deux s'opposent l'un à l'autre. (Marton, Dall'Alba et Tse, 1996). En ce sens, nous nous demandons comment il est possible que les apprenants chinois réussissent si bien dans leurs études en ne faisant qu'essentiellement mémoriser. (Marton, Dall'Alba et Tse, 1996 ; Marton, Wen et Wong, 2005).

Biggs (1996), pour sa part, a indiqué que cette représentation des apprenants chinois en tant qu'apprenants par cœur repose sur de fausses idées des observateurs occidentaux. Pour les Occidentaux, il se pourrait que la répétition fasse partie d'une approche de surface. Ainsi,

lorsqu'ils voient les apprenants chinois s'engager dans l'action de répéter, ils interprètent cette activité répétitive comme un apprentissage mécanique sans comprendre, et donc comme une approche de surface. (Biggs, 1996 ; Kember, 1996).

Pour Kember (1996), ce paradoxe provient probablement en partie d'une prophétie auto-réalisatrice provenant d'une fausse idée dans laquelle les apprenants chinois ne sont capables que d'apprendre par cœur. Ceux qui croient à ce dogme forment d'une manière consciente leurs cours afin qu'ils exigent la reproduction des informations présentées. Sans surprise, les apprenants s'adaptent aux intentions des cours en essayant de mémoriser ces connaissances apprises, et ils font bien ce type de tâche. Ainsi, aux yeux de ces enseignants, il semble que les apprenants chinois soient très forts pour apprendre par cœur.

2. Les résolutions sur le paradoxe de l'apprenant chinois dans les recherches existantes

En effet, le style d'apprentissage des apprenants chinois est plus complexe qu'il n'y paraît. (Rao et Chan, 2010). Et face au paradoxe de l'apprenant chinois, les chercheurs occidentaux ont choisi différents angles pour le résoudre.

Marton, Dall'Alba et Tse (1996) ont réalisé des entretiens en mandarin avec vingt enseignants-éducateurs venant de toute la Chine continentale, afin d'étudier les interprétations des notions « apprendre », « comprendre » et « mémoriser » selon leurs perspectives. Les résultats nous montrent une nouvelle manière de voir la relation entre la mémorisation et la compréhension : les deux ne s'opposent pas l'une à l'autre, bien au contraire, elles sont étroitement liées et se renforcent mutuellement. Marton et ses collaborateurs ont résumé leur solution du paradoxe de l'apprenant chinois comme suit :

« [...] the traditional Asian practice of repetition and memorization can have different purposes. On the one hand, repetition can be associated with mechanical rote learning; on the other hand, memorization can be used to deepen and develop understanding. If memorization is understood in this latter way, the paradox of the Asian learner is solved ». (Marton, Dall'Alba et Tse, 1996, p.82).

Par la suite, Dahlin et Watkins (2000) ont reformulé le résumé présenté ci-dessus à partir des résultats des entretiens auprès de deux groupes culturels d'élèves : les élèves de Hong Kong et ceux d'Allemagne. Leur objectif est d'identifier le rôle de la répétition pour mémoriser et comprendre. Selon les résultats, il y a deux rôles principaux de la répétition selon ces deux différents groupes culturels : d'une part, la répétition aide à mémoriser en créant une impression

profonde ; d'autre part, la répétition elle-même peut aider à comprendre. Les auteurs ont ainsi reformulé le résumé de Marton avec ses collaborateurs de la manière suivante :

« The traditional Asian practice of repetition can have different purposes. On the one hand, repetition can be associated with creating a 'deep impression' on the mind, and therefore with memorization. On the other hand, repetition can be used to deepen or develop understanding by discovering new meaning. If repetition is understood in both these ways, the 'paradox' of the Asian learner is solved ». (Dahlin et Watkins, 2000, p.80).

Kember (2002) a aussi essayé d'expliquer ce paradoxe de l'étudiant chinois à travers des recherches auprès des étudiants de Hong Kong. L'auteur a d'abord distribué le questionnaire SPQ (Study Process Questionnaire) de Biggs sur les stratégies d'apprentissage à 4 863 étudiants de l'Université de Hong Kong. Puis il a comparé les résultats obtenus avec ceux d'étudiants australiens venant de mêmes filières universitaires. Les résultats montrent qu'en comparaison avec les étudiants australiens, les étudiants chinois utilisent moins fréquemment les stratégies de surface ; et que globalement les étudiants chinois utilisent davantage les stratégies profondes que les stratégies de surface. En ce sens, nous ne voyons pas une préférence des stratégies de surface chez les étudiants chinois. (Cité par Cosnefroy, 2011). Kember (1996) a ensuite complété cette enquête par des entretiens, et il a trouvé qu'essentiellement, les étudiants chinois ne sont pas en train d'employer une approche de surface, car leur intention est aussi de comprendre plutôt que de reproduire simplement sans comprendre. Pour eux, le fait de mémoriser le matériel à apprendre pourrait être mal interprété comme apprendre par cœur. A partir de ces entretiens sur les approches d'apprendre des étudiants chinois, Kember (1996, 2000) a proposé l'idée que l'intention de comprendre et l'intention de mémoriser peuvent cohabiter. Dans cette perspective, l'auteur a expliqué sa résolution du paradoxe de la manière suivante : « much of this paradox can be explained by the use by Chinese students of a learning approach which combines attempts to memorise and to understand » (Kember, 1996, p.350).

En plus cette explication du paradoxe, Kember (1996) a également proposé que, la baisse des scores d'approche profonde dans les enquêtes est due au contexte d'apprendre qui n'encourage pas à utiliser l'approche profonde. Cette deuxième explication est la suivante : « when Chinese students do employ a surface approach, it is likely to be a response to perceptions of contextual factors in the teaching and learning environment, rather than as a characteristic of a cultural group or a predominant regional trait » (Kember, 2016, p.2).

Dans la recherche de Mathias et ses collaborateurs (2013), les auteurs ont trouvé que,

comme les étudiants britanniques, les étudiants chinois apprennent aussi avec l'intention de comprendre, et qu'ils n'utilisent le par cœur que dans la situation où ils ne comprennent pas ou sous la pression de l'examen. Ces résultats confortent ce qu'ont avancé Cross et Hitchcock (2007) : il se pourrait que les différences entre les apprenants chinois et les apprenants occidentaux soient plutôt contextuelles que culturelles.

En somme, dans les littératures existantes, l'explication du paradoxe de l'étudiant chinois se concentre principalement sur deux aspects : leur interprétation des relations entre les trois notions suivantes : « mémoriser », « comprendre » et « répéter » ; et leur approche d'apprentissage combinant à la fois la mémorisation et la compréhension. Ainsi, nous voyons que ces trois concepts sont nécessaires afin de comprendre les approches d'apprentissage des apprenants chinois.

A notre connaissance, jusqu'à l'instant, il n'y a pas de recherche qui s'est focalisée spécifiquement sur l'apprentissage par cœur des étudiants chinois, pour connaître comment ils décrivent réellement cette stratégie d'apprentissage à partir de leurs perspectives. Cela nous ouvre une nouvelle voie pour libérer les apprenants chinois de l'étiquette « apprenants par cœur ».

De plus, dans une recherche récente de Cheng et Wan (2016), les auteurs ont indiqué que, la plupart des explications existantes sur le paradoxe de l'apprenant chinois avère un caractère général, sans tenir compte des spécificités du sujet. La validation de ces explications est remise en question par les écarts de performance des étudiants chinois dans des différentes disciplines. Dans les études comparatives existantes, on a observé que les apprenants chinois sont plus forts en sciences, mais plus faibles en lecture. (e.g., Stevenson et Stigler, 1992). Il semble ainsi que le paradoxe de l'apprenant chinois soit spécifique du domaine étudié : le paradoxe est plus important en sciences et moins en lectures. En ce sens, si nous devons explorer le paradoxe de l'apprenant chinois, il devient pertinent de l'étudier au sein d'un domaine spécifique. (Cheng et Wan, 2016).

Comme nous voulons comprendre la question du « paradoxe de l'apprenant chinois à travers le concept même de l'apprentissage par cœur, le chapitre suivant est dédié à présenter ce concept et d'autres concepts qui y sont associés.

Chapitre IV : le concept « apprendre par cœur »

En éducation, le concept « apprendre par cœur » engendre pas mal de polémiques. La méthode « apprendre par cœur » est une pratique très ancienne. Nous savons déjà que le par cœur est vu par les chercheurs occidentaux comme existant depuis longtemps dans la culture chinoise. De même, dans le monde occidental, le par cœur a aussi vécu une longue histoire. A l'époque médiévale, le par cœur est la méthode d'apprentissage scolastique des éducateurs religieux, et il semble que les praticiens soient très attachés à cette méthode. (Alberno et al., 2011). Même si la tradition du par cœur est ancienne, nous en connaissons très peu sur cette méthode. Nous ne connaissons pas beaucoup ce qu'est exactement cette méthode, si sa relation avec la compréhension, ni ses intérêts dans les apprentissages. A notre reconnaissance, jusqu'à présent, il n'y a pas eu beaucoup de recherches sur ce sujet. La plupart des descriptions que nous pouvons retrouver par rapport au par cœur sont liés au paradoxe de l'apprenant chinois. Cependant, le concept d'apprendre par cœur est plus complexe qu'il n'y paraît. Donc, dans ce chapitre, nous allons essayer de mieux comprendre ce concept à partir des lectures existantes.

1. Les descriptions du concept « apprendre par cœur » dans la littérature

Dans la langue chinoise, la dénomination « apprendre par cœur » correspond au terme « 死记硬背 » (sǐ jì yìng bèi). Littéralement, ce terme est composé de quatre caractères : « 死 » (rigide et mécanique), « 记 » (memoriser), « 硬 » (par la force) et « 背 » (réciter). Selon Baidu Baike¹⁷, ce terme signifie « mémoriser mécaniquement sans comprendre » (Baidu Baike¹⁸). Sa source vient du roman « 平凡的世界 » (Le Monde ordinaire) de Lu Yao¹⁹, dans le trente-septième chapitre du deuxième volume : « le système d'examen en Chine encourage l'apprentissage par cœur, mais rejette généralement le savoir véritable »²⁰(Baidu Baike 2).

En français, L'expression « apprendre par cœur » (ou « par cœur ») est utilisée dans le sens où le cœur est compris comme organe mémoriel. Dans cette expression, il faut distinguer l'action d'apprendre par cœur avec le résultat, le « su par cœur ». L'action d'apprendre par cœur relève d'une méthodologie, qui se caractérise par une (re)production du contenu

¹⁷ Baidu Baike , correspondant à « 百度百科 » en chinois, est une encyclopédie en ligne chinoise hébergée par le moteur de recherche Baidu. (Wikipédia, consulter le site : https://fr.wikipedia.org/wiki/Baidu_Baike, consulté le 5, octobre, 2018

¹⁸ Baidu Baike 1, consulter le site <https://baike.baidu.com/item/%E6%AD%BB%E8%AE%B0%E7%A1%AC%E8%83%8C/4456023?fr=aladdin>, consulté le 5, octobre, 2018

¹⁹ Lu Yao (1949-1992) : écrivain Chinois

²⁰Baidu Baike 2, consulter le site <https://baike.baidu.com/item/路遥>, consulté le 5, octobre, 2018

d'apprentissage. (Abernot et al., 2011). En ce sens, apprendre une information par cœur consiste à l'encoder de façon verbatim sans transformation aucune. (Cosnefroy, 2011). Quant au résultat, le « su par cœur », relève d'un état de savoir, et se caractérise par « la reproduction plus ou moins « à l'identique » et dans un temps différé d'objets d'apprentissage ». (Abernot et al., 2011, p.7). Littéralement, faire apprendre par cœur est destiné à faire savoir par cœur. En ce sens, le but premier d'apprendre une connaissance par cœur consiste à permettre de la reproduire sans hésitation. (Abernot et al., 2011).

Littéralement, « apprendre par cœur » correspond à « memorize by heart » en anglais. Cette manière d'apprendre est généralement dénommée comme « learning by rote » (ou « rote learning ») dans la littérature. La définition du terme « rote learning » donnée par le Cambridge Dictionary comme suit: « learning something in order to be able to repeat it from memory rather than learning it in order to understand it ». ²¹(Cambridge Dictionary).

Dans les écrits de recherche existants, les explications sur cette notion « apprendre par cœur » que nous pouvons retrouver sont principalement liées au « paradoxe de l'apprenant chinois » (« paradox of the Chinese learner ») proposé par Marton et ses collaborateurs. (e.g., Marton, Dall'Alba et Tse, 1993 ; Marton, Watkins et Tang, 1997). Comme nous l'avons déjà vu précédemment, l'un des deux stéréotypes concernant les étudiants chinois, c'est qu'ils s'orientent vers l'apprentissage par cœur. Cette notion « apprendre par coeur » est utilisée en termes de « memorize the text word by word without understanding ». (e.g., Marton et Wen, 1996, p.131). En ce sens, lorsqu'un apprenant s'engage dans l'apprentissage par cœur, il mémorise l'intégralité du texte original sans le comprendre d'abord ou sans le comprendre en même temps (Marton, Wen et Wong, 2005). Autrement dit, la mémorisation précède la compréhension. Et cette mémorisation serait suivie ou non par la compréhension. Pour que ce texte soit intégralement mémorisé de façon verbatim, l'apprenant peut faire appel à la répétition, qui est la manière typique d'apprendre par cœur. (Li, 2004). Comme nous l'avons présenté précédemment, « répéter » est considéré comme une stratégie d'apprentissage, avec l'objectif de favoriser la mémorisation de nouvelles informations, grâce à une répétition active. (e.g., Boulet et al., 1996 ; Bégin, 2003 et 2008 ; Cosnefroy, 2011).

Cosnefroy (2011) a proposé dans sa recherche un exemple correspondant à un apprentissage par cœur : « par exemple, un élève lit le premier paragraphe de son cours d'histoire, se le répète et le récite. Il passe ensuite au second paragraphe et procède ainsi jusqu'à

²¹ Cambridge Dictionary, consulter site <https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/rote?q=rote%2Blearning>, consulté le 18 octobre, 2018

ce que l'intégralité du cours soit mémorisé » (Cosnefroy, 2011, p.75).

En ce sens, un étudiant pourrait déclarer que : « Je ne comprends pas ce matériel, mais je dois le reproduire dans l'examen... » (but), « ... donc je fais appel au par cœur... » (stratégie), « ... je répète le matériel plusieurs fois jusqu'à ce que son intégralité soit mémorisée. » (action).

Donc, en nous appuyant sur ces recherches existantes, nous proposons cette définition sur le concept « apprendre par cœur » :

« Apprendre par cœur » est une stratégie d'apprentissage consistant à mémoriser l'intégralité du matériel mot à mot sans le comprendre, grâce à la répétition, afin de le reproduire dans un temps différé ».

Cependant, selon Cosnefroy (2011), la définition d'apprendre par cœur n'est pas sans ambiguïté. Lorsque la stratégie d'apprendre par cœur est utilisée par l'apprenant pour mémoriser un matériel, il est possible pour lui de réciter l'intégralité du matériel. Mais, il lui arrive aussi de constater qu'il ne peut pas tout réciter car la charge serait trop lourde. Ainsi, l'apprenant peut commencer à sélectionner le contenu qu'il juge le plus important sur lequel il peut se concentrer. Il y a donc une opération de hiérarchisation des contenus au préalable que Sternberg (1994) appelle l'encodage sélectif. Et c'est ensuite cette version partiellement allégée du matériel qui fait l'objet de l'apprentissage par cœur, qui est mémorisée sans transformation aucune. Alors dans l'opération de hiérarchisation des informations, la compréhension est bien présente même si l'intention dominante est de reproduire le matériel. (Cosnefroy, 2011).

Dans ce cas-là, on n'entre pas dans le cadre de la définition du par cœur que nous avons donné ci-dessus, parce que le processus de compréhension est présent. Kember (1996, 2000) a considéré que cette forme d'apprentissage n'est plus du par cœur à proprement parler. Cet apprentissage par cœur d'une partie seulement du texte a été nommé par lui en tant que stratégie « strategic attempt to reach limited understanding as an aid to memorisation » (e.g., Kember, 1996, p.347). En utilisant cette stratégie, l'apprenant apprend par cœur une partie du texte qu'il a préalablement choisie et qu'il juge importante.

Bref, l'apprentissage par cœur consiste à mémoriser le matériel à apprendre. Autrement dit, c'est un type de mémorisation. Les recherches existantes nous ont montré qu'il existait plusieurs façons pour mémoriser. Dans la partie suivante, nous allons présenter ce que signifie « mémoriser » et ses différentes formes.

2. La nature de la mémorisation et ses différentes formes

Aux yeux des Occidentaux, la mémorisation elle-même équivaut à l'apprentissage par cœur et à la répétition (e.g., Marton, Dall'Alba et Tse., 1996 ; Meyer, 2000 ; Dahlin et Watkins,

2000), qui ne contribue pas à la compréhension (Marton, Dall'Alba et Tse, 1996). Cependant, à partir des entretiens avec des étudiants asiatiques, plusieurs types de mémorisation ont été identifiés par les étudiants chinois. (e.g., Tang, 1991 ; Marton et Wen, 1996 ; Marton, Wen et Wong, 1996 ; Biggs, 1996). Autrement dit, la mémorisation peut se réaliser de plusieurs façons, et n'est pas forcément identique à l'apprentissage par cœur. Dans cette partie, nous allons présenter les différentes façons de mémoriser. Mais tout d'abord, découvrons ce qu'est « mémoriser ».

2.1. La nature de mémoriser

Avant de présenter la notion de mémoriser, il nous paraît nécessaire d'en évoquer une autre : la mémoire. Elle est une notion complexe qui est abordée dans les différents domaines d'étude, comme en psychologie, en philosophie. (Bardeau, 2011). En psychologie cognitive, la mémoire constitue « la faculté de l'esprit ayant pour fonction d'enregistrer, conserver, et rappeler des informations ». ²²(Wikipédia). Plusieurs recherches ont montré qu'il existe deux grands mécanismes de mémoire : la mémoire à court terme (la mémoire de travail) et la mémoire à long terme. (e.g., Lieury et Calvez, 1986 ; Linden, 2003). Ces deux mécanismes ont été présentés précédemment, dans la partie portant sur la psychologie cognitive et la stratégie d'apprentissage. Nous savons que face à une nouvelle information, elle est d'abord maintenue et traitée dans la mémoire à court terme, et puis elle est transférée et stockée de façon permanente dans la mémoire à long terme si elle est jugée comme utile. A partir de cela, nous voyons que la durée de stockage en mémoire à court terme est limitée dans le temps. Autrement dit, il est très facile d'oublier ce qui est stocké dans la mémoire à court terme. (e.g., Clavien, 2003 ; Linden, 2003). Au contraire, l'information stockée en mémoire à long terme demeure quasiment permanente.

Concernant le terme « mémoriser », il consiste en « an act of committing to memory » (Meyer, 2000, p.164), il s'agit de « one direct mechanism of production of learning outcomes » (Meyer, 2000, p.163). Marton pour sa part, avec Wen et Wong (2005), dans des entretiens avec vingt étudiants chinois de l'université de Nankin, a demandé ce qu'est « mémoriser ». Il en ressort que le terme « mémoriser » a été fréquemment interprété en termes de résultats : par exemple, « when you have memorized, something is stored, traces left, you become capable of recalling something » (Marton, Wen et Wong, 2005, p.304). Donc, une telle connaissance a été « mémorisée », l'apprenant est capable de s'en rappeler, et cela constitue donc un état supérieur

²² Wikipédia, La définition de la mémoire (psychologie), consulter le site [https://fr.wikipedia.org/wiki/Mémoire_\(psychologie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Mémoire_(psychologie)), consulté le 25 mars, 2021

de cette connaissance. En ce sens, le terme « mémoriser » garde bien sa signification d'une « action de mettre en mémoire ». Comme l'a précisé Meyer:

« In general the common English usage of the term 'memorising' is consistent with a dictionary explanation of it as an 'act of committing to memory'. In such common usage there is, furthermore, no semantic variation in the interpretation of the act of 'memorising' in terms of a prior state of knowledge in the condition of what is being or might previously have been 'memorised' » (Meyer, 2000, p.164).

Pour mémoriser, la technique la plus utilisée est la répétition. (Mugler et Landbeck, 2000).

A partir de plusieurs inventaires d'apprentissage des étudiants, nous pouvons considérer « mémoriser » en tant que stratégie d'apprentissage. Dans l'inventaire SILL (Inventory for language learning) d'Oxford (1990), il y a cinquante items qui se répartissent en six catégories de stratégies d'apprentissage, dont l'une s'appelle les « stratégies de mémorisation » (« memory strategies » en anglais). (Oxford et Burry-Stock, 1995). Selon Oxford (1990), les stratégies de mémorisation comprennent deux fonctions principales : le stockage d'une nouvelle information et sa récupération. Comme nous l'avons vu précédemment dans la présentation de la stratégie « répéter », Vermunt (1994) pour sa part, dans son inventaire des styles d'apprentissage dans l'enseignement supérieur (ILS : Inventory of learning styles), a proposé « memorising » (ou « rehearsing ») comme une stratégie d'apprentissage. En plus de Vermunt, l'inventaire SPQ (the Study Process Questionnaire) développé par Biggs ne mentionne qu'un item à l'échelle des stratégies de surface qui désigne « memorise by heart » (Meyer, 2000).

Il nous semble que, dans ces inventaires, « mémoriser » et « apprentissage par cœur » ne soient pas bien distingués, ou que les deux soient considérés comme identiques. Or, souvenons-nous qu'au début de cette partie, nous avons indiqué que l'apprentissage par cœur n'est pas la seule façon de mémoriser. La sous-partie suivante est donc consacrée à présenter les différentes façons de mémoriser.

2.2. Les différentes façons de mémoriser

Nous avons vu précédemment que le terme « apprendre par cœur » est souvent lié au « paradoxe de l'étudiant chinois ». Dans ce paradoxe, les Occidentaux se demandent comment les étudiants chinois peuvent obtenir des performances élevées s'ils ne font qu'apprendre par cœur. Et l'existence du paradoxe de l'étudiant asiatique a stimulé les recherches sur les approches d'apprentissage des étudiants chinois notamment à Hong Kong, et à une moindre

échelle dans la Chine continentale, afin de trouver les solutions de ce paradoxe. (Kember, 2016). Dans ces recherches, plusieurs formes de mémoriser ont été identifiées.

Tang (1991) pour sa part, à partir des entretiens avec les étudiants de Hong Kong, a indiqué que la mémorisation peut être divisée en deux catégories : mémorisation de surface (« surface memorisation » en anglais) et mémorisation profonde (« deep memorisation » en anglais). La mémorisation de surface correspond à l'apprentissage par cœur, associé à une approche de surface. Pour la mémorisation profonde, elle est adoptée par les étudiants ayant une volonté d'utiliser une approche profonde ; mais les cours, plus particulièrement les examens de ces cours, exigent la reproduction. Pour obtenir une bonne note, il leur faut retenir les informations principales en mémoire. Du fait que les étudiants maintiennent l'intention de comprendre, inhérente à leur désir d'utiliser une approche profonde, ils emploient donc une combinaison entre la mémorisation et la compréhension. (Kember, 1996).

Il semble que l'appellation de la stratégie profonde de Tang (1991) corresponde, dans le continuum des stratégies d'apprentissage de Kember (1996, 2000), à une stratégie intermédiaire centrée sur la compréhension. A l'aide des entretiens avec les étudiants de Hong Kong, l'auteur a observé que les étudiants chinois adoptant cette stratégie sont partis avec l'intention de comprendre le matériel, mais ils ont aussi pris conscience de retenir les informations clés en mémoire, afin de passer les examens ou d'accomplir certaines tâches d'apprentissage particulières. De ce fait, nous voyons que cette stratégie intermédiaire se caractérise par l'intention de comprendre et de mémoriser. (Kember, 1996). Et elle correspond à la forme de mémoriser nommée par Kember comme « meaningful memorisation associated with understanding » (Kember, 2006, p.11).

Dans les travaux de Marton avec ses collaborateurs (1996, 1997), cette stratégie combinant la mémorisation et la compréhension a été décrite comme « memorisation with understanding », qui constitue une mémorisation significative (« meaningful memorisation » en anglais) (Marton, Wen et Wong, 2005). Cette forme de mémoriser est bien distinguée par les étudiants chinois de la mémorisation mécanique (apprendre par cœur) (e.g., Marton, Dall'Alba et Tse, 1996), dans laquelle l'apprenant mémorise sans comprendre d'abord ou sans comprendre en même temps (Marton, Wen et Wong, 2005).

En français, Cosnefroy (2011) a traduit cette mémorisation profonde associée à la compréhension présentée ci-dessus comme « comprendre puis mémoriser ». D'après Cosnefroy (2011), les étudiants transforment d'abord le matériel à apprendre à l'aide de stratégies profondes (stratégies d'élaboration et d'organisation), puis ils mémorisent la nouvelle structure conceptuelle à l'aide de la stratégie « répéter ». Dans ce cas-là, l'équilibre entre

comprendre et mémoriser se réalise de façon séquentielle.

Au sein de « memorisation with understanding », Marton et ses collaborateurs ont identifié deux formes de mémorisation significative. La première forme consiste à mémoriser ce qui avait été déjà compris (comprendre puis mémoriser). La deuxième forme est que l'apprenant mémorise et comprend en même temps. Cette fois-ci, la mémorisation et la compréhension opèrent simultanément : l'apprenant lit un texte plusieurs fois pour le mémoriser, il se focalise dans chaque répétition sur les différents aspects du texte pour favoriser la compréhension (nous allons le voir plus loin). (Marton, Wen et Wong, 2005). Dans ce cas-là, la mémorisation, plus précisément la répétition, peut constituer un moyen pour parvenir à la compréhension et à une découverte d'une signification plus profonde du matériel à apprendre. (Marton, Dall'Alba et Tse, 1996 ; Cosnefroy, 2011 ; Guo, 2015). Cette deuxième forme de la mémorisation significative a été aussi identifiée par Biggs (1996), sous la dénomination d'« apprentissage répétitif » (« repetitive learning » en anglais), en tant que l'une des deux stratégies de mémorisation (l'autre est l'apprentissage par cœur). Et cette modalité d'apprentissage peut être choisie pour garantir un rappel exact des informations déjà comprises en situation d'examen. Cosnefroy (2011) a nommé cette deuxième forme de mémoriser en français comme « mémoriser et comprendre » (Cosnefroy, 2011, p.84), dans laquelle l'équilibre entre comprendre et mémoriser se réalise de façon simultanée : « plusieurs répétitions du matériel à apprendre effectuées de façon non continue » (Ibid.). La simultanéité entre la mémorisation et la compréhension a été premièrement évoquée par Marton, Wen et Wong (2005). Selon les auteurs, la mémorisation et la compréhension sont vues comme deux aspects différents d'un même processus. Comme l'ont expliqué certains participants de la recherche: « when you read something again and again you boost the likelihood of remembering it. If you read it differently every time you boost the likelihood of understanding it » (Marton, Wen et Wong, 2005, p.292). Plus récemment, Kember (2016) a appelé la deuxième forme « memorisation as a pre-requisite for other meaningful learning activities » (Kember, 2016, p.11).

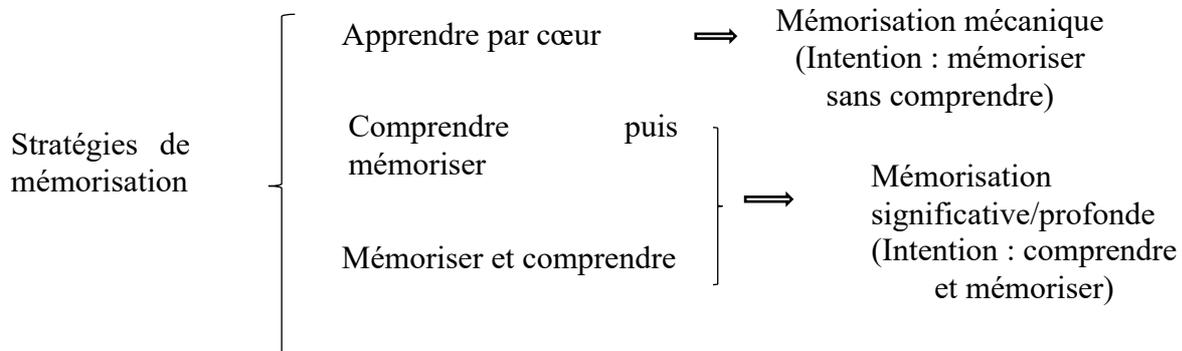
Par ailleurs, selon Purdie et Hattie (2002), au sein du concept « memorisation with understanding », deux manières de considérer la relation entre mémoriser et comprendre peuvent être distinguées : « (a) it is easier to memorize or remember what is already understood, and (b) understanding can be developed through memorization » (Purdie et Hattie, 2002, p.18).

Jusqu'à présent, nous avons distingué trois formes de mémoriser : « apprendre par cœur », « comprendre puis mémoriser » et « mémoriser et comprendre ». En comparant ces trois formes, nous trouvons qu'elles sont associées à des intentions différentes. Le terme

« intention » fait référence à « un composant motivationnel » (Cosnefroy, 2011, p.77). La première forme, « apprendre par cœur », est associée à l'intention de mémoriser sans comprendre. Les deux autres formes, « comprendre puis mémoriser » et « mémoriser et comprendre », sont associées à la même intention de comprendre et de mémoriser. En ce sens, ces deux formes de mémoriser mettent en évidence que les intentions de comprendre et de mémoriser peuvent coexister. (Kember, 1996, 2000). Bien que ces trois formes de mémoriser portent des intentions différentes, toutes les trois contribuent au stockage d'une nouvelle connaissance et à sa récupération plus tard. Cela correspond aux deux fonctions clés des stratégies de mémoriser proposées par Oxford que nous avons vues précédemment. En ce sens, nous pouvons interpréter ces trois formes comme trois stratégies de mémorisation.

En nous basant sur ces lectures, nous arrivons à la conclusion suivante : les stratégies de mémorisation consistent à mémoriser ou stocker une nouvelle information dans le but de l'utiliser plus tard. Elles englobent trois types : la stratégie « apprendre par cœur » comme mémorisation mécanique ; la stratégie « comprendre et mémoriser » et la stratégie « mémoriser et comprendre » comme mémorisation significative. Pour les expliciter plus clairement, nous avons fait la figure présentée ci-dessous :

Figure 9 : Architecture des stratégies de mémoriser



Pour la stratégie « comprendre puis mémoriser », elle a été retrouvée non seulement chez les étudiants asiatiques, mais aussi chez les étudiants occidentaux. (Cosnefroy, 2011 ; Kember, 2016). Selon Kember (2016), cette stratégie est une conséquence inévitable des examens, notamment lorsque les examens récompensent ceux qui sont capables de reproduire les connaissances elles-mêmes. Même dans les examens qui exigent des aptitudes élevées, comme l'application et l'élargissement, la capacité de rappeler la base de connaissances fondamentales est utile. Bref, c'est une stratégie logique pour préparer les examens.

Quant à la stratégie « mémoriser et comprendre », elle n'a été retrouvée jusqu'à l'instant que chez les étudiants asiatiques. (Kember, 2016). Selon Kember (2016), la tendance à utiliser cette stratégie chez les étudiants asiatiques peut être plus probablement expliquée par

leur manière traditionnelle d'apprendre les langues basées sur les caractères. Comme dans le cas des étudiants chinois, ils sont entraînés pendant le début de leur éducation scolaire, à être bons pour mémoriser. Parce qu'ils ont besoin d'apprendre une langue basée sur les caractères : « indeed the time and effort spent in constant rehearsal and reciting while learning the characters at an early age may well be a possible explanation for the greater propensity to use intermediate approaches » (Kember, 2016, p.11).

En somme, la mémorisation n'équivaut pas systématiquement à l'apprentissage par cœur, puisqu'elle peut se réaliser au moyen de plusieurs stratégies. Entre mémorisation mécanique (apprendre par cœur) et mémorisation significative (comprendre puis mémoriser ; mémoriser et comprendre), les étudiants chinois favorisent la seconde et rejettent la première. Apparemment, les étudiants chinois utilisent la stratégie d'apprendre par cœur ; mais en réalité, ils utilisent plutôt des stratégies combinant la mémorisation et la compréhension. (Dahlin et Watkins, 2000). Pour les étudiants chinois, l'utilisation de la mémorisation est normale pour eux au tout début de leur éducation. A leurs yeux, il se pourrait que les stratégies de mémorisation soient les façons légitimes d'apprendre. Et cela pourrait expliquer leur utilisation plus courante de mémorisation significative combinant les intentions de comprendre et de mémoriser. (Kember, 2016). Plus loin, nous allons voir les raisons culturelles qui contribuent à la valorisation de la mémorisation chez les étudiants chinois. Avant cela, nous allons voir d'abord le rôle de la répétition dans la mémorisation et la compréhension. Cela constitue aussi un aspect important pour résoudre le paradoxe de l'étudiant chinois.

3. Le rôle de la répétition dans la mémorisation et la compréhension

Biggs (1996) a indiqué que les Occidentaux ont mal interprété l'effort de répétition chez les étudiants chinois. Pour les étudiants chinois, la répétition ne serait pas forcément le signe d'un apprentissage par cœur. (Biggs, 1996 ; Marton, Dall'Alba et Tse, 1996). Comme nous l'avons vu précédemment, à part le par cœur, les stratégies combinant la mémorisation et la compréhension impliquent aussi la répétition. Selon Dahlin et Watkins (2000), cette coexistence d'intention de comprendre et de mémoriser de Kember (1996, 2000) proviendrait du fait que l'apprenant est conscient simultanément de deux possibilités inhérentes à la répétition. C'est-à-dire le rôle que joue la répétition pour mémoriser et comprendre.

Pour Dahlin et Watkins (2000), la répétition elle-même n'est pas égale à la mémorisation, mais plutôt un moyen pour favoriser la mémorisation. Comme l'ont cité les auteurs dans un extrait d'un élève interviewé :

« For repetition one has to repeat and repeat in order to make oneself remember it. Well, for memorisation one has repeated the information which is then stored in the brain...Repetition is the preliminary process followed by memorization » (Dahlin et Watkins, 2000, p.74).

Cette proposition de Dahlin et Watkins (2000) contredit ce qu'a prétendu Vermunt. Comme nous l'avons vu précédemment, Vermunt a indiqué que la stratégie « répéter » est égale à la stratégie « mémoriser par cœur ». Vu qu'à part le par cœur, d'autres façons de mémoriser impliquent aussi la répétition, nous pensons plutôt comme suit : dans la mise en œuvre des stratégies de mémorisation, la stratégie « répéter » peut être impliquée pour favoriser la mémorisation.

Pour identifier plus précisément le rôle de la répétition pour mémoriser et comprendre, Dahlin et Watkin (2000) ont interviewé respectivement deux groupes culturels d'élèves du secondaire : les élèves de Hong Kong et ceux d'Allemagne. Les auteurs ont enfin identifié deux rôles principaux de la répétition exprimés par ces deux groupes culturels différents. D'un côté, la répétition aide à mémoriser en créant une impression profonde. L'idée réside dans le fait que « repetition creates an impact on the learner, which makes the memory stronger. It causes the text to make a deeper impression on the mind, which in turn strengthens the memory of it ». (Dahlin et Watkins, 2000, p.74). De l'autre côté, la répétition elle-même peut aider à comprendre. Les auteurs ont constaté que, « repetition can be used to deepen or develop understanding by discovering new meaning » (Dahlin et Watkins, 2000, p.80). Selon les auteurs, la découverte de nouvelles significations dans les lectures répétitives s'explique par les réponses des élèves dans lesquelles ils avouent que les lectures répétitives peuvent approfondir ou élargir leur compréhension du texte à apprendre. Parce que naturellement, la découverte de nouvelles connaissances signifie une compréhension plus profonde du contenu d'apprentissage.

Cette idée d'approfondir la compréhension à travers la répétition a été proposée aussi par d'autres chercheurs. Par exemple, dans cette recherche de Marton, Dall'Alba et Tse (1996), certains participants ont indiqué que des lectures répétitives peuvent approfondir la compréhension dans la mesure où ils se focalisent sur les différents aspects du texte à apprendre dans chaque répétition. Comme l'a dit un participant: « in the process of repetition, it is not a simple repetition. Because each time I repeat, I would have some new idea of understanding, that is to say I can understand better » (Marton, Dall'Alba et Tse, 1996, p.81). Par la suite, dans la recherche de Marton, Wen et Wong (2005), les auteurs ont mis en évidence une nouvelle fois ce rôle de la répétition dans la stratégie où la mémorisation et la compréhension opèrent

simultanément. Selon les auteurs,

« Quand on lit le même texte plusieurs fois pour mémoriser, à des moments différents (cette condition est essentielle nous allons le voir), le contexte change. L'état d'esprit de l'apprenant n'est pas le même, il n'aborde pas nécessairement la répétition du texte à apprendre dans les mêmes perspectives que la fois précédente. Sans nécessairement s'en rendre compte, son attention est captée par différents aspects du texte d'une lecture à l'autre, ..., Grâce à cette expérience de la variation, l'apprenant enrichit progressivement sa compréhension du cours ». (Cité par Cosnefroy, 2011, p.82).

Cet extrait nous montre l'importance de la variation du contexte auquel s'applique la répétition. Ce changement du contexte exige que les répétitions doivent être effectuées de façon non continue, ce qui est le cas lorsque l'apprenant révise son cours pendant plusieurs jours. Lorsque les répétitions s'enchaînent sans interruption à cause du manque de temps par exemple, il se pourrait qu'il n'y ait pas réellement de variation du contexte d'apprentissage. (Cosnefroy, 2011).

A partir de ces descriptions sur l'approfondissement de la compréhension à travers les répétitions, nous voyons que l'apprenant peut effectuer chaque lecture avec un esprit ouvert. Selon le constat de Dahlin et Watkins (2000): « the student may well approach each reading with an open mind disregarding what s/he already understands of the text, trying to look at it anew » (Dahlin et Watkins, 2000, p.78). De plus, Dahlin et Watkins ont aussi insisté sur un « attentive effort » (Dahlin et Watkins, 2000, p.65). Cet effort attentif se caractérise par le fait que l'action de répéter doit être concentrée et attentive. Les auteurs ont trouvé dans leur recherche que les élèves de Hong Kong mettent parfois l'accent sur une répétition associée à un effort attentif, et que cela est important pour développer la compréhension. Au contraire, cet effort a été beaucoup moins trouvé chez les élèves allemands. Par ailleurs, comparativement, la répétition occupe une place importante dans le développement de la compréhension pour les élèves de Hong Kong, alors que les élèves allemands ont souvent eu tendance à minimiser le rôle de la répétition. (Dahlin et Watkins, 2000).

Dahlin et Watkins (2000) ont expliqué cette différence dans une perspective de comparaisons interculturelles entre le monde occidental et asiatique. Selon les auteurs, la valorisation de la répétition chez les élèves de Hong Kong peut être liée au « effort-attribution of Chinese culture » (Dahlin et Watkins, 2000, p.81), car les répétitions exigent des efforts énergiques. Tandis que pour les élèves allemands, leur dépréciation de la répétition peut s'expliquer par « ability-attribution of Western culture » (Ibid.). D'un point de vue occidental,

il semble que la compréhension soit plus dépendante de la capacité plutôt que de l'effort.

Cette explication est également partagée par Dweck et ses collaborateurs (1995). Les auteurs ont proposé deux théories de l'intelligence : « incremental theories » et « entity theories ». (Cité par Guo, 2015, p.9). Dans les « incremental theories », on croit que « traits, intelligence, and ability are malleable, and thus changeable, and that academic success comes from efforts and practices » (Ibid.). Donc, c'est une théorie basée sur l'effort. Au contraire, dans les « entity theories », on croit que « traits, intelligence, and ability are fixed and can not be changed » (Ibid.), et le succès académique vient de « stable, unchangeable intelligence and ability rather than effort » (Ibid.). C'est alors une théorie basée sur la capacité. D'après Dweck et ses collaborateurs (1995), les apprenants asiatiques privilégient une théorie basée sur l'effort. Leur valorisation de l'effort peut remonter à l'ancienne société, sous l'influence de la culture confucéenne : Confucius et ses disciples mettaient l'accent sur la persistance et l'effort dans l'apprentissage. Les apprenants asiatiques attribuent la performance et le succès académique à la puissance de l'effort, et ils dépensent donc beaucoup d'efforts dans le processus d'apprentissage. (Guo, 2015).

Bref, la répétition peut être vue comme le signe de la mise en place de la stratégie « apprendre par cœur » dans la culture occidentale. Mais elle ne le serait peut-être pas dans les autres cultures, comme dans la culture chinoise. Donc, lorsque les Occidentaux voient les apprenants chinois s'engager dans l'action de répéter, cela ne signifie pas forcément que les apprenants chinois sont en train d'utiliser la stratégie d'apprendre par cœur. Puisqu'à part l'intention de mémoriser pour une reproduction fidèle, il arrive pour les apprenants chinois de garder en même temps l'intention de comprendre à travers des lectures répétitives.

4. Apprendre par cœur, stratégie de surface dans un sens restreint

Précédemment, nous avons vu que la définition d'apprendre par cœur n'est pas sans ambiguïté. De la même façon, la considération de cette stratégie comme associée à une approche de surface (ayant une intention de mémoriser le matériel sans comprendre, e.g., Kember, 1996, 2000 ; Biggs, 1987, 1991 et 1996) est aussi ambiguë.

Des chercheurs ont indiqué qu'il y a encore une distinction à faire au sein de l'approche de surface. Tang (1993) a proposé une distinction entre « restrictive surface approach » et « elaborative surface approach » représentant deux possibilités d'utilisation de l'approche de surface. Dans un premier cas, l'apprenant mémorise le matériel sans chercher à le comprendre. Son niveau de compréhension par rapport au matériel ne reste que littéral (mots ou phrases). Dans un second cas, avant de mémoriser le matériel, l'apprenant essaie de saisir un peu

d'organisation ou de relations internes entre les parties du matériel avant de le mémoriser. Le second cas n'équivaut pas complètement à comprendre en mémorisant, mais peut être interprété comme une position intermédiaire proposée par Kember (1996, 2000). D'après l'auteur, cette position intermédiaire se caractérise par le fait que l'apprenant considère encore la mémorisation en tant que son premier objectif. Cependant, pour aider à mémoriser d'une manière plus efficace, l'apprenant essaie d'arriver à un niveau minimum de compréhension. (Kember, 1996). Et ce type de compréhension comprend deux possibilités chez Kember : « a rudimentary feel for the relationship between concepts or the basic organisation of material » (Kember, 1996, p.348) ; « a sorting of the principles or key facts from the supporting material or exemples » (Ibid.). Pour Kember (1996), chacune de ces deux possibilités peut rendre la mémorisation plus facile ou efficace. Mais il faut dire que cette compréhension reste encore limitée, c'est à dire que l'apprenant ne comprend pas tout à fait le matériel.

Donc, en nous basant sur les recherches présentées ci-dessus, nous pouvons aboutir à conclusion suivante : la stratégie « apprendre par cœur » peut être considérée comme une stratégie de surface dans le sens où l'intention de l'apprenant est de mémoriser sans chercher à comprendre. Or, selon les recherches de Kember (1996, 2000), lorsqu'un minimum de compréhension est présent au préalable pour favoriser ensuite la mémorisation, on n'est plus dans la stratégie « apprendre par cœur », et donc plus dans une stratégie de surface à proprement parler, mais déjà dans une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation.

A partir de ce que nous avons vu ci-dessus, nous pouvons voir que la caractéristique des stratégies d'apprentissage n'est pas dichotomique. (Cosnefroy, 2011 ; Kember, 2016). Au contraire, les stratégies d'apprentissage doivent être envisagées comme un continuum entre deux extrêmes (stratégies profondes et de surface absolues). (Kember, 2016). Et entre les stratégies profondes et les stratégies de surface se positionne un ensemble de stratégies intermédiaires combinant la mémorisation et la compréhension. (Cosnefroy, 2011, Kember, 2016).

Dans les parties précédentes, nous avons présenté les différentes stratégies d'apprentissage. Dans le chapitre suivant, nous allons aborder ce qui détermine leur utilisation.

Chapitre V : L'influence du choix des stratégies d'apprentissage

Depuis les années 90, Vermunt, chercheur des Pays-Bas, a construit un certain nombre de recherches auprès des étudiants sur leur méthode de travail dans le contexte de l'enseignement supérieur. Selon l'auteur, la manière dont les étudiants apprennent résulte d'une interaction entre la personne et son environnement. (Vermunt, 2005). Dans cette perspective, Vermunt et ses collaborateurs ont proposé que, l'adoption de certaines stratégies d'apprentissage est liée aux deux domaines : le domaine de la personne (traduit de l'anglais « personological domain ») et le domaine contextuel. (Vermetten et al., 1999). Dans les parties suivantes, nous allons présenter respectivement l'influence de ces deux aspects sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage des étudiants.

1. L'influence de la personne sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage

Au sein du domaine de la personne, Vermunt (1998) a employé le terme « style d'apprentissage » comme un concept de coordination dans lequel les stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives, les conceptions de l'apprentissage et les motivations pour apprendre sont unies. Ce terme a été ensuite remplacé par un autre terme, « learning pattern », pour mettre plus en lumière son côté dynamique et évolutif. (Vermunt et Vermetten, 2004 ; Vermunt et Donche, 2017). Il a été confirmé qu'il existe de relations fortes entre ces composantes. (Vermunt et Donche, 2017). Dans les recherches concernant l'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur, quatre « learning pattern » ont été identifiés. Nous allons les présenter dans la partie suivante.

1.1. Les quatre types de « learning pattern »

Le premier s'appelle « reproduction-directed learning ». Ici, les étudiants mémorisent les contenus d'apprentissage, et ils les apprennent d'une manière étape par étape sans chercher les relations entre les différentes parties séparées (stratégies cognitives). Ils font attention à la régulation venant des enseignants, des matériels d'apprendre ou d'autres ressources extérieures (stratégies métacognitives). (e.g., Vermunt et Donche, 2017). Ils considèrent « apprendre » comme une absorption du savoir venant d'une ressource extérieure à travers la mémorisation et la reproduction (conception d'apprendre). (Vermunt et Vermetten, 2004). Et leurs motivations pour apprendre consistent à passer les examens ou à tester leurs propres capacités à apprendre (motivations pour apprendre). (Vermunt et Donche, 2017).

Dans le deuxième type, « meaning-directed learning » (e.g., Vermetten et Vermetten, 2004), les étudiants essaient de comprendre la signification du contenu d'apprentissage, de

découvrir les relations entre les différentes choses séparées, de les structurer en un ensemble plus grand, et d'avoir une pensée critique de ce qu'ils apprennent (stratégies cognitives). Ils apprennent d'une manière autorégulée (stratégies métacognitives). (Vermunt et Donche, 2017). « Apprendre » est considéré par eux comme construire leur propre savoir dont ils sont responsables (conception d'apprendre). (Vermunt et Vermetten, 2004 ; Vermunt et Donche, 2017). Et ils sont motivés dans les apprentissages par l'intérêt des sujets d'étude (motivation pour apprendre). (Vermunt et Donche, 2017).

Le troisième type est nommé « application-directed learning ». (e.g., Vermetten et Vermetten, 2004). Ici, les étudiants essaient de trouver les exemples représentant les sujets d'étude, et de mettre en pratique ce qu'ils apprennent (stratégies cognitives). Ils contrôlent leurs apprentissages par eux-mêmes, et ils les laissent aussi contrôler par les ressources extérieures (stratégies métacognitives). (Vermunt et Donche, 2017). Ils voient « apprendre » comme une acquisition du savoir qui peut être utilisé. Leurs motivations pour apprendre consistent à acquérir les aptitudes professionnelles et donc à obtenir un (ou un autre) travail. (Vermunt et Vermetten, 2004).

Enfin, le dernier type s'appelle « undirected learning ». (e.g., Vermetten et Vermetten, 2004). Pour les étudiants qui apprennent à cette manière, ils ne savent pas comment aborder leurs études. Ici, les étudiants ne régulent pas leurs apprentissages par eux-mêmes, ni reçoivent une régulation extérieure (stratégies métacognitives). (Vermunt et Donche, 2017). Ils accordent de l'importance à leurs camarades, avec lesquels ils coopèrent dans les tâches d'apprentissage ; et aussi aux enseignants et aux auteurs du manuel qu'ils leur offrent la direction (conceptions d'apprendre). (Vermunt et Vermetten, 2004 ; Vermunt et Donche, 2017). Et enfin, ils ont une attitude incertaine sur leurs études, leurs capacités, et le domaine choisi, etc. (Vermunt et Vermetten, 2004). Vermunt et Donche (2017) ont indiqué que, le pattern « undirected learning » se retrouve souvent chez les étudiants qui vivent actuellement une transition d'une forme de scolarisation à une autre (e.g., de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur). Dans ce cas-là, ils essaient d'utiliser une approche avec laquelle ils se sont familiarisés auparavant. Cependant, réalisant que cette approche ne s'adapte plus aux nouvelles circonstances, ils ne savent plus comment apprendre d'une manière plus adaptée.

1.2. Le développement de « learning pattern » avec le temps

Depuis il y a dix ans, les recherches longitudinales sur le développement des « learning patterns » des étudiants ont vécu un avancement considérable dans deux aspects : la prolongation du temps d'intervalle entre plusieurs évaluations, et le nombre de points

d'évaluation (e.g., deux universités différentes dans la recherche de Vermunt, 1998). (Vermunt et Donche, 2017).

Dans ces recherches, il a été démontré que les étudiants peuvent développer leurs « learning patterns » avec le temps. (Ibid.). Au niveau de « reproduction directed learning », Vermunt et ses collaborateurs ont trouvé dans leur recherche que ce modèle d'apprentissage est probablement utilisé et développé par les étudiants pendant les premières années d'étude scolaire. De ce fait, lors de l'entrée à l'université, il se pourrait que ce modèle d'apprentissage soit déjà devenu une partie stable et permanente des modèles d'apprentissage des étudiants. (Vermunt et Vermetten, 1999). En ce qui concerne le « meaning-directed learning », Vermunt et Vermetten (1999), en se basant sur plusieurs recherches, ont proposé qu'il est encore en développement constant pendant les années d'étude universitaire : avec l'avancement dans les études universitaires, ce modèle d'apprentissage est de plus en plus demandé.

D'après un certain nombre de chercheurs (e.g., Vermetten et al., 1999 ; Vermunt et Vermetten, 2004), lorsque les étudiants progressent plus loin dans leurs études, les relations entre les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent, leurs conceptions d'apprendre et leurs motivations pour apprendre deviennent plus fortes et plus cohérentes. Ce phénomène peut être expliqué par le « development hypothesis » (e.g., Vermunt et Vermetten, 2004), dans lequel la progression dans l'éducation implique que les différentes composantes d'apprentissage deviennent plus inter-reliées.

Cependant, lorsque les étudiants entrent dans un nouveau type d'éducation, c'est-à-dire un nouveau contexte scolaire, une période de friction est spontanément provoquée. (Vermunt et Vermetten, 2004). C'est une période dans laquelle « student find their ideas of knowledge and how to go about learning are no longer adequate (Vermunt et Verloop, 1999) ». (Vermunt et Vermetten, 2004, p.371). L'adaptation à un nouvel environnement d'apprentissage suscite probablement le changement de la part des étudiants, qui se représente par les relations temporellement désorganisées entre les stratégies d'apprentissage, les conceptions d'apprendre et les motivations pour apprendre. (Ibid.). Ce phénomène a été nommé par Meyer (2000) « dissonance » dans les « learning patterns » des étudiants. Ce concept « dissonance » a été décrit par l'auteur comme « unexpected, theoretically incompatible combinations of particular motives, intentions, strategies, regulatory mechanisms, contextual perceptions, learning conceptions, and so on » (Meyer, 2000, cité par Vermunt et Vermetten, 2004, p.373). Dans cette période de friction, il semble que l'environnement d'apprendre force les étudiants à apprendre d'une manière qui ne correspond pas à leurs conceptions d'apprendre. (Vermunt et Vermetten, 2004). De ce fait, il est optimal pour les enseignants d'enseigner aux étudiants à comment

apprendre pendant cette période-là. (Vermetten et al., 1999). D'ailleurs, Vermunt et Donche (2017) ont indiqué qu'il semble que les « learning patterns » changent le plus lorsque l'environnement d'apprentissage change le plus. Lorsque l'environnement reste plus constant, les « learning patterns » se développent moins.

Au niveau des stratégies d'apprentissage, Vermunt a indiqué que les changements dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage des étudiants peuvent être expliqués par le contexte d'apprentissage. (e.g., Vermunt et Vermetten, 2004). Dans la recherche de Vermetten et ses collaborateurs (1999), les auteurs ont examiné, à travers cette étude longitudinale, le développement des étudiants sur leurs apprentissages dans le contexte de l'enseignement supérieur. Après le premier semestre, les stratégies représentant les « meaning-directed learning » (les stratégies « élaborer », « organiser », « avoir la pensée critique » et « s'autoréguler ») et « application-directed learning » (la stratégie « concrétiser ») ont été trouvées comme souvent utilisées par les étudiants. Mais après le troisième semestre, l'occurrence de ces stratégies mentionnées ci-dessus pour ces étudiants a été encore plus élevée par rapport au semestre précédent. Ces résultats ont indiqué qu'avec la progression des années d'étude universitaire, certaines stratégies sont utilisées de plus en plus souvent par les étudiants : les stratégies « élaborer », « organiser », « avoir la pensée critique », « s'autoréguler » et « concrétiser ». Bamps et ses collaborateurs ont expliqué ces résultats au sein du contexte universitaire comme suit : « ample support directed towards activating students is more common in upper than in lower levels of university education » (Bamps et al., 1998, p.8). Dans le contexte de l'enseignement supérieur, un objectif important est de produire plus d'apprenants du niveau avancé et profond. (Vermetten et al., 1999). Avec la progression des années universitaires, l'environnement d'apprendre devient de plus en plus « activating, directing and concretising (e.g., providing guidelines for studying, group assignments, and asking for possible applications) » (Vermetten et al., 1999, p.235). Et face à ces changements d'environnement d'apprentissage les étudiants utilisent plus des stratégies profondes et concrétisées. (Vermetten et al., 1999).

Cependant, dans la recherche de Asikainen et Gijbels (2017), les auteurs ont indiqué qu'il n'existe pas de preuve suffisante pour dire que les étudiants utilisent davantage l'approche profonde avec la progression du niveau de leurs études universitaires.

Par ailleurs, Catrysse et ses collaborateurs (2015) ont également indiqué que, pour ces étudiants enquêtés, leur utilisation de la stratégie de mémorisation reste constante tout au long de la période de recherche. Pour les auteurs, cette stratégie constitue une stratégie d'apprentissage de survie (traduit de l'anglais « survival strategy for learning ») dans le contexte

où les étudiants vivent une transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. Cela correspond à la conclusion tirée par Lindblom-Ylänne et Lonka (2000) : les étudiants vivant une dissonance dans leurs « learning patterns », face aux frictions provoquées par le changement du contexte scolaire, se forcent à changer leurs « learning patterns » en une forme reproductive, dans laquelle ils font appel à la stratégie de mémorisation.

Jusqu'à l'instant, dans les quatre composantes de « learning pattern », nous en avons déjà vu deux, les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives. Concernant la composante des motivations pour apprendre, elles influencent l'utilisation des stratégies d'apprentissage des étudiants. (Vermunt et Vermetten, 2004). La motivation se définit en tant qu'« une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et /ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action ». (Fenouillet, 2009, p.26). Nous n'allons pas regarder le détail sur les motivations pour apprendre, mais nous concentrerons plutôt sur la composante des conceptions de l'apprentissage. Parce que selon Vermunt et Vermetten (2004), en comparaison des motivations, l'utilisation de stratégies d'apprentissage des étudiants dépend davantage de leurs conceptions de l'apprentissage. De ce fait, nous allons consacrer ensuite une partie entière pour présenter les conceptions de l'apprentissage.

2. Les conceptions de l'apprentissage

L'étude sur les conceptions de l'apprentissage a été initiée par Säljö (1979). Après lui, ce sujet a été largement étudié au sein de contextes et de groupes d'âge différents. Avant de présenter les conceptions de l'apprentissage, nous allons d'abord clarifier ce qu'est la « conception ».

2.1. La notion de « conception »

Par rapport au terme « conception », Svensson (1997) l'a expliqué comme « being dependent on both human activity and the world that is experienced by the individual » (Cité par Lewis et al., 2004, p.93). De ce fait, une conception englobe les « meanings and understandings of phenomena » (Svensson, 1997, p.163).

D'après Tynjala (1997), les études sur la notion « conception » se poursuivent selon deux grands axes : les recherches cognitives au niveau mental d'une part, et d'autre part les recherches phénoménographiques au niveau des expériences. Et ces deux angles d'étude ont des objectifs différents : « while cognitive studies seek to uncover mental representations and changes in them, phenomenographic research aims to capture the different ways in which

people understand and describe phenomena » (Tynjala, 1997, p.278).

Dans les recherches cognitives, le terme « conception » est considéré comme un phénomène physique et ces recherches se focalisent sur les changements dans les conceptions. Parmi les théories concernant le changement conceptuel, celles de Vosniadou sont représentatives. (Tynjala, 1997). Vosniadou a considéré la notion de conception comme « being embedded in larger framework theories and the process of knowledge acquisition as the articulation or restructuring of these theories » (Cité par Tynjala, 1997, p.279). Dans cette perspective, aux yeux de Vosniadou, la conception change, et ce changement pourrait être soit un enrichissement de la structure conceptuelle existante, et soit une modification de celle-ci. (Cité par Tynjala, 1997).

2.2. Conceptions de l'apprentissage

Dans l'enseignement supérieur, Delvin (2006) a indiqué que, le terme « conception » désigne « the beliefs and personal meanings that tutors and students have about the phenomena of learning and teaching » (Cité par Kennedy, 2010, p.115). Dans cette perspective, les conceptions de l'apprentissage renvoient à la compréhension, ou à l'interprétation des étudiants par rapport au phénomène d'apprendre. (Duarte, 2007). Autrement dit, elles sont les représentations personnelles de l'apprentissage. (Romainville, 1993). Selon Marton et ses collaborateurs, une conception de l'apprentissage englobe deux composantes principales : « a way of seeing *what* is learned and a way of seeing *how* it is learned » (Marton, Dall'Alba et Beaty, 1993, p.296). Et méthodologiquement, la plupart de ces recherches s'effectuent à travers l'approche dite « phenomenographic » (e.g., Tynjala, 1997 ; Lewis et al., 2004 ; Duarte, 2007). Cette tradition phénoménographique a été initiée par Marton, et elle se focalise sur l'investigation de différentes manières qualitatives dont les gens expérimentent un phénomène. (e.g., Purdie et Hattie, 2002 ; Lewis et al., 2004).

Plusieurs recherches ont mis en évidence que les étudiants conçoivent l'apprentissage de manières différentes. (e.g., Romainville, 1993 ; Purdie et Hattie, 2002). Ces représentations de l'apprentissage ont été initialement décrites par Säljö. En 1979, l'auteur a interviewé 90 personnes en Suède avec un éventail d'âge de 18 ans à 70 ans, en leur posant une question basique : « Que signifie apprendre pour vous ? ». Et sur la base d'une analyse détaillée de leurs réponses (Romainville, 1993 ; Mugler et Landbeck, 2000 ; Tsai, 2004), Säljö (1979) a distingué cinq catégories de conceptions de l'apprentissage, qui étaient les suivantes : « A : increasing one's knowledge, B : memorising and reproducing, C : applying, D : understanding, E : seeing something in a different way » (Cité par Mugler et Landbeck, 2000, p.180). Par la suite, en

1993, Marton, Dall’Alba et Beaty (1993) ont confirmé ces cinq conceptions de l’apprentissage de Säljö (1979), à partir d’une investigation longitudinale auprès des étudiants britanniques. En plus de ces cinq conceptions, les auteurs en ont ajouté une autre : « *changing as a person* » (Marton, Dall’Alba et Beaty, 1993, p.283). Par ailleurs, selon les auteurs, ces six conceptions de l’apprentissage sont hiérarchiques. Parmi elles, les trois premières décrivent « *apprendre* » comme quantitative, au sens d’une reproduction d’information ; tandis que les trois dernières décrivent « *apprendre* » comme qualitative, au sens d’une transformation de savoir. (e.g., Tynjala, 1997 ; Lewis et al., 2004 ; Zhao et Thomas, 2016). De plus, dans l’étude de Lewis et ses collaborateurs (2004), les auteurs ont indiqué qu’il se pourrait que les étudiants expriment plus d’une seule conception pendant le même entretien.

Conformément aux théories de changement conceptuel, les conceptions de l’apprentissage ont été vues par les chercheurs (e.g., Kember et Kwan, 2000 ; Lublin, 2003, Lewis et al., 2004) comme dynamiques et non stables ni permanentes, parce qu’il se pourrait que les étudiants changent leur conception de l’apprentissage avec le temps ou en fonction de contextes différents. (Kennedy, 2010). Selon Lewis et ses collaborateurs (2004), dans l’enseignement supérieur, on prévoit que les étudiants auront développé leur compréhension personnelle à mesure qu’ils progressent dans leurs études, et il a été supposé que leurs conceptions de l’apprentissage évoluent en parallèle. Cette proposition est également partagée par Entwistle (1997), qui a avancé que les conceptions se développent avec le temps à l’université. Par ailleurs, nous pouvons aussi voir le changement des conceptions de l’apprentissage des étudiants dans d’autres recherches. Par exemple, dans une étude menée par Morgan et Beaty (1997) auprès d’étudiants britanniques sur leurs conceptions de l’apprentissage, les auteurs ont découvert pendant une période de six ans, une progression de la conception d’augmenter son savoir, aux conceptions de développer la compréhension et de voir la réalité autrement. De plus, Morgan et Beaty (1997) ont aussi trouvé que certains étudiants considèrent l’apprentissage comme contribuer au changement personnel.

2.3. Les études sur les conceptions de l’apprentissage dans une perspective interculturelle

A partir d’un nombre de recherches sur les conceptions de l’apprentissage des étudiants dans le contexte de l’enseignement supérieur occidental et non occidental, Lewis et ses collaborateurs (2004) ont indiqué que, « *there are common elements to conceptions of learning across cultures and these are closely aligned to Marton et al.’s (1993) six conceptions of learning* » (Lewis et al., 2004, p.93). Cependant, malgré une similarité remarquable dans les conceptions

de l'apprentissage concernant des étudiants venant de différents contextes d'apprentissage, ces résultats de Marton, Dall'Alba et Beaty (1993) ne pourraient pas présenter une universalité de signification de l'apprentissage comme référence pour tout le monde. (Purdie et Hattie, 2002). Les conceptions de l'apprentissage des étudiants peuvent être influencées par l'environnement d'apprentissage. (e.g., Vermunt et Rijswijk, 1988 ; Purdie et Hattie, 2007). Comme l'a indiqué Säljö (1987), l'apprentissage peut être défini par les différents environnements éducatif en fonction de « different socially and culturally established conventions with respect to what counts as learning » (Säljö, 1987, p.104). En ce sens, il se pourrait que, les conceptions de l'apprentissage dominantes et peut-être universelles dans la culture occidentale, ne soient pas adéquates dans les cultures non occidentales, où les conceptions de l'apprentissage sont influencées par l'obligation morale locale, et les traditions culturelles et religieuses. (Kennedy, 2010).

Par conséquent, plusieurs recherches ont investigué les conceptions de l'apprentissage d'une perspective interculturelle (e.g., Purdie et al., 1996 ; Watkins et Regmi, 1990 ; Tynjala, 1997). Parmi ces recherches, il y a celles qui ont été menées auprès des enseignants et des étudiants de la Chine continentale, comme celle de Marton, Dall'Alba et Tse (1996) et de Wen et Marton (1993). Les résultats de ces deux recherches ont dévoilé que, parmi les six conceptions de l'apprentissage de Marton, Dall'Alba et Beaty (1993), les Chinois peuvent en accepter cinq, exceptée celle de « memorising and reproducing ». Pour eux, la mémorisation toute seule n'est pas considérée comme une vue de l'apprentissage raisonnable. La raison de cette découverte est que les Chinois attribuent à la mémorisation une signification très différente de celle du contexte occidental, où la mémorisation équivaut simplement à l'apprentissage par cœur. (Mugler et Landbeck, 2000). Comme l'ont indiqué Marton, Dall'Alba et Tse (1996), la majorité des enseignants chinois interrogés dans la recherche préfèrent davantage mémoriser ce qu'ils ont déjà compris. D'ailleurs, pour certains participants dans l'étude de Marton, Dall'Alba et Tse (1993), « understanding was taken to be the sum of all the pieces of knowledge that are remembered or memorized » (Marton, Dall'Alba et Tse, 1993, p.4). Autrement dit, le terme « comprendre » a été interprété en tant que la somme de trois premières de six conceptions de l'apprentissage décrites par Marton, Dall'Alba et Beaty (1993). Il a été démontré que la mémorisation et la compréhension sont vues comme intimement liées l'une à l'autre (Marton, Dall'Alba et Tse, 1996), mais non comme deux entités séparées qui ont lieu à des moments différents. (Purdie et Hattie, 2002). Par rapport à la relation entre mémoriser et comprendre, nous allons en discuter plus tard ; mais pour l'instant, nous pouvons voir que dans la culture chinoise, la mémorisation n'est pas forcément un élément à un niveau plus bas que la

compréhension. (Zhao et Thomas, 2016). De plus, dans une autre recherche menée par Marton, Watkins et Tang (1997) auprès des élèves du niveau secondaire de Hong Kong, il est apparu qu'il est inapproprié de considérer l'acquisition de savoir comme un niveau plus bas que l'application, parce que « the notion of acquiring knowledge at times focuses on application of knowledge to further refine one's understanding ». (Zhao et Thomas, 2016, p.77).

En somme, à partir de ces recherches menées dans le contexte de la culture chinoise, nous pouvons voir qu'au niveau des interprétations du phénomène de l'apprentissage, les conceptions de l'apprentissage des étudiants chinois sont influencées par leur culture, et elles ne sont pas forcément hiérarchiques comme ce que l'ont prétendu auparavant par les auteurs dans le contexte occidental.

2.4. La relation entre les stratégies et les conceptions de l'apprentissage

Précédemment, nous voyons que les conceptions de l'apprentissage sont les représentations personnelles de ce qu'est l'apprentissage. Et ces représentations personnelles ont été trouvées par les chercheurs comme associant au type de l'approche que l'apprenant mettait en place, ainsi que sa performance. (e.g., Romainville, 1993 ; Tsai, 2004 ; Zhao et Thomas, 2016).

Par exemple, concernant la façon de catégoriser les conceptions de l'apprentissage de Marton avec ses collaborateurs (Marton, Dall'Alba et Beaty, 1993), il a été trouvé que les conceptions qualitatives (comme mettre en accent sur la compréhension) sont souvent associées à l'adoption d'une approche de l'apprentissage profonde, tandis que les conceptions quantitatives (comme se focaliser sur la mémorisation) sont généralement liées aux approches de surface. (e.g., Dart et al., 2000 ; Lewis et al., 2004, Zhu et al., 2008).

Par ailleurs, concernant la structure théorique de « learning pattern » proposé notamment par Vermunt (e.g., 1996, 1998, 2004), les fortes interrelations ont été confirmées entre les stratégies cognitives et métacognitives des étudiants, leurs conceptions de l'apprentissage et leurs motivations à apprendre. Comme l'a indiqué Vermunt et Donche (2017), les stratégies cognitives mises en place par les étudiants pour traiter un sujet d'étude sont règlementées par les stratégies métacognitives, qui sont en retour influencées par leurs conceptions de l'apprentissage ainsi que leurs motivations d'apprendre. Dans une recherche de Richardson (2010) sur la relation entre les approches et les conceptions de l'apprentissage auprès des apprenants britanniques, l'auteur a mis en évidence une relation forte entre l'approche de l'apprentissage profond et la conception selon laquelle l'apprentissage est vu comme une construction de son propre savoir, ainsi qu'entre une approche de surface et une

conception selon laquelle l'apprentissage est considéré comme une absorption du savoir à travers la mémorisation et la reproduction.

De plus, Vermunt (2004) a également trouvé qu'avec la progression des étudiants dans leur éducation, les interrelations entre leurs stratégies d'apprentissage, leurs conceptions de l'apprentissage et leurs motivations à apprendre deviennent de plus en plus fortes. Et d'après Vermunt (2004), ce phénomène développemental peut signifier que « learning behavior is increasingly coming under the control of the views and motives of the learner » (Vermunt, 2004, p.370).

Dans la partie précédente, nous avons présenté les six conceptions de l'apprentissage de Marton, Dall'Alba et Beaty (1993). Parmi elles, la conception « understanding » a été décrite par les auteurs en tant que « demarcation point as it relates to gaining meaning » (Marton, Dall'Alba et Beaty, 1993, p.288). Dans cette conception, l'intention consiste à comprendre en décomposant la nouvelle information, en la reliant aux connaissances pertinentes et expériences, et en interprétant. (Lewis et al., 2004). Cependant, il a été démontré dans certaines études que, « whilst students cite understanding as a conception of learning their awareness of the phenomenon varies from that reported by Marton et al. (1993) » (Lewis et al., 2004, p.94). Nous voyons donc que les apprenants peuvent avoir des interprétations, ou plus précisément des conceptions différentes du phénomène de comprendre. Et dans cette perspective, il paraît nécessaire de clarifier le concept de comprendre soi-même, qui est un concept fondamental en éducation (Entwistle et Entwistle, 1992).

A notre connaissance, jusqu'à présent, il y a très peu de recherches sur cette notion de comprendre, et la plupart d'entre elles ont suivi la méthode phénoménographique pour étudier les différentes manières dont les apprenants expérimentaient le phénomène de comprendre (e.g., Entwistle et Entwistle, 1991 ; Burns et al. 1991 ; Mugler et Landbeck, 2000). La partie suivante est consacrée à présenter les conceptions de comprendre.

3. Les conceptions de comprendre

Selon Entwistle et Entwistle (1992), en termes d'interviews des étudiants, « comprendre » soi-même peut être vu comme une expérience, et non comme un processus cognitif. Les auteurs ont mené une étude exploratoire auprès des étudiants de l'Université d'Edinburgh et d'Oxford pour clarifier le concept de comprendre, à partir de leurs expériences de révision pour les examens. En termes de nature de comprendre, Entwistle et Entwistle (1992) l'ont décrite comme la constitution d'une « view of understanding which was commonly experienced » (Entwistle et Entwistle, 1992, p.6). A partir des commentaires de ces étudiants

enquêtés, Entwistle et Entwistle (1992) ont trouvé que l'expérience de comprendre est généralement associée à « a feeling tone » (Entwistle et Entwistle, 1992, p.7). Les auteurs ont caractérisé l'expérience de comprendre comme une concaténation de sentiments et de processus cognitifs. En ce sens, il existe une réponse émotionnelle lorsque la compréhension significative a été accomplie à travers les processus cognitifs. En parallèle, cette découverte a été également mentionnée par Mugler et Landbeck (2000), qui ont décrit « comprendre » en tant qu'un concept pour lequel les étudiants avaient « an intuitive feeling » (Mugler et Landbeck, 2000, p.189).

Concernant la nature de comprendre, Entwistle et Entwistle (1992) ont catégorisé six vues différentes d'expérimenter le phénomène de comprendre, qui sont comme suit. Premièrement, « comprendre » peut être éprouvé comme « a feeling of satisfaction » (Entwistle et Entwistle, 1992, p.7). Deuxièmement, le sentiment de comprendre inclut une reconnaissance de « meaning and signification » (Ibid.) du matériel appris. Troisièmement, comprendre peut être expérimenté comme un sentiment de reconnaissance de « coherence and connectedness » (Entwistle et Entwistle, 1992, p.7). C'est-à-dire que l'apprenant se sent être capable de saisir la structure du contenu d'apprentissage. Ici, la cohérence et la connectivité sous-entendent l'idée d'exhaustivité, dans laquelle les étudiants peuvent sentir que leur compréhension actuelle est satisfaisante. Paradoxalement, la notion d'intégrité provisoire est introduite lorsque les étudiants anticipent un développement de leur compréhension actuelle dans le futur. (Entwistle et Entwistle, 1992). Quatrièmement, « comprendre » peut être aussi associé à un sentiment de « relative irreversibility » (Entwistle et Entwistle, 1992, p.8) de la compréhension accomplie. Cinquièmement, « comprendre » peut être expérimenté comme un sentiment de « confidence about explaining » (Entwistle et Entwistle, 1992, p.7). Dans cette situation, les étudiants sentent être capables de se donner, ou donner aux autres personnes, une explication convaincante de ce qu'ils viennent de comprendre. Sixièmement, « comprendre » peut aussi être expérimenté comme un sentiment de confiance au niveau de « flexibility in adapting and applying » (Entwistle et Entwistle, 1992, p.7). Et dans ce cas-là, les étudiants sentent être capables d'utiliser ce qu'ils ont déjà compris dans de nouveaux contextes.

Avec les apprenants à distance de l'Université de South Pacific, Mugler et Landbeck (2000) ont retrouvé ces différents niveaux de comprendre. Dans cette étude, il est démontré que la plupart des apprenants enquêtés décrivent « comprendre » en utilisant le terme « know ». Mais cette utilisation du mot « know » dans les différents contextes suggère une augmentation de la profondeur de comprendre : « from 'just knowing' through to being able to apply that knowledge, to grasping the meaning » (Mugler et Landbeck, 2000, p.189). Ce concept de différents niveaux de comprendre a été évoqué aussi dans une autre étude précédente, menée

par Burns avec ses collaborateurs (1991), avec les lycéens de Nouvelle Zélande. Dans cette étude, deux orientations de comprendre ont bien été distinguées: « one toward the recognition of order within the subject matter, the other toward the ability to recall relevant information » (Burns et al., 1991, p.279). Et ces deux orientations représentent respectivement deux niveaux de comprendre : le niveau profond et de surface. Ceux ayant un concept de comprendre profond, sont capables de relier ensemble les morceaux d'informations. Au contraire, ceux ayant un concept de comprendre de surface, sont seulement capables de rappeler des pièces d'informations isolées. (Mugler et Landbeck, 2009).

4. La relation entre apprendre et comprendre

Concernant la relation entre apprendre et comprendre, Mugler et Landbeck (2000) l'ont étudiée et expliquée dans leur recherche. Selon les auteurs, les résultats obtenus ont contribué à la conclusion qu'il semble que, l'objectif d'apprendre des enquêtés consiste à comprendre le matériel.

A partir de descriptions des interviewés, Mugler et Landbeck (2000) ont identifié deux manières de considérer la relation entre apprendre et comprendre. Dans la première manière, c'est apprendre qui permet de comprendre. Ici, apprendre arrive avant la compréhension, et cette dernière est le but, le résultat du processus d'apprentissage. Dans la deuxième manière, comprendre est la condition nécessaire pour apprendre. Cette deuxième relation a été interprétée par les interviewés de deux façons : « one is that you must understand in order to learn, the other is that without understanding there is no learning (U-L) » (Mugler et Landbeck, 2000, p.188). Bref, pour ceux qui interprètent la relation entre apprendre et comprendre de la deuxième façon, la compréhension est au centre de leur conception de l'apprentissage. (Mugler et Landbeck, 2000).

Selon Mugler et Landbeck (2000), ces deux manières ne s'opposent pas l'une à l'autre. Pour ceux qui considèrent comprendre comme condition nécessaire pour apprendre une connaissance, il est clair que l'apprentissage de cette connaissance signifie qu'elle a été déjà comprise. Et cet apprentissage peut être décrit comme un apprentissage profond. Dans le second cas, on ne comprend pas forcément une connaissance au début, on l'apprend afin de la comprendre finalement. Et dans ce cas-là, le résultat d'apprentissage est la compréhension de cette connaissance, qui correspond aussi à un apprentissage profond. Ainsi, nous voyons que ces deux façons de considérer la relation entre apprendre et comprendre partagent le même résultat, le but d'apprendre, qui est la compréhension du savoir, et qui est un apprentissage profond.

5. L'influence du contexte d'apprentissage sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage

Précédemment, nous avons présenté l'influence de la personne sur le choix des stratégies d'apprentissage. L'adoption des stratégies d'apprentissage est également influencée par le contexte d'apprentissage. D'après Vermetten et ses collaborateurs (1999), les recherches sur l'utilisation des stratégies selon la spécificité contextuelle peuvent être distinguées par « the level of context detail they consider, or, in other words, the scope of their perspective on the learning context » (Vermetten et al., 1999, p.4). Dans cette recherche menée par Vermetten et al. (1999), trois niveaux de contexte d'apprentissage ont été identifiés : les disciplines académiques, les tâches d'apprentissage spécifiques et les cours universitaires. À part ces trois contextes mentionnés ci-dessus, l'influence de méthodes d'enseignement sur l'utilisation des stratégies est aussi non négligeable. Comme l'a indiqué Vermunt (2005), parmi les différents facteurs contextuels qui sont liés aux stratégies d'apprentissages que les étudiants adoptent, l'un le plus direct et important, c'est la manière dont l'instruction et l'enseignement sont effectués. Dans les parties suivantes, nous allons présenter respectivement ces facteurs contextuels qui jouent un rôle sur le choix des stratégies d'apprentissage des étudiants.

5.1. L'influence de disciplines académiques sur le choix des stratégies

Un certain nombre de recherches ont mis en évidence que l'adoption des stratégies d'apprentissage des étudiants est liée aux disciplines académiques dans lesquelles ils s'inscrivent. (e.g., Ramsden et Entwistle, 1981 ; Lonka et Lindblom-Ylänne, 1996 ; Ramsden, 1997 ; Vermunt, 2005). Les étudiants chinois venant de différentes disciplines adopteraient différentes approches d'apprentissage. (Lake et al., 2015). Vermunt a expliqué ces différences disciplinaires dans le choix des stratégies par plusieurs raisons comme suit :

Tout d'abord, il est supposé que la nature de la discipline académique influence le type de stratégie que les étudiants utilisent pour apprendre. Cette influence peut être interprétée comme, selon Vermunt, « effects of a subject domain » (Vermunt, 2005, p.228), dans le sens où « different disciplines pose different demands on the way subject matter can best be studied » (Ibid.).

Dans les disciplines de sciences de la nature, le sujet d'étude est considéré comme « hierarchical, logical, and directed at rules and procedures » (Vermunt, 2005, p.208). Ainsi, pour être capable de comprendre le sujet d'étude dans ces disciplines, il exige davantage « a thorough, analytical processing strategy » (Ibid.). Autrement dit, il est plus probable pour les étudiants venant de ces disciplines que d'autres d'employer les stratégies d'apprentissage de

surface. Et ce résultat a été confirmé par plusieurs chercheurs. (e.g, Newble et Clarke, 1986 ; Biggs, 1987 ; Ramsden, 1997 ; Lake et al., 2015). Au contraire, pour les disciplines des arts et des sciences sociales, le sujet d'étude est vu comme « require interpretations, comparisons, generalisation, and to be more self-governed and easier » (Ramsden et Entwistle, 1981, p.209). Dans ces disciplines où un grand nombre de textes doivent être traités, les stratégies d'élaboration et d'organisation sont davantage demandées. Et dans l'apprentissage des langues, les étudiants utilisent souvent la stratégie de mémorisation. (Vermunt, 2005).

Par ailleurs, les différences disciplinaires dans le choix des stratégies pour les étudiants peuvent également s'expliquer par des pratiques pédagogiques différentes dans ces disciplines, c'est-à-dire les méthodes d'enseignement et d'évaluation. (Vermunt, 2005 ; Vermunt et Donche, 2017). Selon Ramsden et Entwistle (1981), il apparaît que dans les disciplines de la science, les enseignants préfèrent « formal, structured approaches to teaching and assessment » (Ramsden et Entwistle, 1981, p.208) ; et que dans les disciplines des arts et des sciences sociales, les enseignants adoptent « more flexible and individualistic methods » (Ibid.). Et du côté des étudiants, leurs choix de certaines stratégies plutôt que les autres reflètent « teaching and assessment characteristics than inherent properties of the academic discipline » (Vermunt, 2005, p.228).

La dernière explication possible pour les différences disciplinaires dans l'adoption des stratégies est que, les étudiants avec un certain style d'apprentissage ont tendance à choisir des disciplines particulières. (Vermunt et Donche, 2017). Comme ce qu'a indiqué Vermunt (2005), la nature d'une telle discipline attire les étudiants dont le style d'apprentissage y correspond.

5.2. L'influence de tâches d'apprentissage sur le choix des stratégies

A partir de nombreuses recherches, nous voyons que les différentes disciplines, par leur nature, peuvent conduire aux différences dans le choix des stratégies d'apprentissage utilisées. Cependant, Vermunt (1999) a indiqué que, pour montrer d'une manière plus directe l'adaptation des stratégies aux différents contextes d'apprentissage, il faudrait comparer les mêmes étudiants dans les différents contextes : lorsqu'on prend en compte le contexte au niveau des tâches d'apprentissage, les variations dans les processus d'apprentissage peuvent être remarqués plus facilement. Selon l'auteur, les tâches d'apprentissage constituent, par rapport aux disciplines académiques, « a more specific level of context detail » (Vermunt, 1999, p.4). Plusieurs recherches ont investigué les différences sur l'adoption des stratégies d'apprentissage entre les différentes tâches d'apprentissage. Parmi ces recherches, Vermunt (1999) nous en a montré deux. L'une est la recherche de Entwistle et Ramsden (1981), dont les résultats ont

indiqué que, les mêmes étudiants choisissent différentes stratégies en fonction de différentes situations. L'autre est celle de Hadwin et ses collaborateurs (2001), dans laquelle les auteurs ont trouvé des variations importantes dans l'utilisation des stratégies pour les mêmes étudiants au niveau de trois tâches d'apprentissage différentes : lire pour apprendre, écrire une dissertation et apprendre pour une évaluation.

5.3. L'influence de cours universitaires sur le choix des stratégies

Un autre niveau du contexte d'apprentissage proposé par Vermetten et ses collaborateurs (1999), qui influence éventuellement l'utilisation des stratégies d'apprentissage pour les étudiants, c'est le contexte des cours universitaires. Plusieurs recherches sur ce niveau du contexte ont montré que les étudiants varient effectivement leur utilisation de stratégies d'apprentissage en fonction de différents cours universitaires. (e.g., Eley, 1992 ; Nieminen et al., 2004). Dans la recherche d'Eley (1992), il a été demandé aux étudiants enquêtés de faire un rapport sur leur utilisation des stratégies d'apprentissage au sein de deux cours différents qu'ils suivaient en même temps. Ce sont deux cours dans la même discipline, mais ils sont donnés de manières différentes. Les résultats ont montré que, dans les différents cours, les étudiants adoptent individuellement des stratégies d'apprentissage variées. De plus, les stratégies d'apprentissage de surface ont été retrouvées plus régulièrement lorsqu'un cours est considéré comme exerçant des exigences élevées sur les étudiants dans les évaluations. A partir des résultats, nous voyons que les manières différentes de concevoir l'évaluation dans un cours pourraient influencer les stratégies utilisées par les étudiants.

Par la suite, Vermetten et ses collaborateurs (1999) ont confirmé les résultats d'Eley (1992). Dans leur recherche auprès des étudiants du département de droits de l'Université de Tilburg, les auteurs ont trouvé qu'au sein d'un même groupe d'étudiants, les stratégies d'apprentissage varient en fonction de quatre cours différents de la même discipline.

Dans le contexte des cours universitaires, à part cette diversité des stratégies d'apprentissage trouvée par les chercheurs, Vermetten et ses collaborateurs (1999) ont également examiné la cohérence dans l'utilisation des stratégies à travers les différents cours universitaires. Les résultats ont mis en évidence l'existence d'une cohérence individuelle dans les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants dans les cours différents. Selon les auteurs (1999), cette cohérence dans l'utilisation des stratégies peut être liée aux similarités entre les différents cours dans la même discipline. C'est-à-dire qu'il se peut que ces cours venant de la même discipline partagent certains aspects communs. Les étudiants peuvent donc développer une manière habituelle d'apprendre pour faire face à ces aspects. Autrement dit, ce

sont ces aspects communs partagés entre les différents cours qui justifieraient la cohérence des stratégies utilisées par les étudiants.

5.4. L'influence des méthodes d'enseignement sur le choix des stratégies

En se basant sur un certain nombre de recherches, Donche et ses collaborateurs (2013) ont indiqué que, dans l'enseignement supérieur, la qualité d'apprentissage des étudiants est associée au contexte d'enseignement. D'après Biggs et Watkins (1993), le contexte d'enseignement « contains the superstructure set by the teacher and the institution » (Biggs et Watkins, 1993, p.12). Du côté de l'enseignant, les facteurs impliquent la personnalité de l'enseignant, leurs propres croyances et conceptions d'enseignement, et leurs préférences. Et du côté de l'institution, il y a aussi plusieurs facteurs concernés : la structuration des cours, le contenu du curriculum, les méthodes d'enseignement et l'évaluation. De plus, à part ces aspects mentionnés ci-dessus, le climat de la classe a aussi des conséquences importantes sur les motivations des étudiants. Dans la partie précédente, nous voyons que les cours universitaires influencent le choix des stratégies d'apprentissage. Alors que les deux parties suivantes sont consacrées à présenter les deux facteurs du côté de l'institution : les méthodes d'enseignement et l'évaluation. (Biggs et Watkins, 1993).

5.5. L'influence de méthodes d'enseignement sur le choix des stratégies

Pour Ramsden (1988), l'enseignement désigne « les méthodes de transmission de ce qui est à apprendre » (Cité par Romainville, 1993, p.57). Plusieurs recherches ont mis en lumière que les stratégies d'apprentissage adoptées par les étudiants sont influencées par la manière dont les enseignants enseignent. (e.g., Vermetten et al., 1999 ; Vermunt et Vermetten, 2004 ; Donche et al., 2013). A partir de cette perspective de l'influence des enseignants sur l'apprentissage des étudiants, les différentes stratégies d'enseignement ont été distinguées. (Vermunt et Vermetten, 2004).

Il y a deux types d'approche d'enseignement principales qui ont été identifiés : l'approche focalisée sur la transmission du savoir (traduit de l'anglais « transmission-oriented approaches to teaching ») et l'approche focalisée sur les étudiants (traduit de l'anglais « student-focused approaches to teaching »). (Vermunt et al., 1999 ; Donche et al., 2013). Ces deux types d'approche sont associés aux différents niveaux de contrôle que les enseignants exercent sur l'apprentissage des étudiants. (Donche et al., 2013 ; Vermunt et Donche, 2017). Dans le cas de l'approche d'enseignement focalisée sur la transmission du savoir, ce contrôle venant des enseignants est élevé. Au contraire, dans l'approche d'enseignement focalisé sur les étudiants où le contrôle des enseignants est faible, on exige des étudiants de prendre plus de contrôle sur

leur apprentissage. (Vermunt et Vermetten, 2004 ; Donche et al., 2013 ; Vermunt et Donche, 2017). Bref, le niveau de contrôle que les étudiants exercent sur leur propre apprentissage dépend du niveau de contrôle que les enseignants exercent sur eux. (Vermunt et Vermetten, 2004).

Dans cette perspective, Vermunt et Verloop (1999) ont indiqué que, lorsque les stratégies d'apprentissage des étudiants et les stratégies d'enseignement des enseignants sont compatibles, la cohérence (« congruence » en anglais) arrive ; et le désaccord (« friction » en anglais) arrive dans le cas contraire. Deux types de désaccord ont été identifiés : constructif et destructif. Le désaccord constructif peut irriter l'utilisation des stratégies d'apprentissage que les étudiants n'ont jamais utilisées auparavant, et donc provoquer une augmentation d'utilisation de ces stratégies. Le désaccord destructif arrive dans le cas où les enseignants remplacent les stratégies d'apprentissage que les étudiants sont déjà habitués à utiliser. Il arrive aussi lorsque la distance entre le niveau d'apprentissage autorégulé que les enseignants attendent des étudiants, et les compétences d'autorégulation que les étudiants possèdent est trop large. (Vermunt et Vermetten, 2004).

Dans ces recherches sur l'influence des stratégies d'enseignement sur l'apprentissage des étudiants, les relations entre les deux ont été démontrées. Généralement, un apprentissage de surface est généralement mis en place dans un contexte d'apprentissage qui se caractérise par le fait que les étudiants ont peu d'autonomie, et que le contrôle des enseignants est élevé. (Donche et al., 2013).

De plus, plusieurs recherches (e.g., Kember et Grow, 1994 ; Trigwell et al., 1999) ont mis en évidence que lorsque les enseignants adoptent les approches d'enseignement centrées sur la transmission du savoir, les étudiants ont plus tendance à mettre en place les stratégies d'apprentissage de surface. Au contraire, pour les enseignants qui définissent leurs approches focalisant plus sur les étudiants, leurs étudiants mettent en place plutôt des stratégies d'apprentissage profond. (Vermetten et al., 1999 ; Vermunt et Vermetten, 2004 ; Donche et al., 2013).

Dans une recherche récente menée par Donche et al. (2013), les auteurs ont retrouvé partiellement les résultats mentionnés ci-dessus. Comme l'ont indiqué les auteurs, les étudiants venant de disciplines dans lesquelles les enseignants se focalisent plus sur les étudiants adoptent les stratégies d'apprentissage profond et ils contrôlent leurs apprentissages par eux-mêmes. Cependant, les auteurs ont également trouvé que l'approche d'enseignement focalisée sur les étudiants conduit également à la mise en place des stratégies d'apprentissage de surface pour les étudiants, et au fait qu'ils laissent leurs apprentissages contrôlés par les enseignants. Il

semble que ce résultat soit en contradiction avec la recherche de Vermunt et ses collaborateurs (1999). Les auteurs l'ont expliqué par plusieurs raisons. D'abord, lorsque les enseignants adoptent la stratégie d'enseignement centrée sur les étudiants, ces derniers sont confrontés à un environnement d'apprentissage avec plus d'autonomie. Dans ce cas-là, parmi les étudiants qui laissent leurs apprentissages contrôlés par les enseignants, le désaccord constructif arrive pour certains d'entre eux, qui utilisent donc plus de stratégies d'apprentissage profond et contrôlent plus leurs propres apprentissages par eux-mêmes. Une autre partie de ces étudiants doit faire face au désaccord destructif à cause du manque d'expérience de cet environnement d'apprentissage avec liberté. Et dans ce cas-là, il se pourrait que ces étudiants dépendent davantage du contrôle des enseignants sur leurs apprentissages, et qu'ils utilisent plus de stratégies d'apprentissage de surface. Ce résultat pourrait aussi s'expliquer par une forte présence de contrôle des enseignants au début de la première année universitaire. Il se pourrait que cette stratégie d'enseignement complémentaire incite les étudiants à prendre plus de contrôle sur leurs propres apprentissages dans leurs futures études universitaires. Une autre raison possible serait liée aux autres facteurs contextuels. Par exemple, lorsque certains étudiants sentent la charge de travail soit trop lourde, ou bien que les formes d'évaluation exigent une reproduction des connaissances apprises, ils peuvent faire appel plus souvent aux stratégies d'apprentissage de surface. En somme, les résultats de Donche et al. (2013) ont montré que les stratégies d'enseignement ont des effets indépendants sur les stratégies d'apprentissage des étudiants. Dans la partie suivante, nous allons présenter l'influence des évaluations sur l'adoption des stratégies d'apprentissage pour les étudiants.

5.6. L'influence de l'évaluation sur le choix des stratégies

Quant à l'évaluation, Ramsden (1979) l'a défini comme des « méthodes d'appréciation de ce qui a été appris » (Cité par Romainville, 1999, p.57). A la fin des années 70, Elton et Laurillard (1979) ont proposé que : « the quickest way to change student learning is to change the assessment system » (Elton et Laurillard, 1979, p.100). Et depuis ce temps-là, la prise de conscience de l'influence de différentes formes d'évaluation sur les processus d'apprentissage des étudiants s'est développée parmi les chercheurs en éducation et les enseignants aussi (Dahlin et al., 2001).

Dans les écrits de recherche sur le rôle de l'évaluation, le terme « backwash effect » a été utilisé pour « the phenomenon of the influence of assessment forms on learning strategies (see, for instance, Biggs, 1995) » (Dahlin et al., 2001, p.47). Et cet effet est entraîné par « the student's perception of the test, and the demands that it is seen to make » (Biggs, 1996, p.8).

Selon certains chercheurs (e.g., Biggs, 1995 ; Cheng, 1998 ; Hargreaves, 1997), la prise de conscience du « backwash effet » a entraîné un intérêt pour l'exploration des méthodes d'évaluation qui pouvaient encourager les étudiants à développer leurs approches d'apprentissage. Comme l'ont trouvé les auteurs chez un enseignant enquêté : cet enseignant a utilisé non seulement l'enseignement, mais aussi l'évaluation afin d'influencer les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants. (Dahlin et al., 2001).

Dahlin et collaborateurs (2001) ont interviewé dans leur recherche au total 46 enseignants académiques venant de deux cultures différentes (Hong Kong et Suède). L'objectif a été d'identifier la variation des conceptions du rôle de l'évaluation dans l'apprentissage des étudiants qui peuvent être éventuellement possédées par les enseignants. Du côté de la relation entre l'apprenant et l'évaluation, les auteurs ont identifié quatre dimensions chez l'apprenant qui peuvent être influencées par l'évaluation. Premièrement, l'évaluation influence la motivation et l'effort des étudiants. Comme l'ont indiqué les auteurs: « knowing that one will be tested on one's knowledge, and possibly rewarded by a high grade, presumably stimulated students to work hard(er) » (Dahlin et al., 2001, p.52). Deuxièmement, l'évaluation peut être vue comme indiquant les parties du savoir les plus importantes. A partir d'anciennes évaluations, les étudiants peuvent obtenir une idée de ce qui est plus important du contenu d'apprentissage. De ce fait, les étudiants apprennent d'une manière sélective : ils ne se focalisent que sur ce qui va apparaître dans les examens. Troisièmement, l'évaluation influence les capacités que les étudiants sont espérés développer pendant un tel cours. Ces capacités concernent non seulement le savoir théorique et les aptitudes, mais aussi la compréhension. Cette compréhension désigne ici la capacité de comprendre et d'appliquer le savoir comme un résultat d'apprentissage. Enfin, l'évaluation influence les stratégies d'apprentissage que les étudiants utilisent pendant leur travail du cours. (Dahlin et al., 2001).

Ramsden et de Entwistle (1981) ont mis en évidence que les exigences d'évaluation perçues exercent une forte influence sur l'approche d'apprentissage adoptée par les étudiants lors d'une tâche d'apprentissage. Cela correspond à l'idée de Biggs (1996) que nous avons mentionnée précédemment, selon laquelle l'influence de l'évaluation sur les stratégies d'apprentissage adoptées par les étudiants provient des exigences d'évaluation perçues. De plus, Ramsden et Entwistle (1981) ont également indiqué qu'il se pourrait que la surcharge de travail et les questions d'évaluation inappropriées encouragent les approches de surface de la part des étudiants. D'après eux, certaines questions d'évaluation « invite, even demand, rote learning ». (Ramsden et Entwistle, 1981, p.204). Ainsi, face à ce type de questions centrée sur la simple restitution, même les étudiants qui sont forts sur leurs études font aussi appel aux stratégies de

surface. Les résultats de Ramsden et Entwistle (1981) ont également été partagés par Fransson, qui a indiqué que, « plus généralement, des conditions d'évaluation anxiogènes (questions à temps limité, absence de temps de préparation avant un oral, etc.) ont tendance à favoriser le développement d'approches de surface » (Cité par Romainville, 1993, p.57). De plus, Watkins (1984) a trouvé que, les étudiants adoptent plutôt une approche profonde lorsque l'évaluation se déroule par une production écrite ouverte.

Chapitre VI : la valorisation de la mémorisation dans la culture chinoise

Précédemment, nous avons vu que pour les étudiants chinois, la mémorisation n'est pas forcément à un niveau plus bas que la compréhension (Zhao et Thomas, 2016) ; au contraire, les étudiants chinois sont entraînés dès le début de leur vie scolaire à être forts pour mémoriser (Kember, 2016), et ils utilisent couramment les stratégies combinant la mémorisation et la compréhension (e.g., Kember, 1996 ; 2000 ; 2016). Selon les études interculturelles sur les conceptions de l'apprentissage des étudiants, nous voyons qu'il existe un lien entre l'éducation et la culture. (Tavakol et Dennick, 2009). Comme l'ont indiqué Wadham et al. (2007), « culture shapes education, and education shapes culture ». (Cité par Lu et Jover, 2019, p.426). En ce sens, l'éducation d'un pays est déterminée par sa tradition socioculturelle. Rappelons-nous ce qu'a indiqué Säljö (1987), et que nous avons mentionné précédemment : l'apprentissage est dépendant de l'environnement socioculturel d'éducation. Dans cette perspective, pour mieux comprendre la valorisation de la mémorisation pour les étudiants chinois, il faut comprendre le contexte d'éducation qui est le leur. Dans la littérature, le concept « Confucian Heritage Cultural Background » (CHCB ou CHC context) est utilisé pour désigner le contexte culturel d'où viennent les étudiants chinois (Wang, 2013, p.105 ; Guo, 2015, p.5), qui sont considérés comme essentiellement influencés par les valeurs confucéennes (Rao et Chan, 2009, cité par Wang, 2013). Ce qui est au cœur de ces valeurs, c'est le Confucianisme, qui est une doctrine comportementale et morale basée sur les enseignements de Confucius. (Nield, 2004). Avant de présenter Confucius et ses théories, nous allons d'abord préciser le terme « apprenants chinois ».

1. Le concept d'« apprenants chinois »

Un grand nombre d'auteurs ont pris en compte la situation des « apprenants chinois ». (Price et al., 2011). Dans les recherches concernées, le terme « apprenants chinois » est un terme général, qui désigne ceux qui sont venus de Hong Kong, de Taiwan, de la Chine Continentale, de Singapour et de Malaisie. (e.g., Sun et Chen, 1999 ; Snider, 2005 ; Nield, 2004 ; Price et al., 2011). Cependant, selon Clark et Gieve (2006), il est inapproprié de caractériser les « apprenants chinois » comme un seul groupe homogène. Comme nous l'avons vu précédemment, l'apprentissage dépend du contexte socioculturel d'éducation, alors que les étudiants chinois venant de régions différentes ne sont pas tout à fait les mêmes. Entre ces régions, il existe d'importantes différences d'ordre sociale, politique et économique. (Nield, 2004). Price et al. (2011) ont indiqué que, les recherches concernant les apprenants chinois avaient été principalement menées auprès de ceux qui étaient de Hong Kong. A partir de ce que

nous avons présenté auparavant, nous savons déjà que les apprenants chinois de différentes régions ne sont pas homogènes. En ce sens, les caractéristiques d'apprentissage retrouvées chez les apprenants chinois de Hong Kong ne correspondraient pas forcément à celles de ceux de la Chine Continentale. De plus, selon Sit (2013), pour ces deux sous-groupes culturels d'apprenants chinois, il se pourrait que leurs expériences d'éducation antérieures puissent influencer d'une certaine manière, leurs perceptions d'apprentissage et d'enseignement dans les pays occidentaux. En bref, lorsque nous employons le terme « apprenants chinois », il serait mieux de préciser le contexte culturel et éducationnel d'où viennent les apprenants concernés. Malgré les différences, il a été prouvé que les apprenants contemporains issus des contextes CHC partagent « some similar motivations, strategies, and beliefs about learning » (Guo, 2015, p.5). Nous allons donc nous consacrer maintenant à présenter ces aspects-là. Et avant tout, à découvrir et à mieux connaître Confucius et ses théories.

2. Confucius et le Confucianisme

Dans le domaine de l'éducation occidentale, on met l'accent sur l'apprentissage autonome. (Tavakol et Dennick, 2009). L'apprentissage autonome reconnaît le rôle central que joue l'apprenant dans ses propres apprentissages : « learning is not something that someone else can do for students but that it must be done by students for themselves » (Harden, 2005, cité par Tavakol et Dennick, 2009, p.370). L'épistémologie sous-jacente de cette approche se base sur les pensées de Socrate (469-399 B.C.E), philosophe et éducateur grec reconnu.²³ (Baidu Baike 3). En éducation, l'approche Socratique concerne « overt and private questioning, expression of personal hypothesis, and a desire for self-directed tasks » (Tweed et Lehman, 2002, Cité par Tavakol et Dennick, 2009, p.370). Platon (427-347 B.C.E), disciple de Socrate, supposait que l'éducation devait non seulement donner le savoir, mais aussi permettre aux élèves de questionner, d'examiner, et de réfléchir sur les idées et les valeurs. (Daly, 1998). Ces philosophies ont été adoptées dans les pays occidentaux, pour favoriser l'apprentissage autonome des élèves. (Tavakol et Dennick, 2009).

Cependant, pour certains étudiants asiatiques internationaux qui poursuivent leurs études dans les universités occidentales, il se pourrait qu'ils ne s'adaptent pas à l'approche Socratique. Et cela pourrait être lié au fait que, les étudiants asiatiques internationaux ont leur propre philosophie d'apprentissage orientale basée sur les idées de Confucius. (Tavakol et Dennick, 2009).

²³ Baidu Baike 3, Socrates, consulter le site <https://baike.baidu.com/item/苏格拉底>, consulté le 27, novembre, 2019

Confucius (551-479 B.C.E) est un grand philosophe et éducateur de la Chine ancienne, est le fondateur du Confucianisme. ²⁴(Baidu Baike 4). Ses discours ainsi que sa philosophie ont été compilés par ses disciples dans « 论语 » (« Les Analectes »). La philosophie de Confucius concerne, entre autres sujets, l'apprentissage et l'éducation. (Guo, 2015). Le Confucianisme consiste en « a system of philosophical, ethical and political thought based on the teachings of Confucius » (Wang, 2013, p.105). L'influence du Confucianisme sur les pratiques sociales et l'éducation s'est répandue immédiatement à Hong Kong, à Taiwan, à Macao et à Singapour, et puis aux autres régions de l'Asie. Par exemple, le Confucianisme est arrivé au Vietnam au deuxième siècle avant J.C., et en Corée puis au Japon au troisième siècle après J.C. (Marginson, 2011). Même aujourd'hui, la philosophie de Confucius a encore une influence importante sur les apprenants contemporains dans ces pays mentionnés ci-dessus (Confucian heritage culture contexts). (Guo, 2015, p.5). Comme l'a indiqué Lee (1996) : « most of the East Asian societies such as those of China, Taiwan, Hong Kong, Singapore, Korea and Japan share an obvious Confucian tradition » (Lee, 1996, p.26). Au contraire de l'apprentissage autonome de l'approche Socratique, Confucius pensait que les élèves devaient passer leur temps à acquérir les idées de leurs enseignants. (Tavakol et Dennick, 2009). Dans l'approche Confucéenne, on se focalise sur « input-driven teaching and learning style » (Guo, 2015, p.5).

Précédemment, nous avons vu que les apprenants contemporains issus des contextes CHC partagent certaines motivations et stratégies d'apprentissages similaires. D'après Guo (2015), le fait de comprendre ces motivations peut aider les enseignants non Asiatiques à enseigner d'une manière plus effective et mieux adaptée au contexte culturel Confucéen. En même temps, le fait de connaître ces stratégies d'apprentissage peut aussi aider les enseignants non Asiatiques à comprendre les avantages et désavantages de la manière Confucéenne d'apprendre, et à ajuster leurs stratégies d'enseignement afin de mieux répondre aux besoins des étudiants. Dans les parties suivantes, nous allons présenter les motivations et les stratégies d'apprentissage partagées dans les contextes CHC.

3. Les motivations à apprendre chez les apprenants issus des contextes CHC

Dans la tradition Confucéenne, l'éducation occupe une place extrêmement importante. (Lee, 1996 ; Guo, 2015). La phrase d'introduction des Analectes de Confucius (Livre 1, Chapitre 1) parle de la joie de l'apprentissage constant : « 学而时习之，不亦说乎? » (« Is it not pleasant to learn with a constant perseverance and application ? »). (Cité par Lee, 1996,

²⁴ Baidu Baike 4, Confucius, consulter le site <https://baike.baidu.com/item/孔子>. Consulté le 27, novembre, 2019

p.27). Dans un contexte CHC, l'éducation est considérée comme importante non seulement pour l'amélioration personnelle, mais aussi pour le développement social. (Lee, 1996 ; Guo, 2015). Sous l'influence de cette signification de l'éducation dans la tradition Confucéenne, les étudiants contemporains venant des contextes CHC sont très motivés pour apprendre. En général, ils ont des buts élevés de réussite et ils ont la volonté d'investir beaucoup de temps pour apprendre. (Guo, 2015). Pour présenter les motivations pour apprendre partagées par les étudiants issus des contextes CHC, nous nous appuyons principalement sur la recherche de Guo (2015). L'auteur développe dans son étude de trois motivations qui sont inter-reliées : éducation morale personnelle, contribution à la société, et orientation utilitaire personnelle.

Selon Confucius et ses disciples, le premier but de l'apprentissage consiste à réaliser des changements comportementaux et à devenir une personne morale. (Guo, 2015). Dans les enseignements de Confucius, le concept « 仁 » (Ren) est fondamental, qui désigne « lifelong striving for any human being to become the most genuine, sincere, and humane person he or she can become » (Li, 2003, p.146). A travers l'éducation, une personne peut réaliser des transformations personnelles et devenir une personne morale et capable. Et aujourd'hui, cette idée d'apprentissage moral influence aussi les apprenants contemporains dans les pays CHC. (Guo, 2015).

A part la perfection personnelle, selon Confucius, la société a aussi besoin de personnes cultivées pour gouverner la nation de façon efficace. (Lee, 1996 ; Guo, 2015). Une fois que ces personnes ont réalisé leurs transformations personnelles et morales à travers l'éducation, elles sont en mesure de porter ces valeurs dans la société. (Li, 2003). La pensée Confucéenne considérait l'apprentissage et le gouvernement de la société comme intimement associés. Comme l'a indiqué Tsze-hsia, l'un des disciples de Confucius, « 学而优则仕，仕而优则学 » (« The officer, having discharged all his duties, should devote his leisure to learning. The student, having completed his learning, should apply himself to be officer ». (Les Analectes, Livre 13, Chapitre 13, Cité par Lee, 1996, p.27).

Parmi les deux motivations présentées ci-dessus, l'amélioration individuelle concerne le niveau interne de l'établissement de la personne, tandis que l'officier du gouvernement appartient à la dimension extérieure de la réalisation. (Lee, 1996). Dans la tradition Confucéenne il existe toujours une relation entre interne et externe : un savant doit chercher finalement l'opportunité de devenir officier du gouvernement, afin d'étendre son influence. Et cette relation se reflète dans une phrase du livre « 大学 » (« The Great Learning ») : « 身修后家齐，家齐而后国治，国治而后天下平 » (« Cultivate himself, to regulate the family, then

govern the state, and finally lead the world into peace » (« The Great Learning, Livre 4, cité par Lee, 1996, p.37). Dans cette perspective, l'éducation constitue un moyen important pour devenir officier du gouvernement. (Lee, 1996). En fait, dans l'histoire de la Chine, un critère important pour sélectionner les candidats des officiers gouvernementaux est la bonne éducation. (Guo, 2015). Depuis la dynastie des Sui (A.D.581-618), « the public examination system for recruitment to the civil administration of the Chinese empire » (McMullen, 2011, p.1), reconnu comme « 科举 » (« Keju »), a été utilisé pour sélectionner les officiers du gouvernement. Avec peu de modifications, ce système d'examen impérial a perduré pendant presque 1500 ans, se perpétuant d'une dynastie à l'autre, jusqu'à son abolition en 1905. (Guo, 2015). Dans la globalisation d'aujourd'hui, malgré des changements continus et des pressions extérieures auxquelles font face la Chine continentale, le système d'examen dirige encore d'une manière importante l'apprentissage scolaire en Chine continentale, et il semble qu'il ne disparaisse pas dans le futur. (Jin, 2009). Nous ferons un peu plus loin un point historique sur le système d'examen en Chine continentale. Maintenant, nous nous concentrons sur les motivations des apprenants issus des contextes CHC.

Évidemment, un officier du gouvernement peut être associé aux récompenses extrinsèques, comme la réputation, la richesse, une belle épouse, et l'ascendance de la mobilité sociale. (Lee, 1996 ; Guo, 2015). Ces récompenses extrinsèques n'ont rien à voir avec l'amélioration personnelle intérieure. (Lee, 1996). En ce sens, la troisième motivation, l'orientation utilitaire personnelle est ainsi impliquée. Et cette motivation se reflète dans certains idiomes chinois. Par exemple, « 书中自有黄金屋, 书中自有颜如玉 » (« There are golden houses in books and there are beautiful girls in books ») ; ou « 十年寒窗无人问, 一举成名天下知 » (« Although studying anonymously for ten years, once you are successful, you will become well-known in the world »). (Cité par Lee, 1996, p.37). De ce fait, certains chercheurs ont prétendu que, en comparaison avec les apprenants occidentaux, les apprenants venant des cultures de l'héritage confucianiste ont tendance à être plus pragmatiques dans leurs apprentissages. (Lee, 1996; Tweed et Lehman, 2002). C'est-à-dire: « learning is not merely for the sake of learning itself but for obtaining external rewards » (Guo, 2015, p.7). Issus de cette culture, les apprenants contemporains dans les pays CHC prêtent une grande attention aux implications pragmatiques de l'éducation. Ils montrent plus de curiosités pour les problèmes pragmatiques que théoriques. De plus, ils croient que l'éducation peut leur donner un travail prestigieux et un statut social élevé. En même temps, dans les pays CHC, les parents ont de grandes attentes éducatives pour leurs enfants, et ces derniers sont motivés pour satisfaire les

attentes de leur famille. Pour les apprenants issus des contextes CHC, le succès à l'école peut contribuer au respect et à la réputation de leur famille, qui sont très valorisés dans les sociétés Confucéennes. (Guo, 2015). Et d'après Guo (2015), cela peut constituer une raison pour laquelle les apprenants des contextes CHC remportent plus de succès dans les tests internationaux que les apprenants venant des pays occidentaux.

Guo (2015) a souligné qu'une des conséquences de la motivation envers l'orientation utilitaire personnelle est un enseignement et un apprentissage en vue de l'examen : les apprenants mettent l'accent sur les réussites dans les examens, qui contribuent aux résultats désirés. Avec cette orientation, les apprenants ont tendance à passer plus de temps pour préparer les examens. En conséquence, les apprenants issus des contextes CHC sont souvent « good test takers », en ayant des performances plus remarquables dans les tests internationaux que les apprenants occidentaux, comme nous l'avons mentionné précédemment.

Ces trois motivations présentées ci-dessus montrent une relation entre l'éducation et la pratique réelle. Autrement dit, l'éducation sert à mettre en pratique les connaissances apprises pour développer la moralité, pour servir le pays et pour obtenir des récompenses extrinsèques (comme la richesse, la réputation, etc.). En effet, dans la culture traditionnelle chinoise, l'un des objectifs principaux de l'apprentissage consiste à mettre en pratique ce qui a été déjà appris. C'est ce que l'on appelle en chinois : « 经世致用 » (jing shi zhi yong). Cette mise en accent sur le lien entre l'éducation et la pratique réelle demeure toujours une préoccupation majeure dans le contexte d'apprentissage en Chine. (Lu et Jover, 2019). Cela peut être reflété dans la mission de l'enseignement supérieur chinois, déclarée par la Loi de l'Enseignement Supérieur de la République Populaire de Chine : « The task of higher education is to train people to become senior specialists imbued with the spirit of creativeness and the ability of practice, to develop science, technology and culture and to promote the socialist modernization drive. »²⁵(Ministère de l'Éducation, 2009). Nous voyons que l'enseignement supérieur chinois insiste sur la capacité de pratiquer les connaissances apprises pour servir le pays.

Selon Guo (2015), afin de motiver les apprenants des contextes CHC, il sera intéressant d'identifier les résultats pragmatiques potentiels ultérieurs résultant d'un apprentissage réussi (e.g. développement de la carrière future). Cependant, Guo (2015) a aussi prétendu que l'accent mis sur les résultats pragmatiques dans les contextes CHC ne signifie pas que les apprenants issus de ces cultures sont moins intrinsèquement motivés. Comme l'a indiqué Lee (1996), dans

²⁵ Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine, mise en ligne le 21 juillet, 2009, consulter le site http://en.moe.gov.cn/documents/laws_policies/201506/t20150626_191386.html, consulté le 25 mai, 2021

la tradition confucéenne, le désir pour les récompenses extérieures coexistent paradoxalement avec la performance interne de la personne. En ce sens, dans les contextes CHC, la motivation extrinsèque peut coexister avec la motivation intrinsèque : les apprenants qui considèrent l'apprentissage comme un moyen pour obtenir des résultats désirables extérieurs sont plus motivés à maîtriser le savoir. (Guo, 2015).

4. La culture des examens en Chine continentale : hier et aujourd'hui

Nous avons vu précédemment qu'en Chine continentale, malgré les changements rapides dans l'environnement de l'éducation, les examens jouent toujours un rôle crucial, qui orientent largement l'apprentissage scolaire. De ce fait, il nous paraît nécessaire de faire un bref historique sur la culture des examens en Chine continentale.

4.1. Le Keju, « l'ancêtre du Gaokao » (Héritage Confucéen)

Historiquement, l'éducation dans la dynastie chinoise avait pour fonction de maintenir la survie et la stabilité de la nation. (Gu, 2006). Pendant cette longue période de la société féodale chinoise, la culture Confucéenne jouait un rôle dominant en se focalisant sur la relation patriarcale entre classes différentes : les enfants obéissent aux parents ; les épouses obéissent aux époux ; les disciples obéissent aux enseignants ; les gens ordinaires obéissent aux classes gouvernantes. Bref, en Chine dynastique, les pensées Confucéennes servaient à cultiver l'esprit d'obéissance du peuple à travers l'éducation. (Wang, 2013). Cependant, Lu et Jover (2019) ont indiqué que l'insistance sur le respect de l'autorité exerce des effets négatifs sur la culture académique chinoise, dans laquelle le manque d'innovation et de créativité est communément considéré comme l'un des problèmes les plus importants du système de l'enseignement supérieur chinois.

Vu l'esprit d'obéissance du Confucianisme, le système d'examen impérial en Chine se basait sur les classiques Confucéens. (Li, 2004 ; Wang, 2013). Comme nous l'avons déjà vu précédemment, depuis la dynastie des Sui (A.D.581-618), et jusqu'à la fin de la dynastie des Qing (1905), ce système d'examen, reconnu comme *keju*, servait toujours à recruter les hommes qualifiés destinés à travailler pour la cour impériale. (Li, 2004 ; Wang, 2013 ; Guo, 2015). L'examen *keju* se basait sur le principe méritocratique, avec une compétition ouverte parmi les hommes. (Li, 2004). Et ce principe méritocratique garantissait la longévité de l'empire Chinois. (McMullen, 2011).

L'examen *keju* avait lieu une fois tous les trois ans, à travers toute la nation. (McMullen, 2011). Il se composait de quatre niveaux : l'examen de comté, l'examen provincial, l'examen

de l'académie et l'examen du palais. Les candidats devaient d'abord réussir un niveau pour pouvoir prendre part au niveau suivant. Chaque examen durait un ou plusieurs jours, et chaque candidat était isolé dans une cabine individuelle. Il y avait quatre titres accordés respectivement à ceux qui réussissaient ces quatre niveaux d'examen : 秀才(Xiucan), 举人(Juren), 贡士 (Gongshi) et 进士 (Jinshi). (Ibid.). De plus, au trois premiers Jinshi, on leur accordait respectivement 状元 (Zhuangyuan), 榜眼 (Bangyan) et 探花 (Tanhua), et ils pouvaient être reçus par l'empereur. ²⁶(Cité dans *Le Quotidien du Peuple*).

L'examen *keju* était très valorisé par le public (Li, 2004), parce qu'il offrait aux gens ordinaires un statut social élevé, la fortune, voire le mariage avec une princesse. (Li, 2004 ; Wang, 2013). En conséquence, l'examen *keju* inspirait la population entière à s'éduquer (Wang, 2013). Nous pouvons voir cette grande influence de *keju* sur les élèves chinois d'autrefois dans certains idiomes chinois. Par exemple : « 男儿欲遂平生志, 六经勤向窗前读 » (« Il faut lire assidûment les *Six Classiques* pour qu'un homme puisse réaliser sa grande ambition »). Ou bien « 一人得道, 鸡犬升天 » (« Cocks and dogs will rise to the sky when their owner gets his wish of passing an exam ») (Cité par Li, 2003, p.98-99).

Le système d'examen *keju* réglait et modelait l'apprentissage en Chine dynastique : les apprenants devaient choisir les matières sur lesquelles ils devaient se focaliser, ainsi que la manière de les apprendre. (Wang, 2013). Pendant cette période féodale chinoise, l'examen testait principalement « knowledge of the body of ancient texts known as the Confucian classics » (McMullen, 2011, p.7), et puis « the ability to compose elegant poems » (Ibid.). Ainsi, pour réussir l'examen *keju* avec des résultats satisfaisants, les apprenants devaient mémoriser les matières concernées, les Classiques Confucéens. (Li, 2004 ; Wang, 2013). Cependant, certaines autres capacités telles que la pensée critique, ou la prise de décision n'étaient pas prises en compte. (Li, 2004). Pendant la fin de la dynastie des Qing et le début de la République de Chine, cette adoption du Confucianisme en tant que contenu et critère du système d'examen a été critiquée par les réformateurs et les savants. Les apprenants étaient considérés comme n'ayant pas d'esprit novateur, et apprenants des choses qui ne seront jamais être utilisées. (Wang, 2013). Cet apprentissage pour l'examen était donc appelé comme « 纸上谈兵 » (« empty talk on paper »). (McMullen, 2011, p.8).

A la fin de la dynastie des Qing, suite à une série de défaites militaires marquées par deux Guerres de l'opium sino-britanniques, le gouvernement Qing lançait le Mouvement « 洋

²⁶Le Quotidien du Peuple, Le Keju, l'ancêtre du Gaokao, mise en ligne le 5 juin, 2014, consulter le site <http://french.peopledaily.com.cn/Culture/n/2014/0605/c31358-8737446.html>, consulté le 7 mai, 2017

务» (Mouvement d'Auto-Renforcement), pour maintenir sa domination en apprenant les techniques avancées des pays Occidentaux.²⁷(Baidu Baike 5). Dans le domaine de l'éducation, les premiers « 中国近代学堂 » (Écoles modernes de la Chine) avaient émergé, prenant le monde occidental comme modèle. (Wang, 2013). Zeng Guofan et Li Hongzhang mirent en place les « 洋务学堂 » (Écoles Yang Wu) pour introduire les connaissances occidentales en Chine. Les formations dans ces écoles touchaient principalement trois domaines : celui des langues, des technologies et des affaires militaires. A l'époque, le système de concours sélectif n'était pas encore standardisé. Il se présentait sous la forme des examens traditionnels chinois, auxquels avaient été ajoutés d'autres savoirs plus modernes venant de l'Occident. (Gu, 2017). En 1888, les sciences de la nature avaient été pour la première fois ajoutées comme contenu d'examen.²⁸(Baidu Baike 6). De plus, le gouvernement Qing finança 120 jeunes enfants pour étudier aux États-Unis, qui contribuèrent en retour à la formation du système académique chinois pendant la période de la République de Chine au début du 20^e siècle. (Wang, 2013, p.108).

Par la suite, en 1898, Liang Qichao et Kang Youwei ont lancé la Réforme « 戊戌 » (Réforme des Cents Jours), avec l'objectif d'apporter à la société chinoise des systèmes modernes occidentaux. Dans le domaine éducatif, les formations touchaient des sciences modernes comme la médecine, l'agriculture et l'économie. De plus, on établissait dans chaque province des écoles supérieures, et les écoles privées étaient encouragées. Ces écoles supérieures recrutaient publiquement leurs élèves, et la sélection se faisait sous la forme d'un concours d'entrée. En même temps, répondant à la suggestion de Kang,²⁹« 八股文 » (eight-legged essay) avait été aboli (Baidu Baike 7). Après l'échec de cette réforme, les anciennes formes des examens avaient été reprises. (Gu, 2017).

En 1904, le « 奏定学堂章程 » (Programme de l'Éducation) était proposé principalement par Zhang Baixi, Zhang Zhidong et Rong Qing (Baidu Baike 6) : « il s'agit du premier programme de l'éducation de la Chine moderne qui définit les trois phases de l'éducation : primaire, secondaire et supérieure » (Gu, 2017, p.12). La publication de ce programme marque le commencement de l'éducation moderne chinoise. (Baidu Baike 6).

²⁷ Baidu Baike 5, Self-Strengthening Movement, consulter le site <https://baike.baidu.com/item/洋务运动>. consulté le 13, décembre, 2019

²⁸ Baidu Baike 6, The imperial examination system abolished, consulter le site <https://baike.baidu.com/item/科举制度废除日>. Consulté le 13, décembre, 2019

²⁹ Baidu Baike 7, Eight-legged essay : une forme rigide traditionnelle de dissertation imposée aux examens keju, au cours des dynasties des Ming et des Qing

Enfin, en 1905, le système d'examen *keju* fut aboli après 1500 ans d'existence. (Guo, 2015). Puis les écoles modernes ont été développées, marquant « a different and a new meaning to the traditional education system previously associated solely with fame and gain (Li, 2001) » (Wang, 2013, p.108).

4.2. La culture des examens pendant la République de Chine (1911-1949) et la République populaire de Chine de Mao (1949-1977)

En 1912, Sun Yet-sen fondait la République de Chine. En même temps, il était également fondateur de l'institut d'examen pendant la période de la République. Sun proposait d'utiliser les résultats d'examen comme critère de sélection des talents qualifiés à travailler pour le gouvernement, et cette législation fut adoptée en 1928. De plus, le gouvernement national, situé à Nankin à cette époque, mit en œuvre une série de politiques systématiques sur la régulation des examens pour garantir le caractère méritocratique de la sélection des étudiants. (Liu, 2006)

L'instauration de l'institution des examens pendant la République était vue comme la réhabilitation du système d'examen impérial. Cependant, les contenus des examens avaient changé : ils incluaient principalement des sujets se focalisant sur la recherche et l'administration, en abolissant ceux qui reflétaient la culture traditionnelle chinoise, c'est-à-dire les Classiques Confucéens au premier plan pendant les périodes impériales de Chine. En outre, les sujets de test avaient aussi été élargis, qui impliquaient les disciplines comme le droit, l'histoire, l'économie, la comptabilité, etc. Ces disciplines reflétaient les connaissances occidentales avancées. (Liu, 2006). Pour conclure, cette vague d'apprendre avec le monde Occidental pendant la période de la République fut une absorption aveugle de la civilisation occidentale. (Wang, 2013). Les réformateurs et les savants de cette époque ne reliaient pas les connaissances occidentales au contexte chinois (Pepper, 1990) ; au contraire, ils faisaient un transfert direct des manuels développés ailleurs, et les utilisaient directement dans les classes Chinoises. (Liu, 2006).

Pendant la première moitié du 20^e siècle, la Chine était dans les guerres civiles internes et se battait également les invasions venant de l'étranger. Cependant, malgré l'instabilité du pays, certaines progressions concernant la scolarité avaient été accomplies. (Wang, 2013). Dans le domaine de l'enseignement supérieur, plusieurs développements pouvaient être constatés. En 1917, la publication de « 修正大学令 » par le Ministère de l'Éducation de l'époque instituait le concours d'entrée de l'enseignement supérieur : les élèves devaient passer le concours pour entrer aux universités. Au cours des années 1927 et 1932, les établissements supérieurs

établirent leur propre concours d'entrée pour recruter leurs élèves. Par conséquent, le contenu des tests variait largement d'un établissement à l'autre. Entre 1933 et 1937, une répartition fixe d'élèves en fonction des différents parcours fut appliquée à tous les établissements. De ce fait, le recrutement des élèves pour chaque école était restreint. (Gu, 2017). En 1938, le comité de recrutement unifié fut établi par le Ministère de l'Éducation, avec la publication de « 国立各院校统一招生办法大纲 » (Programme unifié de recrutement des élèves aux universités nationales). (Zhu, 2011). Ce programme définissait la composition et les matières de l'examen. (Gu, 2017). Au sein des universités nationales, on organisait l'examen unifié pour recruter les élèves. (Zhu, 2011). Et par conséquent, le contenu de l'examen fut standardisé. (Gu, 2017). Entre les années 1941 et 1949, le comité de recrutement unique fut remplacé par plusieurs comités, en fonction des différentes régions et établissements. Dans chaque comité, fut déterminé respectivement le contenu des examens, les modalités de correction et d'inscription dans les établissements. (Gu, 2017).

Avec l'héritage antérieur de la culture des examens, la Chine, à partir de 1949, est entrée dans la période de la République Populaire de Chine. Avec Mao (1949-1977). (Wang, 2013). En 1952, le Ministère de l'Éducation mit en place des programmes pour unifier le concours d'entrée aux établissements de l'enseignement supérieur. L'examen national d'entrée à l'université, reconnu comme *Gaokao*, fut ainsi établi. (Wang, 2013 ; Gu, 2017). Cette période fut grandement politisée et influencée par l'Union Soviétique, dans le sens où le Parti Communiste Chinois prenait l'expérience Soviétique comme exemple pour construire une nouvelle nation. (Yang, 2005). Cette influence Soviétique touchât également le secteur de l'enseignement supérieur. Le gouvernement à l'époque s'inspirait du Marxisme et du Léninisme en tant que guide politique et morale dans l'éducation supérieure. A cette époque-là, les manuels Soviétiques furent traduits et utilisés directement sans modification dans les universités chinoises. Même aujourd'hui, le Marxisme et le Léninisme constituent encore l'un des sujets principaux et obligatoires dans les examens universitaires. En 1956, la Chine cessa ses relations avec l'Union Soviétique et commençât à tracer son propre chemin, en restaurant son propre héritage culturel traditionnel. Cependant, pendant les dix ans de trouble causés par la Révolution culturelle (1966-1976), les Chinois se focalisèrent sur la lutte des classes, et l'éducation fut l'un des domaines gravement affectés. Pendant cette période, des mouvements politiques s'agitèrent dans plusieurs campus universitaires, les cours et le système d'examen méritocratique (le *Gaokao*) furent suspendus. (Wang, 2013).

4.3. L'examen national d'aujourd'hui : le fameux Gaokao

A partir de 1977, la Chine est entrée dans l'ère de Deng. Les premières années sous la direction de Deng furent une période de récupération, de réorganisation et de reconstruction. (Yang, 2011). Et pendant cette période, le système éducatif fut également reconstruit, avec les régulations similaires à celles des années 1950. En 1977, Deng a réinstauré le concours sélectif *Gaokao* qui avait été interrompu pendant dix ans, et cela réveillât le désir d'apprendre chez les jeunes Chinois. (Wang, 2013). Depuis, les épreuves du *Gaokao* se déroulent chaque année pendant deux jours au mois de juin. L'examen *Gaokao* est composé de quatre matières : le chinois, les mathématiques, l'anglais et l'épreuve de synthèse (littéraire ou scientifique). Par rapport à la matière de synthèse, l'option littéraire comprend la géographie, la politique et l'histoire, tandis que l'option scientifique concerne la physique, la chimie et la biologie.³⁰(Baidu Baike 8).

Suite au succès de la réinstauration du *Gaokao*, le phénomène de « 应试教育 » (Éducation pour réussir l'examen) s'est développé, orientant fortement les études vers la poursuite de bonnes notes. (Gu, 2017). La poursuite de bonnes notes pour les élèves Chinois peut se refléter dans une expression populaire en Chine : « 分分小命根 » (« Scores, scores, student's lifeblood »). (Li, 2003, p.99). Et jusqu'à aujourd'hui, cette éducation pour réussir l'examen gouverne l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles secondaires et les universités en Chine. Les examens sont devenus le seul objectif visé par les activités d'enseignement et d'apprentissage. Il semble que l'intelligence et les capacités des élèves soient mesurées par leurs notes aux examens. Avec des notes élevées au *Gaokao*, les élèves Chinois peuvent accéder aux universités les plus prestigieuses du pays. (Li, 2003). Du côté de l'enseignement, les enseignants mettent l'accent sur les connaissances qui reviennent le plus souvent dans le *Gaokao*. Et ces connaissances sélectionnées sont renforcées de manière intensive avant le *Gaokao*. (Gu, 2017). Pour les élèves, Gu (2017) a indiqué qu'une bonne acquisition des connaissances ne suffit pas toujours pour réussir le *Gaokao*. Les stratégies d'examen, l'état mental et même la condition physique jouent aussi des rôles importants.

Pour préparer le *Gaokao*, les stratégies de mémorisation sont nécessaires. Prenons l'exemple de la matière du chinois, la littérature ancienne chinoise occupe une place importante dans l'éducation des élèves chinois. (Wang et Yue, 2005). Pour les lycéens chinois, l'exigence de réciter ces œuvres classiques est plus élevée que les élèves du primaire et les collégiens.

³⁰ Baidu Baike 8, National Unified Examination for Admissions to General Universities and College, consulter le site <https://baike.baidu.com/item/普通高等学校招生全国统一考试/2567351?fromtitle=高考>. consulté le 20 décembre, 2019

Dans le « 普通高中语文课程标准 » (Standard du programme scolaire du chinois du lycée ordinaire³¹) publié par le Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine en 2017, il y a également une liste de propositions d'œuvres classiques à réciter et à mémoriser : 40 poèmes et 32 textes (courts et longs).³²(Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, 2017). Nous voyons donc que l'apprentissage et la récitation des anciennes œuvres classiques reflète l'importance du rôle de la mémorisation dans l'apprentissage des étudiants chinois.

Auparavant, nous avons vu que l'accent mis sur la mémorisation chez les apprenants chinois est un héritage de la tradition Confucéenne. Dans la culture Confucéenne, la mémorisation des classiques est essentielle pour les apprenants afin de développer les vertus (Carless, 2011) et de réussir l'examen *Keju*. Dans la partie suivante, nous allons présenter d'une manière détaillée cette valorisation de la mémorisation dans les contextes de l'héritage de la culture confucéenne.

5. La valorisation des stratégies de mémoriser dans la culture confucéenne

Dans les contextes CHC, les apprenants utilisent couramment les stratégies de mémoriser. (Guo, 2015). Cependant, cette insistance sur la mémorisation est perçue par les Occidentaux comme signe d'une approche d'apprendre de surface, comme nous l'avons indiqué dans les parties précédentes.

Pour les apprenants issus des contextes CHC, la mémorisation du savoir constitue la première étape dans le processus d'apprendre. Dans la culture traditionnelle Confucéenne, l'apprentissage se construit comme un processus séquentiel composé de quatre étapes (Tavakol et Dennick, 2010 ; Guo, 2015) : « (a) memorizing, (b) understanding, (c) applying, and (d) questioning or modifying » (Tavakol et Dennick, 2010, p.372).

Tout d'abord, les apprenants doivent transmettre en mémoire à long terme les connaissances basiques et fondamentales. Et dans ce processus de mémorisation et de répétition, il faut que les apprenants fassent attention aux détails du contenu afin d'approfondir leur compréhension du matériel d'apprentissage et de découvrir de nouvelles significations. A partir de cela, nous voyons que la mémorisation est nécessaire pour développer la compréhension. En

³¹ Lycée ordinaire : ce terme est utilisé pour différencier des autres écoles, comme des écoles pour les enseignants, des écoles techniques, etc. Les lycées ordinaires sont les écoles principales de cette période d'éducation. Il n'appartient pas à l'éducation obligatoire.

³² Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine, 2017, Standard du programme scolaire du chinois du lycée ordinaire, mise en ligne le 29 décembre, 2017, consulter le site http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html, consulté le 4 septembre, 2018

fonction de ce que nous avons présenté dans les parties précédentes, la stratégie de mémoriser impliquée ici est « mémoriser et comprendre », qui est la mémorisation significative. Dans cette perspective, l'insistance sur la mémorisation dans les contextes CHC peut refléter une approche profonde d'apprendre, avec l'objectif d'avoir une meilleure compréhension du sujet d'étude. Par la suite, les apprenants ne peuvent appliquer leurs connaissances dans les problèmes et situations réelles qu'à la condition où ces connaissances sont mémorisées et comprises d'une manière appropriée. La mémorisation garantit la disponibilité d'une connaissance lorsqu'on en a besoin, et une compréhension appropriée et profonde permet que cette connaissance soit bien appliquée de façon pertinente aux situations problèmes. Enfin, le questionnement et l'analyse critique se situent à la dernière étape d'apprendre, de façon générale, après avoir rencontré de nouveaux problèmes ou de nouvelles situations. (Guo, 2015).

En bref, l'engagement dans la mémorisation chez les apprenants venant des contextes CHC n'est pas forcément le signe d'apprentissage passif et surface. Au contraire, il se pourrait qu'un apprentissage actif et profond soit eu lieu. (Guo, 2015).

6. Conclusion

A partir de ce que nous avons présenté, nous voyons que la mémorisation est valorisée dans la culture traditionnelle chinoise. Pour les apprenants chinois, la mémorisation joue un rôle indispensable dans l'apprentissage, et ils utilisent couramment les stratégies de mémorisation. Comme nous l'avons déjà vu précédemment, la mémorisation prend plusieurs formes, elle ne désigne donc pas forcément l'apprentissage par cœur. Dans cette perspective, l'engagement dans la mémorisation chez les apprenants chinois n'est pas forcément le signe d'une mise en œuvre de la stratégie d'apprentissage par cœur. D'ailleurs, même si dans l'apprentissage par cœur, la compréhension peut être présente : il arrive à l'apprenant de sélectionner le contenu qu'il juge le plus important à mémoriser, si non la charge serait trop lourde. (Cosnefroy, 2011). Cet apprentissage par cœur d'une partie seulement du texte n'est plus du par cœur à proprement parler (Kember, 1996 ; 2000), mais plutôt la stratégie « *strategic attempt to reach limited understanding as an aid to memorisation* » (e.g., Kember, 1996, p.347). Et on n'est plus dans une stratégie de surface à proprement parler, mais plutôt dans une position intermédiaire qui se caractérise par le fait que l'apprenant considère encore la mémorisation en tant que son premier objectif, et qu'il essaie d'arriver à un niveau minimum de compréhension pour rendre par la suite la mémorisation d'une manière plus efficace. (Kember, 1996). Cela nous ouvre une nouvelle voie pour résoudre le paradoxe de l'apprenant chinois, qui consiste à investiguer les interprétations de l'apprentissage par cœur des étudiants chinois.

Chapitre VII : Problématique et hypothèses de recherche

Dans ce chapitre, nous allons décrire explicitement ce que nous allons étudier dans notre travail. D'abord, nous proposons la problématique de recherche. Ensuite, nous formulons les questions de recherche qui soutiennent notre réflexion sur cette problématique et qui structurent notre travail. Enfin, nous présentons les hypothèses à valider au cours de notre recherche qui répondent à la problématique.

1. Problématique

A partir des références théoriques que nous avons présentées dans les chapitres précédents, nous retenons deux points essentiels pour notre recherche.

Le premier point essentiel concerne le concept « apprendre par cœur ». Les recherches sur les approches d'apprentissage des étudiants chinois conduisent à un paradoxe singulier : d'un côté, les apprenants chinois sont vus comme recourant massivement à l'apprentissage par cœur (e.g., Dahlin et Watkins, 2000 ; Kember, 2016), et comme apprenants par cœur ; de l'autre côté, ils obtiennent un succès remarquable dans les différents tests internationaux (e.g., Biggs, 1991 ; Marton, Watkins et Tang, 1997 ; Dahlin et Watkins, 2000), et ces deux constats sont incompatibles, parce qu'aux yeux des Occidentaux, l'apprentissage par cœur est associé à une approche de surface. Beaucoup de chercheurs ont essayé de questionner ce paradoxe. Dans les études existantes, les explications du paradoxe de l'apprenant chinois résident dans la relation entre mémoriser et comprendre, ainsi que dans le rôle que joue la répétition dans la mémorisation et la compréhension. A notre connaissance, il y a très peu de recherches sur le concept d'apprendre par cœur. Nous ne connaissons pas beaucoup cette stratégie d'apprentissage, qui est plus complexe qu'elle n'y paraît. Les explications que nous pouvons actuellement trouver sur ce concept sont principalement liées au paradoxe de l'apprenant chinois. (e.g., Marton, Dall'Alba et Tse, 1993 ; Marton, Watkins et Tang, 1997 ; Watkins et Biggs, 2001). Cependant, ces explications ne proviennent pas des descriptions du par cœur selon la perspective des étudiants chinois eux-mêmes, mais plutôt des considérations des chercheurs occidentaux. De ce fait, il nous paraît intéressant de reconsidérer l'étiquette « apprenants par cœur » à partir des interprétations du par cœur des étudiants chinois.

L'interprétation du par cœur des étudiants chinois est interrogé dans le contexte de l'enseignement supérieur français. Cela introduit le deuxième point essentiel de notre recherche, l'internationalisation de l'enseignement supérieur. A l'heure où l'enseignement supérieur est fortement internationalisé, il y a beaucoup d'étudiants internationaux qui voyagent pour

poursuivre leurs études à l'étranger. Les étudiants chinois représentent une grande partie de cette mobilité internationale. A partir de cela, les études sur les expériences d'apprentissage des étudiants chinois dans une autre culture se sont développées (e.g., Sun et Chen, 1999 ; Henze et Zhu, 2012). La plupart de ces recherches se sont déroulées dans des cultures anglo-saxonnes. A part les pays anglo-saxons, la France est aussi un pays populaire qui attire les étudiants chinois internationaux. Mais jusqu'à présent, il n'y a pas de recherche sur les expériences d'apprentissage des étudiants chinois en France. C'est donc un nouveau champ d'exploration pour nous. Nous nous interrogeons donc sur l'influence du contexte français sur les modes d'apprentissage des étudiants chinois.

De plus, dans les recherches existantes sur les expériences des étudiants chinois dans les universités étrangères, les étudiants proviennent principalement de Hong Kong et de Taiwan, mais très peu de la Chine continentale. (Sun et Chen, 1999). Or, les étudiants chinois venant de différentes régions ne sont pas homogènes. De ce fait, il nous paraît nécessaire de les bien distinguer. Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, les étudiants chinois venant de Hong Kong et de la Chine continentale partagent la culture de l'héritage confucianiste. Cependant, sous l'influence de la colonisation britannique, une culture et un système d'éducation relativement différents de ceux de la Chine Continentale se sont développés à Hong Kong. Même aujourd'hui, on maintient encore à Hong Kong une éducation de style plus occidentale (Sit, 2013). Par conséquent, les caractéristiques d'apprentissage retrouvées chez les étudiants chinois de Hong Kong ne correspondraient pas forcément à celles de ceux de la Chine Continentale. Dans notre recherche, les étudiants chinois ciblés viennent de la Chine continentale.

En associant les deux points présentés ci-dessus, nous proposons la problématique suivante :

Partant des expériences des étudiants chinois qui étudient en France, de quelle manière interprètent-ils « l'apprentissage par cœur » ?

Après avoir proposé la problématique, nous allons maintenant présenter les questions de recherche, qui conduiront notre réflexion.

2. Questions de recherche

Les questions de recherche portent sur trois domaines principaux à investiguer. Le premier domaine concerne la compréhension générale du concept « apprendre par cœur ». Le deuxième domaine questionnera la relation « apprendre par cœur » et « compréhension ». Enfin, le troisième domaine étudiera de quelles manières les étudiants chinois s'adaptent au contexte

de l'enseignement supérieur français.

Lorsque nous voulons savoir comment les étudiants chinois comprennent et décrivent le terme « apprendre par cœur », la notion de « conception » est impliquée. Comme nous l'avons déjà vu, la conception désigne les significations et les compréhensions par rapport à un phénomène (Svesson, 1997). Autrement dit, c'est la représentation personnelle d'un phénomène. Par ailleurs, nous savons que le par cœur est une stratégie d'apprentissage, et que les stratégies sont intimement liées aux buts poursuivis par l'apprenant. Comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, Bégin (2003, 2008) a introduit dans sa définition la notion de but pour indiquer ce que vise l'apprenant par l'usage d'une telle stratégie. Selon l'auteur, la notion de buts est utilisée dans deux contextes différents. D'abord, sur le plan du contexte de la psychologie cognitive, le but visé par l'utilisation d'une telle stratégie consiste à favoriser le traitement des connaissances elles-mêmes. En plus de la psychologie cognitive, l'auteur a aussi parlé de l'atteinte d'un but en contexte scolaire. C'est-à-dire que ce but est lié à la réalisation d'une activité ou d'une tâche scolaire, comme préparer ou passer les examens. Cela a pour objectif de bien situer les situations scolaires précises auxquelles s'appliquent les stratégies. Dans cette perspective, nous pouvons formuler comme suit une première série de questions de recherche :

- Pour les étudiants chinois qui étudient en France, que signifie « apprendre par cœur » ?
- Pour les étudiants chinois qui étudient en France, quels sont leurs objectifs pour utiliser la stratégie « apprendre par cœur » dans le contexte universitaire ?

Précédemment, nous avons vu qu'aux yeux des Occidentaux, la mémorisation équivaut à l'apprentissage par cœur, qui ne contribue pas à la compréhension. (e.g. Marton, Dall'Alba et Tse, 1996 ; Meyer, 2000 ; Dahlin et Watkins, 2000). Cependant, la mémorisation peut être réalisée de plusieurs manières, qui comprennent entre autres le par cœur. De plus, il a été démontré que dans la culture chinoise, la mémorisation et la compréhension ne s'opposent pas l'une à l'autre, mais qu'elles sont intimement liées. Comme le par cœur fait partie des stratégies de mémorisation, nous nous demandons si la compréhension peut être également développée à travers le par cœur. Aussi posons-nous la question suivante :

- Pour les étudiants chinois qui étudient en France, quelle est la relation entre l'apprentissage par cœur et la compréhension ?

Enfin, notre questionnaire sera complété par l'ajustement des étudiants chinois au contexte de l'enseignement supérieur français. A partir du point de vue adopté au premier chapitre, lorsque les étudiants internationaux poursuivent leurs études à l'étranger, ils vont rencontrer des difficultés dans leurs études. Ces difficultés, provenant principalement des

différences qu'ils perçoivent sur l'enseignement supérieur entre le pays d'accueil et leur pays d'origine, influencent leurs manières d'apprendre. Dans ce cas, ils doivent analyser ces différences et faire des ajustements nécessaires dans les méthodes d'apprentissage pour surmonter les difficultés. En ce sens, dans le troisième domaine, notre but consiste à voir comment les étudiants chinois ajustent leurs stratégies d'apprentissage au contexte de l'enseignement supérieur français. Ces ajustements concerneraient non seulement la stratégie « apprendre par cœur », mais aussi d'autres stratégies d'apprentissage. Ainsi, nous posons une question générale comme suit :

- Pour les étudiants chinois qui étudient en France, quels ajustements de stratégie font-ils pour s'adapter à ce nouveau contexte d'apprentissage ?

3. Hypothèses de recherche

A partir des travaux de recherche présentés dans les parties précédentes, nous avons vu que la définition « apprendre par cœur » basée sur les études existantes est ambiguë. Cette ambiguïté provient du fait qu'il est possible que la compréhension soit présente dans le processus d'apprendre par cœur. Mais dans la définition existante telle que présentée dans notre cadre théorique, l'apprentissage par cœur consiste à mémoriser sans chercher à comprendre. En réalité, quand on apprend par cœur, la compréhension peut être présente pour certaines personnes, et absente pour d'autres. Lorsque la compréhension est présente dans le processus du par cœur, on n'est plus dans une stratégie de surface à proprement parler. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que les étudiants chinois qui étudient en France considèrent « apprendre par cœur » soit comme une stratégie de surface, soit comme une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation tout en permettant la compréhension.

Il a été démontré que, comme les étudiants occidentaux, les étudiants chinois apprennent aussi avec l'intention de comprendre, et qu'ils n'utilisent le par cœur que dans la situation où ils ne comprennent pas ou sous la pression d'examen. Dans cette perspective, nous proposons l'hypothèse que les étudiants chinois qui apprennent en France utilisent la stratégie « apprendre par cœur » pour maîtriser ce qu'ils ne comprennent pas, ou pour passer les examens.

Par ailleurs, nous avons précédemment vu que dans la culture chinoise, la mémorisation et la compréhension sont considérées comme intimement liées l'une à l'autre, et que la compréhension peut être développée à travers la mémorisation. Quant au par cœur, il est une façon pour mémoriser impliquant la répétition. La répétition est vue comme un moyen pour développer la compréhension. De ce fait, nous faisons l'hypothèse que pour la plupart des étudiants chinois qui étudient en France, le par cœur s'avère utile pour développer la

compréhension.

L'adoption des stratégies d'apprentissage dépend du contexte d'apprentissage. Dans le contexte de l'enseignement supérieur français, comme dans les universités anglophones, on encourage la mise en œuvre des stratégies profondes auprès des étudiants plutôt que l'apprentissage par cœur. Ainsi, nous supposons que la plupart des étudiants chinois qui étudient en France, par rapport à leurs anciennes études en Chine, utilisent moins le par cœur en France. Nous pensons que pour mémoriser, la plupart d'entre eux utilisent les stratégies intermédiaires combinant la mémorisation et la compréhension. Par ailleurs, nous supposons aussi que ces étudiants chinois interrogés développent de nouvelles stratégies d'apprentissage en France, qui exigent leur participation personnelle dans leurs apprentissages, et que ces stratégies n'étaient pas utilisées par eux en Chine.

Partie 2 : Méthodologie de la recherche

Selon Miles et Huberman (2003), la méthodologie de la recherche utilisée en sciences humaines suit six étapes (Cité par Goulet, 2017, p.151) :

- 1- « La formulation de la question de recherche »
- 2- « Le choix d'une méthodologie de recherche »
- 3- « La constitution d'un échantillon de recherche »
- 4- « La collecte et le traitement des données »
- 5- « L'analyse des données »
- 6- « La diffusion des résultats de la recherche »

La première étape a été déjà présentée dans le septième chapitre de la partie précédente, dans lequel nous avons proposé la problématique et les questions de recherche qui soutiennent notre réflexion sur cette problématique. La cinquième et la sixième étape se retrouvent dans la partie suivante, qui porte sur l'analyse des données et la discussion des résultats. Dans cette deuxième partie de la méthodologie, nous allons d'abord présenter les approches que nous avons choisies comme méthodologie de recherche. Par la suite, nous présenterons la construction de notre échantillon. Puis, nous allons respectivement décrire de façon détaillée la méthode de recueil des données et la méthode d'analyse des données.

Chapitre I : Les approches de recherche

Dans cette recherche, nous avons choisi deux approches méthodologiques : l'approche phénoménographique et l'approche longitudinale. Cette partie est consacrée à présenter ces deux approches.

1. L'approche phénoménographique

Comme nous l'avons vu dans la revue littérature, les études sur les conceptions se déroulent selon deux grands axes : les recherches cognitives au niveau mental, et les recherches phénoménographiques à partir de l'expérience. (Tynjala, 1997). Dans notre recherche, pour saisir les différentes manières avec lesquelles les étudiants chinois expérimentent certains phénomènes (comme « apprendre », « apprendre par cœur », et « comprendre »), nous

adoptons l'approche phénoménographique comme stratégie de recherche. Cette approche initiée par Marton a été également retrouvée dans la plupart des études sur les conceptions de l'apprentissage. (Ibid.).

Selon Marton et ses collaborateurs (1997), l'approche phénoménographique s'explique comme suit: « reveal the qualitatively different way in which people experience or conceptualise (and we use these words interchangeably in this paper) various phenomena in the world around them » (Marton, Watkins et Tang, 1997, p.25). Autrement dit, avec cette approche, les chercheurs visent à étudier l'expérience des individus sur un certain phénomène. (Marton, 1981). Marton a constaté qu'un phénomène peut être expérimenté ou conceptualisé « in a relatively limited number of qualitatively different ways » (Marton, 1981, p.181). Entre le commun et le particulier, il semble qu'il existe des modes d'expérience ou des formes de pensée, qui méritent d'être étudiées. (Marton, 1981). Dans cette perspective, il est supposé que les individus puissent avoir des expériences variées sur un même concept. Et ces variations de conception peuvent être vérifiées en analysant les transcriptions des entretiens. (Zhao et Thomas, 2016).

Dans l'approche phénoménographique, la méthode de recherche privilégiée est l'entretien individuel, qui permet d'investiguer d'une manière profonde la manière dont chaque individu perçoit un phénomène étudié. (Marton, Watkins et Tang 1997). Durant les analyses de transcriptions des entretiens, le chercheur cherche les cohérences et les différences « primarily across rather than within the subjects' responses » (Marton, Watkins et Tang, 1997, p.25). En ce sens, l'approche phénoménographique nous fournit une manière d'examiner globalement l'expérience humaine collective d'un phénomène. (Zhao et Thomas, 2016).

Le nombre de participants engagés dans les recherches phénoménographiques, est déterminé au moment où la saturation du thème est atteinte. C'est-à-dire le moment où la collection de nouvelles données n'apporte aucun éclairage supplémentaire sur les questions de l'enquête. Dans la plupart des recherches phénoménographiques, la taille de l'échantillon est généralement petite, en raison d'une immense analyse des réponses. Un échantillon entre 15 à 20 participants est considéré comme suffisamment grand pour révéler les conceptions possibles et permettre une interprétation fiable. (Zhao et Thomas, 2016).

Tynjala (1997) a indiqué que l'approche phénoménographique dans les études sur les conceptions ne se focalise pas beaucoup sur le changement de ces conceptions. Pour voir si les étudiants chinois évoluent réellement leurs conceptions pendant leur séjour en France, nous nous appuyons sur une autre approche, qui est l'approche longitudinale. Nous allons présenter cette approche dans la partie suivante.

2. L'approche longitudinale

A partir du point de vue adopté dans la revue littérature, les conceptions et les stratégies d'apprentissage sont dynamiques et non stables et permanentes. Il se peut que les étudiants changent leurs conceptions par rapport à des phénomènes et leurs stratégies d'apprentissage avec le temps ou en fonction de contextes d'apprentissage différents. En ce sens, pour investiguer si les étudiants chinois font évoluer leurs conceptions, et opèrent les changements éventuels dans leurs stratégies d'apprentissage en France, nous avons décidé d'adopter l'approche longitudinale.

L'approche longitudinale a été utilisée par plusieurs chercheurs (e.g., Vermetten et al., 1999 ; Lewis et al., 2004 ; Catrysse et al., 2015), pour examiner le développement des étudiants sur leurs conceptions et leurs stratégies d'apprentissage dans le contexte de l'enseignement supérieur. Selon Vermetten et ses collaborateurs (1999), l'approche longitudinale est la stratégie de recherche la plus adéquate pour étudier les changements intra-individuels.

Concernant l'intervalle de temps entre les enquêtes, nous avons aussi fait appel à la recherche de Vermetten et ses collaborateurs (1999). Cette recherche a été menée par les auteurs pendant deux ans dans les quatre départements de l'Université de Tilburg aux Pays-Bas. Dans cette étude, la première enquête a été mise en œuvre après le premier semestre de des études universitaires, puis la deuxième enquête après le troisième semestre. Cet intervalle de temps entre les enquêtes a été également retrouvé dans une autre recherche de Vermetten et ses collaborateurs (1999). A partir de cela, nous avons supposé que deux semestres d'intervalle de temps soient suffisants pour identifier les développements éventuels des étudiants dans leurs conceptions et leurs stratégies d'apprentissage.

Ainsi, dans le cas de notre étude, nous avons fait deux enquêtes pendant les deux premières années de l'étude universitaire pour les mêmes étudiants chinois. La première enquête a été mise en place en 2017, vers la fin du premier semestre universitaire. A ce moment-là, ces étudiants chinois viennent de commencer leurs études en France. Lorsque nous les interviewons dans cette période, nous voyons leurs conceptions encore peu influencées par le contexte français. La deuxième enquête a été conduite deux ans plus tard vers la fin du troisième semestre universitaire 2019, pour identifier les changements éventuels en France de ces étudiants sur leurs conceptions et leurs utilisations des stratégies d'apprentissage.

Chapitre II : La constitution de l'échantillon de recherche

Le contexte de notre recherche a été ciblé dans les établissements supérieurs français. Et la construction de l'échantillon s'est effectuée en fonction de trois critères principaux, qui sont les suivants.

Premièrement, il fallait trouver des étudiants chinois qui venaient d'arriver en France. Cela avait pour objectif de saisir leurs conceptions par rapport à certaines notions (e.g., « apprendre », « apprendre par cœur », « comprendre »), sans avoir été encore influencées par le contexte français.

Deuxièmement, du fait que nous voulions investiguer dans notre recherche les différences sur l'enseignement supérieur entre la France et la Chine, il fallait donc trouver des étudiants chinois ayant déjà une expérience d'étude dans l'enseignement supérieur chinois.

Le troisième critère concerne la discipline dans laquelle les étudiants chinois s'inscrivent. Au regard des théories précédemment présentées, nous voyons que la mise en œuvre des stratégies profondes et des stratégies de surface varie d'une discipline à l'autre. Dans cette perspective, il est nécessaire de choisir des disciplines particulières pour étudier l'utilisation des stratégies d'apprentissage des étudiants chinois. Comme nous l'avons vu précédemment, en fonction de la nature des disciplines, les stratégies profondes ont été souvent retrouvées dans les disciplines des sciences humaines et sociales, qui exigent une bonne qualité de lecture, de rédaction, et de raisonnement logique et argumenté. ⁽³³⁾L'Étudiant, Parcoursup : les attendus en licence de sciences humaines et sociales). En bref, il y a beaucoup de textes à lire et à rédiger. Ce n'est pas le même cas pour les disciplines telles que les mathématiques. Dans cette perspective, nous avons choisi d'investiguer les étudiants chinois venant des disciplines des sciences humaines et sociales, pour voir les stratégies utilisées par eux afin de réussir leurs études. De plus, les lectures et les rédactions impliquées dans ces disciplines exigent une bonne maîtrise de la langue. De ce fait, nous avons supposé qu'il serait plus difficile pour les étudiants internationaux d'apprendre ces disciplines, parce qu'ils les apprennent dans une langue étrangère.

Après avoir défini les critères de la construction de l'échantillon, nous avons commencé à chercher les étudiants chinois susceptibles de participer à notre recherche. Avant de présenter notre manière de sélectionner les enquêtés, il nous paraît nécessaire de clarifier

³³ L'Étudiant, Parcoursup : les attendus en licence de sciences humaines et sociales, mise en ligne le 13 décembre, 2017, consulter le site <https://www.letudiant.fr/etudes/parcoursup/parcoursup-quels-sont-les-attendus-pour-les-licences-de-sciences-humaines-et-sociales.html>, consulté le 14 juin, 2021.

d'abord deux notions : « échantillon » et « échantillonnage ». Pour l'échantillon, il désigne « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème » (Pirès, 1997, p.122). Quant à l'échantillonnage, il constitue « l'ensemble des décisions sous-jacentes au choix de l'échantillon » (Savoie-Zajc, 2017, p.101). Autrement dit, l'échantillon est l'ensemble des individus sélectionnés comme enquêtés, alors que l'échantillonnage consiste à sélectionner ces individus. (³⁴Chapitre 2 : Échantillon). La méthode d'échantillonnage adoptée dans notre recherche est la méthode non probabiliste. Comme l'indique son nom, cette méthode ne se fonde pas sur la théorie des probabilités. (Dépelteau, 2010). C'est-à-dire que la sélection de l'échantillon n'est pas due au hasard, mais repose sur un choix raisonné. Même si les résultats issus d'un échantillon non probabiliste ne sont pas aussi représentatifs que ceux d'un échantillon probabiliste, la méthode non probabiliste est fréquemment utilisée dans les recherches qualitatives en sciences humaines et sociales. (Dépelteau, 2010). Parmi les techniques non probabilistes, nous avons choisi celle de l'« échantillon « boule de neige » » (Dépelteau, 2010, p.227). Selon Fortin (1996), ce type d'échantillon est construit « à partir de références fournies par des participants qui ont répondu aux critères d'inclusions. Ces derniers suggèrent ensuite, à la demande du chercheur, les noms d'autres personnes qui leur paraissent aptes à participer à l'étude (Fortin, 1996) » (Cité par Goulet, 2017, p.161). Bref, l'échantillon est construit progressivement à partir de la proposition des individus sondés. (Chapitre 2 : Échantillon). Notre choix de l'échantillon « boule de neige » se justifie par le fait que nous ne connaissons pas les étudiants chinois qui correspondent aux critères établis.

Au début, nous avons contacté une ancienne collègue, qui travaille actuellement à l'Université des Langues Étrangères à Dalian. Elle nous a proposé deux de ses étudiantes dans sa classe, en nous donnant leurs comptes WeChat. Ces deux étudiantes venaient d'arriver en France, grâce aux programmes d'échange entre l'Université des Langues Étrangères de Dalian et les universités françaises. Elles faisaient respectivement leurs études en sciences de l'éducation à Lyon 2, et en LEA à Lille 3. Nous avons contacté ces deux étudiantes par WeChat³⁵ pour savoir si elles étaient intéressées à participer à notre recherche. Au moment de ce premier contact, nous leur avons présenté le sujet de notre recherche sans aller dans le détail, pour que ces personnes interrogées comprennent en quoi elles pouvaient apporter quelque chose à notre

³⁴ Chapitre 2, Échantillon, consulter le site <http://mazra.e-monsite.com/medias/files/chapitre-2-add.pdf>, consulté le 22 mai, 2020

³⁵ WeChat : Son nom en chinois est Weixin. C'est une application mobile de messagerie textuelle et vocale. L'application est très populaire en Chine, qui permet de faire des appels audio et vidéo. (Source de Référence : Wikipédia, WeChat, consulter le site <https://fr.wikipedia.org/wiki/WeChat>, consulté le 23 mai, 2020

recherche.³⁶ (Claude, 2019). Nous leur avons soumis aussi la méthodologie de la collecte des données, l'enregistrement et l'anonymisation de l'entretien. Il est à noter que les Chinois, en comparaison avec d'autres moyens de communication, tels que courrier électronique, Skype, etc., utilisent le plus souvent WeChat pour se contacter dans leur vie quotidienne. A la réception de deux réponses positives, les dates des deux rendez-vous ont été fixées. Puis, nous avons procédé à ces deux entretiens. Une fois que les entretiens ont été terminés, nous leur avons demandé de nous proposer, par gentillesse, d'autres personnes de leur entourage qui pouvaient participer à l'étude, et qui correspondaient aux critères d'inclusion. De la même manière, nous avons demandé à ces nouvelles personnes de contacter à leur tour d'autres personnes qui pouvaient participer à l'étude.

Grâce à ces deux étudiantes de départ, nous avons pu contacter d'autres étudiants chinois qui venaient juste d'arriver en France, inscrits en sciences de l'éducation, langue étrangère appliquée, et littérature française.

Pour élargir notre échantillon, nous voulions choisir une autre discipline. Nous avons ciblé les grandes écoles de commerce. Selon la revue littérature présentée précédemment, les étudiants chinois sont attirés par les écoles de commerce, gestion et compatibilité. Par rapport aux autres étudiants étrangers en France, les étudiants chinois sont plus présents dans ces écoles. Nous voyons donc l'intérêt d'investiguer ce groupe d'étudiants chinois pour étudier leurs méthodes d'apprentissage. Grâce à une amie, nous avons connu un étudiant chinois, qui venait juste de commencer ses études en France, à l'École de management de Lyon (EM Lyon), inscrit au « programme grande école (PGE) ». A partir de la présentation de ce programme³⁷ (voir la citation 37), nous voyons qu'il appartient aux sciences de gestion (ou management). (³⁸Wikipédia, Sciences de gestion). Et les sciences de gestion sont une discipline des sciences sociales. Cela correspond à notre critère pour cibler des participants. De la même manière, à travers cet étudiant intermédiaire, nous avons pu contacter d'autres étudiants chinois de la même discipline.

³⁶ Claude, 2019, L'entretien de recherche ; définition, utilisation, types et exemples, mise en ligne le 25 octobre, 2019, consulter le site <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/>, consulté le 19 juin, 2020

³⁷ Le « programme grande école » : Il désigne un programme master (bac+5) des écoles de commerce. C'est un programme généralise, qui permet aux étudiants d'acquérir l'ensemble des disciplines fondamentales du management. Ce programme est organisé sur trois ou quatre années. La première année propose un parcours généralise de la gestion. Puis les deux années suivantes permettent à chaque étudiant de se spécialiser dans un domaine particulier (e.g., audit, marketing, ressources humaines, finance, ect.). Ce programme inclut aussi des stages en entreprise. (Source de référence : Darmon, 2019, Que désigne le « programme grande école » ? Mise à jour le 30 juillet, 2019, consulter le site <https://grandes-ecoles.studyrama.com/ecoles-de-commerce/apres-prepa/que-désigne-le-programme-grande-ecole-5374.html>, consulté le 26 mai, 2020

³⁸ Wikipédia, Sciences de gestion, consulter le site https://fr.wikipedia.org/wiki/Sciences_de_gestion, consulté le 23 mai, 2020

Pour conclure, nous avons obtenu notre échantillon dans notre réseau de contacts personnels. De plus, pour optimiser la faisabilité, cet échantillon a été ciblé principalement sur les établissements supérieurs à Lyon. Parce que notre réseau personnel était à Lyon, il était donc plus facile pour nous de chercher les participants potentiels et de les interviewer en face à face. Par la suite, ces participants ont été contactés jusqu'à ce qu'« un nombre suffisant de répondants puisse satisfaire la saturation des données » (Goulet, 2017, p.162). Au départ, nous leur avons soumis le sujet de notre étude ainsi que la méthodologie. Suite aux réponses positives, nous avons prévu et organisé la date et le lieu des entretiens. Lorsque les dates des entretiens approchaient, nous les reconfirmions par téléphone à chaque participant. (Lefèvre).

Enfin, nous avons eu 30 participants au total pour l'analyse. Ces participants étant inscrits aux différents établissements supérieurs en France : huit à Lyon 2, cinq à Lille 3, deux à Paris 7, 11 à l'EM Lyon, deux à l'Université de Strasbourg, un à l'IDRAC Lyon et un dernier à l'Université d'Angers. Les tableaux suivants nous permettent de mieux connaître la constitution de notre échantillon.

Tableau 2 : Répartition des répondants par discipline inscrite

Discipline	Nombre de répondants
Science de l'éducation	8
Langue Étrangère Appliquée	7
Sciences du management	13
Littérature française	2
Total	30

Comme l'indique le tableau 2, la majorité de nos participants proviennent de trois disciplines : sciences de l'éducation, langue étrangère appliquée et sciences du management. Ils représentent 93,3% de la population totale. Parmi eux, il y en a huit en sciences de l'éducation (26,7% du total) ; sept en langue étrangère appliquée (23,3% du total), et 13 en sciences du management (43,3% du total). Les deux participants restants sont est en littérature française (6,7% du total). D'ailleurs, parmi les sept participants en langue étrangère appliquée, il y en a cinq qui suivent dans la première année les cours de français au département de l'enseignement du français à l'international ³⁹(DEFI) à l'université Lille 3. Puis ils vont

³⁹ DEFI : « centre universitaire de FLE, assure des cours permanents de langue, littérature et civilisation françaises, en vue de la préparation aux diplômes universitaires (DUEF) et nationaux (DELFI, DALF) et propose des activités culturelles, artistiques et sportives. » (Consulter le site <https://www.qualitefle.fr/centre/departement-de-lenseignement-du-francais-linternational-defi-centre-universitaire-de-flille>, consulté le 11 mars, 2021)

s'inscrire en troisième année de licence en LEA.

Tableau 3 : Répartition des répondants par niveau d'étude

Niveau d'étude	Nombre de répondants
Licence	10
Master	15
Cours de français	5
Total	30

Le tableau 3 montre le niveau actuel des participants en France. Dans ce tableau, nous voyons qu'il y a dix participants qui viennent d'arriver en France pour commencer leurs études de licence, soit 33,3% de la population totale. Parmi eux, il y en a huit qui sont actuellement en deuxième année de licence, et deux en troisième année. 15 participants viennent de commencer leur master en France, soit 50% de la population totale. En plus de ces 25 participants, il y en a aussi cinq autres qui ne s'inscrivent pas directement ni en licence ni en master tout de suite à l'arrivée en France, soit 16,7% de la population totale. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ces personnes suivent les cours de français pendant leur première année d'étude en France. En bref, peu importe le niveau d'étude auquel sont inscrits ces étudiants chinois, ils viennent tous d'arriver en France, et ils avaient tous déjà eu une expérience d'étude dans les universités chinoises avant leur arrivée en France.

Chapitre III : Le choix de l'outil de recueil des données

Dans cette partie, nous allons présenter d'abord la méthode d'entretien semi-directif que nous avons utilisée pour recueillir les données. Par la suite, nous allons présenter la construction du guide d'entretien et enfin la réalisation des entretiens.

1. L'entretien semi-directif

La méthode que nous avons choisie pour recueillir les données est l'entretien. Pour saisir les compréhensions personnelles des participants par rapport à certaines notions (e.g., « apprendre », « apprendre par cœur », « comprendre »), il s'avère que l'entretien est la méthode de collecte de données la plus appropriée. Parce qu'en se reposant sur un véritable échange, l'entretien permet aux interlocuteurs du chercheur d'exprimer « ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.173). Comme nous l'avons déjà vu, méthodologiquement, la majorité des recherches sur les conceptions de l'apprentissage se sont poursuivies à travers l'approche phénoménographique au niveau des expériences, dans lesquelles les chercheurs étudient d'une manière qualitative (entretien) comment les enquêtés expérimentent un phénomène.

Selon Quivy et Van Campenhoudt (2006), l'entretien permet au chercheur de saisir « des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés » (Ibid.). Grâce à une certaine liberté laissée au chercheur, l'entretien permet « une plus grande compréhension des données par les possibilités qu'elles offrent de réajustements (reprise des questions et questions de clarification) » (Borg et Gall, 1989, cité par Romainville, 1993, p.67). Par ailleurs, l'entretien donne plus de possibilité d'obtenir les données que le chercheur n'avait pas envisagées au départ, et qu'il n'aurait probablement pas relevées dans d'autres types d'enquête. (Romainville, 1993 ; Goulet, 2017). Dans notre recherche, l'objectif pour utiliser l'entretien était de permettre aux étudiants de réfléchir d'une manière profonde sur les questions posées, et de parler librement. Ainsi, nous pouvions recueillir les informations plus riches et plus profondes.

Parmi les trois types à disposition, nous avons choisi l'entretien semi-directif. Quivy et Van Campenhoudt (2006) ont décrit l'entretien semi-directif comme suit :

« Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. Mais, il ne posera pas forcément toutes les

questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formation prévue. Autant que possible, il 'laissera venir' l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.174).

Nous avons choisi l'entretien semi-directif comme outil de recueil d'information parce que, d'une part, par rapport à l'entretien directif avec un guide de questions très précis, l'entretien semi-directif donne plus de liberté aux enquêtés de parler plus ouvertement et d'aller plus loin. Cela permet à l'intervieweur de faire ressortir de nouvelles données auxquelles qu'il n'avait pas pensé au début. Par ailleurs, l'intervieweur peut reformuler ses questions lorsque son interlocuteur ne les comprend pas bien ou n'y répond pas de manière appropriée. En demandant les précisions, l'intervieweur peut mieux comprendre ce que son interlocuteur dit, et il lui permet de mieux exprimer ses idées. (Goulet, 2017). D'autre part, en comparaison avec l'entretien non-directif qui n'a pas de cadre prédéfini ⁴⁰(Lefèvre), l'entretien semi-directif permet à l'intervieweur de dérouler son enquête d'une façon plus organisée, de préciser certains thèmes et d'obtenir les informations qu'il juge comme importantes. (Goulet, 2017).

L'entretien a aussi ses limites. Ces limites sont liées « notamment à la relation entre l'interviewer et l'interviewé et aux variations possibles des conditions de l'interview (nombres de relance, etc.) » (Romainville, 1993, p.67). Vu cela, un guide d'entretien « précis, validé et prétesté » (Ibid.) est nécessaire. Compte tenu de cela, un guide d'entretien préétabli « permet de conserver une certaine structure à la conversation tout en permettant au chercheur de s'adapter » (Goulet, 2017, p.169). L'utilisation d'un guide d'entretien lors des enquêtes permet de

« S'assurer de la rigueur et de l'uniformité des entrevues, en dépit du fait que les questions n'ont pas toujours été posées dans le même ordre, dépendamment du rythme, de l'aisance et du confort à répondre du participant, ou de la séquence des informations fournies nécessitant parfois des retours sur certains points divulgués trop rapidement » (Goulet, 2017, p.175-176).

La partie suivante est consacrée à présenter notre guide d'entretien.

⁴⁰ Lefèvre, Master 1 SLEC-Méthodes et techniques d'enquête, consulter le site <https://nanopdf.com/download/methodes-et-techniques-denquete.pdf>, consulté le 2 juin, 2020

2. L'élaboration du guide d'entretien

Selon Demoncy (2016), dans la construction d'un guide d'entretien, les questions que l'enquêteur peut poser lui permettront d'identifier les éléments qu'il veut savoir. Autrement dit, les questions figurées dans le guide d'entretien doivent refléter les objectifs de l'étude. De plus, il arrive à l'enquêteur de poser plusieurs questions pour obtenir une réponse. Dans notre recherche, les lecteurs peuvent trouver le guide d'entretien dans son intégralité en annexe.

Notre guide d'entretien est composé de plusieurs parties. La première partie est une présentation de l'étude avec des consignes introductives. Dans cette partie, nous rappelons d'abord brièvement le sujet de notre étude. Puis nous exposons les règles de l'entretien : la durée de l'entretien, le respect de l'anonymisation de l'enquêté, et la proposition d'un deuxième entretien au troisième semestre. Nous demandons également les consentements des participants concernant l'enregistrement audio des informations.

Puis arrivent les questions de départ, qui sont les mêmes pour chaque entretien : « Vous avez accepté de me rencontrer pour parler de vos études en France. Tout d'abord, pourriez-vous me dire quelque chose de vous-même : votre âge, la discipline que vous avez étudiée en Chine, la discipline que vous étudiez actuellement en France, ainsi que vos motivations pour venir étudier en France ? ». Ces questions ont pour but d'une part, de recueillir des informations basiques sur les participants ; d'autre part, d'apaiser le stress des participants du début de l'entretien pour favoriser leur entrée dans le discours.

La troisième partie concerne les questions principales et ouvertes. Cette partie se compose de plusieurs thèmes, avec une série de questions pour chacun de ces thèmes.

Le premier thème concerne le concept « apprendre par cœur ». Pour connaître la conception du par cœur des participants, nous proposons la question « Si je vous demande de me donner une définition du par cœur, qu'est-ce que vous dites ? ». Cette question sera également posée dans le deuxième entretien, afin de voir si les étudiants chinois impliqués dans notre étude développent leur conception du par cœur en France.

Puis, pour connaître leurs objectifs à utiliser le par cœur, et les raisons pour lesquelles ils utilisent ou non cette stratégie, nous posons les questions suivantes : « Dans quelles circonstances selon vous est-il plus utile d'apprendre par cœur ? » ; « Selon vous, quels sont les avantages du par cœur ? », et « Selon vous, quels sont les désavantages du par cœur ? ». Ces trois questions ne sont posées que lors du premier entretien.

Il est aussi demandé aux participants de nous donner un exemple récent d'apprentissage par cœur, et de décrire comment ils ont appris une telle chose par cœur. La

question est : « Donnez-moi une tâche d'apprentissage récemment accomplie dans laquelle vous utilisez le par cœur. Que faites-vous pour apprendre par cœur ? ». Cette question a été inspirée par l'étude de Marton, Dall'Alba et Tse (1996), qui consiste à connaître d'une manière plus précise leurs manières d'apprendre par cœur. Cette question a été également posée dans le deuxième entretien, pour identifier les changements éventuels des étudiants chinois interrogés sur leur manière d'apprendre par cœur.

Le deuxième thème porte sur la relation entre le par cœur et la compréhension. Les questions posées sur ce thème sont les suivantes : « Selon vous, quelle est la relation entre mémoriser et comprendre ? », « Selon vous, comment le par cœur vous aide-t-il à comprendre ? ». Ces deux questions incitent les étudiants enquêtés à décrire les manières de développer la compréhension à travers le par cœur. De plus, ces deux questions seront aussi posées lors du deuxième entretien pour voir si les étudiants développaient leur conception sur ces deux questions.

Le troisième thème concerne l'ajustement des étudiants chinois au contexte de l'enseignement supérieur français. Selon la revue de littérature, le choix des stratégies d'apprentissage des étudiants est influencé par le contexte d'apprentissage. Dans cette perspective, l'utilisation d'une telle stratégie d'apprentissage n'est pas forcément stable et permanente, mais elle peut évoluer avec le temps. Les changements de méthodes d'apprentissage des étudiants dans un nouveau contexte peuvent être liés aux difficultés qu'ils rencontrent dans ce contexte-là, et ces difficultés proviennent des différences entre le nouveau contexte et leur ancien contexte. En ce sens, nous voulons d'abord connaître les difficultés que les étudiants enquêtés rencontrent dans le contexte de l'enseignement supérieur français, et les différences qu'ils perçoivent entre les universités françaises et les universités chinoises. Ainsi, nous posons les deux questions suivantes : « Quelles sont les différences entre la Chine et la France sur le contexte d'apprentissage dans l'enseignement supérieur ? », « Quels défis rencontrez-vous par rapport à ce nouveau contexte académique français concernant vos apprentissages ? ». Ces deux questions ont été inspirées par la recherche de Wu (2015). Elles ne sont posées que dans le premier entretien.

Pour saisir l'évolution de l'utilisation du par cœur de ces étudiants chinois dans le contexte de l'enseignement supérieur français, nous posons les questions suivantes : « En quoi le par cœur que vous utilisez en France diffère-t-il de votre façon d'avoir appris par cœur en Chine ? » ; « Depuis que vous êtes en France, quels sont les ajustements que vous avez faits sur le par cœur ? », et « Qu'est-ce qui vous influence à faire ce(s) ajustement(s) du par cœur ? ». En supposant que certains étudiants enquêtés ne fassent pas d'ajustement du par cœur pendant

le premier semestre, ou ils ne constatent pas encore avoir fait des ajustements, les trois dernières questions mentionnées ci-dessus seront aussi posées lors du deuxième entretien. En supposant que la plupart des étudiants chinois impliqués dans notre recherche n'utilisent pas souvent le par cœur comme stratégie de mémorisation en France, nous voulons découvrir d'autres éventuelles stratégies de mémorisation qu'ils utilisent souvent. Ainsi, nous posons la question : « Si vous n'utilisez pas souvent le par cœur en France, quelles autres méthodes utilisez-vous le plus souvent pour mémoriser ? ». Cette question sera aussi posée lors du deuxième entretien.

En plus du par cœur, nous voulons également identifier les ajustements que font ces étudiants sur les autres stratégies d'apprentissage. Ainsi, nous posons les questions : « Quels sont les changements que vous avez faits sur vos méthodes d'apprentissage depuis le commencement de vos études en France ? » ; « Par rapport à votre première année d'étude en France, quels sont les changements que vous avez faits sur vos méthodes d'apprentissage pendant cette année ? », et « Qu'est-ce qui vous influence à faire ce(s) ajustement(s) ». Ces questions concernent uniquement le deuxième entretien, afin d'inviter les étudiants à nous exposer les changements des stratégies d'apprentissage qu'ils font pendant la première et/ou la deuxième année de leurs études en France.

Par ailleurs, nous avons vu dans la revue de littérature qu'il y a un lien entre l'utilisation des stratégies d'apprentissage des étudiants et leurs conceptions de l'apprentissage. Ainsi, lorsque nous étudions les stratégies mises en place par les étudiants chinois dans les universités françaises, en plus du facteur du contexte, il faut aussi prendre en compte leurs conceptions de l'apprentissage. C'est pour cela que nous posons la question « Que signifie 'apprendre' pour vous ? ». Lors des tests préliminaires, nous avons remarqué que c'était une question abstraite et difficile à répondre. Aussi, lors des entrevues définitives, cette question a été accompagnée d'une question de relance plus concrète afin de pousser les participants à approfondir leur pensée sur ce concept d'apprendre : « Par exemple, comment savez-vous que vous avez appris quelque chose ? ». De plus, il a été démontré que même si certains étudiants citent « comprendre » comme une conception de l'apprentissage, leur sensibilisation par rapport à ce phénomène de comprendre diffère de celle rapportée par Marton et ses collaborateurs. Il est donc nécessaire de connaître les différentes manières dont les étudiants chinois expérimentent le phénomène de comprendre, ainsi que la relation entre comprendre et apprendre. Ainsi, nous posons les questions : « Que signifie comprendre pour vous ? », et « Selon vous, quelle est la relation entre comprendre et apprendre ? ». De la même manière, la première est aussi accompagnée d'une question de relance : « Par exemple, comment savez-vous que vous avez compris quelque chose ? ». Par ailleurs, il a été démontré que dans la culture

chinoise, la mémorisation est valorisée par les étudiants chinois dans leurs apprentissages, et elle n'est pas forcément un élément inférieur à la compréhension. Si c'est le cas pour les étudiants chinois impliqués dans notre étude, lorsqu'ils citent « mémoriser » comme une conception de l'apprentissage, cette conception n'est pas forcément inférieure à celle de « comprendre ». Par conséquent, nous voulons connaître comment les étudiants chinois impliqués dans notre recherche interprètent le rôle que joue la mémorisation dans l'apprentissage. Dans cette perspective, nous posons la question « Selon vous, quelle est la relation entre mémoriser et apprendre ? ». Toutes les questions mentionnées ci-dessus seront également posées lors du deuxième entretien, afin de voir si nos participants ont fait évoluer en France leur conception sur ces questions.

Enfin, notre guide d'entretien finit par une question ouverte, qui est « Selon vos propres expériences, quels conseils suggèreriez-vous pour faciliter les études des étudiants chinois en France ? ». Cette question invite nos participants à donner des suggestions aux futurs étudiants chinois, tout en faisant un résumé sur leurs études en France. Cette question n'est posée que lors du deuxième entretien.

Notre guide d'entretien définitif s'est élaboré « dans un processus continu de réflexion et d'amélioration »⁴¹(Source de référence : « Guide méthodologique pour réaliser une thèse qualitative »). Demoncey (2016) a indiqué que, « Avant d'interviewer définitivement les enquêtés avec le guide d'entretien, celui-ci sera testé auprès d'enquêtés répondant au corpus défini ». Ainsi, nous avons effectué cinq entretiens pour tester notre guide. Cette période de pré-test nous a permis d'avoir une idée de la durée des entretiens, et le temps requis pour chacune des questions du guide. En outre ceci nous a permis également de nous assurer que les questions posées dans le guide sont compréhensibles pour les enquêtés, et pertinentes pour nous dans l'obtention des données recherchées. Par ailleurs, ces entretiens préliminaires nous ont également permis de faire quelques modifications de notre guide en changeant l'ordre des questions, et en ajoutant ou supprimant certaines questions. Notre guide d'entretien a été enfin établi après plusieurs modifications, est approuvé par notre directeur de thèse.

3. La réalisation des entretiens

Du fait que nous adoptons une approche longitudinale pour notre recherche, le recueil d'informations a eu lieu deux fois : du premier décembre 2017 au 8 janvier, 2018 pour la première fois ; du 14 janvier au 3 février 2019 pour la deuxième fois. Les entretiens se sont

⁴¹ Consulter le site <https://nice.cnge.fr/IMG/pdf/GMTQuali.pdf>, consulté le 16 juin, 2020

réalisés au moment où les participants ciblés avaient suffisamment de temps devant eux.

Ces entretiens se sont déroulés dans des endroits différents, en fonction du lieu de la résidence des participants. Pour ceux qui étaient à Lyon, nous les avons interviewés soit à la bibliothèque de l'université de Lyon 2, soit à la bibliothèque de l'école de management de Lyon, dans les salles privées que nous avons réservées à l'avance pour travailler en binôme et sans être dérangés par les bruits des autres. Pour les participants qui n'habitaient pas à Lyon, les entretiens se sont réalisés à distance : nous les avons interviewés par vidéoconférence sur WeChat.

Du fait que les étudiants interrogés dans notre recherche sont d'origine chinoise, ils peuvent donc tous s'exprimer en mandarin. Ainsi, tous les entretiens ont été conduits en mandarin, leur langue maternelle, pour que nos participants puissent discuter sur les sujets d'une manière plus libre. D'ailleurs, pour rester fidèle aux propos tenus lors de l'analyse, tous les entretiens ont été enregistrés par le stylo enregistreur.

De plus, pour certains participants, à la suite des entretiens, quelques discussions par téléconférence se sont poursuivies pour compléter des informations, ou valider avec eux certains points. De la même manière, ces discussions ont été également enregistrées comme support d'analyses des données.

Chapitre IV : Le choix de l'outil d'analyse des données

La méthode que nous avons choisie pour analyser les données qualitatives issues des entretiens est « l'Analyse de Contenu ». Wanlin (2007) a décrit cette méthode comme suit :

« L'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante d'amélioration à des « discours » extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin, 1977) » (Wanlin, 2007, p.249).

Selon Krippendorff (2003), elle est la méthode la plus fréquemment utilisée pour étudier les entretiens. L'analyse de contenu cherche à « rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de façon la plus objective possible et la plus fiable possible » (Cité par Andreani et Conchon, 2003, p.3). Elle consiste à « retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter » (Andreani et Conchon, 2003, p.2). En ce sens, l'analyse de contenu comprend trois étapes : la première étape est la retranscription des données qui consiste à transformer le discours oral en texte ; la deuxième étape est le codage des informations, dans laquelle un instrument d'analyse est construit pour décoder les propos et étudier leur signification ; la troisième étape est le traitement des données qui établit le sens du discours. (Andreani et Conchon, 2003). Dans les parties suivantes, nous allons présenter respectivement ces trois étapes sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour conduire nos analyses.

1. La retranscription des entretiens

La retranscription des entretiens a produit des « verbatim », qui représentent « les données brutes de l'enquête » (Andreani et Conchon, 2003 p.3), sur lesquels se réalise l'analyse (Auerbach et Silverstein, 2003).

La retranscription consiste à mettre les données recueillies « à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle » (Auerbach et Silverstein, 2003, cité par Andreani et Conchon, 2003, p.3). En ce sens, la retranscription des entretiens est généralement menée à la main (Silverman, 1999), en notant « mot à mot tout ce que dit l'interviewé, sans en changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation » (Andreani et Conchon, 2003, p.4). Ainsi, la retranscription doit être fidèle. Mais cette fidélité ne peut pas strictement être respectée, parce que l'on ne peut pas écrire des choses tout à fait comme l'on en parle, et aussi parce que le fait

de figer certains instants les plus intéressants pour l'analyse entraîne sûrement la perte d'une partie des informations. (Lefèvre). Comme l'ont indiqué Andreani et Conchon (2003), « Souvent, les discours hors contexte et hors sujet, ne sont pas retranscrits car ce sont des pauses que les participants se donnent pour se détendre » (Andreani et Conchon, 2003, p.4).

Dans le cas de notre recherche, la retranscription a été un long travail. Pour économiser le temps de la retranscription, nos entretiens ont été retranscrits en les traduisant directement en français, langue utilisée pour faire l'analyse. Pour chaque entretien, nous avons passé six heures en moyenne pour le retranscrire en le traduisant en français à l'ordinateur sous Word. Enfin, cette version française de verbatim des entretiens a été vérifiée par un professeur français afin de corriger les erreurs de la traduction.

2. La construction de la grille d'analyse et le codage des données

Avant de procéder à l'analyse des données retranscrites, il faut d'abord utiliser un système de codage des textes pour mieux réorganiser ces données. (Goulet, 2017). Le codage, ou la catégorisation (Dany, 2017), « correspond à une transformation, effectuée selon des règles précises, des données brutes du texte. Transformation qui permet, par découpage, agrégation et dénombrement, d'aboutir à une conséquence du contenu » (Bardin, 1998, p.134). Les codes/catégories « identifient un thème, un pattern ou une explication qui émergent et sont suggérés à l'analyste par les données » (Dany, 2016, p.16).

Selon Berg (2003), le codage consiste à explorer « ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interview ou d'observation » (Cité par Andreani et Conchon, 2003, p.4). C'est un processus « lourd et minutieux » qui est conduit à la main. Avant de coder les données retranscrites, une grille d'analyse est nécessaire. Parce que c'est en fonction d'elle que le codage « décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes ». (Andreani et Conchon, 2003, p.4). Dans cette perspective, la construction d'une grille d'analyse pertinente joue un rôle important dans le codage et puis l'analyse des données. La partie suivante est destinée à présenter la façon dont nous avons construit notre grille d'analyse.

3. L'élaboration de la grille d'analyse

La grille d'analyse « est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyse » (Andreani et Conchon, 2015, p.4). Dans notre recherche, la grille d'analyse a été partiellement définie au départ : la catégorisation des conceptions d'apprendre a été inspirée par Marton (1993) ; la catégorisation des conceptions de comprendre a été inspirée par Entwistle et Entwistle (1992) ; la catégorisation des relations entre comprendre et apprendre

a été inspirée par Mugler et Landbeck (2000) ; les questions demandant les différences sur l'enseignement supérieur entre la France et la Chine ainsi que les défis rencontrés par les étudiants chinois en France ont été inspirées par l'étude de Wu (2015), et la question concernant les tâches d'apprentissage qui impliquent le par cœur a été inspirée par l'étude de Marton, Dall'Alba et Tse. (1996). Les autres catégories d'analyse figurées dans la grille ont été choisies en fonction d'une « approche ouverte et inductive » (Andreani et Conchon, 2003, p.5).

Suivant cette approche, le codage des catégories s'est effectué en deux étapes. La première étape consiste en l'identification et la catégorisation des thèmes. Dans cette étape, nous avons lu la retranscription totale de tous les entretiens, et nous avons codé, à l'aide des questions de notre guide d'entretien, les fragments de textes qui indiquaient les différents thèmes principaux.⁴²(Debret, 2018). Chaque thème est une unité d'analyse (Romainville, 1993), appelée aussi une unité de codage (Andreani et Conchon, 2003), qui désigne « une affirmation sur un sujet, c'est-à-dire une unité sémantique à définir par rapport aux visées de l'analyse » (Romainville, 1993, p.68). Par la suite, nous avons comparé ces codes et nous avons regroupé certains d'entre eux dans un seul code (Debret, 2018). Cela avait pour objectif de classer chaque thème dans une seule catégorie. (Romainville, 1993). Pour Braun et Clarke (2006), le thème comme catégorie doit « capturer quelque chose d'important dans les données en relation avec la question de recherche », et « représenter un certain niveau de réponse ou de connaissance concernant l'ensemble des données » (Cité par Dany, 2016, p.18).

La deuxième étape est le codage de chacun des thèmes. Selon Dany (2016), au sein de chaque catégorie, plusieurs niveaux de catégories intermédiaires peuvent s'avérer nécessaires. Dans cette étape, la plupart des thèmes repérés à l'étape précédente ont été codés si nécessaire selon un certain nombre de dimensions. (Romainville, 1993). Ce sont les sous-catégories de réponses des interlocuteurs aux thèmes.

Une fois que la grille d'analyse a été établie, elle a été ensuite testée auprès de quelques retranscriptions des entretiens par deux codeurs (la chercheuse de cette recherche et son directeur de thèse), afin de voir si la grille était complète et pertinente. Certains changements dans la grille d'analyse ont été faits au fur et à mesure du codage de l'ensemble des données (Andreani et Conchon, 2003). Tous les entretiens ont été doublement codés par ces deux personnes. Nous allons présenter ci-dessous la grille d'analyse définitive avec les explications.

⁴² Debret, 2018, Codage pour les entretiens semi-directifs et directifs, mis en ligne le mars 2018, consulter le site <https://www.scribbr.fr/methodologie/codage-entretiens/>, consulté le 7 juillet, 2020

Tableau 4 : La grille d'analyse

Nom de la catégorie	Explication	E1 LC	E1 DW	E2 LC	E2 DW
1 Motivations à faire des études en France	Les étudiants enquêtés racontent les raisons pour lesquelles ils choisissent d'étudier en France.				
1.1 Intérêt spécifique pour la France	Certains étudiants ont choisi la France grâce à un intérêt spécifique pour la France : l'environnement langagier français, la valeur du diplôme français, la culture française, etc.				
1.2 Pas d'intérêt spécifique pour la France : envie de changer d'environnement d'apprentissage	Certains étudiants ont choisi la France parce qu'ils ne voulaient plus étudier en Chine.				
2 Conceptions d'apprendre (Marton, 1993)	Les étudiants enquêtés donnent leurs propres opinions sur ce que signifie « apprendre » pour eux.				
2.1 Augmenter son savoir	« Apprendre » peut être interprété en termes d'une augmentation du savoir.				
2.2 Mémoriser et reproduire	« Apprendre » peut être interprété en termes d'une mémorisation et d'une reproduction des connaissances acquises.				
2.3 Appliquer (connaissances, procédures)	« Apprendre » peut être interprété en termes d'une mise en pratique des connaissances acquises.				
2.4 Comprendre	« Apprendre » peut être interprété en termes de comprendre les connaissances inconnues.				
2.5 Voir la réalité autrement	« Apprendre » peut être interprété en termes de voir les choses différemment.				
2.6 Changer en tant que personne	« Apprendre » peut être interprété en termes d'un développement ou d'un enrichissement personnel.				
2.7 Responsabilité en tant qu'élève	« Apprendre » peut être interprété en termes d'une responsabilité en tant qu'élève.				
3 Conceptions de comprendre (Entwistle, 1992)	Les étudiants enquêtés donnent leurs propres opinions sur ce que signifie				

	« comprendre » pour eux.				
3.1 Connaître et maîtriser le contenu à apprendre	« Comprendre » peut être interprété en termes de connaître et de maîtriser le contenu à apprendre.				
3.2 Clarifier la structure/logique	« Comprendre » peut être interprété en termes de clarifier la structure ou la logique du contenu.				
3.3 Capable d'expliquer, d'en parler	« Comprendre » peut être interprété en termes d'une capacité d'expliquer, d'en parler.				
3.4 Faire ses propres commentaires, développer son point de vue (pensée critique)	« Comprendre » peut être interprété en termes de faire ses propres commentaires, de développer son propre point de vue.				
3.5 Intégrer aux connaissances antérieures	« Comprendre » peut être interpréter en termes d'intégrer aux connaissances antérieures.				
3.6 Mise en pratique, utilisation flexible des connaissances dans divers contextes	« Comprendre » peut être interprété en termes d'une utilisation flexible des connaissances dans divers contextes.				
4 Relation apprendre/comprendre (Mugler et Landbeck, 2000)	Les étudiants enquêtés donnent leurs propres opinions sur la relation entre deux termes : « comprendre » et « apprendre ».				
4.1 Comprendre permet d'apprendre	Pour certains étudiants enquêtés, comprendre est la condition nécessaire pour apprendre ou comprendre permet de mieux apprendre.				
4.2 Apprendre permet de comprendre	Pour certains étudiants enquêtés, c'est apprendre qui permet de (mieux) comprendre. Comprendre est le résultat, le but.				
5 Les stratégies de mémorisation	Les étudiants enquêtés nous racontent les stratégies de mémorisation qu'ils utilisent le plus souvent.				
Apprendre par cœur					
5.1 Répétition mentale	Pour certains étudiants enquêtés, lorsqu'ils apprennent par cœur, ils redisent le texte d'origine mentalement.				
5.2 Répétition orale	Pour certains étudiants enquêtés, lorsqu'ils				

	apprennent par cœur, ils redisent le texte d'origine à haute voix				
5.3 La réécriture	Pour certains étudiants enquêtés, lorsqu'ils apprennent par cœur, ils réécrivent le texte d'origine plusieurs fois.				
Comprendre d'abord puis mémoriser					
5.4 L'organisation	Pour comprendre d'abord le texte à mémoriser, certains étudiants enquêtés mettent en place la stratégie de l'organisation : faire des schémas, des synthèses ou la structure logique.				
5.5 L'élaboration	Pour comprendre d'abord le texte à mémoriser, certains étudiants enquêtés mettent en place la stratégie de l'élaboration : faire des associations, inventer des exemples, reformuler l'information avec ses propres mots.				
6 Relation mémoriser/comprendre	Les étudiants enquêtés racontent leurs propres opinions sur la relation entre deux termes : « mémoriser » et « comprendre ».				
6.1 La simultanéité entre comprendre et mémoriser	Pour certains étudiants enquêtés, comprendre et mémoriser arrivent en même temps. (Comprendre permet de mémoriser immédiatement).				
6.2 Comprendre permet de mémoriser	Pour certains étudiants enquêtés, la compréhension facilite ou favorise la mémorisation. (Il y a quand même un travail de mémorisation à faire après avoir compris).				
6.3 Les deux s'influencent	Mémoriser permet aussi de comprendre : développer la compréhension à travers la mémorisation et la répétition.				
6.3.1 Développer la compréhension à travers la mémorisation : une impression, une base pour la compréhension.	Pour certains étudiants enquêtés, la mémorisation sert à créer une impression de ce qu'ils récitent, ou bien une base de connaissances, afin de faciliter ou favoriser la				

	compréhension plus tard. Ou bien ils peuvent comprendre dans les pratiques réelles plus tard. Ou bien ils peuvent comprendre avec l'accumulation de leurs connaissances.				
6.3.2 Développer la compréhension à travers la répétition	Pour certains étudiants enquêtés, mémoriser aide à comprendre grâce aux répétitions multiples.				
7 Relation mémoriser/apprendre	Les étudiants enquêtés racontent leurs propres opinions sur la relation entre deux termes : « mémoriser » et « apprendre ».				
7.1 La mémorisation : condition nécessaire pour apprendre	Pour certains étudiants enquêtés, la mémorisation constitue la condition nécessaire pour apprendre				
7.2 La mémorisation : stocker ou consolider les connaissances apprises	Pour certains étudiants enquêtés, la mémorisation permet de stocker ou consolider les connaissances apprises.				
8 Définition de l'apprentissage par cœur	Les étudiants enquêtés racontent leurs propres compréhensions du terme « stratégie d'apprentissage par cœur »,				
8.1 La mémorisation précède la compréhension	Pour certains étudiants enquêtés, ils apprennent une chose par cœur dans la situation où ils ne la connaissent pas du tout.				
8.2 Un peu de compréhension puis arrive la mémorisation	Pour certains étudiants enquêtés, ils essaient de comprendre un peu pour faciliter la mémorisation par cœur plus tard.				
8.3 Le produit : reproduction fidèle, mot pour mot	Pour certains étudiants enquêtés, l'apprentissage par cœur consiste à reproduire le contenu mot à mot.				
8.4 Le produit : reproduction peut être partielle	Pour certains étudiants enquêtés, l'apprentissage par cœur consiste à reproduire partiellement le contenu.				
8.5 Le processus : répétition (totale ou partielle) en boucle	Selon les étudiants enquêtés, ils apprennent par cœur à partir des répétitions.				
9 Contextes d'utilisation du par cœur en fonction des utilités de cette méthodes	Les étudiants enquêtés racontent les différents contextes d'utiliser le par				

	cœur en fonction de ses utilités.				
9.1 Pour construire une base de connaissances dans la phase initiale d'apprentissage	Selon certains étudiants enquêtés, le par cœur est utile pour se donner une base de connaissances dans la phase initiale d'apprentissage.				
9.2 Pour préparer et passer les examens	Selon certains étudiants enquêtés, le par cœur est utile pour préparer et passer les examens.				
9.3 Pour préparer les exposés	Selon certains étudiants enquêtés, le par cœur est utile pour préparer les exposés.				
9.4 Pour apprendre certaines disciplines (ex : langues)	Selon certains étudiants enquêtés, le par cœur est utile pour apprendre certaines disciplines, telles que les langues.				
9.5 Pour apprendre les disciplines que l'on n'aime pas, que l'on ne comprend pas, ou jugées inutiles	Selon certains étudiants enquêtés, le par cœur est utile pour apprendre des disciplines que l'on n'aime pas ou que l'on ne comprend pas, ou perçues comme inutiles.				
10 Les avantages du par cœur	Les étudiants enquêtés racontent les avantages du par cœur pour eux.				
10.1 Rapide	Selon certains étudiants enquêtés, le par cœur est une méthode rapide d'acquérir des connaissances.				
10.2 Sans effort intellectuel	Selon certains étudiants enquêtés, le par cœur n'exige pas beaucoup d'effort intellectuel.				
10.3 Favorise le réinvestissement ultérieur sur le même contenu.	Selon certains étudiants enquêtés, s'ils s'intéressent au contenu, cela va les pousser à le connaître plus.				
10.4 Développe la capacité de mémorisation : mémorisation plus rapide	Selon certains étudiants enquêtés, le par cœur peut développer la capacité de mémorisation.				
10.5 Facilite l'accomplissement de certaines tâches d'apprentissage en utilisant les connaissances mémorisées	Pour certains étudiants enquêtés, le par cœur leur permet d'accomplir certaines tâches d'apprentissage en utilisant ce qu'ils ont déjà mémorisé à l'avance (e.g., le par cœur permet d'avoir rapidement des connaissances mémorisées pour faire une				

	synthèse dans les examens).				
11. Les désavantages du par cœur	Les étudiants enquêtés racontent les désavantages du par cœur pour eux.				
11.1 Manque de compréhension	Selon certains étudiants enquêtés, le par cœur est une sorte de mémorisation sans beaucoup de compréhension.				
11.2 Mémorisation éphémère	Selon certains étudiants enquêtés, le par cœur reste une mémorisation à court terme.				
11.3 Prend du temps	Selon certains étudiants enquêtés, le par cœur prend du temps.				
11.4 Impact négatif sur la confiance en soi	Selon certains étudiants enquêtés, le par cœur exerce un impact négatif sur la confiance personnelle.				
11.5 Impact négatif sur l'enthousiasme d'apprendre.	Selon certains étudiants enquêtés, le par cœur exerce un impact négatif sur l'enthousiasme d'apprendre.				
11.6 Restreint le développement de la pensée personnelle	Selon certains étudiants enquêtés, le par cœur restreint la réflexion, la recherche des autres possibilités.				
12. Évolution du par cœur en France à la fin du S1 : influence du contexte français	Les étudiants enquêtés racontent leurs évolutions du par cœur en France à la fin du S1, sous l'influence du contexte français.				
12.1 Ajouter de la compréhension au par cœur	Pour certains étudiants enquêtés, ils commencent à ajouter de la compréhension au par cœur.				
12.2 Passage de la répétition totale à la répétition sélective	Pour certains étudiants enquêtés, dans le cas du par cœur, ils passent d'une reproduction totale en Chine à une reproduction sélective en France.				
12.3 Passage de la répétition sélective à la répétition totale	Pour certains étudiants enquêtés, dans le cas du par cœur, ils passent d'une reproduction sélective en Chine à une reproduction totale en France.				
12.4 Baisse du par cœur en France	Pour certains étudiants enquêtés, ils utilisent moins le par cœur en France par rapport à leurs anciennes études en Chine.				
12.5 Augmentation du par	Pour certains étudiants				

cœur en France	enquêtés, ils utilisent plus le par cœur en France par rapport à leurs études en Chine.				
13. Ajouter de la compréhension au par cœur en France (raisons)	Les étudiants enquêtés racontent les raisons pour lesquelles ils ajoutent la compréhension au par cœur en France.				
13.1 Raison : changement de discipline	Pour certains étudiants enquêtés, ils ajoutent de la compréhension au par cœur parce que les contenus dans la nouvelle discipline sont plus difficiles, qui exigent la compréhension.				
13.2 Raison : obstacle de la langue	Pour certains étudiants enquêtés, la barrière de la langue exige qu'on ajoute la compréhension pour apprendre par cœur.				
14. Passage de la répétition totale à la répétition sélective (raisons)	Les étudiants enquêtés racontent les facteurs qui conduisent au passage d'une répétition totale en Chine à une répétition sélective en France.				
15. Passage de la répétition sélective à la répétition totale (raisons)	Les étudiants enquêtés racontent les facteurs qui conduisent au passage d'une répétition sélective en Chine à une répétition totale en France.				
16. Baisse du par cœur à la fin du S1 en France (raisons)	Les étudiants enquêtés parlent de leurs raisons pour lesquelles ils baissent leur fréquence d'utilisation du par cœur en France.				
16.1 Raison : changement de discipline	Pour certains étudiants enquêtés, ils utilisent moins le par cœur en France parce qu'ils changent leur discipline. Dans la nouvelle discipline, le par cœur est moins adapté.				
16.2 Raison : méthodes d'évaluation	Pour certains étudiants enquêtés, ils utilisent moins le par cœur en France parce que le par cœur ne s'adapte pas aux examens ici.				
16.3 Raison : méthodes d'enseignement	Pour certains étudiants enquêtés, ils utilisent moins le par cœur en France parce que les méthodes d'enseignement				

	ici sont différentes que celles de la Chine : par exemple, les professeurs français exigent plus la réflexion personnelle et la participation en classe. Le par cœur est donc moins demandé.				
16.4 Raison : La langue française	Pour certains étudiants enquêtés, ils utilisent moins le par cœur en France, parce que c'est plus difficile d'apprendre par cœur dans une langue étrangère. Cela les pousse à comprendre et fait diminuer la fréquence d'utilisation du par cœur.				
17. Augmentation du par cœur à la fin du S1 en France (raisons)	Les étudiants enquêtés racontent les raisons pour lesquelles ils augmentent leur fréquence d'utilisation du par cœur pendant la première année d'étude en France.				
18. Évolution du par cœur en France à la fin du S3 : influence du contexte français	Les étudiants enquêtés racontent leurs évolutions du par cœur à la fin du troisième semestre d'étude en France.				
18.1 Baisse (continue) du par cœur	Par rapport à la première année d'étude en France, certains étudiants enquêtés utilisent (encore) moins le par cœur pendant la deuxième année.				
18.2 Augmentation du par cœur	Par rapport à la première année d'étude en France, certains étudiants enquêtés utilisent plus le par cœur pendant la deuxième année.				
18.3 Passage de la répétition totale (fin S1) à la répétition sélective (fin S3)	Pour certains étudiants enquêtés, ils passent d'une répétition totale pendant la première année d'étude en France à une répétition sélective pendant la deuxième année en France.				
19. Baisse (continue) du par cœur en France à la fin du S3 (raisons)	Les étudiants enquêtés racontent les raisons pour lesquelles ils utilisent (encore) moins le par cœur depuis la deuxième année d'étude en France.				
19.1 Changement de cours universitaires	Pour certains étudiants enquêtés, ils utilisent moins le par cœur pendant la deuxième année, c'est parce que les				

	cours de la deuxième année ne sont plus les mêmes que l'année précédente, les exigences des cours ne sont plus les mêmes.				
19.2 Le développement de compréhension des cours (développement du français, une meilleure adaptation au contexte, le stage)	Pour certains étudiants enquêtés, ils utilisent encore moins le par cœur pendant la deuxième année, c'est parce qu'ils comprennent mieux les cours (grâce au développement de leur français, à une meilleure adaptation au contexte français cette année, ou au stage qu'ils font).				
19.3 Les méthodes d'évaluation	Pour certains étudiants enquêtés, ils utilisent encore moins le par cœur pendant la deuxième année, c'est parce que les formes d'évaluations ont changé pendant la deuxième année.				
20. Augmentation du par cœur en France à la fin du S3 (raisons)	Les étudiants enquêtés racontent les raisons pour lesquelles ils augmentent leur utilisation du par cœur en France.				
21. Passage de la répétition totale (fin S1) à la répétition sélective (fin S3) (raisons)	Les étudiants enquêtés racontent les facteurs qui conduisent à ce passage d'une répétition totale (fin S1) à une répétition partielle (fin S3).				
22. Les autres changements de méthodes d'apprentissage chez les étudiants enquêtés dans les universités françaises	Les étudiants enquêtés racontent les changements de leurs méthodes d'apprentissage pendant ces deux ans dans les universités françaises.				
Rechercher des ressources supplémentaires à lire et à regarder	Certains étudiants enquêtés consultent souvent les ressources en ligne ou à la bibliothèque, afin de comprendre mieux leurs cours ou d'accomplir une tâche.				
22.1 Avoir ce changement à partir de la première année	Certains étudiants enquêtés commencent à faire ainsi depuis leur arrivée en France pendant la première année.				
22.2 Avoir ce changement dès la deuxième année	Certains étudiants enquêtés commencent à faire ainsi à partir de la deuxième année.				

Rechercher l'aide ou une plus grande communication avec d'autres personnes (professeurs, camarades)	Certains étudiants enquêtés se renseignent auprès des autres personnes, soient les professeurs, soient les camarades.				
22.3 Avoir ce changement à partir de la première année	Certains étudiants enquêtés commencent à faire ainsi depuis leur arrivée en France pendant la première année.				
22.4 Avoir ce changement dès la deuxième année	Certains étudiants enquêtés commencent à faire ainsi à partir de la deuxième année.				
La stratégie d'organisation (une structuration des cours appris).	Certains étudiants enquêtés prennent en compte la logique interne des connaissances en structurant les cours appris. Par exemple : résumés, synthèses.				
22.5 Avoir ce changement à partir de la première année	Certains étudiants enquêtés commencent à faire ainsi depuis leur arrivée en France pendant la première année.				
22.6 Avoir ce changement dès la deuxième année	Certains étudiants enquêtés commencent à faire ainsi à partir de la deuxième année.				
S'investir davantage dans le travail de groupe	Certains étudiants enquêtés font des discussions en groupe, soit d'une manière forcée, soit d'une manière volontaire.				
22.7 Avoir ce changement à partir de la première année	Certains étudiants enquêtés commencent à faire ainsi depuis leur arrivée en France pendant la première année.				
22.8 Avoir ce changement dès la deuxième année	Certains étudiants enquêtés commencent à faire ainsi à partir de la deuxième année.				
Structurer le temps d'apprendre	Certains étudiants enquêtés commencent à organiser leur temps d'apprendre pour réaliser une tâche d'une manière plus efficace.				
22.9 Avoir ce changement à partir de la première année	Certains étudiants enquêtés commencent à faire ainsi à partir de la deuxième année.				
22.10 Avoir ce changement dès la deuxième année	Certains étudiants enquêtés commencent à faire ainsi à partir de la deuxième année.				
23. Les défis rencontrés dans les études en France	Les étudiants enquêtés racontent les défis qu'ils rencontrent dans les études en France.				
23.1 La langue française	Pour certains étudiants enquêtés, la langue française				

	a été vue comme un défi rencontré dans les études en France (compréhension des cours, prise des notes en cours, compréhension des exigences des professeurs, communication orale en français, etc.).				
23.2 Des contenus plus difficiles à cause du changement de discipline	Pour certains étudiants enquêtés, le changement de discipline conduit au manque de connaissances dans le domaine étudié.				
23.3 Le travail en groupe	Pour certains étudiants enquêtés, le travail en groupe a été vu comme un défi rencontré dans les études en France.				
23.4 La participation en cours	Pour certains étudiants enquêtés, la participation en cours a été vue comme un défi rencontré dans les études en France.				
23.5 Les méthodes d'enseignement	Pour certains étudiants enquêtés, les méthodes d'enseignement constituent un défi dans les études en France (exigences différentes, structuration des cours différente, etc.).				
23.6 Les méthodes d'évaluation	Pour certains étudiants enquêtés, les méthodes d'évaluation constituent un défi dans les études en France.				
23.7 La répartition du temps de travail	Pour certains étudiants enquêtés, la répartition du temps de travail entre les différents cours a été vue comme un défi rencontré dans les études en France.				
24. Différences entre l'enseignement supérieur français et chinois	Les étudiants enquêtés racontent les différences qu'ils remarquent entre l'enseignement supérieur français et chinois.				
24.1 Participation en classe : les étudiants français participent, posent des questions.	Selon certains étudiants enquêtés, la participation en classe constitue une différence entre l'enseignement supérieur français et chinois : les étudiants participent, posent des questions.				

24.2 Méthodes d'évaluation	Selon certains étudiants enquêtés, les méthodes d'évaluation constituent une différence entre l'enseignement supérieur français et chinois : les critères et les formes d'évaluation ne sont pas les mêmes qu'en Chine.				
24.3 Méthodes d'enseignement et d'apprentissage	Selon certains étudiants enquêtés, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage constituent une différence entre l'enseignement supérieur français et chinois : pas de manuel en France, cours plus flexible en France, exigence de rechercher des ressources complémentaires après les cours, etc.				
24.4 Relation enseignants/étudiants plus détendue en France	Selon certains étudiants enquêtés, la relation enseignants/étudiants constitue une différence entre l'enseignement supérieur français et chinois : plus détendue en France.				
25. Recommandations pour faciliter les études en France pour les étudiants étrangers	En fonction de leurs propres expériences, les étudiants enquêtés donnent leurs suggestions pour les futurs étudiants étrangers, afin de faciliter leurs études en France.				
25.1 Connaitre un peu la discipline à laquelle vous vous inscrir en France	Certains étudiant enquêtés suggèrent de connaître un peu la discipline étudiée, et de faire une certaine préparation avant l'inscription.				
25.2 Développer le français avant de commencer les études en France	Certains étudiants enquêtés suggèrent de développer la capacité en français avant de commencer les études en France.				
25.3 Enregistrer les cours et les réécouter après les cours	Certains étudiants enquêtés suggèrent d'enregistrer mes cours et de les réécouter après les cours.				
25.4 Communiquer plus avec les Français ou les étudiants venant d'un autre pays étranger	Certains étudiants enquêtés suggèrent de communiquer avec les Français, ou avec les étudiants qui viennent d'un autre pays étranger.				

25.5 Développer la pensée critique	Certains étudiants enquêtés suggèrent de développer la pensée critique pendant les études en France.				
25.6 Élargir les lectures	Certains étudiants enquêtés suggèrent d'élargir les lectures pendant les études en France.				
25.7 Développer la capacité d'apprentissage autonome	Certains étudiants enquêtés suggèrent de développer la capacité d'apprentissage autonome en France.				
25.8 Prendre bien les notes	Certains étudiants enquêtés suggèrent de bien prendre les notes, parce qu'il n'y a pas de manuels en France.				
25.9 Poser les questions si vous en avez	Certains étudiants enquêtés suggèrent de poser les questions si vous en avez, ne soyez pas timide.				
25.10 Utiliser moins le par cœur	Certains étudiants enquêtés suggèrent d'utiliser moins le par cœur en France.				
25.11 Faire des efforts pour s'adapter au travail de groupe	Certains étudiants enquêtés suggèrent de faire des efforts pour s'adapter aux différences entre la France et la Chine concernant les apprentissages universitaires, comme le travail en groupe.				

4. Le traitement des données

Au début de cette section, nous avons vu que la méthode choisie pour analyser les données qualitatives dans notre recherche est l'analyse de contenu. Par rapport à l'analyse de contenu, il en existe plusieurs types pour répondre aux différents objectifs des chercheurs. Parmi ces différentes méthodes d'analyse de contenu, nous avons choisi celle de l'analyse catégorielle.

Dans l'ensemble des techniques d'analyse de contenu, l'analyse catégorielle est la plus ancienne et la plus utilisée par les chercheurs. (Bardin, 1998). Elle est réalisée à partir d'une grille d'analyse catégorielle, qui permet de repérer la répétition fréquentielle des thèmes. (Bardin, 1998). Elle fonctionne par « opérations de découpage du texte en unités puis classification de ces unités en catégories selon des regroupements analogiques » (Bardin, 1998, p.207). Campenhoudt et ses collaborateurs (2017) ont défini l'analyse catégorielle comme suit :

« Elle consiste à calculer et à comparer les fréquences de certaines caractéristiques (le plus souvent les thèmes évoqués) préalablement regroupés en catégories significatives.

Elle se fonde sur l'hypothèse qu'une caractéristique est d'autant plus fréquemment citée qu'elle est importante pour le locuteur. La démarche est essentiellement quantitative » (Campenhoudt et al., 2017, p.301).

Bardin (2002) a divisé l'analyse catégorielle en deux formes : l'analyse thématique et l'analyse lexicale. (Cité par Dany, 2016). Dans l'analyse thématique, la catégorisation est au niveau sémantique, qui prend en compte « derrière la surface des mots ou des phrases les unités de significations ou thèmes » (Dany, 2016, p.9). Dans l'analyse lexicale, la catégorisation est au niveau linguistique, qui prend en compte « les mots ou unités linguistiques sécables » (Ibid.). Dans notre recherche, la forme d'analyse catégorielle choisie est l'analyse thématique, qui est une analyse des « signifiés ». (Dany, 2016).

Par ailleurs, nous avons également fait appel à l'analyse horizontale, qui est, d'après Bardin (1998), irremplaçable pour faire une synthèse de l'étude qualitative, dans laquelle on repère les catégories ou les sous-catégories de réponses les plus fréquemment évoquées (⁴³ Études qualitatives). Selon Roche (2009), l'analyse horizontale a pour objectif de comprendre les réponses de chaque individu par rapport à un thème donné. Autrement dit, en adoptant cette pratique, le chercheur analyse comment chaque thème est exprimé par l'ensemble des interviewés.

En bref, dans notre recherche, l'analyse de contenu catégorielle s'est effectuée en fonction de la grille d'analyse que nous avons établie. L'analyse s'est déroulée ainsi : d'abord, nous avons comptabilisé le nombre de fois où chaque catégorie a été évoquée sur l'ensemble des entretiens ; ensuite, concernant les catégories avec les sous-catégories de réponses, nous avons comptabilisé le nombre de fois où chaque sous-catégorie de réponse a été évoquée sur l'ensemble des entretiens.

De plus, comme nous l'avons dit précédemment, tous les entretiens ont été doublement codés par la chercheuse de cette thèse et son directeur. Cela avait pour objectif de contrôler la subjectivité du codeur. Parce que même si la grille d'analyse a été minutieusement construite, certaines catégories qui apparaissent claires et sans ambiguïté pour la personne qui analyse pourraient être comprises d'une autre manière par une autre personne. De ce fait, pour améliorer la fiabilité du codage, nous avons procédé à un double codage avec un second chercheur. Le double codage s'est déroulé ainsi : chacun d'entre ces deux chercheurs avait à la main un exemplaire de la grille d'analyse ; puis chacun effectuait le codage de son côté ; nous

⁴³ Études qualitatives, mise en ligne le juin, 2013, consulter le site <https://fr.slideshare.net/NizOuNaZnAz/etudes-qualitatives-vf1>, consulté le 20, juillet, 2020

comparisons ensuite les codages effectués et, par discussion entre les deux chercheurs, les désaccords ont été débattus de façon à parvenir ensuite à un accord sur une réponse identique. Après avoir fini le double codage, nous avons fait le calcul de l'interfidélité entre codeurs à partir du SPSS version 21, qui est un logiciel pour faire l'analyse statistique. (Dany, 2016). Cela consistait à savoir quel est le degré d'accord initial entre les codeurs. La fidélité intercodeurs pour chacune des catégories a été calculée au moyen du coefficient κ (kappa). Le coefficient évolue en pratique entre 0 et 1 : de 0 à 0,4 l'accord est faible ; de 0,4 à 0,6 il est modéré et au-delà de 0,6 il est considéré comme satisfaisant (Cohen, 1960). Les résultats du coefficient κ sur les thèmes principaux sont montrés dans le tableau suivant :

Tableau 5: Coefficient κ (kappa) sur les thèmes principaux

Variabes	Nombre de jugements	Nombre de catégories à coder	Coefficient kappa
Apprendre	170	7	.55
Comprendre	133	6	.65
Relation mémoriser/comprendre	159	5	.77
Relation comprendre/apprendre	81	2	.72
Relation mémoriser/apprendre	84	2	.13
Stratégies de mémorisation	207	9	.42
Définition du par coeur	208	5	.81
Contextes d'utilisation du par coeur	168	6	.49
Avantages du par coeur	60	5	.39
Inconvénients du par coeur	97	6	.52
Changements de méthode	71	14	.48
Défis à affronter	115	9	.43
Différences avec la Chine	97	5	.49

Les discordances entre deux codeurs proviendraient de trois aspects principaux. Le premier, le plus important, réside dans le fait que les deux codeurs n'interprètent pas de la même façon les catégories. Il est parfois difficile de faire la distinction entre certaines sous-catégories de thèmes. Par exemple, les sous-catégories au sein du thème « les avantages du par cœur » peuvent être confondues avec les sous-catégories du thème « contextes d'utilisation du par cœur ». Si un répondant dit que le par cœur est rapide pour préparer et passer les examens. Cela peut être codé soit comme un avantage « rapide », soit comme un contexte d'utilisation « préparer et pour passer les examens ». Un autre exemple, la faiblesse du coefficient κ (kappa) sur « la relation mémoriser/apprendre » est due au fait que la distinction entre les deux sous-catégories du thème est floue : l'un insiste plus sur la nécessité de la mémorisation dans l'apprentissage, mais l'autre met l'accent plutôt sur les raisons pour lesquelles la mémorisation est nécessaire.

Le deuxième aspect est la fatigue, qui entraîne une baisse d'attention. Les entretiens sont longs à coder et l'attention peut parfois faiblir, surtout après des passages qui ont été difficiles à coder. Dans ce cas il n'y a pas de désaccord, l'un des codeurs n'identifie pas une catégorie comme l'a fait l'autre codeur à cause d'une baisse d'attention.

Le troisième aspect est toujours l'inattention, mais avec une cause qui n'est pas la fatigue. L'entretien étant structuré par des rubriques différentes, on se concentre pour chacune des rubriques sur les catégories qui doivent y apparaître, et lorsqu'on aborde la rubrique suivante on déplace sa concentration vers les catégories associées à cette nouvelle rubrique. Cependant, il arrive régulièrement qu'une thématique soit abordée en dehors de la rubrique où elle devrait apparaître. Les étudiants peuvent parler de leurs stratégies de mémorisation après qu'on leur a posé la question sur ces stratégies. Comme le codeur n'est plus focalisé sur cette thématique, il peut tout simplement ne pas la voir.

5. L'analyse par le logiciel Lexico

Dany (2016) a distingué deux types de logiciel pour l'analyse des données qualitatives : « les logiciels d'assistance à l'analyse qui aident le chercheur dans le travail fastidieux de codage et d'indexation du corpus soumis à l'analyse, et les logiciels d'analyse qui offre une opinion de traitement « direct » du corpus » (Dany, 2016, p.28). Dans notre recherche, nous avons utilisé le logiciel d'analyse Lexico 5 pour compléter nos analyses sur ces trois catégories suivantes : la relation entre comprendre et apprendre ; la relation entre apprendre et mémoriser ; et la relation entre comprendre et mémoriser. Ces trois catégories sont importantes pour clarifier la relation entre comprendre, apprendre et mémoriser pour les étudiants chinois, ainsi que pour résoudre notre problématique. Cependant, lors du double codage, nous avons trouvé que les réponses des participants liées à ces trois thèmes sont compliquées. Il était donc difficile de coder ces données. De ce fait, pour rendre plus sûre l'analyse, nous avons décidé de faire appel au logiciel.

Lexico 5 est développé depuis l'année 2010. Il est capable de traiter de façon efficace et rapide le corpus. Avec ce logiciel, nous allons chercher les segments répétés dans le texte. (Pincemin, 2018). C'est-à-dire les groupes de mots qui se répètent au moins deux fois. De plus, nous allons également faire l'analyse de concordance de mots précis, qui nous permet de trier le contexte dans lequel tel ou tel mot apparaît. (Pinon, 2010)

6. Limites méthodologiques sur la métacognition

Nous présentons dans cette dernière partie du chapitre les limites méthodologiques

associées à la métacognition.

Selon Romainville (1993), les recherches sur la métacognition se basent sur « le recueil et l'analyse des verbalisations d'apprenants invités à décrire leur activité cognitive » (Romainville, 1993, p.33). Ces recherches utilisent donc l'introspection.

L'introspection peut se définir comme « l'accès à nos propres états et contenus mentaux, assorti d'une certaine capacité à les communiquer à autrui. » (Sackur, 2009, p.350). Autrement dit, dans l'introspection, la conscience des opérations cognitives que l'apprenant met en œuvre pour atteindre un but est attestée par sa capacité à les rapporter verbalement. (Combert, 1990, cité par Romainville, 1993, p.33).

Ce concept d'introspection trouve son origine dans la psychologie expérimentale. La psychologie commençait par être une discipline d'introspection. (Sackur, 2009). Puis, les behavioristes mettaient fin à cette pratique d'investigation, parce qu'ils trouvaient que les données issues de l'introspection étaient incontrôlables. (Romainville, 1993 ; Sackur, 2009). Depuis lors, à partir du nouveau paradigme du cognitivisme qui dépassait la pure description du comportement observable, l'introspection fut admise comme une façon légitime de recueil des informations. (Romainville, 1993). Comme l'a indiqué Pinard,

« La conscience qu'une personne a de ses propres images, sentiments, etc. doit être reconnue comme étant une sorte d'observation qui n'est pas en principe différente de l'observation externe et, par conséquent, comme une source légitime de connaissance. Un rapport introspectif, par le fait même qu'il est un rapport, est public et, comme tel, un objet propre de recherche psychologique. » (Pinard, 1989, p.57).

Cependant, même si l'introspection est jugée comme légitime, elle pose encore certains problèmes méthodologiques. En s'appuyant sur la recherche de Cavanaugh (1982) et de Brown (1987), Romainville (1993) en a évoqué trois, que nous allons présenter dans la partie suivante.

Le premier problème constitue « l'accessibilité des processus cognitifs par l'introspection » (Romainville, 1993, p.33). Comme nous l'avons vu précédemment, la métacognition englobe l'ensemble des connaissances qu'un individu possède sur son fonctionnement cognitif et ses capacités à réguler ce fonctionnement. Or, la régulation de ce fonctionnement peut être « automatisée et non soumise à une volonté consciente » (Ibid.). Dans ce cas-là, les connaissances sur ces processus automatisés ne paraissent pas être accessibles par introspection directe. (Romainville, 1993).

Le deuxième problème est « la véridicité et la complétude des rapports subjectifs » (Romainville, 1993, p.34). En utilisant l'introspection, on se demande si les verbalisations des apprenants sont « conformes aux processus engagés réellement dans une tâche cognitive et à tous les processus ? » (Ibid.). Autrement dit, ce que disent les apprenants ne correspondraient pas forcément à ce qu'ils font réellement. Les verbalisations des apprenants sont subjectives, en incluant peut être des distorsions, des aménagements et des reconstructions. (Romainville, 1993).

Le troisième problème concerne « l'influence de l'habilité verbale » (Romainville, 1993, p.34). D'après l'auteur, la capacité verbale des apprenants pourrait contribuer à la variance dans les résultats obtenus, qui sont mesurés en termes de quantité de connaissances métacognitives. (Romainville, 1993). En ce sens, il se peut qu'un apprenant soit capable de s'expliquer ses stratégies à lui-même, alors qu'il n'est pas capable de les communiquer aux autres personnes. (Wolfs, 1992).

Partie 3 : Résultats de la recherche

Chapitre I : Les informations relatives à l'échantillon

Avant d'entrer dans les analyses des thèmes principaux, nous présentons d'abord dans cette première partie les informations générales des étudiants chinois qui participent à notre étude. Ces informations couvrent des données démographiques de nos participants, ainsi que les raisons pour lesquelles ils ont choisi d'étudier en France.

1. Les informations démographiques obtenues des répondants

Cette sous-partie présente les informations démographiques de nos 30 participants en fonction de leur genre, leur âge, leur ancienne discipline en Chine, l'université dans laquelle ils sont actuellement inscrits en France, la nouvelle discipline étudiée en France, ainsi que le niveau d'étude pendant la première année en France. Une partie de ces informations a été précédemment présentée de façon générale, dans la section qui porte sur la constitution de l'échantillon de la recherche. Cependant, nous avons quand même compilé des informations complémentaires qui se trouvent dans le tableau suivant.

Tableau 6 : Les données démographiques des répondants

Étudiants participants	Genre	Age	Ancienne discipline en Chine	Université en France	Discipline actuelle en France	Niveau d'étude dans la première année en France
E1	Femme	19	Français	Lyon 2	Sciences de l'éducation	L2
E2	Femme	21	Français	Lille 3	Cours de français	-
E3	Femme	27	Chinois langue étrangère	Paris 7	Langue Étrangère Appliquée	M1
E4	Femme	20	Français	Lille 3	Cours de français	-
E5	Femme	23	Français	L'EM Lyon	Sciences du management	M1
E6	Homme	22	Français	L'Université de Strasbourg	Littérature française	L3
E7	Femme	20	Français	Lille 3	Cours de français	-
E8	Homme	22	Français	L'EM Lyon	Sciences du management	M1

E9	Femme	20	Français	Lyon 2	Sciences de l'éducation	L2
E10	Femme	23	Français	L'Université de Strasbourg	Littérature française	L3
E11	Femme	22	Français	L'EM Lyon	Sciences du management	M1
E12	Homme	23	Français	L'EM Lyon	Sciences du management	M1
E13	Femme	20	Français	Lyon 2	Sciences de l'éducation	L2
E14	Femme	21	Français	L'Université d'Angers	Sciences du management	M1
E15	Homme	22	Français	L'EM Lyon	Sciences du management	M1
E16	Femme	21	Français	Lille 3	Cours de français	-
E17	Femme	20	Français	Lyon 2	Sciences de l'éducation	L2
E18	Femme	30	Vietnamien	L'EM Lyon	Sciences du management	M1
E19	Femme	21	Français	Lyon 2	Sciences de l'éducation	L2
E20	Femme	23	Français	L'EM Lyon	Sciences du management	M1
E21	Femme	20	Français	Lyon 2	Sciences de l'éducation	L2
E22	Femme	22	Français	L'EM Lyon	Sciences du management	M1
E23	Homme	31	Sciences du management	L'IDRAC Lyon	Sciences du management	M1
E24	Homme	24	Sciences du management	L'EM Lyon	Sciences du management	M1
E25	Femme	21	Français	Lille 3	Cours de français	-
E26	Femme	23	Français	Paris 7	Langue Étrangère Appliquée	M1
E27	Femme	20	Français	Lyon 2	Sciences de l'éducation	L2
E28	Femme	20	Français	Lyon 2	Sciences de l'éducation	L2
E29	Femme	23	Français	L'EM Lyon	Sciences du management	M1
E30	Femme	29	Français	L'EM Lyon	Sciences du management	M1

A travers ce tableau, nous voyons que la majorité des étudiants chinois interrogés dans notre recherche (26 répondants, soit 86,7% de la population totale) étudiaient le français comme discipline pendant leurs anciennes études dans les universités chinoises. Parmi ces 26 répondants, il y en a 21 qui passent à une nouvelle discipline en France.

Concernant les cinq autres répondants qui s'inscrivent à l'université Lille 3, elles

viennent étudier en France grâce à un programme d'échange entre l'université Lille 3 et leur université d'origine. Comme nous l'avons vu précédemment, elles suivent dans la première année des cours de français au département de l'enseignement du français à l'international (DEFI) à l'université Lille 3. Puis, l'année suivante, elles vont s'inscrire en troisième année de licence en LEA. Dans cette perspective, ces cinq étudiantes ne changent pas de discipline dans la première année en France, mais elles le font à partir de la deuxième année. De plus, parmi les quatre répondants pour qui l'ancienne discipline en Chine n'était pas le français, nous voyons que deux d'entre elles suivent la même discipline des sciences du management en France qu'en Chine. Cela fait donc 23 répondants qui changent de discipline pendant la première année d'étude en France, soit 76,7% de la population totale.

Par ailleurs, parmi ces 30 enquêtés, il y en a huit qui viennent d'arriver en France pour commencer leur deuxième année de licence, soit 26,7% de la population totale. Comme celles venant de l'université Lille 3, ces huit étudiantes viennent étudier en France aussi grâce à un programme d'échange. Il y a aussi deux participants qui viennent d'arriver en France pour commencer la troisième année de licence, soit 6,7% de la population totale, et 15 pour la première année de master, soit 50% de la population totale.

Comme nous l'avons présenté dans la section de l'échantillon, un de nos critères pour choisir les participants de notre étude, c'est qu'ils doivent s'inscrire dans les disciplines des sciences humaines et sociales. Dans notre réseau de contacts personnels, nous voyons que les étudiants chinois venant de ces disciplines sont principalement les femmes. De ce fait, notre échantillon comporte plus de femmes et d'hommes (80% de femmes et 20% d'hommes). De plus, l'âge moyen de nos participants est de 22,4 ans.

2. Les raisons du choix de la France

Dans cette partie, les étudiants interrogés expriment les raisons pour lesquelles ils choisissent de venir étudier en France. Leurs raisons se divisent en deux catégories, que nous allons présenter dans les parties suivantes.

2.1. Intérêt spécifique pour la France

La première catégorie concerne les intérêts pour la France. C'est-à-dire que pour ceux qui évoquent cette catégorie de réponse, ils choisissent d'étudier en France parce qu'ils s'intéressent à la France. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, cette première catégorie est évoquée par 29 répondants, soit 96,7% de la population totale.

Leurs intérêts couvrent trois aspects principaux. Le premier aspect consiste à pratiquer

et développer la langue française en France. Cet aspect est évoqué par 18 des 29 répondants, soit 62,1% des répondants au thème. D'après eux, l'environnement langagier en France est favorable pour développer leur français. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« *Du fait que mon ancienne spécialité était le français, je voulais améliorer mon français. En France, il y a un environnement langagier qui est favorable pour développer mon français.* » (E19-1)

« *Du fait que ma spécialité en Chine était le français, j'ai besoin donc d'une expérience d'études en France pour que mon français soit plus performant.* » (E2-1)

Le deuxième aspect concerne l'intérêt pour l'histoire et la culture française. Cela est évoqué par six des 29 répondants, soit 20,7% des répondants au thème. Ces six personnes choisissent d'étudier en France parce qu'ils s'intéressent à la richesse et au rayonnement de l'histoire et de la culture française. Comme en témoignent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« *De plus, je m'intéresse toujours à la culture française et son histoire. Je veux donc venir en France pour voir ce qu'est la France avec mes propres yeux.* » (E21-1)

« *De plus, j'apprenais le français comme spécialité en Chine, je connaissais plus la France par rapport aux autres pays anglophones : sa langue, son histoire, et sa culture. Je m'intéresse plus à la France qu'aux autres pays. Ainsi, je suis venue ici.* » (E29-3)

Le troisième aspect concerne la reconnaissance de la bonne qualité de l'enseignement supérieur français et de la valeur du diplôme français. Cet aspect est évoqué par six des 29 répondants, soit 20,7% des répondants au thème. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« *Je me suis renseignée auprès de mes professeurs en Chine, et je sais que le diplôme en littérature française est très reconnu. Ainsi, je serai plus compétitive. C'est pourquoi j'ai choisi de venir en France pour étudier la littérature.* » (E10-1)

« *De plus, je veux étudier le commerce, et l'EM Lyon est l'une des cinq grandes écoles de commerce en France dont le diplôme est très reconnu en Europe.* » (E30-1)

2.2. Envie de changer d'environnement d'apprentissage

Il y a aussi des étudiants interrogés qui veulent changer d'environnement

d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle ils choisissent de venir étudier en France. Parmi les 30 étudiants chinois enquêtés, cette deuxième catégorie de réponse est évoquée par 11 personnes, soit 36,7% de la population totale. Ces répondants n'ont plus d'intérêt à continuer leurs études en Chine. Au contraire, ils ont envie de s'enrichir et d'ouvrir leur horizon dans une autre culture qui est différente de la leur. Voici deux témoignages :

Extraits d'entretiens :

« De plus, je voulais aussi sortir pour aller à l'étranger, m'enrichir et élargir mon horizon dans une culture différente de la mienne. » (E19-1)

« Au contraire, c'est ennuyant de rester en Chine pour étudier le français pendant les quatre ans de ma licence. Changer d'environnement signifie aussi que je peux rencontrer plus de gens différents. C'est bien pour moi. » (E28-1)

2.3. Résumé

Pour conclure, la majorité de nos participants choisissent de venir étudier en France, parce qu'ils s'intéressent à ce pays. Leurs intérêts pour la France couvrent trois aspects : la pratique de la langue dans un environnement langagier français, le rayonnement et la richesse de l'histoire et de la culture française, ainsi que la réputation de la qualité de l'enseignement supérieur français et du diplôme français. Ces trois aspects ont été indiqués par Campus France en 2020, qui nous a proposés des raisons pour étudier en France. Parmi ces trois aspects, les étudiants enquêtés mentionnent le plus celui de la pratique de la langue française. Comme nous l'avons déjà vu dans les informations démographiques de nos participants, la majorité d'entre eux étudiaient le français comme discipline pendant leurs anciennes études en Chine. A leur arrivée en France, ils se retrouvent dans un environnement langagier qui leur est favorable pour pratiquer et développer leur français. Cela constitue donc la raison majeure pour les étudiants chinois enquêtés de venir étudier en France.

Chapitre II : L'analyse sur la stratégie d'apprentissage par cœur

Cette rubrique porte sur l'analyse de la stratégie d'apprentissage par cœur. Elle couvre plusieurs aspects : la définition de l'apprentissage par cœur, ses avantages et ses inconvénients, ainsi que les différents contextes d'utilisation du par cœur. Nous allons présenter ces aspects autour de l'apprentissage par cœur dans les parties suivantes.

1. La définition du concept d'apprendre par cœur

Selon le cadre théorique précédemment présenté, nous avons vu que dans les recherches existantes, les explications du concept d'apprendre par cœur ne proviennent que de considérations de chercheurs occidentaux. Dans cette rubrique, nous allons mettre au jour les manières dont les étudiants chinois interrogés dans notre recherche décrivent ou définissent l'apprentissage par cœur selon leurs propres perspectives. A partir des témoignages de nos participants, cinq catégories de réponses se dégagent, qui sont les cinq dimensions du concept d'apprendre par cœur. Nous allons les présenter respectivement dans les parties suivantes.

1.1. La mémorisation précède la compréhension

Parmi ces 30 étudiants chinois interrogés, cette catégorie de réponse est respectivement évoquée par 25 et 19 personnes au premier et troisième semestre, soit 83,3% et 63,3% de la population totale. Selon ces répondants, lorsqu'ils apprennent quelque chose par cœur, c'est dans la situation où ils ne la comprennent pas. Voici deux exemples d'entretiens :

Exemples d'entretiens :

« Je pense que l'apprentissage par cœur est dans la situation où l'on ne comprend pas quelque chose, ... » (E19-1)

« Selon moi, l'apprentissage par cœur exprime la situation où je ne comprends pas du tout la signification littéraire de quelque chose, ... » (E5-1)

1.2. Un début de compréhension puis arrive la mémorisation

Parmi ces 30 étudiants chinois interrogés, il y a 12 qui évoquent cette catégorie de réponse au premier semestre, soit 40% de la population totale ; et 20 au troisième semestre, soit 66,7% de la population totale. Pour ces répondants, lorsqu'ils apprennent par cœur, ils se peut que la compréhension soit présente dans le processus du par cœur, mais elle reste minimum et littérale. C'est-à-dire qu'ils comprennent un peu le contenu à mémoriser par cœur, mais cette compréhension n'est pas profonde. Comme l'indiquent ces trois répondants :

Exemples d'entretiens :

« Lorsque j'apprends une chose par cœur, c'est dans la situation où je ne la comprends pas profondément. Il y a un peu de compréhension, mais cette compréhension est superficielle. » (E10-3)

« Le par cœur consiste à mémoriser quelque chose dans la situation où je ne comprends pas sa signification littérale, ... » (E17-3)

« L'apprentissage par cœur consiste à réciter une chose dans la situation où je ne l'ai pas assimilée. Je ne la comprends pas suffisamment. » (E3-3)

1.3. Le produit : reproduction de façon mot à mot

27 étudiants chinois parmi les 30 interrogés évoquent cette catégorie de réponse au premier semestre, soit 90% de la population totale ; et 20 au troisième semestre, soit 66,7% de la population totale. Pour ces répondants, l'apprentissage par cœur consiste à reproduire le contenu de façon fidèle, mot à mot. Voici deux exemples :

Exemples d'entretiens :

« [...], je le [un paragraphe] retiens littéralement de force. » (E11-1)

« Dans le cas du par cœur, il faut réciter mot à mot. Il faut réciter tout ce que dit le manuel. » (E19-1)

1.4. Le produit : reproduction peut être partielle

Parmi ces 30 étudiants chinois interrogés, il y en a huit qui évoquent cette catégorie de réponse au premier semestre, soit 26,7% de la population totale ; et 17 au troisième semestre, soit 56,7% de la population totale. Pour ces répondants, il se peut qu'ils ne récitent pas l'intégralité du matériel. Au contraire, ils sélectionnent une seule partie du contenu à mémoriser. Pour cette version partielle du contenu, ils la récitent mot à mot. Voici deux témoignages :

Exemples d'entretiens :

« Je sélectionne des informations clés et puis je les retiens en mémoire. » ; « Je récite ces informations clés mot à mot. » (E17-3)

« [...], sinon, je sélectionne dans le texte original les informations principales à réciter. » ; « Je récite ces informations principales de façon mot à mot. » (E11-3)

1.5. Le processus : répétition

Il y a 29 étudiants chinois parmi les 30 interrogés qui évoquent cette catégorie de réponse au premier semestre, soit 96,7% de la population totale ; et 30 au troisième semestre, soit 100% de la population totale. Cela veut dire que selon ces répondants, il est impossible d'apprendre par cœur sans répéter. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« [...], mais je la [quelque chose] retiens en mémoire à travers les répétitions. » (E18-3)

« [J'apprends par cœur], à travers les répétitions. » (E23-3)

De plus, à partir des réponses fournies par nos participants concernant leur manière d'apprendre par cœur, nous avons identifié quatre formes de répétition : la répétition mentale ou orale, la réécriture du texte, et la répétition à partir des situations réelles.

La répétition mentale ou la répétition orale du texte ont été déjà mentionnées par Bégin (2008). Dans notre recherche, ces deux formes sont évoquées par 28 des 29 répondants au premier semestre, soit 96,6% des répondants au thème ; et 26 des 30 répondants au troisième semestre, soit 86,7% des répondants. Pour eux, lorsqu'ils apprennent quelque chose par cœur, ils la répètent plusieurs fois à haute voix ou mentalement. Comme en témoignent ces trois répondants :

Extraits d'entretiens :

« Les répétitions sont indispensables. [...] Je répète plusieurs fois à voix haute. » (E3-1)

« Je lis par la suite ce que j'ai écrit à haute voix plusieurs fois, au moins quatre fois. » (E7-1)

« J'ai pu les [les mots] retenir en mémoire après plusieurs répétitions. Je les redis mentalement. » (E5-1)

La réécriture du texte a été aussi proposée par Bégin (2008). Dans notre recherche, cette forme de répétition est évoquée par 16 des 29 répondants au premier semestre, soit 55,2% des répondants au thème ; et 15 des 30 répondants au thème, soit 50% des répondants au thème. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« [...] et je les réécris [les connaissances] aussi. » ; « Au début, je réécris en copiant le texte pour le retenir en mémoire. Lorsque je le révise, je l'ai déjà maîtrisé, et je réécris donc à partir de mon souvenir pour m'évaluer [si je les ai bien retenues en mémoire]. » (E10-3)

« [...], Enfin, je réécris dans un papier ce que je récite. » ; « Puis je commence à écrire à partir de mon souvenir du texte. A mon avis, c'est une sorte de « feedback ». Je pense qu'apprendre est un processus de « feedback ». J'écris pour savoir si j'ai vraiment retenu ces choses en mémoire, et les parties que j'oublie. C'est un processus pour me rappeler et de m'évaluer. » (E23-3)

Dans ces deux extraits d'entretiens, nous voyons que pour certains de nos participants, lorsqu'ils apprennent un texte par cœur, ils le réécrivent aussi plusieurs fois. Cela a pour objectif d'évaluer s'ils l'ont bien retenu en mémoire. De plus, d'après nos répondants, ils réécrivent le texte soit en le copiant, soit à partir de leur souvenir.

La quatrième forme de répétition est respectivement évoquée par cinq personnes au premier et au troisième semestre, soit 17,2% et 16,7% des répondants au thème. Pour ceux qui évoquent cette forme, ils apprennent par cœur à partir des situations réelles, comme dans les exercices ou dans les lectures. Voici trois témoignages :

Extraits d'entretiens :

« Par rapport aux formules, je les ai retenues en faisant des exercices, même si je n'ai pas compris pourquoi elles sont comme ça. Mais je sais que si je fais cet exercice comme ça, j'aurai une réponse correcte. » (E8-1)

« Je trouve tous les exercices posés dans les évaluations précédentes depuis cinq ans. Je répète ces exercices plusieurs fois pour me familiariser avec ces modèles de calcul. Je mémorise des lignes de modèles de calcul dans les exercices. » (E15-3)

« Pour les manières de traduction, je les récite dans les textes. Chaque fois que je rencontre une phrase du texte dans laquelle une telle manière de traduire est impliquée, je révise cette manière de traduire et d'autres points de connaissances qui sont associés. Je lis au moins dix articles, et je rencontre un point de connaissance au moins vingt fois. Petit à petit, ce point de connaissance s'ancre dans ma tête. » (E2-3)

Dans les deux premiers extraits présentés ci-dessus, les répondants mémorisent les formules ou les modèles de calcul en refaisant des exercices dans lesquelles ces connaissances à mémoriser sont impliquées. Ce genre de répétition procédurale a été aussi proposé par Cosnefroy (2011). L'auteur a indiqué que pour certaines disciplines dans lesquelles les exercices occupent une place centrale, la répétition consiste à retenir en mémoire des procédures standards de résolution du problème. Dans le troisième extrait, nous voyons que ce répondant essaie de mémoriser des connaissances à travers les lectures répétitives des textes, dans lesquels

ces connaissances sont impliquées.

1.6. L'évolution de la conception d'apprendre par cœur des étudiants chinois entre le premier et le troisième semestre

Pour mieux identifier les évolutions de la conception d'apprendre par cœur des étudiants chinois interrogés entre le premier et le troisième semestre, nous allons d'abord faire un tableau en résumant les résultats obtenus pendant ces deux semestres.

Tableau 7 : Conceptions de la notion d'apprendre par cœur au S1 et S3

Catégorie de réponse	Semestre 1		Semestre 3	
	Nombre d'évocations	Pourcentage relatif	Nombre d'évocations	Pourcentage relatif
1. La mémorisation précède la compréhension	25	83,3%	19	63,3%
2. Un peu de compréhension puis arrive la mémorisation	12	40%	20	66,7%
3. Le produit : reproduction fidèle, mot à mot	27	90%	20	66,7%
4. Le produit : reproduction peut être partielle	8	26,7%	17	56,7%
5. Le processus : répétition	29	96,7%	30	100%

Dans ce tableau, nous voyons qu'au premier semestre, les catégories de réponses les plus évoquées par les étudiants chinois interrogés sont la première, la troisième et la dernière. C'est-à-dire qu'au premier semestre, la majorité des étudiants enquêtés pensent que l'apprentissage par cœur a lieu dans la situation où ils ne comprennent pas du tout le matériel, il le mémorise de façon mot à mot, à l'aide des répétitions. D'après le point de vue adopté dans le cadre théorique, cette description du par cœur des étudiants chinois enquêtés correspond à la définition du concept d'apprendre par cœur, telle que nous l'avons proposée en fonction des recherches existantes. De plus, la forme de répétition la plus évoquée par nos participants, c'est la répétition mentale ou orale du texte.

Au troisième semestre, il y a presque une égalité d'évocation entre ces cinq premières catégories de réponses. C'est-à-dire qu'au troisième semestre, les étudiants enquêtés pensent que l'apprentissage par cœur a lieu dans la situation où soit ils ne comprennent pas du tout le matériel, soit ils le comprennent un peu. Ils récitent à l'aide des répétitions soit la totalité du matériel mot à mot, soit une partie du contenu sélectionnée sans transformation aucune. Lorsque l'apprenant évoque la quatrième catégorie de réponse, cela sous-entend la deuxième. Parce que quand l'apprenant constate qu'il ne peut pas tout réciter, car la charge serait trop lourde, il peut

commencer d'abord à sélectionner une seule partie qu'il juge la plus importante à mémoriser. Pendant cette opération de hiérarchisation des informations, la compréhension est bien présente, même si cette compréhension reste limitée. (Cosnefroy, 2011). Dans ce cas-là, lorsque l'apprenant mémorise, c'est déjà dans la situation où il comprend un peu, même s'il ne le perçoit pas. En ce sens, l'évocation de chacune de ces deux catégories de réponse signifie que la compréhension est présente dans le processus du par cœur. D'après Kember (1996, 2000), lorsque la compréhension est présente dans le processus du par cœur, on n'est plus dans l'apprentissage par cœur à proprement parler. Cet apprentissage par cœur d'une seule partie du texte a été nommé par lui en tant que stratégie « *strategic attempt to reach limited understanding as an aid to memorisation* » (e.g., Kember, 1996, p.347). Donc, lorsque les étudiants évoquent l'une d'entre elles ces deux catégories de réponse dans leurs interprétations du par cœur, ils sont déjà dans cette stratégie-là.

En comparant les résultats entre ces deux semestres, nous pouvons percevoir que par rapport au premier semestre, il y a plus d'étudiants qui évoquent la quatrième catégorie de réponse au troisième semestre, avec une progression de 30%. En même temps, il y a aussi plus d'étudiants qui évoquent la deuxième catégorie de réponse au troisième semestre, avec une progression de 26,7%. Au contraire, par rapport au premier semestre, il y a moins d'étudiants qui évoquent la première et la troisième catégorie de réponse, avec une diminution de 20%, et de 23,3%. Ces statistiques nous indiquent que dans les interprétations du par cœur des étudiants chinois interrogés, la compréhension est plus présente au troisième semestre qu'au premier semestre. C'est-à-dire que par rapport au premier semestre, il y a plus d'étudiants chinois au troisième semestre qui interprètent l'apprentissage par cœur comme stratégie « *strategic attempt to reach limited understanding as an aid to memorisation* » (e.g., Kember, 1996, p.347). C'est ça l'évolution de la conception d'apprendre par cœur des étudiants chinois interrogés entre les deux semestres.

1.7. Résumé

A partir des analyses présentées ci-dessus, nous voyons que les étudiants chinois interrogés dans notre recherche interprètent la conception d'apprendre par cœur comme suit :

L'apprentissage par cœur consiste à mémoriser de façon mot à mot soit l'intégralité du matériel, soit une partie du matériel sélectionné, à l'aide des répétitions.

Comme nous l'avons déjà vu précédemment, cette description correspond à l'ambiguïté de la définition du par cœur proposée par Cosnefroy (2011), pour qui la compréhension peut être présente dans le processus du par cœur. Lorsque la compréhension

arrive dans les interprétations du par cœur des étudiants enquêtés, ils sont déjà dans une stratégie s'appelant « strategic attempt to reach limited understanding as an aid to memorisation » (e.g., Kember, 1996, p.347), même s'ils ne le perçoivent pas.

De plus, lorsque l'apprentissage par cœur est considéré comme mémoriser le matériel d'apprentissage sans le comprendre, il appartient à une stratégie de surface. Parce que l'intention de l'apprenant consiste à reproduire le matériel sans chercher à le comprendre. (e.g., Kember, 1996, 2000 ; Biggs, 1987, 1991 et 1996). Cependant, lorsqu'un minimum de compréhension est présent au préalable pour favoriser ensuite la mémorisation, on n'est plus dans une stratégie de surface à proprement parler, mais déjà dans une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation. (Kember, 1996, 2000, 2016). En ce sens, dans les interprétations du par cœur des étudiants chinois interrogés dans notre recherche, le par cœur correspond tantôt à une stratégie de surface dite « pure », (Kember, 2016), tantôt à une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation. Le type de stratégie évoqué par les étudiants enquêtés sur le par cœur pendant ces deux semestres est présenté dans le tableau suivant :

Tableau 8 : Type de stratégie évoqué par les étudiants sur le par cœur au S1 et S3

Type de stratégie	Semestre 1		Semestre 3	
	Nombre d'évocations	Pourcentage relatif	Nombre d'évocations	Pourcentage relatif
Stratégie de surface (l'apprentissage par cœur)	22	73,3%	16	53,3%
Stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation (« strategic attempt to reach limited understanding as an aid to memorisation »)	14	46,7%	21	70%

Dans ce tableau, nous voyons que par rapport au premier semestre, il y a plus d'étudiants qui interprètent le par cœur comme une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation au troisième semestre, et cela fait 23,3% d'accroissement. Au contraire, il y a moins d'étudiants qui interprètent le par cœur comme une stratégie de surface « pure », avec une diminution de 20%. Ces statistiques renforcent ce que nous avons dit précédemment concernant l'évolution de la conception d'apprendre par cœur des étudiants chinois interrogés : par rapport au premier semestre, il y a plus d'étudiants chinois au troisième semestre qui interprètent l'apprentissage par cœur comme stratégie « strategic attempt to reach limited

understanding as an aid to memorisation », et donc comme une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation. Nous voyons donc l'influence du contexte d'apprentissage français sur la conception du par cœur de ces étudiants chinois interrogés. Cela confirme ce qu'ont indiqué certains auteurs : les étudiants changent leurs conceptions d'apprentissage avec le temps ou en fonction de contextes différents. (e.g., Morgan et Beaty, 1997 ; Kember et Kwan, 2000 ; Lublin, 2003, Lewis et al., 2004).

Par ailleurs, ce tableau nous indique aussi qu'il arrive à un même étudiant d'interpréter l'apprentissage par cœur dans un même entretien soit comme une stratégie de surface, soit comme une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation. De plus, au troisième semestre, plus de la moitié des étudiants chinois interrogés pensent que l'apprentissage par cœur peut appartenir à une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation.

1.8. Mise à l'épreuve de la première hypothèse de notre recherche

Pour la première hypothèse, nous avons supposé que *les étudiants chinois qui étudient en France considèrent « apprendre par cœur » soit comme une stratégie de surface, soit comme une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation tout en permettant la compréhension.*

A partir des analyses sur les interprétations de l'apprentissage par cœur de nos participants, nous pouvons dire que cette hypothèse est validée. Les étudiants chinois interrogés considèrent l'apprentissage par cœur comme consistant à mémoriser mot à mot soit l'intégralité du matériel, soit une partie seulement du matériel. Pendant la sélection des informations à réciter, la compréhension est présente pour favoriser la mémorisation par la suite. Et dans ce cas-là, on est plus dans une stratégie de surface à proprement parler, mais plutôt dans une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation.

Par ailleurs, nous pouvons compléter cette première hypothèse en disant que les étudiants chinois interrogés évoluent dans leurs conceptions de l'apprentissage par cœur pendant leurs études en France. Parce que nous trouvons que par rapport aux entretiens de la première année, il y a plus d'étudiants chinois qui interprètent le par cœur comme une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation au cours de la deuxième année, et que cet accroissement est significatif. Dans cette perspective, nous pouvons dire que le contexte de l'enseignement supérieur français influence les conceptions qu'ont les étudiants chinois sur l'apprentissage par cœur.

2. Contextes d'utilisation de l'apprentissage par cœur

Dans cette partie, nous allons présenter les contextes dans lesquels l'apprentissage par

cœur est utilisé. A partir des réponses des étudiants chinois interrogés, cinq catégories de réponses se dégagent. Nous allons les présenter respectivement dans les parties suivantes.

2.1. Pour construire une base de connaissances dans la phase initiale d'apprentissage

Le premier contexte d'utilisation du par cœur évoqué par nos répondants, c'est pour construire une base de connaissances dans la phase initiale d'apprentissage. Parmi les 30 étudiants chinois enquêtés, cette catégorie de réponse est évoquée par neuf personnes, soit 30% de la population totale. D'après ces répondants, lorsqu'ils viennent d'entrer en contact avec une nouvelle discipline, ils utilisent le par cœur pour intégrer les connaissances basiques, qui n'exigent pas la compréhension. Cela fonde une base de connaissances, qui va influencer l'apprentissage ou la compréhension ultérieure. Voici deux exemples :

Exemples d'extraits :

« Ou bien dans l'apprentissage des mathématiques, lorsqu'on apprend la table de multiplication par cœur quand on est petit, on va apprendre plus vite dans les études futures de mathématiques. » (E5-1)

« Je pense qu'au début, le par cœur m'a aidé d'une certaine manière. Lorsque je venais d'apprendre une nouvelle discipline en France, j'utilisais le par cœur afin de fonder une base de connaissances. Je l'ai intégrée dans mon propre système de connaissances pour m'aider à comprendre plus tard. » (E21-3)

2.2. Pour préparer et passer les examens

Le deuxième contexte d'utilisation du par cœur évoqué par nos répondants, c'est pour préparer et passer les examens. Cette catégorie de réponse est mentionnée par les 30 étudiants chinois interrogés, soit 100% de la population totale. C'est-à-dire que pour tous les étudiants chinois enquêtés, ils font appel au par cœur pour préparer et passer les examens. Cela conforte la découverte de Mathias et ses collaborateurs (2013) : les étudiants chinois utilisent le par cœur sous la pression de l'examen. Certains auteurs ont mis en évidence que l'adoption des stratégies d'apprentissage par les étudiants est influencée par les exigences perçues des examens. (e.g., Ramsden et Entwistle, 1981 ; Biggs, 1996). Par exemple, Ramsden et Entwistle (1981) ont indiqué que certaines questions d'examen exigent l'apprentissage par cœur. Nous pouvons également retrouver cette idée dans notre recherche. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Exemples d'extraits :

« Parce que dans les examens, il y a des exercices qui exigent le par cœur, comme compléter

les trous dans les phrases. Il faut que j'apprenne des phrases par cœur afin de savoir compléter ces trous correspondants. Il y a aussi des questions auxquelles l'on doit répondre en écrivant des phrases. Mais les réponses de ces questions sont déjà données à l'avance. Donc, j'apprends ces réponses par cœur pour les reproduire directement dans les examens. » (E9-3)

« J'utilise le par cœur pour passer les examens. Dans les examens, il y a certaines questions qui n'exigent pas la compréhension, mais il suffit de connaître la réponse et de la reproduire directement, comme la récitation des anciens poèmes chinois. Il faut les reproduire fidèlement mot à mot dans les examens. Dans ce cas-là, je dois utiliser le par cœur. Mais je ne sais pas du tout la signification de ces poèmes. J'utilise le par cœur pour répondre à ces questions superficielles. » (E19-3)

A partir de ces deux extraits d'entretien, nous voyons que face aux questions d'examen centrées sur une reproduction simple, le par cœur est demandé pour mémoriser des connaissances à l'avance, afin de répondre à ce genre de questions.

De l'autre côté, nous avons découvert que le par cœur a aussi un certain effet sur les questions qui exigent une argumentation personnelle. Cela contredit le constat de Watkins (1984). Selon Watkins (1984), lorsque les questions demandent une production écrite ouverte, les étudiants font appel plutôt à une approche profonde. Parmi les 30 étudiants interrogés, cette idée n'a été mentionnée que par une seule personne :

Exemple d'extrait :

« Je pense que le par cœur m'aide à mieux rédiger mes réponses aux questions lors des examens. Face à certaines questions dans un examen, je pense que la logique de ces questions vient de ce que j'ai récité par cœur avant. Les connaissances sont dispersées, c'est sûr que je dois en trouver une logique. Face à certaines grandes questions, je fais d'abord une structure sur le brouillon et puis je rédige dans la feuille d'examen. De plus, dans ces écrits, il faut d'abord écrire un point de connaissance, et puis argumenter en l'élargissant. Cela vient également de ce que j'ai appris par cœur. »

Selon ce répondant, l'apprentissage par cœur aide à répondre aux questions ouvertes demandant une production écrite personnelle. Parce que l'argumentation dans ce genre de questions est basée sur des points de connaissances fondamentaux que l'on a mémorisés à l'avance. A partir d'un point de connaissance, on fait des élargissements en y ajoutant nos propres pensées. De plus, ayant en tête cette base de connaissances comme appui, il sera plus facile de trouver une logique pour répondre à ces questions.

Par ailleurs, pour certains répondants, les examens pour lesquels on utilise le par cœur

pour s'y préparer se caractérisent par un manque de temps de préparation. C'est-à-dire que lorsqu'un examen s'approche, on n'a pas assez de temps pour le préparer. Dans ce cas-là, on fait appel au par cœur pour retenir des connaissances, afin de préparer et passer les examens. Cela conforte l'idée de Ramsden et de Entwistle (1981), qui ont indiqué que des conditions d'évaluation anxiogènes (e.g., absence de temps de préparation devant un examen) ont tendance à favoriser l'adoption d'une approche de surface. Voici deux exemples :

Exemples d'entretiens :

« *Le par cœur est utile avant les examens, lorsque je les prépare au dernier moment.* » (E30-1)

« *Le par cœur est utile avant les examens. Par exemple, je n'ai que deux jours pour préparer un examen. Dans ce cas-là j'apprends des connaissances par cœur le plus possible.* » (E24-1)

2.3. Pour préparer les exposés

Le troisième contexte d'utilisation du par cœur évoqué par nos participants concerne la préparation des présentations orales. Cette catégorie de réponse est évoquée par 20 étudiants chinois parmi les 30 interrogés, soit 66,7% de la population totale. Pour ces répondants, ils utilisent le par cœur surtout pour préparer les exposés qui sont faits en langue étrangère, comme en français. Pour s'exprimer d'une façon courante, correcte et organisée lors du jour de l'exposé, ils font une préparation à l'avance en écrivant un brouillon et en l'apprenant par cœur. Comme l'indiquent ces trois répondants :

Extraits d'entretiens :

« *C'est une présentation en groupe que je fais dans mon cours d'économie. [...] Je cherche des ressources en ligne. C'est un article. A ce moment-là, je ne peux pas bien comprendre cet article ni présenter les informations principales qui en sont issues. Je sélectionne quand même certaines choses de cet article pour composer un petit texte, et puis je l'apprends par cœur.* » (E16-3)

« *Lorsque j'écris ce brouillon, je prends pas mal de choses écrites par les autres personnes comme référence, avec lesquelles je ne me suis pas très familiarisé. De plus, lors de l'exposé, on me demande de présenter ces choses d'une manière logique et organisée. Ainsi, j'ai besoin d'apprendre ce que j'écris à l'avance par cœur, pour que je puisse m'exprimer d'une manière organisée lors de mon exposé.* » (E6-3)

« *La veille de la présentation, je lis ma partie, mais je ne la comprends pas, parce que ce n'est*

pas moi qui écris ce brouillon, et je l'apprends donc par cœur. » (E19-3)

Dans ces trois extraits d'entretien présentés ci-dessus, nous voyons que les étudiants mémorisent leur brouillon par cœur dans la situation où ils ne comprennent pas ce qu'ils écrivent dans ce brouillon. Cependant, il arrive aussi que les étudiants comprennent ce qu'ils écrivent. Du fait que ce brouillon n'est pas écrit dans leur langue maternelle, il y a des mots ou des expressions avec lesquelles ils ne se familiarisent pas. Dans ce cas-là, ils font appel au par cœur pour mémoriser le brouillon qu'ils écrivent. Ainsi l'expriment ces trois répondants :

Extraits d'entretiens :

« Du fait que c'est moi qui écris ce brouillon, je le comprends. Et j'écris ce brouillon en fonction de ma compréhension. Cependant, lorsque je parle, c'est une autre chose. Les phrases qui composent mon brouillon sont plus complexes que celles que j'utilise à l'oral. Je ne me familiarise pas avec les phrases de mon brouillon. Et je ne suis pas capable de m'exprimer habilement. Ainsi, j'utilise le par cœur pour retenir ces phrases en mémoire, de façon mot à mot, afin de présenter les informations dans ce brouillon d'une manière correcte. » (E2-3)

« Je comprenais ce que j'ai écrit dans ce brouillon, mais j'utilisais du vocabulaire avec lequel je ne me familiarisais pas. Mon brouillon était composé des phrases que j'ai extraites directement dans des articles en ligne. Je les comprenais, mais je n'étais pas familiarisée avec ces expressions. » (E4-3)

« J'écrivais ce brouillon en chinois. Je comprenais donc ce que j'écrivais. Et puis je le traduais en français. Donc, lorsque je mémorisais, c'était en français. Je ne me familiarisais pas avec les mots et les expressions françaises, et je les apprenais par cœur. Le par cœur existait dans la mémorisation des mots et des expressions françaises, qui étaient complexes pour moi. » (E7-2)

2.4. Pour apprendre certaines disciplines telles que les langues

Le quatrième contexte pour utiliser le par cœur évoqué par nos participants, c'est pour apprendre certaines disciplines. Parmi les 30 étudiants interrogés, cette catégorie de réponse est évoquée par 21 répondants, soit 70% de la population totale. Selon ces étudiants, ils utilisent le par cœur pour apprendre des disciplines dans lesquelles il y a des connaissances de nature fixe et objective à maîtriser, qui n'exigent pas la compréhension, comme les dates et les événements dans la discipline de l'histoire, les formules dans les disciplines de la physique ou de la chimie. Comme l'ont dit ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« *De plus, dans certaines disciplines comme la physique, la chimie, le par cœur permet d'établir une base. Parce qu'il faut d'abord apprendre des formules par cœur pour que je puisse faire des exercices plus tard. Ces disciplines exigent aussi le par cœur.* » (E2-1).

« *[Le par cœur est utile] Lorsqu'on doit réciter des choses fixes, comme les événements historiques, les connaissances sur le vin rouge. Le par cœur est utile pour les connaissances fixes.* » (E14-1)

Pour les répondants qui évoquent cette catégorie de réponse, la majorité d'entre eux dit que le par cœur est nécessaire pour apprendre des langues étrangères (16 parmi les 21 répondants, soit 76,2% des répondants au thème). La nécessité du par cœur dans l'apprentissage des langues a été déjà évoquée par Vermunt (2005). Selon l'auteur, les étudiants utilisent souvent les stratégies de mémorisation pour apprendre les langues. Pour nos participants, dans l'apprentissage d'une langue, il est indispensable de mémoriser le vocabulaire, les expressions, la grammaire, etc. Le par cœur est la meilleure, même la seule méthode pour apprendre ces connaissances basiques et fixes. Voici quelques exemples :

Extraits d'entretiens :

« *Je complète une chose, je pense que dans l'apprentissage des langues, le par cœur est plus efficace que les autres méthodes d'apprendre.* » (E23-1)

« *Par exemple, pour certaines choses comme le vocabulaire, je ne peux utiliser que la méthode du par cœur pour le réciter. Je n'ai pas d'autres méthodes.* » (E16-1)

« *A mon avis, dans l'apprentissage des langues, la meilleure façon est le par cœur. Parce que le vocabulaire constitue la base dans l'apprentissage des langues. Cependant, face au vocabulaire, on n'a que la méthode du par cœur pour le retenir en mémoire.* » (E6-2)

De plus, parmi ces 16 étudiants qui évoquent la nécessité du par cœur dans l'apprentissage des langues, il y en a cinq qui disent que le par cœur aide à cultiver le sens de la langue. Voici trois exemples :

Extraits d'entretiens :

« *Avec le temps, je trouvais que l'apprentissage des langues exigeait le sens de la langue. Il vaut mieux réciter un article que lire vingt livres. Parce que lorsque je parle, je prononce inconsciemment des phrases qui viennent de ces textes que j'ai appris par cœur.* » (E5-1)

« Par contre, le par cœur m'aide à développer le sens de la langue. De cette manière, je peux dire naturellement des phrases lorsque je dois parler, au lieu de dépenser du temps pour penser à construire des phrases par moi-même. » (E5-2)

« Je pense que le par cœur est utile dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Si j'apprends beaucoup de textes par cœur, je peux faire des phrases naturellement à l'oral sans réfléchir. » (E13-1)

A partir de ces trois extraits d'entretien, nous pouvons voir que le fait de réciter des textes par cœur peut nous aider à cultiver le sens de la langue. Et puis, nous pouvons dire des phrases naturellement à l'oral après en avoir eu une certaine accumulation.

2.5. Pour apprendre ce que l'on n'aime pas, que l'on ne comprend pas, ou que l'on juge inutile

Le cinquième contexte d'utilisation du par cœur évoqué par nos participants, c'est pour apprendre ce que l'on n'aime pas, que l'on ne comprend pas, ou que l'on juge inutile à apprendre. Parmi les 30 étudiants chinois enquêtés, cette catégorie de réponse est évoquée par 21 personnes, soit 70% de la population totale. Comme l'indique le titre de cette catégorie, les réponses de ces étudiants peuvent être divisées en trois sous-catégories qui sont les suivantes :

Sous-catégorie 1 : L'utilisation du par cœur dans ce que l'on n'aime pas

Parmi ces 21 répondants, il y en a cinq qui disent qu'ils utilisent le par cœur pour apprendre ce qu'ils n'aiment pas, soit 23,8% des répondants au thème. Ces répondants évoquent cette sous-catégorie de réponse dans la situation de l'examen : face aux disciplines auxquelles ils ne s'intéressent pas, alors qu'ils doivent passer les examens, dans ce cas-là, ils utilisent le par cœur pour mémoriser les connaissances impliquées dans ces disciplines, afin de passer les examens. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« De plus, il y a des choses auxquelles je ne m'intéresse pas, et je dois passer les examens. Dans ce cas-là, je suis forcée de les apprendre par cœur. Par exemple, j'ai choisi le parcours scientifique au lycée. Il y avait beaucoup de choses à mémoriser dans les cours littéraires. Je les détestais. Avant l'examen d'histoire, j'ai appris les connaissances par cœur mot à mot comme une folle pour passer l'examen. » (E20-1)

« Lorsque je ne m'intéresse pas à certaines disciplines, mais que je dois passer les examens. Par exemple, je dois apprendre les dates, les événements, les personnages historiques pour

passer les examens d'histoire. » (E22-1)

Sous-catégorie 2 : L'utilisation du par cœur dans ce que l'on ne comprend pas

Pour certains répondants, ils utilisent le par cœur pour apprendre ce qu'ils ne comprennent pas. Cela confirme la découverte de Mathias et ses collaborateurs (2013). Les auteurs ont trouvé que les étudiants chinois utilisent le par cœur dans la situation où ils ne comprennent pas. Dans notre recherche, cette deuxième sous-catégorie de réponse est évoquée par 18 parmi ces 21 répondants, soit 85,7% des répondants au thème. Par exemple :

Extrait d'entretien :

« Il y a des choses que je ne comprends pas, je dois donc les apprendre par cœur. Par exemple, les clauses dans le cours de droit, les tableaux dans le cours de finance, et aussi les vocabulaires français de ces domaines. » (E12-1)

De plus, comme la première sous-catégorie de réponse, nous notons que la deuxième sous-catégorie est généralement mentionnée par ces étudiants dans la situation d'examen. C'est-à-dire qu'avant l'examen, il y a encore des connaissances qu'ils ne comprennent pas, ou qu'ils n'ont pas le temps de comprendre, dans ce cas-là, ils utilisent le par cœur pour retenir ces connaissances en mémoire, afin de passer l'examen. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« Au cas où je ne comprends pas certains concepts avant les examens. Par exemple, j'aurai l'examen de psychologie plus tard, il y a encore des connaissances que je ne comprends pas, je ne fais que les apprendre par cœur pour passer mon examen. » (E17-1)

« [J'apprends par cœur] Lorsque le temps est pressé pour moi pour comprendre. Par exemple, on a un cours qui s'appelle « accounting ». On a eu très peu de séances, et chaque séance durait trois heures. Alors on a eu le premier examen après quatre séances de cours. Je n'ai jamais appris l'économie auparavant et je ne suis pas forte dans ce domaine. Pour passer cet examen, je n'ai pas d'autre choix que d'utiliser le par cœur, comme j'ai appris des concepts par cœur. » (E26-1)

Sous-catégorie 3 : Pour apprendre ce que l'on juge inutile

La troisième sous-catégorie, c'est que l'on utilise le par cœur pour apprendre ce que l'on juge inutile. Cette sous-catégorie est évoquée par quatre parmi ces 21 répondants, soit 19% des répondants au thème. D'après ces étudiants, face aux disciplines qu'ils jugent inutiles à apprendre, ils font appel au par cœur pour retenir en mémoire le contenu de ces disciplines, afin de les utiliser plus tard en cas de besoin, comme dans les examens. Ainsi en témoignent deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Pour certaines disciplines scientifiques, il y a certaines connaissances qui sont trop complexes, comme les formules. A mon avis, ça ne vaut pas la peine de comprendre pourquoi elles sont ainsi. Je les apprends directement par cœur pour que je puisse les utiliser en cas de besoin. » (E6-3)

« Je trouve que ces disciplines, comme la politique, n'ont aucune signification pour moi. Je ne peux donc pas dépenser beaucoup de temps dans ces disciplines. Donc, j'apprends les contenus par cœur d'une façon rapide pour les reproduire directement dans les examens. » (E5-1)

2.6. Résumé

A partir de ce que nous avons présenté ci-dessus, nous voyons que les étudiants chinois interrogés dans notre recherche utilisent le par cœur pour des objectifs différents. Il arrive à un étudiant d'évoquer plusieurs objectifs. Leurs réponses sont résumées dans le tableau suivant :

Tableau 9 : Contextes d'utilisation du par cœur

Contextes d'utilisation	Nombre d'évocations	Pourcentage relatif
1. Pour préparer et passer les examens	30	100%
2. Pour apprendre certaines disciplines (langues)	21	70%
3. Pour apprendre ce que l'on n'aime pas, que l'on ne comprend pas, ou que l'on juge inutile	21	70%
4. Pour préparer les exposés	20	66,7%
5. Pour construire une base de connaissances dans la phase initiale d'apprentissage	9	30%

Comme l'indique ce tableau, le contexte d'utilisation du par cœur le plus cité, c'est pour préparer et passer les examens. Cette catégorie de réponse est mentionnée par tous les étudiants chinois interrogés. Face aux questions d'examen qui exigent simplement une reproduction directe, les étudiants font appel au par cœur pour retenir en mémoire des connaissances afin de répondre à ce genre de questions. Cependant, ce qui est nouveau dans notre recherche, c'est que nous avons découvert que le par cœur a aussi un certain effet sur les questions ouvertes qui demandent une argumentation personnelle. Parce que l'expression écrite

personnelle est basée sur des points de connaissances que l'on a mémorisés à l'avance : on fait des élargissements à partir d'un point de connaissance fondamental. Par ailleurs, des conditions d'évaluation anxigènes favorisent aussi l'utilisation du par cœur, tel que manque de temps de préparation devant un examen.

D'ailleurs, pour la majorité des étudiants, ils utilisent aussi le par cœur dans les disciplines où il y a des connaissances fixes et objectives, qui n'exigent pas la compréhension. Cela est surtout vrai dans l'apprentissage des langues, parce qu'il est indispensable de mémoriser le vocabulaire, les expressions, etc. Le par cœur est la meilleure méthode pour maîtriser ces connaissances basiques. De plus, la mémorisation par cœur des textes aide à cultiver le sens de la langue : après avoir eu une certaine accumulation à travers le par cœur, nous pouvons exprimer naturellement des phrases à l'orale sans réfléchir. Par ailleurs, les étudiants chinois interrogés utilisent aussi le par cœur pour apprendre ce qu'ils n'aiment pas, qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils jugent inutiles à apprendre.

A travers ce tableau, nous notons que la première et la troisième catégorie de réponse sont liées l'une à l'autre. Parce que les étudiants enquêtés évoquent souvent la troisième catégorie de réponse dans la situation de l'examen. C'est-à-dire que pour préparer et passer les examens de certaines disciplines que l'on n'aime pas, ou que l'on juge inutiles. De plus, avant les examens, face aux connaissances que l'on ne comprend pas, ou que l'on n'a pas le temps de comprendre, on fait appel au par cœur pour les retenir en mémoire afin de passer les examens.

Un grand nombre d'étudiants chinois interrogés dans notre recherche utilisent le par cœur pour préparer les exposés, surtout ceux qui sont faits en langue étrangère. Avant de faire l'exposé, ils écrivent un brouillon et puis ils l'apprennent par cœur. Cela peut assurer qu'ils pourront s'exprimer couramment et correctement lors de l'exposé. Concernant le contenu de ce brouillon, il se peut que les étudiants ne le comprennent pas. Cependant, il arrive aussi que les étudiants comprennent ce qu'ils écrivent. C'est juste au niveau de la langue : ils ne sont pas suffisamment familiarisés avec les expressions ou les mots qu'ils utilisent. C'est pour cela qu'ils font appel au par cœur pour mémoriser ce qu'ils écrivent.

Enfin, le par cœur est aussi utilisé dans la phase initiale d'apprentissage, afin de construire une base de connaissances. Ce contexte d'utilisation du par cœur est le moins cité par les étudiants chinois interrogés. Pour ces étudiants, lorsqu'ils viennent d'apprendre une nouvelle discipline, ils utilisent le par cœur pour maîtriser des connaissances fondamentales, qui n'exigent pas la compréhension. La construction de cette base de connaissances peut aider les étudiants dans les apprentissages ultérieurs.

3. Les avantages de l'apprentissage par cœur

Dans cette partie, nous allons voir les avantages du par cœur. A partir des réponses de nos participants, cinq avantages du par cœur ont été identifiés. Nous allons les présenter respectivement dans les parties suivantes.

3.1. Le par cœur est rapide

Le premier avantage du par cœur cité par nos participants, c'est qu'il est rapide. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette catégorie de réponse est évoquée par 19 personnes, soit 63,3% de la population totale. Selon ces répondants, le par cœur peut nous aider à retenir en mémoire des connaissances rapidement. Comme l'indiquent ces trois répondants :

Extraits d'entretiens :

« Je pense que c'est [le par cœur] une méthode qui m'aide à retenir une chose en mémoire dans un moment court. » (E3-3)

« Si j'utilise le par cœur, je peux retenir rapidement ces informations en mémoire dans un temps court. » (E28-3)

« Le par cœur a pour but de réciter un nombre d'informations dans une durée de temps très courte » (E30-3)

3.2. Le par cœur n'exige pas ou pas beaucoup d'efforts intellectuels

Le deuxième avantage du par cœur cité par nos participants, c'est qu'il n'exige pas ou pas beaucoup d'efforts intellectuels. Cette catégorie de réponse est évoquée par sept parmi les 30 étudiants chinois interrogés, soit 23,3% de la population totale. D'après eux, lorsqu'ils utilisent le par cœur, ils ne réfléchissent pas ou pas beaucoup sur ce qu'ils récitent. Ainsi, il n'y a pas ou très peu d'efforts intellectuels dans le processus du par cœur. Par exemple :

Extraits d'entretiens :

« Le par cœur est une méthode qui n'exige pas d'efforts intellectuels. » ; « [...] Cependant, le par cœur n'exige que les répétitions orales ou écrites pour aider à mémoriser. Il n'y a presque pas de réflexions. » (E14-1)

« Parce que le par cœur est une sorte de mémorisation temporaire, qui n'exige pas beaucoup de compréhension. C'est simple, et je n'ai pas besoin de réfléchir beaucoup. » (E7-1)

3.3. Le par cœur éveille l'intérêt et la curiosité pour apprendre

Le troisième avantage du par cœur cité par nos participants, c'est qu'il éveille l'intérêt et la curiosité pour apprendre. Cette catégorie de réponse est évoquée par quatre parmi les 30 étudiants chinois interrogés, soit 13,3% de la population totale. D'après ces répondants, dans le processus d'apprendre quelque chose par cœur, il se peut qu'on la trouve intéressante, et qu'on soit curieux de la connaître plus. Ainsi, on s'investit pour l'apprendre davantage. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Le par cœur est aussi favorable pour éveiller mon intérêt. » ; « C'est-à-dire qu'en apprenant quelque chose par cœur, il se peut que je la trouve intéressante. Dans ce cas-là, j'ai plus d'intérêts à lire d'autres livres concernés et à apprendre. Ainsi, cela [le par cœur] éveille mon intérêt et me mobilise à apprendre davantage. » (E17-1)

« En plus, au cours du par cœur, certaines choses que je ne comprends pas peuvent éveiller ma curiosité. Par exemple, si je rencontre un mot que je ne comprends pas, je vais chercher sa signification. » (E29-1)

De plus, il arrive aussi qu'on réinvestisse plus tard notre temps pour approfondir davantage ce qu'on a déjà appris par cœur précédemment. Comme l'exprime ce répondant :

Extrait d'entretien :

« Quand j'étais petite, j'étais comme un papier blanc. Je ne savais qu'apprendre par cœur sans réfléchir. Avec l'accumulation de mes connaissances, si ce que j'ai récité par cœur m'impressionne, lorsque je le rencontre de nouveau plus tard, je me dis que je l'ai récité auparavant. J'aurai plus envie de l'approfondir. Et cette envie me pousse à l'apprendre d'une manière plus profonde et systématique. » (E1-1)

Dans cet extrait d'entretien, nous voyons que ce répondant apprend au début une connaissance par cœur sans la comprendre. Grâce à une accumulation continue des connaissances avec le temps, il comprend de mieux en mieux. Plus tard, il rencontre de nouveau cette connaissance et il se rappelle qu'il l'a déjà récitée. Cette fois-ci, il a envie d'approfondir plus cette connaissance qu'il n'arrivait pas à comprendre auparavant.

3.4. Le par cœur développe la capacité de mémorisation

Le quatrième avantage du par cœur cité par nos participants, c'est qu'il développe la capacité de mémorisation. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette catégorie de réponse est évoquée par quatre personnes, soit 13,3% de la population totale. D'après eux, il se peut

qu'ils mémorisent des choses plus rapidement dans la condition où ils utilisent souvent leur mémoire. C'est ce que disent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« *Le par cœur renforce la capacité de mémoriser : je récite de plus en plus rapidement si je récite souvent les choses.* » (E19-1)

« *Ma capacité de mémorisation se développe si j'utilise souvent ma mémoire. De cette manière, j'ai besoin de moins en moins de temps pour mémoriser quelque chose. Au contraire, si je n'utilise pas souvent ma mémoire, ça sera difficile pour moi de mémoriser quelque chose. Donc, si j'apprends souvent des choses par cœur, cela peut exercer ma mémoire et augmenter donc ma vitesse de mémorisation.* » (E24-1)

3.5. Le par cœur facilite l'accomplissement de certaines tâches d'apprentissage en utilisant les connaissances mémorisées.

Le cinquième avantage du par cœur cité par nos participants, c'est qu'il facilite l'accomplissement de certaines tâches d'apprentissage en utilisant les connaissances mémorisées. Cette catégorie de réponse est évoquée par trois parmi les 30 étudiants chinois interrogés, soit 10% de la population totale. Selon eux, le par cœur permet aux apprenants d'avoir des connaissances mémorisées afin d'accomplir des tâches d'apprentissage. Ce sera peut-être la raison pour laquelle le par cœur est utile pour répondre aux questions dans les examens qui exigent une production écrite personnelle. Comme le dit ce répondant :

Extrait d'entretien :

« *Prenez l'exemple de mon cours de sociologie. J'ai beaucoup récité mes notes par cœur. [...] Je pense que cela m'a aidé. Parce que le professeur a demandé une dissertation écrite dans l'examen dont le sujet est large. Face à cette question, je commençais à me rappeler ce que j'avais récité par cœur. Et je notais dans le brouillon les mots clés et organisais la structure de ma dissertation, et puis j'écrivais sur la feuille d'examen. Du fait que je récitais par cœur mes notes, j'avais donc des choses à écrire face à ces dissertations dans les examens.* » (E13-3)

Dans cet extrait d'entretien, nous voyons que face à une synthèse posée dans l'évaluation, le par cœur permet au moins d'avoir des choses à écrire.

3.6. Résumé

D'après ce que nous avons présenté ci-dessus, nous voyons qu'aux yeux des étudiants chinois interrogés dans notre recherche, le par cœur n'est pas une méthode d'apprentissage totalement mauvaise. Au contraire, le par cœur a aussi ses avantages. A partir des réponses de

nos participants, cinq avantages du par cœur ont été identifiés, qui sont résumés dans le tableau suivant :

Tableau 10 : Les avantages du par cœur

Avantages du par cœur	Nombre d'évocations	Pourcentage relatif
1. Le par cœur est rapide	19	63,3%
2. Le par cœur n'exige pas ou pas beaucoup d'efforts intellectuels	7	23,3%
3. Le par cœur éveille l'intérêt et la curiosité pour apprendre	4	13,3%
4. Le par cœur développe la capacité de mémorisation	4	13,3%
5. Le par cœur facilite l'accomplissement de certaines tâches en utilisant les connaissances mémorisées	3	10%

A travers ce tableau, à l'exception de l'avantage de rapidité, nous percevons que les étudiants chinois interrogés ne parlent pas beaucoup des autres avantages du par cœur. Par ailleurs, il arrive à un étudiant d'évoquer plusieurs avantages. Parmi ces cinq catégories de réponse identifiées chez nos participants, celle qui est la plus évoquée, c'est la première. Il y a plus d'une moitié des étudiants chinois interrogés qui évoquent cette catégorie de réponse. C'est-à-dire que pour la majorité des étudiants chinois interrogés dans notre recherche, le par cœur constitue une méthode rapide pour retenir des connaissances en mémoire.

Cet avantage fait du par cœur une méthode utile pour accomplir certaines tâches d'apprentissage qui sont urgentes. Face à une tâche d'apprentissage pressée, on n'a pas suffisamment de temps pour comprendre. Dans ce cas-là, le par cœur est demandé afin de retenir en mémoire rapidement un certain nombre de connaissances et d'accomplir ensuite cette tâche. Ainsi l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Dans les situations urgentes, je ne peux pas me concentrer pour comprendre. La mémorisation basée sur la compréhension dépense plus de temps, parce que je dois me concentrer pour comprendre pourquoi les connaissances sont ainsi, et pour construire une structure entre elles. Ça prend du temps. Cependant, le par cœur est plus rapide. » (E14-3)

« Cependant, pour certaines situations pressées dans lesquelles je n'ai pas assez de temps de comprendre, j'utilise le par cœur pour pouvoir retenir quelque chose rapidement en mémoire. » (E7-1)

Dans ces deux extraits d'entretien, nous voyons que la mémorisation basée sur la compréhension prend du temps. Parce que l'on doit passer du temps à réfléchir sur ce que l'on apprend. Cependant, nous savons que le processus du par cœur n'implique pas ou pas beaucoup d'efforts de compréhension. Le par cœur est donc rapide. En ce sens, nous pouvons déduire qu'il y aurait une relation de cause à effet entre les deux premiers avantages du par cœur : le par cœur est une méthode rapide pour retenir en mémoire un certain nombre de connaissances, parce que dans ce processus du par cœur, on ne réfléchit pas ou pas beaucoup sur ce que l'on récite.

Par rapport à la première catégorie de réponse, les quatre autres catégories sont beaucoup moins évoquées. Cela veut dire que les étudiants chinois interrogés dans notre recherche reconnaissent moins ces quatre avantages du par cœur.

De plus, à partir de ces trois derniers avantages du par cœur, nous voyons qu'il se peut que le par cœur joue un rôle positif dans l'apprentissage profond des étudiants, ou qu'il contribue à la réussite dans leurs études. Parfois, lorsque l'on apprend une connaissance par cœur, il se peut qu'elle éveille notre curiosité pour la connaître davantage. Cette curiosité va nous pousser à apprendre cette connaissance d'une manière plus profonde.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique et aussi dans notre recherche, la mémorisation est valorisée par les étudiants chinois. Pour eux, la mémorisation est une façon légitime d'apprendre, et la capacité à mémoriser est indispensable pour réussir les examens. D'après certains étudiants enquêtés dans notre recherche, il se peut qu'ils mémorisent des choses plus rapidement à la condition qu'ils utilisent plus souvent leur mémoire. En ce sens, lorsque l'apprenant utilise souvent le par cœur pour mémoriser des choses, il entraîne sa mémoire. De cette façon, il lui serait possible d'augmenter son efficacité d'apprentissage dans le sens où il peut retenir rapidement en mémoire des connaissances.

Enfin, le par cœur peut aussi faciliter l'accomplissement de certaines tâches d'apprentissage dans le sens où il permet aux apprenants de se rappeler rapidement ce qu'ils ont récité par cœur auparavant pour l'utiliser dans ces tâches-là.

4. Les désavantages de l'apprentissage par cœur

Cette partie est destinée à présenter les désavantages du par cœur. A partir des réponses des étudiants chinois interrogés, six catégories de réponses ont été identifiées. Nous allons les voir respectivement dans les parties suivantes.

4.1. Le par cœur n'implique pas ou pas beaucoup de compréhension

Le premier désavantage du par cœur évoqué par nos participants, c'est que le par cœur n'implique pas ou pas beaucoup de compréhension. Cette catégorie de réponse est évoquée par 22 parmi les 30 répondants, soit 73,3% de la population totale. D'après ces répondants, ils ne réfléchissent pas ou pas d'une manière profonde sur ce qu'ils récitent par cœur. Autrement dit, en utilisant le par cœur, ils n'arrivent pas à comprendre ou à comprendre profondément ce qu'ils récitent par cœur. Voici quelques exemples :

Extraits d'entretiens :

« *[Dans le processus du par cœur] Il n'existe pas une réflexion profonde sur les liaisons internes. C'est-à-dire qu'il n'y a pas un traitement secondaire.* » (E10-1)

« *Selon moi, l'apprentissage par cœur est une importation et une exportation complète des choses, sans notre propre réflexion. [...] Il n'y a pas nos propres réflexions dedans. Il n'y a pas notre propre construction des choses. On ne fait que copier les autres.* » (E23-3)

« *Le par cœur ne m'aide pas à comprendre la signification d'une connaissance véritablement. Je ne fais que la réciter en mémoire, sans comprendre sa signification en profondeur.* » (E12-1)

4.2. Le par cœur est une mémorisation instantanée

Le deuxième désavantage évoqué par les étudiants chinois interrogés, c'est que le par cœur reste une mémorisation instantanée. Parmi les 30 répondants, cette catégorie de réponse est évoquée par 25 personnes, soit 83,3% de la population totale. Selon eux, le par cœur est une sorte de mémorisation à court terme : ils vont oublier rapidement ce qu'ils récitent par cœur. Comme l'indiquent ces trois répondants :

Extraits d'entretiens :

« *A mon avis, le par cœur est une sorte de mémorisation à court terme.* » ; « *Alors si j'utilise le par cœur pour réciter une chose, je vais l'oublier dans quelques heures.* » (E7-1)

« *Si je n'essaie pas de comprendre ce que j'ai appris par cœur, je vais l'oublier très rapidement.* » (E2-1)

« *[Dans le processus du par cœur] Il y aura plus de risques d'oubli. Lorsqu'on ne comprend pas quelque chose véritablement, il est facile de l'oublier rapidement.* » (E21-1)

Ces trois extraits d'entretien présentés ci-dessus nous montrent bien l'effet limité du par cœur dans le temps : le par cœur n'aide pas à garder ce que l'on récite par cœur longtemps en mémoire. Cela correspond bien à la caractéristique du mécanisme de la mémoire à court terme : la durée du stockage d'une information en mémoire à court terme est limitée dans le temps (Clavien, 2003 ; Linden, 2003). Par ailleurs, les deux derniers extraits d'entretien indiquent une relation de cause à effet entre le premier et le deuxième désavantage du par cœur : on oublie rapidement ce que l'on récite par cœur, parce que l'on ne le comprend pas véritablement.

4.3. Le par cœur prend du temps

Le troisième désavantage du par cœur évoqué par nos répondants, c'est que le par cœur prend du temps. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette catégorie de réponse est évoquée par huit personnes, soit 26,7% de la population totale. Dans les analyses précédentes, nous avons vu que pour les étudiants chinois impliqués dans notre recherche, la répétition constitue le moyen de mettre en place la stratégie du par cœur. Cependant, pour certains répondants, le par cœur exige du temps à cause des répétitions. Cette idée est évoquée par cinq parmi ces 8 répondants, soit 62,5% des répondants au thème. Par exemple :

Extraits d'entretiens :

« Le par cœur prend aussi beaucoup de temps. Parce que le par cœur exige beaucoup de répétitions qui prennent énormément de temps. » (E13-1)

« Cependant, quand j'apprends quelque chose par cœur, les répétitions prennent du temps. » (E5-1)

Par ailleurs, il y a aussi un répondant qui pense que c'est la situation dans laquelle le par cœur est utilisée qui prend du temps. Voici ce qu'il dit :

Extrait d'entretien :

« D'abord, je pense que le par cœur est un gaspillage de temps. Ça ne veut pas dire que cette méthode elle-même gaspille du temps, mais la situation dans laquelle elle est employée gaspille du temps. Par exemple, je suis obligée d'apprendre des choses auxquelles je ne m'intéresse pas ou bien avec lesquelles je ne suis pas d'accord, et puis je dois les retenir de force à cause pour une certaine raison. C'est un gaspillage de temps pour moi. » (E11-1)

Pour ce répondant, la situation dans laquelle il apprend par cœur des choses auxquelles il ne s'intéresse pas ou qu'il ne comprend pas lui prend de son temps. Pour lui, c'est un gaspillage de temps.

De plus, il est à noter que parmi ces huit répondants qui disent que le par cœur prend du temps, il y en a quatre qui ont aussi dit précédemment que le par cœur est une méthode rapide pour retenir en mémoire des connaissances. A partir des analyses présentées ci-dessus, nous déduisons que cette contradiction proviendrait de différents angles sous lesquels la méthode du par cœur est vu par les répondants. Comme nous l'avons vu précédemment, la raison pour laquelle le par cœur est considéré comme une méthode rapide pour retenir en mémoire des connaissances, ce serait parce qu'on insiste sur le fait que le par cœur n'exige pas ou pas beaucoup d'investissement intellectuel. Cependant, lorsqu'on regarde la méthode elle-même, les répétitions impliquées dans le par cœur exigent du temps et de l'énergie. Sous cet aspect-là, le par cœur prend du temps.

4.4. Le par cœur exerce un impact négatif sur la confiance personnelle

Le quatrième désavantage du par cœur évoqué par nos participants, c'est que le par cœur exerce un impact négatif sur la confiance personnelle. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette catégorie de réponse est évoquée par cinq personnes, soit 16,7% de la population totale. D'après eux, lorsqu'ils utilisent le par cœur dans leurs apprentissages, ils ont moins de confiance en eux. Comme le dit ce répondant :

Extrait d'entretien :

« Le par cœur impacte négativement ma confiance d'apprendre parce que je peux oublier certains mots que j'ai récités par cœur. La prochaine fois que je les rencontre, je ne me souviens plus de leurs sens. Cela me fait penser que ma mémorisation est mauvaise. C'est une perte de confiance pour moi. » (E16-1)

Pour ces répondants, le manque de confiance en soi en utilisant le par cœur peut se refléter dans le fait qu'ils sont stressés face aux examens. Comme en témoignent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Mais ce qui est sûr, c'est que lorsque je n'utilise pas le par cœur pour apprendre une chose, j'essaie au contraire de la comprendre, j'aurai plus de confiance dans les examens, je n'en aurai pas peur, et je sens que je l'ai vraiment maîtrisée. Lorsque j'utilise le par cœur pour préparer les examens, tout sera imprévu. » (E14-3)

« Mais le fait d'utiliser moins le par cœur peut me rendre plus détendue et moins stressée pendant la préparation de mes examens. Du fait que je comprends ces points de connaissances, ils sont donc déjà dans ma tête. [...] Donc la révision consiste juste à me faire rappel de ces

connaissances et à construire les relations entre ces connaissances. Ainsi, je peux utiliser telle ou telle connaissance habilement lors des examens [J'aura donc plus de confiance lors des examens]. » (E2-3)

Dans ces deux extraits d'entretiens, nous voyons l'effet négatif que le par cœur exerce sur la confiance personnelle des étudiants lors de la préparation des examens. D'après ces deux répondants, ils n'arrivent pas à comprendre et maîtriser vraiment ce qu'ils apprennent à travers le par cœur. Ainsi, ils ne peuvent pas utiliser habilement les connaissances apprises. Cela les rend stressés parce qu'ils ne peuvent pas anticiper les questions posées dans les examens.

4.5. Le par cœur exerce un impact négatif sur l'enthousiasme d'apprendre

Le cinquième désavantage du par cœur évoqué par les répondants, c'est que le par cœur exerce un impact négatif sur l'enthousiasme d'apprendre. Cette catégorie de réponse est évoquée par neuf parmi les 30 étudiants chinois interrogés, soit 30% de la population totale. D'après ces répondants, le par cœur est une méthode ennuyeuse, aride, qui joue un rôle négatif sur l'enthousiasme d'apprendre des étudiants. Par exemple :

Extraits d'entretiens :

« Le par cœur est une méthode aride, sans joie, qui ne peut pas éveiller mon envie d'étudier. Par exemple, lorsque j'apprends quelque chose par cœur, il n'y a pas de communication avec d'autres, ni de trucs secondaires pour m'aider à comprendre, comme des vidéos, images, etc. Je ne fais que des répétitions. Ça c'est très lourd, et je vais progressivement perdre mon intérêt par rapport à ce que j'apprends. » (E16-1)

« D'un autre côté, je suis très fatiguée par ces répétitions mécaniques tous les jours. Et cela pourrait affaiblir mon enthousiasme d'apprendre. » (E17-1)

Dans ces deux extraits d'entretien, nous voyons que les répétitions impliquées dans le processus du par cœur affaiblissent l'enthousiasme d'apprendre de ces deux répondants.

4.6. Le par cœur restreint la pensée personnelle

Le dernier désavantage du par cœur évoqué par nos participants, c'est que le par cœur restreint la pensée personnelle. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette catégorie de réponse est évoquée par sept personnes, soit 23,3% de la population totale. D'après ces répondants, le par cœur ne fait pas travailler la pensée personnelle. Il restreint donc l'utilisation et le développement de la capacité à réfléchir. Comme l'ont indiqué ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Si je n'utilise que le par cœur, ma pensée ne travaille pas du tout. Le par cœur restreint le

développement de mes modes de pensée. » (E14-1)

« Je pense que le par cœur pourrait restreindre éventuellement la capacité de réfléchir et d'imaginer des enfants. Je pense qu'en Chine, il y a beaucoup d'enfants qui sont très dépendants du par cœur, du fait que le par cœur peut les aider à obtenir de bonnes notes dans les examens. Et je pense que le par cœur jouerait un rôle néfaste sur la réflexion personnelle. Ils ne réfléchiraient plus lorsque le par cœur peut résoudre les questions. » (E5-1)

4.7. Résumé

Par rapport aux avantages du par cœur, il semble que nos participants aient plus de choses à dire sur les désavantages de cette méthode. Parce qu'au sein des désavantages du par cœur, le nombre d'évocation des catégories de réponse est plus élevé que celui dans les avantages du par cœur. Les réponses des étudiants interrogés sur les désavantages du par cœur sont résumées dans le tableau suivant :

Tableau 11 : Les désavantages du par cœur

Désavantages du par coeur	Nombre d'évocations	Pourcentage relatif
1. Le par cœur est une mémorisation instantanée	25	83,3%
2. Le par cœur n'implique pas ou pas beaucoup de compréhension	22	73,3%
3. Le par cœur exerce un impact négatif sur l'enthousiasme d'apprendre	9	30%
4. Le par cœur prend du temps	8	26,7%
5. Le par cœur restreint la pensée personnelle	7	23,3%
6. Le par cœur exerce un impact négatif sur la confiance personnelle	5	16,7%

Comme l'indique ce tableau, il peut arriver qu'un étudiant évoque plusieurs désavantages du par cœur. Dans ce tableau, nous voyons que parmi ces six catégories de réponse, la première est la plus évoquée par les étudiants chinois interrogés, puis arrive la deuxième. Donc, pour la majorité de nos participants, ils trouvent que le par cœur correspond à la mémorisation à court terme, qui n'implique pas ou pas beaucoup de compréhension.

Pour certains étudiants interrogés, les répétitions impliquées dans le processus du par cœur prennent du temps. De plus, il se peut aussi qu'ils perdent leur enthousiasme d'apprendre

à cause des répétitions.

Par ailleurs, plusieurs étudiants indiquent que le par cœur ne fait pas travailler la pensée personnelle. Il restreint l'utilisation et le développement de leur capacité à réfléchir.

Enfin, en utilisant le par cœur, il arrive à certains étudiants enquêtés de perdre leur confiance d'apprendre. Cela peut se refléter dans le fait que les étudiants ont peur devant les examens. Les examens les rendent stressés parce qu'ils ne maîtrisent pas vraiment les connaissances apprises, et qu'ils ne peuvent pas les utiliser habilement pour répondre aux questions posées dans les examens.

4.8. Mise à l'épreuve de la deuxième hypothèse de notre recherche

Nous avons supposé dans la deuxième hypothèse que *les étudiants chinois qui apprennent en France utilisent la stratégie « apprendre par cœur » pour maîtriser ce qu'ils ne comprennent pas, ou pour passer les examens.*

Nous avons vu précédemment les différents contextes d'utilisation de la stratégie d'apprentissage par cœur, les avantages et les désavantages de l'apprentissage par cœur. A partir des analyses sur ces aspects, nous voyons que les étudiants chinois interrogés dans notre recherche utilisent la stratégie du par cœur pour des objectifs différents. A part celui de passer les examens et celui de maîtriser les choses qu'on n'arrive pas à comprendre, il y a aussi d'autres buts. Par exemples, les étudiants chinois utilisent le par cœur pour préparer des présentations orales ; pour apprendre les langues étrangères, et d'autres disciplines qu'ils n'aiment pas ou qu'ils jugent inutiles. Il se peut aussi qu'ils apprennent par cœur dans la phase initiale d'apprentissage pour construire une base de connaissances.

Cependant, parmi ces différents objectifs d'utilisation du par cœur, celui qui est le plus évoqué par nos participants, c'est pour préparer et passer les examens. Cet objectif est mentionné par la totalité des étudiants chinois interrogés. D'après eux, il y a plusieurs raisons qui peuvent expliquer leur choix de la stratégie du par cœur pour préparer et passer les examens. Premièrement, les questions posées dans certains examens exigent une reproduction fidèle. Par ailleurs, l'apprentissage par cœur a aussi un certain effet sur les questions ouvertes qui demandent une rédaction personnelle. Parce qu'on fait des élargissements à partir des points de connaissances fondamentaux que l'on a mémorisés à l'avance. Et l'apprentissage par cœur nous permet d'avoir rapidement ces points de connaissances pour réaliser cette rédaction personnelle. Bref, les connaissances apprises par cœur nous fournissent une base fiable à partir de laquelle nous pouvons développer nos propres commentaires. La deuxième raison est liée aux disciplines : on fait appel au par cœur pour préparer et passer les examens de certaines

disciplines que l'on n'aime pas, ou que l'on juge inutiles à apprendre. Enfin, des conditions d'évaluations anxiogènes favorisent aussi l'utilisation de la stratégie du par cœur, comme le manque de temps de préparation avant les examens. Face aux connaissances pour lesquelles nous n'avons pas suffisamment le temps de comprendre, on fait appel au par cœur pour les retenir en mémoire d'une manière rapide mais temporaire pour passer les examens.

En tenant en compte de ces résultats obtenus, nous pouvons dire que cette hypothèse est validée, mais qu'elle n'est pas complète. La stratégie de l'apprentissage par cœur peut être utilisée pour plusieurs objectifs, parmi lesquels le plus évoqué est pour préparer et passer les examens.

Chapitre III : L'analyse sur la relation entre mémoriser, comprendre et apprendre

Cette rubrique est destinée à présenter la relation entre ces trois éléments : mémoriser, comprendre et apprendre. Dans les parties suivantes, nous allons voir respectivement la relation entre mémoriser et comprendre, comprendre et apprendre, mémoriser et apprendre.

1. Relation entre comprendre et mémoriser

Dans cette partie, nous allons voir comment les étudiants chinois considèrent la relation entre mémoriser et comprendre. A l'aide du logiciel *Lexico5*, nous avons pu identifier les segments les plus répétés, c'est-à-dire les groupes de mots qui reviennent le plus souvent dans les discours des étudiants chinois interrogés sur la relation entre mémoriser et comprendre. Ils sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 12 : Segments les plus répétés des deux semestres dans la relation entre mémoriser et comprendre

Segment	Fréquence totale du segment des deux semestres	Rang
une chose	43	1
la compréhension	40	2
la mémorisation	39	3
je pense	38	4
que je	36	5
aide à	34	6
je pense que	33	7
à comprendre	33	7
en même temps	32	8
à mémoriser	29	9

Ce tableau nous présente les dix segments que les étudiants chinois interrogés utilisent le plus fréquemment pour interpréter la relation entre mémoriser et comprendre dans tous les entretiens (S1 et S3). Dans ce tableau, nous voyons que les étudiants enquêtés utilisent souvent les expressions « je pense » et « je pense que ». Cela veut dire que les étudiants interrogés s'engagent pour donner leurs propres avis sur la relation entre mémoriser et comprendre. A partir des réponses des étudiants interrogés, trois formes de relation ont été identifiées. Nous allons les présenter respectivement dans les parties suivantes.

1.1. Comprendre permet de mémoriser

La première forme est que comprendre permet de mémoriser. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cinq évoquent cette idée au premier semestre, soit 16,7% de la population totale ; et six au troisième semestre, soit 20% de la population totale. Ceux qui évoquent cette première forme pensent que la compréhension facilite la mémorisation, et qu'elle est même la condition nécessaire pour mémoriser. Ce type de relation a été déjà mentionnée par Purdie et Hattie (2002), qui ont avancé qu'il est plus facile de mémoriser ce qui a été déjà compris. Nous pouvons voir cette idée dans les deux extraits suivants :

Extraits d'entretiens :

« A mon avis, la compréhension facilite la mémorisation. C'est plus facile de mémoriser une chose en se basant sur la compréhension. » (E15-3)

« Je pense que comprendre est la condition préalable pour mémoriser. Face à une nouvelle connaissance, je vais essayer de la comprendre d'abord avant de la réciter. » (E17-3)

1.2. Mémoriser et comprendre s'influencent mutuellement

La deuxième forme de relation est que les deux s'influencent en s'aidant mutuellement. Ce qui distingue la deuxième forme de la première c'est que, dans la première, les répondants ne mentionnent que la relation dans laquelle comprendre permet de mémoriser. Dans la deuxième forme, en plus de cette relation, on en ajoute une autre : mémoriser permet aussi de comprendre. C'est-à-dire que mémoriser aide à comprendre, est que c'est même la condition nécessaire pour comprendre. Bref, ceux qui évoquent la deuxième forme pensent non seulement que comprendre permet de mémoriser, mais aussi que mémoriser permet de comprendre. En ce sens, la deuxième forme comprend déjà la première forme. Donc, les répondants ne peuvent évoquer que l'une d'entre elles, parce que ces deux formes impliquent deux aspects différents de relation entre comprendre et mémoriser. Ceux qui évoquent la première forme ne sont d'accord qu'avec un seul aspect : comprendre permet de mémoriser. Cependant, ils ne pensent pas que la compréhension peut être aussi développée par la mémorisation. Mais ceux qui évoquent la deuxième forme sont d'accord avec ces deux aspects. En ce sens, les répondants qui mentionnent ces deux formes pensent différemment la relation entre comprendre et mémoriser. Dans notre étude, la deuxième forme est respectivement évoquée par 22 sur 30 étudiants interrogés au premier semestre, soit 73,3% de la population totale ; et par 24 sur 30 au troisième semestre, soit 80% de la population totale. Voici deux exemples d'entretiens :

Extraits d'entretiens :

« Je pense que les deux se complètent mutuellement. La compréhension peut faciliter la mémorisation de quelque chose. Mémoriser aide aussi à comprendre... » (E18-3)

« Je pense que comprendre aide à mémoriser. Si je comprends une chose, c'est plus facile de la mémoriser. Parfois, il arrive que mémoriser aide à comprendre... » (E8-3)

Cette manière de considérer la relation entre mémoriser et comprendre n'est pas nouvelle. Nous pouvons la voir dans les travaux de Marton, Dall'Alba et Tse (1996). Selon les auteurs, la mémorisation et la compréhension ne s'opposent pas l'une à l'autre. Au contraire, elles sont étroitement liées en se renforçant mutuellement. La mémorisation implique le processus de répétition, qui approfondit la compréhension dans la mesure où les apprenants se focalisent sur les différents aspects du texte à apprendre dans chaque répétition. Cela est également avancé par d'autres auteurs (e.g., Dahlin et Watkins, 2000 ; Marton, Wen et Wong, 2005). Dans notre recherche, à partir des réponses de nos participants, nous avons trouvé que mémoriser permet de comprendre à partir de deux mécanismes : la répétition et la mémorisation elle-même qui permettent de créer une base de connaissances. Nous allons les présenter respectivement dans les parties suivantes.

1.2.1. Développer la compréhension à travers la répétition

Parmi ces 22 et 24 répondants qui pensent que la compréhension peut être développée par la mémorisation, il y a respectivement 13 étudiants au premier et troisième semestre qui considèrent que la compréhension peut être développée à travers la répétition impliquée dans la mémorisation, soit 59,1% et 54,2% de la population totale. Par exemple, un répondant a dit :

Extrait d'entretien :

« Un point important, c'est que je peux approfondir ma compréhension sur les connaissances au fur et à mesure que je les récite. On dit souvent « 书读百遍, 其意自现 » [Lire une centaine de fois, la signification apparaît]. Lors de la première lecture, certains points sont peut-être flous pour moi et je ne les comprends pas. Avec mes lectures continues, je peux comprendre ces points. Cela m'arrive de temps en temps. Au début je ne peux pas comprendre certaines choses, ou je les comprends d'une manière très superficielle. Mais il se pourrait que je les comprenne dans le processus de les réciter. » (E13-3)

Marton, Wen et Wong (2005) ont parlé du changement de contexte, qui exige que les répétitions doivent être effectuées de façon non continue. Dans les réponses de nos participants, nous pouvons aussi voir cette idée :

Extraits d'entretiens :

« Je répète à des moments différents. A mon avis, il faut du temps pour digérer les connaissances. Si je répète tout le temps dans un moment fixé, il se pourrait que je me bloque. Mais avec le temps, le contexte change, mes idées ne sont plus les mêmes que précédemment, et mon stockage de connaissances évolue aussi. De cette manière, j'aurai de nouvelles idées sur la même connaissance lorsque je la révise de nouveau. Donc, le changement de contexte est très important pour l'approfondissement de ma compréhension. » (E23-3)

« Je répète à des moments différents dans le temps. Au début je ne comprends pas ce texte d'une manière complète. Je pense que chaque fois je ne le vois pas d'une même manière. J'ai de nouvelles idées à chaque fois que je le revois de nouveau. Cela m'aide à le comprendre plus profondément. » (E28-3)

Dans ces deux extraits, nous pouvons percevoir l'importance du changement de contexte auquel s'applique la répétition. Face à un texte par exemple, les apprenants ne le répètent pas d'une manière constante dans un moment donné, mais à des moments différents dans le temps. Chaque fois lorsqu'ils répètent ce même texte, leur état d'esprit n'est pas le même. Leur attention est captée par les différentes perspectives du texte pendant chaque répétition. Cette variation du contexte leur apporte de nouvelles idées. C'est ainsi que leur compréhension du texte est approfondie et enrichie.

Par ailleurs, dans la recherche de Dahlin et Watkins (2000), les auteurs ont parlé d'un effort attentif associé à la répétition. Cet effort attentif se caractérise par le fait que pendant les répétitions, l'apprenant réfléchit sur le contenu à apprendre d'une manière concentrée et attentive. Autrement dit, l'apprenant répète en étant conscient qu'il réfléchit. Dans les réponses de nos participants, cette idée est également retrouvée. Comme l'a exprimé un répondant :

Exemple d'extrait :

« En chinois on dit souvent « 书读百遍其义自见 » [« Lire une centaine de fois un livre, sa signification sera plus claire »]. Face à quelque chose, si je ne cherche pas à la comprendre, je n'arriverai pas à la comprendre même si je l'ai déjà répétée une centaine de fois. Mais si j'essaie de comprendre quelque chose pendant des répétitions, lorsque les deux ont lieu en même temps, je pourrai finalement la comprendre. Si je n'ajoute pas de compréhension aux répétitions, ces répétitions n'aident pas à comprendre. » (E23-1)

A part cette conscience attentive à réfléchir au cours des répétitions, nous avons également trouvé dans notre recherche que cette réflexion peut être aussi inconsciente. C'est-à-dire qu'au cours du processus de répétitions, l'apprenant commence déjà à réfléchir, même s'il ne le perçoit pas. Comme l'ont prétendu ces deux participants :

Extraits d'entretiens :

« Au cours de ce processus de répétitions, on est forcé de réfléchir sur ce qu'on récite, d'une manière inconsciente. Et puis, on peut commencer à comprendre progressivement. C'est un effet imperceptible. » ; « Quand j'apprends une chose par cœur, j'y ajoute inconsciemment mes réflexions au cours des répétitions. Cela ne provient pas de ma propre envie, c'est juste que je suis forcée de réfléchir pendant ce processus du par cœur. » (E28-1)

« Par exemple, face à une chose que je ne comprends pas, je l'apprends par cœur. Alors que pendant le processus de répéter, mon cerveau commence à réfléchir d'une manière inconsciente. Je commence déjà à comprendre, même si peut-être je ne le perçois pas. » (E29-3)

Bref, dans les analyses présentées ci-dessus, nous avons vu les réponses des étudiants interrogés sur le développement de la compréhension à travers les répétitions. A partir du point de vue adopté dans la revue de littérature, nous savons que l'action de répéter constitue la façon de mettre en place les stratégies de mémorisation. Ainsi, dans ces réponses, les étudiants parlent plutôt du rôle que joue l'action de répéter impliquée dans la mémorisation, qui peut parvenir à la compréhension et à une découverte d'une signification plus profonde du matériel à apprendre. Comme nous l'avons vu, cela a été déjà mentionné dans les études précédentes (e.g., Marton, Dall'Alba et Tse, 1996 ; Marton, Wen et Wong, 2005 ; Dahlin et Watkins, 2000) et aussi retrouvé dans notre recherche. Cependant, ces recherches précédentes ne nous montrent pas comment la mémorisation elle-même aide à comprendre, sans parler du rôle que joue l'action de répéter dans le développement de la compréhension. Mais dans notre recherche, nos participants évoquent les façons dont la compréhension peut être développée par la mémorisation elle-même.

1.2.2. Développer la compréhension à travers la mémorisation

Dans notre recherche, lorsqu'on parle du développement de la compréhension à travers la mémorisation, cela comprend deux choses. Soit la compréhension peut être développée par la répétition impliquée dans la mémorisation (c'est ce que nous avons vu dans la partie précédente), soit la compréhension peut être développée par la mémorisation elle-même, sans parler du rôle de la répétition. Parmi ces 22 et 24 répondants qui mentionnent le développement de la compréhension à travers la mémorisation, il y a 22 et 15 répondants respectivement au premier et au troisième semestre qui évoquent la façon dont la compréhension peut être développée à travers la mémorisation elle-même sans parler de la répétition, soit 100% et 62,5% des répondants au thème. Leurs réponses peuvent être divisées principalement en quatre sous-

catégories qui sont les suivantes :

Sous-catégorie 1 : La mémorisation sert à créer une base de connaissances, qui contribue à la compréhension plus tard.

Cette catégorie de réponse est évoquée par 11 des 22 répondants au premier semestre, soit 50% des répondants au thème ; et par cinq parmi les 15 répondants au troisième semestre, soit 33,3% des répondants au thème. Selon ces répondants, le fait de comprendre quelque chose demande au préalable une certaine accumulation de connaissances à travers la mémorisation. Dans ce cas-là, il faut d'abord retenir des connaissances en mémoire, même si l'on ne les comprend pas pour l'instant. En ce sens, la mémorisation constitue la condition nécessaire pour la compréhension. L'extrait suivant nous montre bien cette idée :

Extrait d'entretien :

« Le fait de comprendre quelque chose exige un certain contexte de connaissances et une certaine logique de penser. Je pense que pour certains cas, le par cœur constitue la condition de comprendre, parce qu'il faut d'abord retenir des choses dans la tête, même si je ne les comprends pas pour l'instant. (...). Donc dans ce sens-là, le par cœur est un passage vers comprendre. » (E3-1)

Cette catégorie est surtout évoquée par les répondants dans le contexte de l'apprentissage des langues. Il leur paraît nécessaire de mémoriser d'abord des choses fondamentales, comme le vocabulaire. La mémorisation des mots n'exige pas la compréhension, mais elle constitue une base pour comprendre par la suite des choses plus complexes, comme les textes, les articles, etc. Nous pouvons voir cette idée dans les extraits suivants :

Extraits d'entretiens :

« Dans l'apprentissage des langues, il faut d'abord mémoriser un ensemble d'éléments. Il faut d'abord réciter les mots pour comprendre ensuite les textes. » (E8-3)

« Dans les situations où je n'ai pas d'autres méthodes d'apprendre, le par cœur peut m'aider à retenir des choses. Et cela peut construire une base pour comprendre plus tard. Comme dans la récitation du vocabulaire. Je ne fais qu'apprendre par cœur pour réciter des mots français en mémoire. C'est nécessaire pour que je puisse comprendre les textes plus tard. » (E16-1)

Sous-catégorie 2 : La mémorisation sert à créer une « impression » de ce que l'on récite, qui facilite la compréhension plus tard.

Dans cette catégorie, les étudiants évoquent le terme « impression », qui est traduit de « 印象 » dans la langue chinoise. En chinois, le terme « 印象 » signifie les signes laissés dans

le cerveau venant des choses que l'on contacte. ⁴⁴(Source : Hanyu Baidu). C'est-à-dire que l'on a une mémoire de quelque chose que l'on contacte. Dahlin et Watkins (2000) ont parlé de l'idée de l'impression, dans le contexte où la répétition aide à mémoriser en créant dans la tête « a deeper impression » (Dahlin et Watkins, 2000, p.74). Dans notre cas, d'après certains répondants, lorsque l'on mémorise une connaissance, peut-être ne la comprend-on pas pour l'instant, mais cette connaissance laisse déjà une impression dans la tête, grâce à la mémorisation. Cette impression peut faciliter la compréhension de cette connaissance lorsqu'on la rencontre de nouveau. Cette catégorie de réponse est évoquée par quatre des 22 répondants au premier semestre, soit 18,2% des répondants au thème ; et par un parmi les 15 répondants au troisième semestre, soit 6,7% des répondants au thème. Voici deux exemples d'entretien :

Extraits d'entretiens :

« Par exemple, j'apprends dans un cours un concept que je ne comprends pas assez au début. Cependant, je le retiens dans ma tête, et j'ai cette impression. La prochaine fois où je rencontre de nouveau ce concept dans un autre cours, du fait que je l'ai déjà entendu et que j'en ai une impression, cela peut m'aider à comprendre mieux cette fois-ci. » (E10-1)

« Par exemple, le fait de comprendre une nouvelle connaissance a besoin peut-être de mes anciennes expériences. Et ces anciennes expériences sont la mémorisation. Comme le cours de ressources humaines, j'ai eu ce cours en Chine. Et j'ai eu donc une impression de ce cours dans ma mémoire. Lorsque je comprends ce cours donné en France, je me rappelle ce que j'ai appris dans ce cours en Chine. Parfois, la mémorisation de ces anciennes connaissances m'aide à comprendre ce cours ici. » (E23-3)

Sous-catégorie 3 : L'accumulation des connaissances favorise la compréhension de ce que l'on a mémorisé antérieurement.

Cette catégorie de réponse est évoquée par cinq parmi les 22 répondants au premier semestre, soit 22,7% des répondants au thème ; et par trois parmi les 15 répondants au troisième semestre, soit 20% des répondants au thème. Face à une connaissance que l'on ne comprend pas pour l'instant, on la mémorise, et elle est donc stockée en mémoire. Avec l'accumulation des connaissances, on peut la comprendre finalement, ou approfondir notre compréhension sur celle-ci. Cette idée est reflétée dans les deux extraits suivants :

Extraits d'entretiens :

« Comme quand j'étais petite, l'enseignant me demandait de réciter des anciens poèmes. A ce

⁴⁴ Hanyu Baidu, Yin Xiang, consulter le site <https://hanyu.baidu.com/zici/s?wd=印象&query=印象&srcid=28232&from=kg0>, consulté le 14, novembre, 2020

moment-là, je ne les comprenais pas. Je les apprenais par cœur. Mais avec l'accumulation de mes connaissances, je contacte de plus en plus de choses, je peux arriver un jour à comprendre la signification de ces poèmes. C'est un passage d'apprentissage par cœur vers la compréhension. » (E20-1)

« Je récite une connaissance, je la garde dans ma mémoire à l'aide du par cœur sans la comprendre forcément. Cependant, au cours du processus « apprendre » plus tard, mes connaissances s'accumulent, et je peux approfondir ma compréhension sur cette connaissance que je n'ai pas pu comprendre avant. Le rôle du par cœur consiste à stocker des choses dans ma tête pour que je puisse m'en rappeler, les utiliser et les comprendre plus tard. » (E19-1)

Sous-catégorie 4 : On peut comprendre ce que l'on a mémorisé antérieurement dans les pratiques réelles.

Comme la catégorie 3, la mémorisation joue ici le rôle de stockage antérieur des connaissances. Face à une connaissance que l'on ne comprend pas, on la mémorise, elle reste donc dans la tête. Par la suite, il se peut que l'on comprenne cette connaissance dans les pratiques réelles de celle-ci. Cette catégorie de réponse est évoquée par trois parmi les 22 répondants au premier semestre, soit 13,6% des répondants au thème ; et par trois parmi les 15 répondants au troisième semestre, soit 20% des répondants au thème. L'extrait suivant montre bien cette idée :

Extrait d'entretien :

« Le fait d'avoir retenu une chose en mémoire peut m'aider à la comprendre. Comme dans mon cours de programmation, je ne comprends pas les contenus concernés, mais je les retiens en mémoire. Si j'utilise souvent ces connaissances dans les pratiques réelles plus tard, je peux les comprendre progressivement. » (E20-3)

En plus de ces deux types de relation entre comprendre et mémoriser, présentés ci-dessus, nous avons aussi découvert dans notre recherche une nouvelle manière de voir la relation entre mémoriser et comprendre : la simultanéité entre les deux. Nous allons la voir dans la partie suivante.

1.3. La simultanéité entre mémoriser et comprendre

Comme nous l'avons vu précédemment dans le cadre théorique, la notion de la simultanéité entre mémoriser et comprendre est d'abord évoquée par Marton, Wen et Wong (2005). Selon ces auteurs, la mémorisation et la compréhension sont deux aspects différents d'un même processus. C'est-à-dire que lorsqu'on lit le texte plusieurs fois, et que chaque fois

on le lit différemment, il se peut qu'on comprenne ce texte finalement. Cependant, la signification du terme « simultanété » dans notre recherche n'est pas la même que celle dans la recherche de Marton et de ses collaborateurs (2005). Dans notre cas, le terme de simultanété signifie que mémoriser et comprendre arrivent en même temps. Le point central dans cette relation réside dans le fait que comprendre permet de mémoriser immédiatement. Ce point-là permet de distinguer cette forme de relation d'une autre que nous avons présentée précédemment : la compréhension précède la mémorisation. Parce que dans cette dernière, après avoir compris le texte à apprendre, il y a quand même un travail de mémorisation à faire. La simultanété entre mémoriser et comprendre est respectivement évoquée par 24 étudiants au premier et troisième semestre, soit 80% de la population totale. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« Pour moi, je n'ai plus besoin de retenir quelque chose de force après l'avoir comprise. Si je comprends une connaissance, je n'ai plus besoin de faire des efforts pour mémoriser, mais je peux la retenir naturellement. Donc, lorsque je comprends vraiment quelque chose, comprendre et mémoriser apparaissent en même temps. » (E11-1)

« Je pense que lorsque j'ai déjà compris une chose, je peux la retenir en mémoire naturellement sans effort. » (E16-3)

A partir de ces deux extraits, nous voyons que pour ces deux répondants, le terme « simultanété » entre comprendre et mémoriser désigne plutôt la simultanété apparente entre comprendre et mémoriser : les deux arrivent en même temps. C'est-à-dire que lorsque l'apprenant comprend le texte, il le retient déjà en mémoire naturellement sans dépenser des efforts à mémoriser.

1.4. Résumé

Les réponses des étudiants interrogés concernant la relation entre mémoriser et comprendre dans les deux semestres sont résumées dans le tableau suivant :

Tableau 13 : Relation entre mémoriser et comprendre

Type de relation	Nombre d'évocations au S1	Pourcentage relatif au S1	Nombre d'évocations au S3	Pourcentage relatif au S3
Comprendre permet de mémoriser	5	16,7%	6	20%
Mémoriser et comprendre s'influencent	22	73,3%	24	80%
La simultanéité entre mémoriser et comprendre	24	80%	24	80%

Dans ce tableau, nous voyons que parmi ces trois catégories de réponses sur la relation entre mémoriser et comprendre, les deux dernières sont les plus fréquemment évoquées par ces 30 répondants au premier et troisième semestre, qui sont respectivement mentionnées par plus de la moitié des étudiants interrogés. De ce fait, nous pouvons dire que la plupart des étudiants chinois interrogés dans notre recherche pensent que mémoriser et comprendre ne s'opposent pas l'un à l'autre. Au contraire, ils s'influencent en s'aidant mutuellement, et qu'il se peut aussi que les deux arrivent en même temps.

Parmi ces 30 étudiants chinois enquêtés, il y en a 18 qui affirment la ou les mêmes relation(s) entre comprendre et mémoriser au premier et au troisième semestre, soit 60% de la population totale. Nous ne voyons donc pas d'évolution auprès de ces répondants sur la relation entre comprendre et mémoriser au cours de ces deux semestres. Pour les 12 autres répondants (40% de la population totale), leur conception sur la relation entre comprendre et mémoriser a changé à la fin du troisième semestre : soit ils modifient complètement leur conception, soit ils ajoutent une autre relation dans leurs anciennes conceptions ou en retirent une. Ce résultat confirme le constat de Vosniadou (Cité par Tynjala, 1997), selon qui la conception change, et ce changement pourrait être soit un enrichissement de la structure conceptuelle existante, soit une modification de celle-ci.

De plus, à travers ce tableau, le nombre d'évocation de chaque type de relation entre le premier et le troisième semestre est à peu près identique. Ainsi, de façon générale, nous ne voyons pas d'évolution dans les réponses des étudiants interrogés sur la relation entre comprendre et mémoriser pendant ces deux semestres.

Par ailleurs, il est important d'indiquer qu'il se peut que les étudiants fassent référence à une ou plusieurs catégories de réponse dans un même entretien. Le tableau suivant montre le nombre de catégories de réponse évoqué par les étudiants interrogés dans chaque entretien :

Tableau 14 : Nombre de catégories de réponse mentionné dans chaque entretien sur la relation entre mémoriser et comprendre

Nombre de catégories de réponse mentionné	Nombre d'évocations au S1	Pourcentage relatif au S1	Nombre d'évocations au S3	Pourcentage relatif au S3
1. Deux catégories (mémoriser et comprendre s'influencent ; la simultanéité entre comprendre et mémoriser)	19	63,3%	19	63,3%
2. Deux catégories (comprendre permet de mémoriser ; la simultanéité entre comprendre et mémoriser)	3	10%	5	16,7%
3. Une catégorie (comprendre permet de mémoriser)	3	10%	1	3,3%
4. Une catégorie (mémoriser et comprendre s'influencent)	3	10%	5	16,7%
5. Une catégorie (la simultanéité entre comprendre et mémoriser)	2	6,7%	0	0
Total	30	100%	30	100%

Comme l'indique ce tableau, dans l'entretien du premier semestre, il y a 22 participants qui mentionnent deux catégories de réponse, soit 73,3% de la population totale ; et il y a 8 qui ne mentionne qu'une seule catégorie de réponse, soit 26,7% de la population totale. Dans l'entretien du troisième semestre, il y a 24 étudiants qui mentionnent deux catégories de réponse, soit 80% de la population totale ; et six qui ne mentionnent qu'une seule réponse, soit 20% de la population totale. A partir de ces statistiques, nous voyons que la plupart des étudiants interrogés fait référence à deux catégories de réponse dans chaque entretien. Cela nous dit que pour la majorité des étudiants enquêtés, la réponse sur la relation entre mémoriser et comprendre n'est pas fixe, mais dépend des situations. Pour eux, il y a plusieurs manières de considérer la relation entre mémoriser et comprendre. De plus, nous voyons dans ce tableau que nous avons le plus grand nombre d'étudiants qui mentionne la deuxième et la troisième catégorie de réponse. C'est-à-dire que pour la majorité des étudiants enquêtés dans cette recherche, mémoriser et comprendre s'influencent en s'aidant mutuellement, et qu'il se peut

aussi que les deux arrivent en même temps. Cela peut vouloir dire aussi qu'il est difficile de faire la distinction entre ces deux sortes de relation entre comprendre et mémoriser. Par ailleurs, à partir des statistiques présentés dans ce tableau, nous ne voyons pas de différences sur le nombre de catégories de réponses mentionné par les étudiants interrogés entre l'entretien du premier et du troisième semestre.

Parmi les réponses de nos participants concernant les manières dont la compréhension peut être développée à travers la mémorisation, nous trouvons l'idée de développer la compréhension à partir des lectures répétitives. Cela confirme les recherches antérieures (e.g., Marton, Dall'Alba et Tse, 1996 ; Marton, Wen et Wong, 2005 ; Dahlin et Watkins, 2000).

A part cette idée, nous découvrons également comment la mémorisation elle-même aide à comprendre, sans parler du rôle de l'action de répéter. Leurs réponses sont résumées dans le tableau suivant :

Tableau 15 : Développer la compréhension à travers la mémorisation

Catégories de réponse	Nombre d'évocations au S1	Pourcentage relatif au S1	Nombre d'évocations au S3	Pourcentage relatif au S3
Sous-catégorie 1 : La mémorisation sert à créer une base de connaissances, qui contribue à la compréhension plus tard.	11	50%	5	33,3%
Sous-catégorie 2 : La mémorisation sert à créer une impression de ce que l'on récite, qui facilite la compréhension plus tard.	4	18,2%	1	6,7%
Sous-catégorie 3 : L'accumulation des connaissances favorise la compréhension de ce que l'on a mémorisé en avance.	5	22,7%	3	20%
Sous-catégorie 4 : On peut comprendre ce que l'on a mémorisé en avance dans les pratiques réelles.	3	13,7%	3	20%

Parmi ces quatre catégories de réponses, il se peut que les étudiants en évoquent une ou plusieurs dans un même entretien. Comme le montre ce tableau, la première est la plus évoquée par les étudiants concernés. Cependant, cette catégorie baisse de façon importante au troisième semestre. C'est-à-dire que par rapport au premier semestre, il y a moins de répondants au troisième semestre qui considèrent que la mémorisation sert à créer une base de connaissances qui contribuent à la compréhension plus tard. Nous supposons que ce changement est lié au développement de la compréhension sur la discipline étudiée. Comme

nous l'avons déjà vu, la majorité de nos participants changent de discipline en France. Nous pouvons aussi voir plus tard que ce changement de discipline conduit au manque de connaissances dans le nouveau domaine étudié. Ils ne possèdent donc pas une base de connaissances pour soutenir leur compréhension des cours ou de certaines connaissances. De plus, nous voyons également que la mémorisation comme l'apprentissage par cœur sert à construire une base de connaissances dans la phase initiale d'apprentissage, qui va influencer la compréhension ultérieure. En ce sens, lorsque les répondants viennent étudier une nouvelle discipline, ils ont besoin de la mémorisation pour fonder une base de connaissances, qui les aide à mieux comprendre les cours. Lors du troisième semestre, avec le développement de la compréhension sur la discipline, les répondants connaissent mieux leurs cours. Ils n'ont plus besoin de créer une base de connaissances dans la discipline étudiée. Par conséquent, les répondants mentionnent moins la première catégorie de réponse au troisième semestre par rapport au premier semestre.

A part le développement de la compréhension à partir des répétitions impliquées dans l'apprentissage par cœur, le par cœur soi-même peut également contribuer à la compréhension. Selon les résultats obtenus dans notre recherche, face à ce que l'on ne comprend pas pour l'instant, on l'apprend par cœur. Après cette procédure du par cœur, on a déjà une base de connaissances, ou bien une impression de ce que l'on a récité. Cette base ou cette impression peut ensuite conduire à la compréhension ou la faciliter. Par ailleurs, le par cœur peut également jouer un rôle de stockage antérieur des connaissances : face à une connaissance que l'on ne comprend pas pour l'instant, on l'apprend par cœur, elle est donc au moins stockée dans la mémoire. Par la suite, il se peut que l'on comprenne ou commence à comprendre cette connaissance avec l'accumulation de ses savoirs, ou dans les pratiques réelles de cette connaissance.

A partir de ces analyses, nous pouvons tirer la conclusion suivante : l'apprentissage cœur ne s'oppose pas complètement à la compréhension. Au contraire, la compréhension peut être développée à travers le par cœur.

De plus, nous découvrons dans notre recherche une autre manière de considérer la relation entre mémoriser et comprendre, qui est la simultanéité entre les deux : la majorité des étudiants interrogés pensent que comprendre permet aussi de mémoriser immédiatement, sans effort de mémorisation à faire après avoir compris. Cette découverte n'a pas été évoquée dans les recherches précédentes. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, il y a assez peu de répondants qui citent cette troisième conception indépendamment. Au contraire, elle est souvent liée à la deuxième conception, dans laquelle comprendre et mémoriser s'influencent.

En ce sens, nous supposons que la troisième conception de la simultanéité entre comprendre et mémoriser est dépendante de la deuxième dans laquelle comprendre et mémoriser s'influencent. Nous pensons que ce serait peut-être la raison pour laquelle la troisième conception n'a pas été évoquée par les auteurs précédents.

2. Relation entre comprendre et apprendre

Cette partie est destinée à présenter la relation entre comprendre et apprendre. A l'aide du logiciel *Lexico5*, nous avons récupéré les 25 segments les plus évoqués par les étudiants dans leurs interprétations sur la relation entre comprendre et apprendre. Ils sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 16 : Segments les plus répétés des deux semestres concernant la relation entre comprendre et apprendre

Segment	Fréquence totale du segment des deux semestres	Rang
je pense	40	1
la compréhension	35	2
je pense que	34	3
une chose	29	4
que je	23	5
de comprendre	23	5
les deux	22	7
en même temps	19	8
la condition	19	8
processus d'	18	10
je l'	18	10
comprendre est	18	10
la compréhension est	16	13
que les	16	13
il faut	16	13
quelque chose	16	13
je peux	16	13
je ne	15	18
à apprendre	15	18
que les deux	15	18
une connaissance	14	21
les deux se	14	21
je pense que les deux	14	21
on ne	14	21
les deux se complètent	13	25

Dans ce tableau, nous voyons que les expressions « je pense » et « je pense que » arrivent très fréquemment. Cela veut dire que les étudiants enquêtés s'engagent pour donner leurs propres opinions. A partir des réponses des étudiants interrogés, nous avons identifié deux

manières de considérer la relation entre comprendre et apprendre.

2.1. Comprendre permet d'apprendre

La première manière, c'est comprendre qui permet d'apprendre. Pour ceux qui évoquent cette manière, ils pensent que comprendre aide à mieux apprendre, et que cela est même la condition nécessaire pour apprendre. Parmi les 30 étudiants interrogés, cette manière est respectivement évoquée par 24 et 26 personnes au premier et troisième semestre, soit 80% et 86,7% de la population totale. Comme en témoignent ces quatre répondants :

Extraits d'entretiens :

« Je pense que comprendre aide à apprendre. [...] Lorsqu'on ajoute la compréhension dans ce processus d'apprendre, on peut acquérir plus de choses. Donc, comprendre aide à apprendre. » (E9-1)

« Lorsqu'on apprend, les connaissances ne sont pas dispersées, mais elles constituent un système complet de connaissances. Le fait d'avoir compris chaque connaissance peut m'aider à apprendre ce système de connaissances. » (E11-3)

« On peut dire que la compréhension est la condition préalable pour vraiment apprendre. Il faut que je comprenne d'abord pour apprendre une chose, parfois je pense que le fait d'avoir compris quelque chose signifie que je l'ai apprise. J'ai compris une chose, cela signifie que je l'ai apprise. » (E7-3)

« Je pense que les deux sont les mêmes. Parce qu'il faut comprendre pour apprendre. Si je ne peux pas comprendre quelque chose, je ne peux pas l'apprendre ni la mettre en pratique. Donc, comprendre est nécessaire pour avoir vraiment appris quelque chose. » (E2-1)

La nécessité de la compréhension dans l'apprentissage a été déjà mentionnée dans la recherche de Mugler et Landbeck (2000), dans laquelle les auteurs ont constaté que comprendre et apprendre sont intimement liés et indissociables l'un de l'autre. Selon Mugler et Landbeck (2000), pour ceux qui interprètent la relation entre comprendre et apprendre de cette façon, la compréhension est au centre de leur conception de l'apprentissage. Dans notre recherche, parmi les 24 et 26 répondants qui pensent que comprendre permet d'apprendre au premier et au troisième semestre, cette idée de nécessité de la compréhension dans l'apprentissage est respectivement évoquée par 18 et 20 répondants, soit 75% et 76,9% des répondants au thème. Pour cette majorité des étudiants, comprendre constitue la condition nécessaire pour apprendre

ou vraiment apprendre quelque chose. Autrement dit, un vrai apprentissage de quelque chose est à la condition qu'on l'ait déjà bien comprise.

2.2. Apprendre permet de comprendre

La deuxième manière de considérer la relation entre comprendre et apprendre, c'est apprendre qui permet de comprendre. Parmi les 30 étudiants interrogés dans notre recherche, cette manière est respectivement évoquée par 16 et 17 personnes au premier et au troisième semestre, soit 53,3% et 56,7% de la population totale.

Cette manière de considérer la relation entre comprendre et apprendre s'est exprimée sous deux façons principales par les étudiants interrogés, que nous pouvons identifier à l'aide de l'analyse de concordance de « comprendre » et d'« apprendre » avec le logiciel *Lexico 5*. L'analyse de concordance consiste à savoir dans quel contexte apparaît tel ou tel mot. Plus précisément, le contexte désigne l'extrait du discours des répondants dans lequel tel mot est apparu. En bref, l'analyse de concordance nous montre comment les enquêtés utilisent tel ou tel mot dans leurs discours. Les résultats de ces analyses sont montrés dans le tableau suivant :

Tableau 17 : Façons principales d'exprimer l'idée qu'apprendre permet de comprendre

Façons principales	Concordance de « comprendre »		Concordance de « apprendre »	
	Nombre d'apparition (S1)	Nombre d'apparition (S3)	Nombre d'apparition (S1)	Nombre d'apparition (S3)
Apprendre aide à comprendre, c'est même la condition nécessaire pour comprendre	6/60	9/50	2/56	8/70
La compréhension constitue le but d'apprendre	14/60	12/50	10/56	11/70

Comme l'indique ce tableau, la première façon d'exprimer l'idée qu'apprendre permet de comprendre, c'est qu'apprendre aide à comprendre, et que c'est même la condition nécessaire pour comprendre. Dans l'analyse de concordance de « comprendre », parmi les 60 contextes dans lesquels le mot « comprendre » est impliqué, cette première façon apparaît six fois, soit 10% du nombre total. Et elle apparaît neuf fois parmi les 50 contextes au troisième semestre, soit 18% du nombre total. Dans l'analyse de concordance d'apprendre, cette façon apparaît deux fois parmi les 56 contextes au premier semestre, soit 3,6% du nombre total ; et huit fois parmi les 70 contextes au troisième semestre, soit 11,4% du nombre total. Voici les exemples d'entretien :

Extraits d'entretiens :

« *En même temps, le processus d'apprentissage peut également renforcer ma compréhension. C'est-à-dire que je pourrais avoir une compréhension superficielle sur quelque chose, mais cette compréhension peut être approfondie à travers les apprentissages.* » (E11-1)

« *Mais pour comprendre une chose, il faut l'apprendre : on la comprend progressivement pendant le processus d'apprentissage.* » (E25-3)

La deuxième façon d'exprimer l'idée qu'apprendre permet de comprendre, c'est que la compréhension constitue le but d'apprendre. Dans cette perspective, cette deuxième façon insiste plutôt sur le résultat d'apprentissage, qui est la compréhension. Cependant, dans la première façon d'exprimer l'idée qu'apprendre permet de comprendre, on met l'accent plutôt sur la nécessité de la compréhension dans l'apprentissage, c'est-à-dire que comprendre est indispensable pour apprendre.

La deuxième façon a été aussi évoquée par Mugler et Landbeck (2000), qui ont constaté qu'apprendre arrive avant la compréhension, et que cette dernière constitue le but, le résultat d'apprentissage. Ici, dans l'analyse de concordance de comprendre, cette deuxième façon apparaît 14 fois parmi les 60 contextes au premier semestre, soit 23,3% du nombre total ; et 12 fois parmi les 50 contextes au troisième semestre, soit 24% du nombre total. Dans l'analyse de concordance d'apprendre, cette façon apparaît 10 fois parmi les 56 contextes au premier semestre, soit 17,9% du nombre total ; et 11 fois parmi les 70 contextes au troisième semestre, soit 15,7% du nombre total. Voici deux exemples d'entretien :

Extraits d'entretiens :

« *A mon avis, la compréhension constitue le but d'apprendre. Je pense que l'objectif d'apprendre consiste à comprendre des connaissances que je n'ai pas comprises ou avec lesquelles je ne me suis pas familiarisée auparavant.* » (E2-3)

« *Je pense qu'apprendre a pour but d'aider à comprendre quelque chose. La compréhension est un niveau plus profond que l'apprentissage.* » (E15-1)

2.3. Résumé

Les réponses des étudiants interrogés concernant la relation entre comprendre et apprendre dans deux semestres sont résumées dans le tableau suivant :

Tableau 18 : Relation entre comprendre et apprendre

Type de relation	Nombre d'évocations au S1	Pourcentage relatif au S1	Nombre d'évocations au S3	Pourcentage relatif au S3
Comprendre permet d'apprendre	24	80%	26	86,7%
Apprendre permet de comprendre	16	53,3%	17	56,7%

A partir de ce tableau, nous voyons que la première catégorie de réponse est la plus évoquée par les étudiants chinois interrogés au premier et troisième semestre. C'est-à-dire que la majorité des étudiants enquêtés pensent que comprendre permet d'apprendre.

Nous remarquons aussi que parmi ces 30 étudiants chinois interrogés, il y en a 19 qui affirment la ou les mêmes relation(s) entre comprendre et apprendre en première année et en deuxième année, soit 63,3% de la population totale. C'est-à-dire que pour la majorité de nos participants, leur perception sur la relation entre comprendre et mémoriser est stable.

De plus, le nombre d'évocation de chaque type de relation entre le premier et le troisième semestre est à peu près pareil. Ainsi, de façon générale, nous ne voyons pas d'évolution dans les réponses des étudiants interrogés sur la relation entre comprendre et apprendre pendant ces deux semestres.

Pour cette majorité des étudiants qui pensent que comprendre permet d'apprendre, la plupart d'entre eux considèrent la compréhension comme indispensable pour apprendre. Autrement dit, la compréhension est au centre de leurs apprentissages.

De plus, parmi ces deux types de relation entre comprendre et apprendre identifiés chez les étudiants interrogés, il se peut qu'ils évoquent tous ces deux types dans un même entretien. Nous notons qu'il y a respectivement 12 et 13 répondants qui évoquent ces deux types de relation dans l'entretien du premier et du troisième semestre, soit 40% et 43,3% de la population totale. Ainsi, nous voyons que presque une moitié d'étudiants interrogés pensent non seulement que comprendre permet d'apprendre, mais aussi qu'apprendre permet de comprendre. Autrement dit, comprendre et apprendre s'influencent. Cette influence mutuelle de l'une sur l'autre peut être également perçue dans l'analyse sur les segments répétés à l'aide du logiciel *Lexico 5*. Dans le tableau des segments répétés sur la relation entre comprendre et apprendre, nous voyons que les expressions telles que « les deux », « les deux se complètent », et « en même temps » sont très fréquentes. Elles indiquent que comprendre et apprendre vont ensemble, et interagissent l'un sur l'autre.

Enfin, Mugler et Landbeck (2000) ont indiqué que ces deux types de relation entre comprendre et apprendre ne s'opposent pas l'une à l'autre. D'après les auteurs, pour ceux qui

considèrent que c'est apprendre qui permet de comprendre, l'apprentissage d'une connaissance ici (L1) ne concerne presque que l'acquisition et le stockage des connaissances, mais n'implique pas forcément la compréhension. Puis cette connaissance doit être comprise, pour qu'elle soit retenue de façon permanente. Ce résultat d'apprentissage est décrit par les auteurs comme un apprentissage profond et vrai (L2). En ce sens, dans cette conception de la relation entre comprendre et apprendre, l'apprenant passe trois étapes dans son apprentissage : L1 puis Comprendre et enfin L2. Pour ceux qui considèrent que c'est comprendre qui permet d'apprendre, Mugler et Landbeck (2000) ont indiqué que l'apprentissage d'une connaissance ici correspond à L2, qui est un apprentissage profond et significatif. D'après les auteurs, dans cette conception de relation entre comprendre et apprendre, l'apprenant ne mentionne pas l'étape d'acquisition (L1), mais cette étape est déjà incluse pour arriver à la compréhension. Dans cette perspective, ces deux conceptions de la relation entre comprendre et apprendre impliquent un même processus d'apprentissage : L1 puis Comprendre et enfin L2. A partir de cela, nous pouvons dire que pour les étudiants chinois enquêtés, leur objectif d'apprendre consiste à arriver à un apprentissage profond qui demeure en mémoire de façon permanente.

3. Relation entre mémoriser et apprendre

Dans cette rubrique, nous allons voir la relation entre mémoriser et apprendre. A l'aide du logiciel *Lexico5*, nous avons récupéré les cinq segments les plus évoqués par les étudiants dans leurs interprétations sur la relation entre mémoriser et apprendre. Ils sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 19 : Segments les plus répétés des deux semestres dans la relation entre mémoriser et apprendre

Segment	Fréquence totale du segment des deux semestres	Rang
la mémorisation	70	1
je pense	48	2
mémorisation est	35	3
je pense que	34	4
les connaissances	34	4

Comme l'indique ce tableau, nous voyons que les expressions « je pense » et « je pense que » sont très fréquentes. Cela veut dire que les étudiants interrogés s'engagent pour donner leurs propres avis sur la relation entre mémoriser et apprendre. A travers les réponses des

étudiants interrogés, nous avons vu que la mémorisation joue un rôle important dans leurs apprentissages. D'après eux, mémoriser leur permet d'apprendre. Cette manière de considérer la relation entre mémoriser et apprendre est identifiée chez 30 étudiants interrogés, soit 100% de la population totale.

Plus précisément, leurs réponses sur les manières dont la mémorisation permet d'apprendre peuvent être divisées en deux catégories. Nous allons les présenter respectivement dans les parties suivantes.

3.1. La mémorisation : condition nécessaire pour apprendre

La première catégorie de réponse est que la mémorisation constitue la condition nécessaire pour apprendre : pour apprendre, il faut mémoriser. Autrement dit, un vrai apprentissage de quelque chose est à condition qu'on l'ait déjà bien mémorisée. Ceux qui évoquent cette catégorie de réponse insistent sur la nécessité de la mémorisation dans l'apprentissage. Parmi ces 30 étudiants impliqués, cette catégorie est respectivement évoquée par 23 et 20 personnes au premier et troisième semestre, soit 76,7% et 66,7% de la population totale. Voici deux exemples d'extraits :

Extraits d'extraits :

« Pour apprendre, il faut mémoriser. C'est évident. Si je n'ai pas la capacité de mémoriser, j'oublie ce que j'ai appris, je n'arrive donc jamais à apprendre véritablement. Je pense que la capacité à mémoriser est une partie indispensable pour apprendre. Ce n'est pas forcément le par cœur, mais je dois mémoriser les choses, je dois avoir un concept des choses dans ma tête. Ça c'est le plus fondamental. » (E17-1)

« Dans les apprentissages, la mémorisation est nécessaire. Un vrai apprentissage d'une chose est à la condition que je l'ai retenue en mémoire. » (E2-3)

3.2. La mémorisation : stocker ou consolider les connaissances apprises

La deuxième catégorie de réponse indique que la mémorisation permet de stocker ou de consolider les connaissances apprises. Par rapport à la première catégorie de réponse qui insiste sur la nécessité de la mémorisation dans l'apprentissage, cette deuxième catégorie met l'accent plutôt sur les usages réels de la mémorisation. Elle est respectivement évoquée par 15 et 17 personnes au premier et au troisième semestre, soit 50% et 56,7% de la population totale. Les réponses de ces répondants peuvent être divisées en trois sous-catégories soulignant trois fonctions de la mémorisation dans l'apprentissage. Nous allons les présenter respectivement dans les parties suivantes.

Sous-catégorie 1 : La mémorisation permet de stocker les connaissances apprises pour les utiliser dans les pratiques réelles

Le premier usage de la mémorisation dans l'apprentissage, c'est que la mémorisation permet de stocker les connaissances apprises, afin de les récupérer et utiliser dans les pratiques réelles. Cette catégorie de réponse est évoquée par neuf parmi les 15 répondants au premier semestre, soit 60% des répondants au thème ; et par dix parmi les 17 répondants au troisième semestre, soit 58,8% des répondants au thème. Ainsi l'indique ce répondant :

Exemple d'extrait :

« La mémorisation m'aide à vraiment stocker une connaissance dans ma tête, elle devient une partie de mon stockage des connaissances, personne ne peut l'enlever. Et je peux la récupérer pour l'utiliser à tout moment. » (E1-3)

Pour nos répondants, la pratique réelle désigne surtout le cas des examens. En contexte scolaire, la manière générale pour évaluer si les étudiants ont déjà appris une telle connaissance est l'évaluation. Selon certains étudiants interrogés, pour obtenir une bonne note dans les examens, la mémorisation est nécessaire. Comme l'indique ce répondant :

Exemple d'extrait :

« Parce que chaque examen évalue en réalité la capacité de mémorisation. La capacité de mémorisation influence en grande partie les notes obtenues dans les examens. » (E23-1)

Concernant le rôle que joue la mémorisation dans les examens, regardons les deux exemples d'entretiens qui suivent :

Exemples d'extraits :

« [...] parce que les examens exigent que j'aie un certain stockage de connaissances. Si je ne l'avais pas, comment pourrais-je obtenir une bonne note dans les examens ? [...] Il faut donc que je mette ces connaissances en mémoire après les avoir comprises. Donc, je pense que le fait de mémoriser sert à stocker des connaissances dans la mémoire pour les reproduire si nécessaire, comme dans les examens. » (E15-1)

« La capacité de mémorisation influence en grande partie les notes obtenues dans les examens. Il faut retenir les connaissances apprises pour qu'on puisse les reproduire dans les examens. » (E23-1)

Ces deux exemples d'extraits nous montrent l'importance de la mémorisation dans les examens : l'apprenant récupère les connaissances déjà mémorisées et les utilise pour répondre aux questions posées lors des examens. Ici, la mémorisation ne désigne pas forcément le par cœur, mais peut être aussi la mémorisation basée sur la compréhension (comprendre puis

mémoriser). Cela confirme l'idée de Kember (2016), selon qui la capacité de rappeler les connaissances retenues en mémoire est utile et même indispensable pour les examens. On s'appuie sur la mémorisation pour passer non seulement les examens qui exigent une reproduction des connaissances elles-mêmes, mais aussi les examens demandant des aptitudes élevées, comme une application des connaissances apprises. Dans cette perspective, la mémorisation des connaissances est inévitable pour réussir les examens. (Kember, 2016).

Sous-catégorie 2 : La mémorisation permet de stocker les connaissances apprises pour les apprentissages ultérieurs

La mémorisation permet de stocker les connaissances apprises, afin de fonder une base pour les apprentissages ultérieurs. Cette catégorie de réponse est évoquée par cinq des 15 répondants au premier semestre, soit 33,3% des répondants au thème ; et par sept des 17 répondants au troisième semestre, soit 41,2% des répondants au thème. Voici les exemples d'entretiens :

Exemples d'extraits :

« La mémorisation basée sur la compréhension sert à mettre en réserve les connaissances que j'ai apprises. Avec ce stockage des connaissances, je peux continuer à apprendre de nouvelles choses. » (E22-3)

« En même temps, la mémorisation peut aussi développer les apprentissages continus. Parce que les connaissances acquises constituent la base pour apprendre de nouvelles connaissances. » (E13-3)

« Elle [la mémorisation] stocke ce que j'ai appris dans ma tête pour fonder une base pour continuer à apprendre. C'est un peu comme construire un bâtiment, il faut d'abord bien construire les fondations. Selon moi, c'est impossible de se développer dans les études si l'on ne mémorise rien du tout. » (E29-1)

A partir de ces trois extraits d'entretien présentés ci-dessus, nous voyons que la mémorisation des connaissances apprises permet de continuer les apprentissages ultérieurs. Cela nous indique que l'apprentissage est un processus dynamique. Pour continuer à apprendre et développer une nouvelle connaissance qui est peut-être plus profonde, il faut que l'on s'appuie sur les connaissances déjà acquises et stockées en mémoire, et qui sont peut-être plus basiques. Ce stockage des connaissances est la mémorisation, qui relie les anciennes et les nouvelles connaissances. Dans cette perspective, on a besoin d'une base des connaissances déjà acquises pour entrer dans la dynamique de l'apprentissage.

Par ailleurs, pour les connaissances associées, elles ne sont pas dispersées, mais liées les unes avec les autres. Le fait d'avoir appris et mémorisé une connaissance fonde une base pour continuer à apprendre une autre connaissance qui y est associée. Ainsi l'exprime un répondant :

Exemple d'extrait :

« *Je pense que la mémorisation nous aide à apprendre les nouvelles connaissances. J'apprends une chose et je la stocke en mémoire. Et cette mémorisation m'aide à apprendre une autre chose similaire.* » (E23-3)

Sous-catégorie 3 : La mémorisation permet de consolider en mémoire les connaissances apprises

En plus de ces deux usages plus fréquemment cités par les étudiants interrogés, nous avons aussi découvert un autre usage, c'est que la mémorisation permet de consolider en mémoire les connaissances apprises. Après avoir compris une connaissance, on a encore besoin de la mémoriser pour qu'elle soit bien stockée dans la tête. Cette idée est évoquée par deux des 15 répondants au premier semestre, soit 13,3% des répondants au thème ; et un des 17 répondants au troisième semestre, soit 5,9% des répondants au thème. Voici deux exemples :

Extraits d'entretien :

« *Même si j'ai déjà compris des connaissances, j'ai encore besoin de les mémoriser pour les consolider.* » (E9-1)

« *La mémorisation peut solidifier les connaissances stockées dans mon cerveau.* » (E24-3)

3.3. Résumé

A partir des analyses précédentes, nous remarquons que les étudiants chinois interrogés dans notre recherche accordent une grande importance à la mémorisation : mémoriser permet d'apprendre.

D'après le cadre théorique présenté précédemment, nous savons que cette valorisation et cette insistance sur mémorisation des étudiants chinois dans leurs apprentissages est influencée par leur contexte culturel d'origine. Dans la culture chinoise, la philosophie et la pratique de l'enseignement mettent l'accent sur la mémorisation. (e.g., Marton, Dall'Alba et Tse, 1996 ; Marton, Watkins et Tang, 1997). Les étudiants chinois sont entraînés dès leur jeune âge à devenir forts pour mémoriser. Ils considèrent la mémorisation comme une façon légitime d'apprendre (e.g., Kember, 1996, 2000, 2016), qui permet de transmettre en mémoire à long terme les connaissances basiques et fondamentales (Guo, 2015).

Les réponses des étudiants interrogés concernant la relation entre mémoriser et apprendre sur deux semestres sont résumées dans le tableau suivant :

Tableau 20 : Relation entre mémoriser et apprendre

Type de relation	Nombre d'évocations au S1	Pourcentage relatif au S1	Nombre d'évocations au S3	Pourcentage relatif au S3
La mémorisation : condition nécessaire pour apprendre	23	76,7%	20	66,7%
La mémorisation : stocker ou consolider les connaissances apprises	15	50%	17	56,7%

Dans la première manière de considérer la relation entre mémoriser et apprendre, on insiste sur la nécessité de la mémorisation dans l'apprentissage : la mémorisation constitue la condition nécessaire pour apprendre. Cette idée est évoquée par la majorité des étudiants chinois interrogés dans notre recherche. Selon ces étudiants, un « vrai » apprentissage d'une connaissance est à la condition non seulement qu'on l'a comprise, mais aussi qu'on l'a bien retenue en mémoire. Selon ce répondant :

Extrait d'entretien :

« Je pense qu'un vrai apprentissage d'une chose signifie non seulement que je l'ai comprise, mais aussi que je l'ai bien retenue en mémoire. » (E11-3)

A partir de cela, nous voyons que pour la plupart des étudiants chinois impliqués dans notre recherche, la mémorisation est aussi importante que la compréhension pour bien apprendre. Cela confirme le constat de Zhao et Thomas (2016) : la mémorisation n'est pas forcément à un niveau plus bas que la compréhension. Selon cette interprétation de la relation entre mémoriser et apprendre, nous pouvons voir que pour cette majorité des étudiants concernés, leur objectif ou résultat d'apprendre quelque chose consiste à l'avoir comprise et mémorisée.

Le deuxième type de relation entre mémoriser et apprendre ne s'oppose pas au premier, mais le complète. Par rapport au premier type de relation qui insiste sur la nécessité de la mémorisation dans l'apprentissage, le deuxième type de relation met l'accent plutôt sur pourquoi la mémorisation est nécessaire pour apprendre, c'est-à-dire les usages précis de la mémorisation dans l'apprentissage. A partir des réponses de ces étudiants interrogés, nous avons identifié trois fonctions de la mémorisation. Les résultats sont résumés dans le tableau suivant :

Tableau 21 : Usages de la mémorisation dans l'apprentissage

Catégories de réponse	Nombre d'évocations au S1	Pourcentage relatif au S1	Nombre d'évocations au S3	Pourcentage relatif au S3
Sous-catégorie 1 : La mémorisation permet de stocker les connaissances apprises pour les utiliser dans les pratiques réelles	9	60%	10	58,8%
Sous-catégorie 2 : La mémorisation permet de stocker les connaissances apprises pour les apprentissages ultérieurs	5	33,3%	7	41,2%
Sous-catégorie 3 : La mémorisation permet de consolider en mémoire les connaissances apprises	2	13,3%	1	5,9%

A travers ce tableau, nous voyons que les usages les plus cités par les étudiants interrogés, ce sont les deux premiers. C'est-à-dire que la mémorisation permet de stocker les connaissances apprises. Ce stockage de connaissances nous permet de les récupérer et utiliser plus tard dans les pratiques réelles, ou de continuer les apprentissages ultérieurs.

Parmi ces 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, il y en a 14 qui affirment la ou les mêmes relations entre mémoriser et apprendre, soit 46,7% de la population totale. Par contre, les autres 16 personnes (53,3% de la population totale) changent leur conception sur la relation entre mémoriser et apprendre. Nous supposons que ce changement de la conception identifié chez plus d'une moitié de nos participants est lié au fait que ces deux types de relation entre mémoriser et apprendre ne s'opposent pas l'une à l'autre, mais juste mettent l'accent sur les différents aspects.

Par ailleurs, nous remarquons qu'il se peut que les étudiants interrogés évoquent tous ces deux types de relation entre mémoriser et apprendre dans un même entretien. Nous notons qu'il y a respectivement dix et huit répondants qui évoquent ces deux types de relation dans l'entretien du premier et du troisième semestre, soit 33,3% et 26,7% de la population totale. Cela veut dire que pour ces étudiants, ils mentionnent non seulement la nécessité de la mémorisation dans l'apprentissage, mais ils expliquent également pourquoi la mémorisation est nécessaire pour apprendre.

Bref, en associant ces deux considérations, nous pouvons faire la conclusion suivante : pour vraiment apprendre une connaissance, il faut qu'on la comprenne et qu'on la retienne en mémoire. Cela nous permet ultérieurement de récupérer et utiliser cette connaissance lorsque

nous en avons besoin dans les pratiques réelles, ou nous permet de continuer les apprentissages ultérieurs.

En ce sens, nous pouvons aboutir à la conclusion suivante : pour pratiquer une connaissance, il faut qu'on la comprenne et qu'on la retienne en mémoire. Cela est en accord avec le constat de Guo (2015). D'après Guo, la mémorisation garantit la disponibilité d'une connaissance si besoin, et la compréhension de cette connaissance nous permet de l'appliquer de façon pertinente dans les pratiques réelles.

Dans les analyses sur les conceptions d'apprendre qui seront présentées dans la partie suivante, nous pouvons voir que les étudiants chinois interrogés dans notre recherche interprètent apprendre en termes de mémoriser, de comprendre, ou de mettre en pratique les connaissances apprises. En mettant en relation ces trois aspects que nous avons présentés ci-dessus, nous parvenons à la conclusion suivante : la différence entre les trois conceptions d'apprendre est floue, parce que lorsqu'un étudiant parle de pratiquer une telle connaissance, cela sous-entend qu'il l'a déjà comprise et retenue en mémoire. Ces trois aspects d'apprendre sont intimement liés. Dans la partie de l'analyse suivante sur les conceptions d'apprendre, nous pouvons voir que la majorité des étudiants chinois interrogés dans notre recherche décrivent l'apprentissage comme une application de ce qui a été acquis. Ainsi, lorsqu'ils évoquent cette conception d'apprendre, cela sous-entend les deux autres conceptions : apprendre, c'est mémoriser ; apprendre, c'est comprendre. Ce serait la raison pour laquelle ces deux dernières conceptions ne sont pas beaucoup évoquées par nos participants.

Par ailleurs, en fonction de ce que nous avons présenté ci-dessus, nous voyons que pour les étudiants chinois, leurs conceptions d'apprendre ne sont pas forcément hiérarchisées comme ce qui a été prétendu auparavant par Marton et al. (1993) auprès des étudiants britanniques.

4. Mise à l'épreuve de la troisième hypothèse de notre recherche

Pour la troisième hypothèse, nous avons supposé que *pour la plupart des étudiants chinois qui étudient en France, l'apprentissage par cœur s'avère utile pour développer la compréhension*. Cette hypothèse est validée.

A partir des analyses sur la relation entre comprendre et mémoriser, nous voyons que pour la majorité de nos participants, l'apprentissage par cœur ne s'oppose pas à la compréhension. Au contraire, la compréhension peut être développée par la mémorisation par cœur. A part le développement de la compréhension à travers les répétitions impliquées dans le processus du par cœur, le par cœur lui-même peut aussi contribuer à la compréhension. A travers

les analyses sur la relation entre comprendre et apprendre, apprendre et mémoriser, nous voyons que la mémorisation permet d'apprendre en stockant les connaissances acquises, même si l'on ne les comprend pas. Cependant, la compréhension de quelque chose demande au préalable une certaine accumulation de connaissances. De ce fait, ce stockage de connaissance à travers l'apprentissage par cœur peut contribuer à la compréhension plus tard.

Chapitre IV : L'analyse sur les conceptions d'apprendre

Avant de voir l'ajustement des étudiants chinois au contexte de l'enseignement supérieur français, nous allons d'abord consacrer une partie à présenter les conceptions qu'ont les étudiants chinois sur l'apprentissage. Parce que comme nous l'avons déjà vu dans le cadre théorique, l'utilisation des stratégies d'apprentissage des étudiants dépend non seulement du contexte d'apprentissage où ils se trouvent, mais aussi de leurs conceptions d'apprendre. L'analyse de cette partie s'inspire directement des travaux de Marton, Dall'Alba et Beaty (1993). Sept conceptions d'apprendre qualitativement différentes ont été identifiées à partir des réponses de nos participants. Toutes ces conceptions ont été redéfinies. Elles vont être respectivement présentées dans les parties suivantes.

1. Apprendre, c'est augmenter (acquérir) des connaissances

Pour cette conception, l'apprentissage est lié à une augmentation (acquisition) quantitative des connaissances et des aptitudes. C'est-à-dire une augmentation des compétences. Les compétences ont été finalement définies par le parlement européen (2006) comme « un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnel, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. » (⁴⁵Parlement européen, 2006). Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette conception d'apprendre est respectivement évoquée par huit et 11 personnes au premier et au troisième semestre, soit 26,7% et 36,7% de la population totale. Ci-dessous quelques exemples :

Extraits d'entretiens :

« *Apprendre signifie non seulement que je peux augmenter mes connaissances, [...]* » (E13-3)

« *Apprendre est un processus pour acquérir des connaissances et des aptitudes.* » (E11-3)

2. Apprendre, c'est mémoriser

L'apprentissage est défini dans cette conception comme consistant à mémoriser les connaissances acquises. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette conception d'apprendre est respectivement évoquée par 4 personnes au premier et au troisième semestre, soit 13,3% de la population totale. Comme l'indiquent ces deux répondants :

⁴⁵ Définition de compétence, Parlement européen, consulter le site <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//FR>, consulté le 12, mai 2021

Extraits d'entretiens :

« *Je pense que l'on peut dire qu'apprendre est un processus de mémoriser des connaissances.* »
(E9-1)

« *Selon moi, apprendre consiste à mémoriser des choses constamment.* » (E27-1)

3. Apprendre, c'est pratiquer ce qui a été acquis

L'apprentissage est décrit ici en termes d'appliquer les connaissances ou les aptitudes acquises. En ce sens, cette troisième conception d'apprendre inclut la première. Cependant, ce qui lui permet de se distinguer de la première conception d'apprendre, c'est une mise en accent sur l'application. Tandis que pour la première conception, on reste juste dans la phase d'acquisition. Cette troisième conception est respectivement évoquée par 20 répondants au premier et au troisième semestre, soit 66,7% de la population totale. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« *Donc, je pense qu'un vrai apprentissage consiste à mettre en pratique habilement ce que j'ai appris dans un certain domaine.* » (E5-1)

« *Pour moi, un vrai apprentissage d'une chose signifie que je la pratique et expérimente par moi-même.* » (E30-3)

4. Apprendre, c'est comprendre

Dans cette conception, l'apprentissage est interprété ici en termes de comprendre les connaissances acquises. Cette conception d'apprendre est respectivement évoquée par 19 et 18 parmi les 30 étudiants chinois interrogés, soit 63,3% et 60% de la population totale. Pour ces répondants impliqués, la majorité d'entre eux évoque cette conception d'apprendre en décrivant ce qu'est comprendre pour eux. Nous ne regardons pas de façon détaillée ces représentations personnelles de comprendre. Elles seront expliquées plus tard dans la partie des conceptions de comprendre. Ici, nous ne nous concentrons que sur les significations d'apprendre. A partir des réponses de ces répondants, nous pouvons identifier cinq manières d'interpréter l'apprentissage comme consistant à comprendre ce que l'on apprend. Nous allons les présenter respectivement dans les parties suivantes :

4.1. Apprendre, c'est comprendre en clarifiant la logique du contenu d'apprentissage

Cette première catégorie de réponse est évoquée par un parmi les 19 répondants au premier semestre, soit 5,3% des répondants au thème. Pour ce répondant, face à une connaissance, lorsqu'il arrive à trouver la logique interne de cette connaissance, il l'a comprise, et ainsi il l'a apprise. Voici sa réponse :

Extrait d'entretien :

« Face à une connaissance, je la lis plusieurs fois, et je trouve la logique interne, je sens que je l'ai comprise, et ainsi que je l'ai apprise. » (E11-3)

4.2. Apprendre, c'est comprendre en expliquant ou parlant avec ses propres mots

Cette deuxième catégorie de réponse est évoquée par 5 parmi les 19 répondants au premier semestre, soit 26,3% des répondants au thème ; et par 6 parmi les 18 répondants au troisième semestre, soit 33,3% des répondants au thème. D'après ces répondants, face à une connaissance, lorsqu'ils sont capables de l'expliquer aux autres personnes ou d'en parler avec leurs propres mots, ils l'ont déjà comprise, et ainsi ils l'ont apprise. Ainsi s'expriment ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Après avoir appris une connaissance, je peux l'expliquer clairement avec mes propres mots. Et cela veut dire que j'ai appris quelque chose. » (E14-1)

« Face à une chose, lorsque je l'ai comprise en en parlant avec mes propres mots, je me dis que je l'ai apprise. » (E28-3)

4.3. Apprendre, c'est comprendre en connaissant et maîtrisant les nouvelles connaissances

Pour certains répondants, apprendre consiste à comprendre en connaissant et maîtrisant les nouvelles connaissances. Parmi les 19 et 18 répondants au premier et au troisième semestre, cette catégorie de réponse est respectivement évoquée par 13 et 7 personnes, soit 68,4% et 38,9% des répondants au thème. Voici quelques exemples :

Extraits d'entretiens :

« Pour moi, apprendre consiste à connaître des choses inconnues et à les comprendre. Je pense qu'apprendre est un processus du passage d'une reconnaissance et d'une compréhension de l'inconnu vers le connu. » (E7-1)

« Pour moi, apprendre consiste à connaître les nouvelles connaissances que je ne sais pas auparavant, et à les maîtriser. » (E2-3)

« Apprendre consiste à me faire connaître ce qu'est une nouvelle chose, et puis je la maîtrise. » (E4-3)

4.4. Apprendre, c'est comprendre en faisant ses propres commentaires

Apprendre est interprété ici comme consistant à comprendre en faisant ses propres commentaires sur une connaissance donnée. Cette catégorie de réponse est évoquée par 1 parmi les 18 répondants au troisième semestre, soit 5,6% des répondants au thème. Voici sa réponse :
Extrait d'entretien :

« Lors qu'après une période de temps, je peux faire des analyses personnelles sur cette connaissance, alors je pense que je l'ai apprise. » (E20-3)

4.5. Apprendre, c'est comprendre en intégrant ce que l'on apprend aux connaissances antérieures

Face à une connaissance, lorsque l'on est capable de l'intégrer à ses connaissances antérieures, on l'a comprise et donc apprise. Cette cinquième catégorie de réponse est évoquée par 1 parmi les 18 répondants au troisième semestre, soit 5,6% des répondants au thème. Voici sa réponse :

Extrait d'entretien :

« Apprendre signifie que face à une nouvelle chose que je n'ai jamais rencontrée auparavant, j'essaie de la comprendre et je l'intègre dans mon propre système de connaissances. » (E20-3)

5. Apprendre, c'est voir la réalité autrement

Dans cette conception, l'apprentissage est décrit en termes de voir les choses différemment. Ceux qui possèdent cette conception d'apprendre considèrent que l'apprentissage peut leur faire changer leur manière de considérer les choses. En ce sens, le point central dans cette conception réside dans le fait que les choses vont être considérées d'une perspective différente à travers l'apprentissage. Cette conception d'apprendre n'est pas beaucoup mentionnée par les étudiants chinois interrogés dans notre recherche. Elle est évoquée par 3 et 1 seul parmi ces 30 répondants au premier et au troisième semestre, soit 10% et 3,3% de la population totale. Ainsi s'expriment ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Je te donne un exemple, j'ai lu le roman « Gone with the wind » il y a très longtemps. L'autre

jour, mes amis ont discuté de ce livre avec moi, et j'ai été étonnée par le fait que je puisse exprimer mes propres points de vue par rapport à ces personnages. J'ai pris conscience que ce livre m'a imprégnée inconsciemment, et m'a fait changer mes idées sur la connaissance des femmes. » (E3-1)

« [...] Ainsi, face à une question, je peux la voir non seulement sous l'angle de ma propre culture, mais aussi d'autres cultures. Donc, apprendre me fait voir un autre monde en dehors du mien. » (E5-1)

6. Apprendre, c'est changer en tant que personne

Dans cette conception, l'apprentissage est interprété en termes d'un développement ou d'un enrichissement personnel. A travers l'apprentissage, l'apprenant peut se développer sous plusieurs aspects, telles que sa personnalité, sa compréhension sur lui-même ou sur les choses qui l'entourent, ses capacités, sa façon de penser, etc. De plus, il arrive aussi à l'apprenant de s'enrichir en accroissant son stock de connaissances. Dans ce sens-là, il semble que cette sixième conception inclut la première, la quatrième et la cinquième conception d'apprendre que nous avons présentées précédemment. Ce qui distingue la sixième conception de ces trois autres, c'est une mise en accent sur les modifications qualitatives de la personne elle-même, c'est donc un changement en tant que personne. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, cette conception d'apprendre est respectivement évoquée par 14 répondants au premier et au troisième semestre, soit 46,7% de la population totale. Voici quelques exemples :

Extraits d'entretiens :

« Je pense qu'apprendre est un processus qui peut influencer notre propre personnalité. Par exemple, la programmation exige une logique rigoureuse, et les entraînements dans ce domaine peuvent rendre aussi la personne plus rigoureuse. » (E3-1)

« La plus grande signification d'apprendre est d'enrichir ma vie en contactant de nouvelles choses tous les jours. Ainsi, je sens que je ne gaspille pas ma vie. » (E26-1)

« D'un autre côté, apprendre est pour le développement personnel. Je pense qu'apprendre me permet de mieux me connaître, et mieux connaître ce monde. » (E21-1)

7. Apprendre, c'est la responsabilité en tant qu'élève

L'apprentissage est considéré ici en termes d'une responsabilité en tant qu'élève.

C'est-à-dire qu'apprendre, c'est ce que l'on doit faire en tant qu'élève. Dans notre recherche, cette conception d'apprendre est peu mentionnée par nos participants. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, elle est respectivement évoquée par trois et deux personnes au premier et au troisième semestre, soit 10% et 6,7% de la population totale. Comme le disent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Je pense que pour moi, apprendre consiste à accomplir des tâches. Du fait que je suis étudiante, apprendre est ce que je dois faire dans cette période. [...] C'est ce que je dois faire maintenant. C'est ma responsabilité. » (E20-1)

« Personnellement, apprendre est ma responsabilité. Chaque personne a sa propre responsabilité, celle des enseignants consiste à éduquer les élèves. [...] Du fait que je suis étudiante, ma responsabilité est d'apprendre. » (E9-1)

8. Résumé

A partir des études phénoménographiques précédentes sur les conceptions d'apprendre, nous savons que les personnes peuvent expérimenter le phénomène d'apprendre de manières différentes. Dans notre recherche, nous avons identifié sept conceptions d'apprendre. Les résultats sont résumés dans le tableau suivant :

Tableau 22 : Conceptions d'apprendre

Conceptions d'apprendre	Nombre d'évocations au S1	Pourcentage relatif au S1	Nombre d'évocations au S3	Pourcentage relatif au S3
1. Apprendre, c'est augmenter (acquérir) des connaissances	8	26,7%	11	36,7%
2. Apprendre, c'est mémoriser	4	13,3%	4	13,3%
3. Apprendre, c'est pratiquer ce qui a été acquis	20	66,7%	20	66,7%
4. Apprendre, c'est comprendre	19	63,3%	18	60%
5. Apprendre, c'est voir la réalité autrement	3	10%	1	3,3%
6. Apprendre, c'est changer en tant que personne	14	46,7%	14	46,7%
7. Apprendre, c'est la responsabilité en tant qu'élève	3	10%	2	6,7%

Parmi ces sept conceptions d'apprendre, les six premières ont été identifiées par Marton, Dall'Alba et Beaty (1993), à partir d'une investigation longitudinale auprès des étudiants britanniques. Quant à la dernière, elle a été mentionnée par Purdie et al. (1996), qui ont effectué leur enquête auprès des élèves australiens et japonais.

Dans ce tableau présenté ci-dessus, nous voyons que parmi ces sept conceptions d'apprendre, la troisième est la plus évoquée par nos participants. C'est-à-dire que l'apprentissage est interprété par la majorité des étudiants chinois interrogés dans notre recherche en termes d'appliquer les connaissances ou les aptitudes acquises. C'est-à-dire d'appliquer les compétences acquises. Comme nous l'avons vu précédemment dans le cadre théorique, sous l'influence de la culture traditionnelle chinoise, les étudiants chinois accordent une grande importance à la mise en pratique des connaissances apprises.

Par la suite, la quatrième conception dans laquelle l'apprentissage est décrit comme consistant à comprendre les connaissances acquises est aussi beaucoup citée par un grand nombre de nos participants. Le nombre d'évocation de cette conception d'apprendre pour chacun de ces deux semestres dépasse la moitié.

D'après certains auteurs, les conceptions d'apprendre sont vues comme dynamiques, parce qu'il se pourrait que les étudiants changent leur conception d'apprendre en fonction de contextes différents. (e.g., Kember et Kwan, 2000 ; Lublin, 2003 ; Lewis et al., 2004). Cependant, dans le cas de notre recherche, nous notons que le nombre d'évocation de chaque

conception d'apprendre entre le premier et le troisième semestre est à peu près identique. Nous ne voyons donc pas d'évolution dans les réponses des étudiants interrogés sur leur conception d'apprendre entre les deux semestres. Dans cette perspective, nous pouvons dire que pour les étudiants chinois interrogés dans notre recherche, leurs conceptions d'apprendre ne sont pas influencées par le contexte de l'enseignement supérieur français.

Par ailleurs, il est important d'indiquer qu'il se peut que les étudiants chinois interrogés dans notre recherche fassent référence à une ou plusieurs catégories de réponse dans un même entretien. Ce résultat conforte ce qu'ont indiqué Lewis et al. (2004) : il se pourrait que les étudiants expriment plus d'une seule conception pendant le même entretien. Le tableau suivant montre le nombre de catégories de réponse évoqué par nos participants dans chaque entretien :

Tableau 23 : Nombre de catégories de réponse mentionné dans chaque entretien sur les conceptions d'apprendre

Nombre de catégories de réponse mentionné	Nombre d'évocations au S1	Pourcentage relatif au S1	Nombre d'évocations au S3	Pourcentage relatif au S3
Une catégorie	7	23,3%	6	20%
Deux, trois ou quatre catégories	23	76,7%	24	80%
Total	30	100%	30	100%

Comme l'indique ce tableau, dans l'entretien du premier semestre, la majorité des répondants (76,7%) mentionnent deux ou trois, même quatre catégories de réponse dans chaque entretien. C'est aussi le cas pour l'entretien du troisième semestre (24 répondants, 80% de la population totale). Cela nous dit que pour la majorité des étudiants chinois enquêtés dans notre recherche, ils expérimentent le phénomène d'apprendre de manières différentes. Le tableau ci-dessous présente les quatre combinaisons les plus évoquées entre différentes conceptions d'apprendre par les participants pour les deux semestres :

Tableau 24 : Les combinaisons entre les conceptions d'apprendre les plus évoquées

Combinaisons des conceptions d'apprendre	Nombre d'évocations au S1	Pourcentage relatif au S1	Nombre d'évocations au S3	Pourcentage relatif au S3
- Apprendre, c'est pratiquer ce qui a été acquis - Apprendre, c'est comprendre	10	33,3%	9	30%
- Apprendre, c'est pratiquer ce qui a été acquis - Apprendre, c'est changer en tant que personne	10	33,3%	9	30%
- Apprendre, c'est comprendre - Apprendre, c'est changer en tant que personne	8	26,7%	7	23,3%
- Apprendre, c'est augmenter (acquérir) des connaissances - Apprendre, c'est pratiquer ce qui a été acquis	5	16,7%	7	23,3%

Dans ce tableau, nous voyons que parmi ces quatre combinaisons entre les conceptions d'apprendre les plus évoquées par nos participants, il y en a trois qui impliquent la conception d'apprendre comme pratiquer ce qui a été acquis. Comme nous l'avons vu précédemment, elle est la conception d'apprendre la plus évoquée par les étudiants chinois enquêtés, peu importe le semestre. A travers ce tableau, nous voyons qu'elle est souvent liée soit avec la conception d'apprendre comme comprendre, soit avec la conception d'apprendre comme augmenter ou acquérir des connaissances, soit avec la conception d'apprendre comme changer en tant que personne. A partir de cela, nous voyons qu'il existe une relation entre acquérir, comprendre et pratiquer : l'apprentissage est interprété par ces répondants comme appliquer les connaissances apprises ou comprises.

De plus, d'après le cadre théorique précédemment présenté, nous voyons que les conceptions d'apprendre sont considérées par Marton, Dall'Alba et Beaty (1993) comme hiérarchisées : parmi les six conceptions d'apprendre proposées par eux, les trois premières décrivent « apprendre » au sens d'une reproduction d'information ; tandis que les trois dernières décrivent « apprendre » au sens d'une transformation de savoir. En ce sens, pour ceux qui possèdent les trois premières conceptions d'apprendre, il semble que leur expérience d'apprendre implique un niveau bas de compréhension. Cependant, Purdie et Hattie (2003) ont indiqué que ces résultats de Marton et al. (1993) ne pourraient pas présenter une universalité de la signification de l'apprentissage pour tout le monde. Les conceptions d'apprendre des

étudiants peuvent être influencées par l'environnement d'apprentissage. (e.g., Vermunt et Rijswijk, 1998 ; Entwistle et Walker, 2000 ; Purdie et Hattie, 2007 ; Thomas, 2012). Dans cette perspective, les trois premières conceptions d'apprendre de Marton et al. (1993) ne sont pas forcément des conceptions de surface dans la culture chinoise, comme elles le sont dans le monde occidental.

Ainsi, l'interrogation sur les conceptions d'apprendre seule auprès des étudiants chinois n'est pas suffisante pour savoir si ces conceptions sont au niveau profond ou de surface. Il nous faut aussi connaître davantage les manières dont les étudiants chinois interrogés interprètent les concepts de mémoriser et de comprendre, ainsi que leur relation avec l'apprentissage.

Chapitre V : L'analyse sur les conceptions de comprendre

Dans cette partie, nous allons voir les conceptions qu'ont les étudiants chinois sur le phénomène de comprendre. L'analyse de cette partie s'inspire de l'étude de Entwistle et de Entwistle (1992), qui porte sur les expériences de comprendre auprès des étudiants britanniques. Six catégories de réponses ont été identifiées à partir des réponses de nos participants. Toutes ces conceptions ont été redéfinies. Elles sont présentées respectivement dans les parties suivantes.

1. Comprendre, c'est connaître et maîtriser le contenu à apprendre

« Comprendre » est interprété pour cette conception en termes d'une maîtrise du contenu d'apprentissage. L'idée de connaître la signification d'une chose ou ce qu'elle raconte est fréquemment mentionnée. Autrement dit, cette maîtrise du contenu d'apprentissage désigne généralement une reconnaissance de sa signification ou de son sens. Cette conception de comprendre a été aussi proposée par Entwistle et Entwistle (1992), dans laquelle « comprendre » est décrit en termes d'une reconnaissance de la signification du contenu à apprendre. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, cette conception est respectivement évoquée par 18 et 17 personnes au premier et au troisième semestre, soit 60% et 56,7% de la population totale. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« *Comprendre signifie que je sais ce que dit une chose, sa signification.* » (E9-3)

« *Comprendre signifie que je connais la signification de quelque chose, je sais ce que c'est, [...]* » (E7-1)

De plus, certains répondants qui évoquent cette catégorie, ils utilisent les termes comme « profond », « vraiment », « clair » ou « complet » pour décrire la maîtrise d'une chose. Cela est retrouvé chez huit des 18 répondants au premier semestre, soit 44,4% des répondants au thème ; et chez quatre parmi les 17 répondants au troisième semestre, soit 23,5% des répondants au thème. Comme le disent ces deux personnes :

Extraits d'entretiens :

« *Je pense que comprendre consiste à connaître quelque chose d'une manière profonde et claire.* » (E5-1)

« *Comprendre signifie que je connais suffisamment une chose, je la connais d'une manière*

profonde. » (E7-1)

2. Comprendre, c'est clarifier la structure et la logique

Dans cette conception de comprendre, l'accent est mis plutôt sur un saisissement de la logique et de la structure interne d'une chose. On connaît la logique qui est derrière une connaissance, on sait pourquoi elle est ainsi. Ou bien on peut faire une structure ou un lien entre différentes connaissances. Cette conception de comprendre a été aussi proposée par Entwistle et Entwistle (1992), dans laquelle « comprendre » est décrit en termes d'identifier la liaison ou la cohésion entre des choses différentes. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette conception de comprendre est respectivement mentionnée par neuf et 12 personnes au premier et au troisième semestre, soit 30% et 40% de la population totale. Par exemple :

Extraits d'entretiens :

« Comprendre signifie que je connais la logique interne d'une chose, je sais pourquoi elle est ainsi. » (E10-3)

« Pour moi, comprendre signifie que je peux appréhender par moi-même pourquoi une chose est ainsi. » (E24-1)

« Par exemple, lorsque quelqu'un me parle de philosophie en me donnant beaucoup de concepts dispersés, si je peux faire une structure logique entre ces connaissances dispersées avec mes propres mots, [je me dis que j'ai compris ces concepts.] » (E30-3)

3. Comprendre, c'est expliquer, et être capable d'en parler

Pour cette conception, « comprendre » est interprété par certains répondants en termes d'une capacité d'expliquer une chose ou d'en parler avec ses propres mots, soit à eux-mêmes, soit à d'autres personnes. Cette conception de comprendre est aussi proposée par Entwistle et Entwistle (1992), dans laquelle « comprendre » est lié à une confiance d'expliquer les choses déjà comprises. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette conception est respectivement évoquée par 10 et 15 personnes au premier et au troisième semestre, soit 33,3% et 50% de la population totale. Par exemple :

Extraits d'entretiens :

« Je pense qu'un critère pour évaluer si j'ai vraiment compris une chose, est que j'arrive à l'expliquer indépendamment avec mes propres mots. » (E6-3)

« De plus, comprendre signifie que je peux parler de cette chose avec mes propres mots. » (E2-3)

« Si je comprends une chose, je peux l'expliquer clairement à un enfant de huit ans par exemple. Je peux lui faire comprendre aussi. Dans ce cas-là, j'ai bien compris cette chose. » (E23-1)

4. Comprendre, c'est faire ses propres commentaires et avoir ses points de vue

« Comprendre » est interprété dans cette conception en termes de faire ses propres commentaires ou d'avoir ses points de vue personnels par rapport à quelque chose. On la considère avec un esprit critique. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette conception de comprendre est respectivement évoquée par quatre et cinq personnes au premier et au troisième semestre, soit 13,3% et 16,7% de la population totale. Ainsi l'expriment ces trois répondants :

Extraits d'entretiens :

« Comprendre quelque chose signifie que j'arrive à un niveau plus élevé que j'ai simplement une impression sur quelque chose. C'est-à-dire que j'ai mes propres points de vue par rapport à quelque chose et je commence à faire des commentaires. » (E3-1)

« [Comprendre quelque chose signifie que] je peux la critiquer en ayant mes propres opinions, au lieu de la reproduire fidèlement. » (E6-3)

« Face à une connaissance, je la vois avec un esprit critique. Je peux proposer des questions sur elle et résoudre ces questions. [...] C'est un vrai apprentissage pour moi. » (E17-1)

5. Comprendre, c'est intégrer aux connaissances antérieures

Pour cette conception, comprendre quelque chose signifie qu'on l'intègre aux connaissances antérieures déjà acquises et qu'elle devienne une connaissance propre. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette conception de comprendre est seulement évoquée par trois et cinq personnes au premier et au troisième semestre, soit 10% et 16,7% de la population totale.

Extraits d'entretiens :

« [...], et lorsque je peux l'associer à d'autres connaissances que j'ai déjà acquises, je me dis que je l'ai comprise. » (E2-3)

« Face à une nouvelle connaissance inconnue, je l'ai intégrée et elle devient ma propre connaissance. C'est ça la compréhension. » (E1-3)

6. Comprendre, c'est appliquer

« Comprendre » est décrit ici en termes d'une application flexible et correcte des connaissances acquises. Cette idée a déjà été proposée par Entwistle et de Entwistle (1992), dans laquelle « comprendre » est décrit en termes d'une flexibilité à appliquer les informations acquises. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette conception de comprendre est respectivement évoquée par 18 et 15 personnes au premier et au troisième semestre, soit 60% et 50% de la population totale. Comme le disent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Lorsque je peux appliquer une connaissance correctement, je me dis que je l'ai comprise. » (E4-1)

« Comprendre c'est pouvoir pratiquer. Lorsque je peux mettre en pratique une connaissance que j'ai apprise, je pense que je l'ai déjà comprise. » (E19-1)

7. Résumé

Les résultats sur les catégories de conception de comprendre identifiées chez les étudiants chinois interrogés dans notre recherche sont résumés dans le tableau suivant :

Tableau 25 : Conceptions de comprendre

Conceptions de comprendre	Nombre d'évocations au S1	Pourcentage relatif au S1	Nombre d'évocations au S3	Pourcentage relatif au S3
1. Comprendre, c'est connaître et maîtriser le contenu à apprendre	18	60%	17	56,7%
2. Comprendre, c'est clarifier la structure et la logique	9	30%	12	40%
3. Comprendre, c'est expliquer, être capable en parler	10	33,3%	15	50%
4. Comprendre, c'est faire ses propres commentaires ou avoir ses points de vue	4	13,3%	5	16,7%
5. Comprendre, c'est intégrer aux connaissances antérieures	3	10%	5	16,7%
6. Comprendre, c'est appliquer	18	60%	15	50%

Les résultats présentés ci-dessus nous montrent bien que les étudiants chinois

interrogés dans notre recherche conçoivent le phénomène de comprendre de manières différentes. Parmi ces six conceptions de comprendre identifiées chez nos répondants, la première, la deuxième, la troisième et la sixième ont été déjà proposées dans l'étude d'Entwistle et de Entwistle (1992).

Dans ce tableau, nous voyons qu'au premier semestre, les conceptions de comprendre les plus évoquées sont la première et la dernière. C'est-à-dire que le phénomène de comprendre est interprété par la majorité des étudiants chinois interrogés au premier semestre en termes d'une maîtrise du contenu à apprendre, et d'une application flexible des connaissances acquises. Au troisième semestre, la conception la plus évoquée est la première, puis vient la dernière. Le nombre d'évocation de ces deux conceptions sont à peu près identiques pour ces deux semestres.

Parmi ces six conceptions de comprendre, nous voyons que le nombre d'évocation de chaque conception entre le premier et le troisième semestre est à peu près identique, à part la troisième. Pour la troisième conception dans laquelle « comprendre » est interprété en termes d'expliquer une chose ou d'en parler de sa propre manière, nous notons qu'il y a 16,7% d'augmentation d'évocation de cette conception au troisième semestre.

Par ailleurs, il faut indiquer qu'il se peut que les étudiants chinois interrogés dans notre recherche fassent référence à une ou plusieurs conceptions dans un même entretien. Le tableau suivant montre le nombre de conception évoqué par nos participants dans chaque entretien :

Tableau 26 : Nombre de catégories de réponse mentionné dans chaque entretien sur les conceptions de comprendre

Nombre de catégories de réponse mentionné	Nombre d'évocations au S1	Pourcentage relatif au S1	Nombre d'évocations au S3	Pourcentage relatif au S3
Une catégorie	5	16,7%	5	16,7%
Deux, trois ou quatre catégories	25	83,3%	25	83,3%
Total	30	100%	30	100%

Comme l'indique ce tableau, dans l'entretien du premier semestre, la majorité de répondants (83,3%) mentionnent deux ou trois, même quatre conceptions dans chaque entretien. C'est le même cas pour l'entretien du troisième semestre. Cela nous dit que pour la majorité des étudiants chinois enquêtés dans notre recherche, ils expérimentent le phénomène de comprendre de manière différente. Le tableau ci-dessous présente les cinq combinaisons les plus évoquées entre les différentes conceptions de comprendre par les participants pour les deux semestres :

Tableau 27 : Les combinaisons entre les conceptions de comprendre les plus évoquées

Combinaisons entre les conceptions de comprendre	Nombre d'évocations au S1	Pourcentage relatif au S1	Nombre d'évocations au S3	Pourcentage relatif au S3
- Comprendre, c'est connaître et maîtriser le contenu à apprendre - Comprendre, c'est appliquer	12	40%	9	30%
- Comprendre, c'est clarifier la structure logique - Comprendre, c'est appliquer	4	13,3%	4	13,3%
- Comprendre, c'est expliquer, être capable en parler - Comprendre, c'est appliquer	5	16,7%	5	16,7%
- Comprendre, c'est connaître et maîtriser le contenu à apprendre - Comprendre, c'est clarifier la structure logique	4	13,3%	6	20%
- Comprendre, c'est connaître et maîtriser le contenu à apprendre - Comprendre, c'est expliquer, être capable en parler	5	16,7%	7	23,3%

Dans ce tableau, nous voyons que la combinaison entre les conceptions de comprendre la plus évoquée par nos participants pour ces deux semestres est celle-ci : la conception de comprendre en termes de connaître et maîtriser le contenu à apprendre, et la conception de comprendre en termes d'appliquer. Cette combinaison est respectivement évoquée par 12 et neuf personnes au premier et au troisième semestre, soit 40% et 30% de la population totale. En ce sens, comprendre est interprété par ces répondants en termes d'appliquer ce qui a été maîtrisé. D'ailleurs, parmi ces cinq combinaisons, il y en a trois qui impliquent la conception de comprendre en termes de connaître et maîtriser le contenu à apprendre. Elle est liée soit avec la conception de comprendre comme appliquer, soit avec la conception de comprendre comme clarifier la structure logique, soit avec la conception de comprendre en termes d'expliquer, d'en

parler. Nous voyons donc la relation entre ces conceptions de comprendre : pour ces répondants, la maîtrise d'une connaissance signifie qu'on est capable de clarifier sa logique interne, de l'expliquer avec les autres, et de l'appliquer dans les pratiques réelles. De plus, il y a aussi trois combinaisons qui impliquent la conception de comprendre en termes d'appliquer. Elle est liée soit avec la conception de comprendre comme connaître et maîtriser le contenu à apprendre, soit avec la conception de comprendre comme clarifier la structure logique, soit avec la conception de comprendre en termes d'expliquer, d'en parler. Comme nous venons de le dire, la clarification de la logique interne d'une connaissance ou la capacité d'en parler signifient qu'on l'a déjà maîtrisée. En ce sens, ces trois combinaisons entre les conceptions de comprendre expriment une même idée : comprendre peut être interprété en termes d'appliquer ce qu'on a déjà maîtrisé.

Par ailleurs, nous avons vu précédemment que pour la majorité des étudiants chinois interrogés dans notre recherche, ils interprètent l'apprentissage en termes d'une application des connaissances ou aptitudes acquises. En fonction des analyses sur les conceptions de comprendre, nous voyons que cette conception d'apprendre constitue une manière d'interpréter ce qu'est « comprendre ». En ce sens, on peut dire qu'apprendre, c'est comprendre en appliquant ce qui a été déjà acquis. Cela nous dit que la troisième et la quatrième conception d'apprendre (apprendre, c'est appliquer ce qui a été acquis ; apprendre, c'est comprendre) ne sont pas hiérarchisées pour les étudiants chinois interrogés dans notre recherche. Pour eux, les deux conceptions d'apprendre peuvent impliquer un niveau élevé de compréhension

Chapitre VI : L'analyse sur l'ajustement des étudiants chinois au contexte de l'enseignement supérieur français

Cette longue rubrique est destinée à présenter l'influence du contexte français sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage des étudiants chinois. Dans cette rubrique, nous allons voir respectivement les défis rencontrés par les étudiants chinois dans les universités françaises, les différences sur l'enseignement supérieur entre la France et la Chine, ainsi que les ajustements faits par les étudiants chinois pendant leurs études en France. L'analyse de cette partie s'inspire de l'étude de Wu (2015), qui porte sur les expériences d'apprentissage des étudiants chinois continentaux dans les universités britanniques.

1. Les défis rencontrés dans les études en France

D'après Campbell et Li (2007), le fait d'étudier dans un pays étranger peut être une expérience accompagnée de défis. Pour les étudiants chinois qui font leurs études en France, étant confrontés à un système universitaire différent du système universitaire chinois, il est certain qu'ils vont rencontrer des difficultés dans ce nouveau contexte d'apprentissage. Donc, cette partie est destinée à présenter les défis que les étudiants chinois rencontrent dans les universités françaises. A partir des réponses de nos participants, sept défis principaux ont été identifiés. Nous allons les présenter respectivement dans les parties suivantes.

1.1. La langue française

L'un des défis rencontrés par nos étudiants chinois interrogés dans leurs études en France, c'est la langue française. Ce défi de la langue est évoqué par 23 parmi les 30 étudiants enquêtés, soit 76,7% de la population totale. D'après ces étudiants, l'origine du défi de la langue provient principalement de deux aspects. Le premier aspect réside dans le fait que les professeurs français parlent vite pour certains d'entre eux. Cela est évoqué par huit parmi ces 23 personnes, soit 34,8% des répondants au thème. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« *Les professeurs [français] parlent vite pour nous étrangers, [...]* » (E28-1)

« *De plus, certains professeurs français parlent trop vite en classe, [...]* » (E30-1)

Un autre aspect est le manque de familiarisation avec le vocabulaire et les expressions en français. Cet aspect a été déjà proposé par Kirby et al. (1996), qui ont prétendu que le manque de familiarisation avec le vocabulaire en seconde langue contribue aux difficultés de la

compréhension des étudiants. Dans le cas de notre recherche, cette idée est mentionnée par quatre parmi ces 23 personnes, soit 17,4% des répondants au thème. De plus, nous avons trouvé que ce manque de familiarisation implique non seulement le vocabulaire spécifique du domaine étudié, mais aussi les mots ou les expressions courantes que les Français utilisent à l'oral, et qui sont différents de ceux que les étudiants chinois ont appris dans les livres. Voici quelques exemples :

Extraits d'entretiens :

« *De plus, il y a beaucoup de vocabulaire spécifique dans mon domaine d'étude, ce qui gêne ma compréhension.* » (E12-1)

« *Mais ici, les Français ne parlent pas comme ce que j'ai appris avant. Il y a beaucoup d'expressions orales que je ne comprends pas, [...]* » (E22-1)

Par ailleurs, d'après le point de vue adopté dans le cadre théorique, nous savons que l'entrave de la langue peut entraîner une série d'autres difficultés que simplement celle de la maîtrise d'une langue étrangère. (e.g., Campbell et Li, 2007 ; Henze et Zhu, 2012). Dans notre recherche, les étudiants enquêtés parlent aussi des problèmes issus du manque de compétence en français. D'abord, pour certains étudiants, leur niveau de français ne leur permet pas de bien comprendre les cours ou les consignes des professeurs. Ce problème est évoqué par 16 parmi les 23 répondants, soit 69,6% des répondants au thème. Comme l'expriment ces trois personnes :

Extraits d'entretiens :

« *Au début, le plus grand défi pour moi c'est que je ne comprends pas les cours. C'est le problème de la langue, parce que les cours sont donnés en français ici.* » (E13-1)

« *Le premier défi est la langue. C'est un peu difficile de suivre les cours dans une langue étrangère.* » (E17-1)

« *A cause de mon niveau actuel de français, je n'arrive pas à suivre les exigences des professeurs, [...]* » (E3-1)

D'ailleurs, la difficulté du suivi des cours ou des professeurs peut se refléter dans la prise des notes en classe. Cela est mentionné par deux répondants, soit 8,7% des répondants au thème. D'après eux, à cause de la vitesse des paroles des professeurs français, il est difficile pour eux de bien noter ce que disent les professeurs en classe, et de les comprendre. Comme l'exprime l'un d'entre eux :

Extrait d'entretien :

« [...], et je n'arrive pas à prendre mes notes complètement. Je perds plein de détails. Soit je ne comprends pas, soit je perds des informations, ou soit je me trompe. » (E29-1)

Pour certains étudiants, leur capacité insuffisante en français les empêche aussi de s'intégrer aux discussions avec les autres camarades, notamment lors des discussions ou du travail en groupe. Parce que leur maîtrise du français n'est pas suffisamment bonne pour comprendre les camarades français ou pour communiquer avec eux. Ce problème est mentionné par sept parmi ces 23 répondants, soit 30,4% des répondants au thème. Par exemple :

Extraits d'entretiens :

« La langue me gêne beaucoup dans mes communications avec mes camarades français. Parce qu'en France, il y a trop de travaux en groupe, vraiment trop ! Il y a également beaucoup de discussions. C'est donc très difficile pour moi de communiquer avec les Français. Cela me fatigue beaucoup. » (E20-1)

« Et ce défi de la langue me cause des problèmes dans le travail en groupe. Soit je ne comprends pas ce que disent les camarades français, soit ils ne me comprennent pas. » (E29-1)

Enfin, nous notons que le manque de compétence en français peut diminuer l'efficacité d'apprendre. Ce problème est évoqué par deux parmi les 23 répondants, soit 8,7% des répondants au thème. D'après eux, la compréhension d'une même connaissance exige plus de temps lorsqu'elle est expliquée en français. Parce qu'en plus de connaître la signification de cette connaissance, il faut d'abord comprendre ce que dit son explication en français. Cela demande donc plus de temps. Comme l'indique l'un de ces deux répondants :

Extrait d'entretien :

« Du fait que j'ai l'habitude d'apprendre à travers la compréhension, je dois d'abord comprendre la langue et puis comprendre ensuite les connaissances. Autrement, lorsqu'on m'explique une connaissance en chinois, je peux la comprendre tout de suite. Si on me l'explique en français, je dois d'abord comprendre ce qui se dit en français et puis comprendre la signification de cette connaissance. Cela me demande donc plus de temps pour comprendre la même connaissance qui est donnée par une autre langue. » (E5-1)

Par ailleurs, il faut indiquer qu'il y a seulement six de ces 23 répondants qui disent que la langue française constitue encore un défi pour eux au cours du troisième semestre, soit 26,1% des répondants au thème. A partir de cela, nous déduisons que pour la majorité de ces 23 répondants, la langue française ne serait plus un problème pour eux pendant la deuxième année d'étude en France.

1.2. Des contenus difficiles à apprendre à cause du changement de discipline

Un autre défi rencontré par nos étudiants chinois enquêtés dans leurs études en France, c'est qu'il est difficile pour eux d'apprendre les contenus dans leur nouvelle discipline en France. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette difficulté est évoquée par 10 personnes, soit 33,3% de la population totale. Pour ces répondants, ils changent pour une nouvelle discipline dans leurs études en France qu'ils n'ont jamais contactée auparavant. Le changement de discipline conduit au manque de connaissances dans le nouveau domaine étudié. Ils ne possèdent donc pas une base de connaissances qu'ils puissent supporter leur compréhension des cours ou de certaines connaissances. De ce fait, ils trouvent qu'il est difficile pour eux d'apprendre les contenus d'apprentissage impliqués dans la nouvelle discipline. Comme l'expriment ces trois répondants :

Extraits d'entretiens :

« Je suis des cours avec des Français dont le français est la langue maternelle. Je n'ai jamais appris la littérature quand j'étais en Chine, j'ai donc un niveau zéro dans ma spécialité en France. C'est très difficile pour moi de comprendre les cours. » (E6-1)

« J'ai étudié les langues avant de venir en France. Mais le manque de connaissances dans ma spécialité du management est un autre défi pour moi. Certaines disciplines impliquent beaucoup de concepts théoriques, telle que la microéconomie. J'ai des difficultés à comprendre ces concepts. » (E18-1)

« J'ai étudié la langue et la littérature française avant de venir en France, mais j'étudie le management, l'économie ici, qui sont des connaissances complètement nouvelles pour moi. Je n'ai pas de connaissances de bases suffisantes dans ces matières-là, c'est un défi pour moi. [...] Parfois les professeurs évoquent la situation économique en France, du fait que je ne la connais pas, je me sens très perdue à cause de ces manques d'informations. » (E22-1)

De plus, nous notons qu'il y a deux de ces dix répondants qui disent qu'ils n'ont pas encore surmonté ce défi au troisième semestre, soit 20% des répondants au thème.

1.3. Le travail en groupe

Le travail en groupe est considéré par certains étudiants chinois interrogés dans notre recherche comme un défi dans leurs études en France. Ce défi a été déjà identifié par Wu (2015), comme l'un des défis rencontrés par les étudiants chinois continentaux dans les universités britanniques. Le travail en groupe, en tant qu'une forme d'apprentissage coopératif, a été

constaté comme étant dévalorisés par les étudiants asiatiques. (Campbell et Li, 2007 ; Wu, 2015). Dans le cas de notre recherche, ce défi du travail en groupe est évoqué par sept parmi ces 30 participants, soit 23,3% de la population totale. D'après ces répondants, le défi du travail en groupe réside dans trois facteurs. Le premier facteur est la difficulté de s'intégrer aux discussions de groupe. Ce facteur est mentionné par quatre parmi ces sept répondants, soit 57,1% des répondants au thème. D'après eux, il est difficile pour eux de participer aux discussions de groupe, à cause de leur maîtrise insuffisante du français. Nous avons déjà mentionné cela dans l'analyse du défi de la langue, dans laquelle nous avons vu que le défi du travail en groupe est l'une des diverses difficultés entraînées par l'entrave de la langue. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« [Le travail en groupe est un défi pour moi parce que] C'est difficile de communiquer avec les camarades français, parce qu'ils parlent trop vite pour moi. Je parle lentement, et les autres m'attendent. Et lorsque les autres m'attendent en me regardant, je suis de plus en plus stressée. Je ne sais plus ce que je veux dire. Je pense que c'est un problème pour tous les étudiants chinois. Dans la plupart des cas, je n'arrive pas à m'intégrer dans les discussions en groupe, je suis toujours silencieuse. » (E13-1)

« Pour chaque travail en groupe, le professeur demande aux étudiants chinois de travailler ensemble avec les Français. Mais mon problème est que je ne suis pas capable de m'intégrer dans les discussions du groupe. Parce que dans la plupart des cas je ne comprends pas ce que disent mes camarades français, [...] » (E17-1)

L'autre facteur est le déséquilibre sur la contribution à la réussite du travail entre les différents membres du groupe. Ce facteur est déjà mentionné dans l'étude de Campbell et de Li (2007). Les auteurs ont constaté que le défi du travail en groupe réside dans le fait que tous les membres du groupe partagent la même note sans prendre en compte la contribution de chacun, et que cette pratique du travail punirait les étudiants intelligents et travailleurs, et récompenserait les étudiants faibles et paresseux. Dans le cas de notre recherche, ce facteur est évoqué par deux parmi ces 7 répondants, soit 28,6% des répondants au thème. Comme l'exprime l'un entre eux :

Extrait d'entretien :

« [Le travail en groupe est un défi pour moi] Parce que toutes les personnes n'ont pas les mêmes attitudes pour apprendre. On n'a peut-être pas les mêmes objectifs. Mon objectif consiste à mettre en pratique ce que j'ai appris dans les cours pour faire un travail de qualité.

Mais toutes les personnes ne pensent pas comme ça. Il y a des gens qui veulent juste 搭便车 (faire du stop. Je rencontre parfois des personnes qui n'ont aucun sens des responsabilités. Je n'aime pas travailler avec des personnes qui ne contribuent à rien au sein du groupe. » (E18-1)

Le troisième facteur réside dans le fait que tous les membres du groupe ne partagent pas les mêmes habitudes ou rythmes d'apprentissage, et qu'il faut donc qu'ils se coordonnent afin de se regrouper ensemble et de travailler. Ce facteur est évoqué par deux parmi ces 7 répondants, soit 28,6% des répondants au thème. Comme l'indique l'un entre eux :

Extrait d'entretien :

« De plus, chacun a son emploi du temps et son rythme de travail. On doit trouver du temps pour se regrouper ensemble pour travailler. Ainsi, je pense que le travail en groupe gaspille mon temps d'une certaine manière. » (E15-1)

1.4. La participation en classe

Un autre défi proposé par Wu (2015) que nous avons aussi retrouvé chez nos participants, c'est la participation en classe. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés dans notre étude, ce défi est mentionné par trois personnes, soit 10% de la population totale. D'après Wu (2015), le fait d'interroger les enseignants et les autres camarades en classe est difficile pour un grand nombre d'étudiants chinois, surtout dans la période initiale de leurs études à l'étranger.

De plus, Wu (2015) a constaté que la difficulté de la participation en classe aux universités étrangères des étudiants chinois provient de trois facteurs principaux. Le premier facteur est la maîtrise insuffisante de la langue des étudiants chinois. Comme le défi du travail en groupe, ce défi de la participation en classe est déjà mentionné dans l'analyse du défi de la langue, dans laquelle nous avons vu que la participation en cours est l'une des multiples difficultés entraînées par l'entrave de la langue.

Le deuxième facteur est la culture d'apprentissage dont les étudiants chinois sont issus : le contexte didactique de l'éducation. (Wu, 2015). L'approche didactique de l'enseignement est essentiellement centrée sur l'enseignant, mais elle limite la participation et la réflexion des étudiants. Venant de ce contexte d'éducation, les étudiants chinois ne font qu'écouter les enseignants en classe, et ils résistent à interrompre les enseignants, à exprimer leurs propres opinions ou à évaluer celles des autres camarades en classe. (Entwistle, 1997 ; Banning, 2005 ; Durkin, 2011 ; Campbell et Li, 2007 ; Wu, 2015). Nous pouvons voir aussi ce facteur dans le discours de l'un des étudiants chinois interrogés dans notre recherche :

Extrait d'entretien :

« *En Chine, c'est le professeur qui parle en classe, et on ne fait que le suivre, et il n'y a pas de processus de réflexion individuelle et très peu de participation en classe. [...] Auparavant, on n'aimait pas s'exprimer et il y a très peu d'interactions entre l'enseignant et les étudiants.* » (E25-1)

Le troisième facteur qui contribue à la difficulté de la participation en classe des étudiants chinois est leur caractère personnel. (Wu, 2015). D'après Wu, les étudiants chinois sont généralement timides et modestes. Pour la plupart d'entre eux, leur besoin de se protéger contribue au fait qu'ils ne participent à une conversation qu'à la condition où « they have something 'safe' to say » (Wu, 2015, p.758). Cette prudence à prendre la parole en classe est reflétée dans le discours de ce participant à notre recherche :

Extrait d'entretien :

« *Lorsque les professeurs posent une question en classe, les camarades venant d'autre pays que la Chine, comme l'Inde, la Corée du Sud, l'Espagne, etc., y répondent tout de suite. Mais pour les étudiants chinois, comme moi, je préfère bien réfléchir avant de parler, parce que j'ai peur de faire des fautes. Cependant, les professeurs passent à un autre sujet lorsque je suis prête à parler.* » (E16-1)

1.5. Les méthodes d'enseignement

Les méthodes d'enseignement constituent un autre défi rencontré par certains étudiants chinois interrogés dans notre recherche. Nous pouvons aussi retrouver ce défi dans l'étude de Wu (2015). Dans notre recherche, le défi des méthodes d'enseignements est évoqué par huit parmi ces 30 répondants, soit 26,7% de la population totale.

D'après notre cadre théorique, nous savons que l'approche adoptée dans le contexte d'éducation didactique d'où viennent les étudiants chinois est totalement différent de celle adoptée dans le contexte d'éducation Socratique pour le monde occidental. L'approche de l'enseignement Socratique met l'accent sur l'apprentissage autonome, qui est orientée vers les apprenants ; tandis que l'approche de l'enseignement didactique insiste sur le rôle central des enseignants. (Dixon, 2005 ; Wu, 2015). Les étudiants chinois sont déjà habitués à être dépendants de leurs enseignants, et l'apprentissage autonome est totalement nouveau pour eux. Cela constitue donc un défi pour certains étudiants chinois lorsqu'ils vivent un changement inattendu d'une dépendance aux enseignants vers un apprentissage individuel. (Wu, 2015). Comme l'expriment ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« *Ici, les professeurs français demandent d'abord un travail individuel avant les cours, et leur*

rôle en classe consiste plutôt à nous aider à faire un bilan des connaissances et puis à répondre aux questions. Cela ne correspond pas à mes attentes au début. J'espérais que les professeurs nous enseigneraient plus de choses pour m'aider à constituer un stock de connaissances. Les professeurs français demandent que l'on fasse le stockage par soi-même. Leur rôle est plutôt de faire un bilan. » (E15-1)

« Au début, je ne me suis pas adaptée aux méthodes d'enseignement ici. En Chine, on a l'habitude d'attendre que les enseignants nous inculquent directement des connaissances. On accepte les connaissances d'une manière passive en Chine. Ici, les professeurs nous encouragent davantage à participer et à parler en classe. Les climats des classes sont également différents entre les deux pays. » (E16-1)

De plus, à partir des réponses de nos participants, nous voyons que l'apprentissage autonome peut se refléter dans le fait qu'en France, on doit passer beaucoup de temps en dehors des classes pour compléter les connaissances qui nous manquent ou qui ne sont pas claires pour nous. Cela est évoquée par trois parmi ces 8 personnes, soit 37,5% des répondants au thème. Comme l'indique ce répondant :

Extrait d'entretien :

« Je pense que les professeurs français ne nous donnent pas assez de détails en classe. Ils ne racontent que les connaissances qu'ils jugent importantes. Et il faut que les étudiants explorent le reste par eux-mêmes. Ils ne s'intéressent pas au fait que les étudiants comprennent ce qu'ils disent ou non. C'est un gros travail pour moi. C'est-à-dire que je dois passer plus de temps en dehors des classes pour lire des choses pour comprendre. » (E26-3)

1.6. Les méthodes d'évaluation

Un autre défi identifié par Wu (2015) que nous avons également retrouvé chez nos participants, c'est le défi des méthodes d'évaluation. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, ce défi est mentionné par cinq personnes, soit 16,7% de la population totale. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Deuxièmement, les modes d'évaluation sont différents de ceux en Chine. Je ne sais pas comment faire une dissertation. Le style, la manière d'écrire un texte ici [en France] sont très différents [de ceux en Chine]. Les étapes pour construire un texte sont différentes [entre la France et la Chine]. » (E21-1)

« Les manières d'analyser les œuvres littéraires sont différentes de celles en Chine. Les façons d'interpréter les œuvres sont différentes. Nous, étudiants Chinois faisons des analyses selon notre logique comme ce que nous faisons en Chine, mais les professeurs disent que nous sommes en train de répéter les contenus au lieu de faire des analyses personnelles... Comment dire... les façons d'interpréter les œuvres sont différentes. Une fois, le professeur m'a demandé d'écrire un commentaire littéraire. Je pensais que j'avais déjà fait le commentaire. Mais le professeur m'a dit que ce que j'avais écrit n'était pas le commentaire, mais plutôt l'explication des termes littéraires. Donc, c'est très difficile d'analyser les œuvres littéraires pour les étudiants chinois. » (E10-1)

Dans ces deux extraits d'entretien, nous voyons que les exigences sur les tâches de rédaction sont différentes entre la France et la Chine. Les étudiants chinois ne connaissent pas suffisamment la manière de composer un écrit personnel en France. Cela a été déjà proposé dans les recherches précédentes, dans lesquelles il a été démontré que les tâches de rédaction (e.g., écrire des dissertations) sont difficiles pour les étudiants chinois dans les universités occidentales, et que ces difficultés proviennent du fait que les étudiants chinois n'ont pas de connaissances suffisantes sur les exigences de rédaction dans les universités occidentales, qui ne leur ont pas été explicitement enseignées en Chine. (e.g., Campbell et Li, 2007 ; Wu, 2015). De ce fait, il arrive que leurs écrits ne correspondent pas à ce qu'attendent les professeurs. (Wu, 2015). Comme le précise ce répondant :

Extrait d'entretien :

« [...], et je ne saisis pas ce qu'attendent les professeurs comme réponse. Ainsi, lors des évaluations, mes réponses ne correspondent pas aux exigences des professeurs. » (E7-3)

1.7. La répartition du temps de travail

Nous notons qu'il y a deux étudiants enquêtés qui mentionnent la répartition du temps de travail comme un défi qu'ils rencontrent dans leurs études en France, soit 6,7% de la population totale. Ces deux répondants trouvent que le nombre des cours à apprendre est important. Il est donc difficile pour eux de bien répartir leur temps entre chaque cours. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« J'ai plein de cours ce semestre, mais je n'arrive pas à bien distribuer mon temps pour apprendre. » (E27-1)

« J'ai trop de cours à apprendre et je n'ai pas assez de temps. Chaque cours demande plusieurs

livres à lire. Je pense que la pression des études en France est très grande. » (E10-1)

1.8. Résumé

Les défis que les étudiants chinois interrogés dans notre recherche rencontrent dans leurs études en France sont résumés dans le tableau suivant :

Tableau 28 : Défis rencontrés en France

Défis rencontrés en France	Nombre d'évocations	Pourcentage relatif
1. La langue française	23	76,7%
2. Des contenus difficiles à apprendre à cause du changement de disciplines	10	33,3%
3. Les méthodes d'enseignement	8	26,7%
4. Le travail en groupe	7	23,3%
5. Les méthodes d'évolution	5	16,7%
6. La participation en classe	3	10%
7. La répartition du temps de travail	2	6,7%

Comme l'indique ce tableau, la langue française est le défi le plus cité par les étudiants chinois interrogés dans notre recherche. Ce défi est évoqué par plus de la moitié des répondants. Donc, la langue française constitue la plus grande difficulté pour nos étudiants enquêtés dans les universités françaises. Cela confirme le constat proposé dans les recherches précédentes, dans lesquelles il a été trouvé que la difficulté de la langue est le premier problème que les étudiants chinois visent à améliorer dans les universités anglophones. (e.g., Shen et Chen, 1999 ; Henze et Zhu, 2012). Dans cette perspective, nous pouvons dire que la langue est le plus grand défi auquel les étudiants chinois internationaux doivent faire face dans les universités étrangères, peu importe la langue parlée dans le pays d'accueil. Par ailleurs, nous trouvons que pendant la deuxième année d'étude en France, la langue française n'est plus un grand problème pour la majorité des participants qui la considèrent comme un défi rencontré en France pendant la première année.

De plus, l'entrave de la langue peut entraîner d'autres difficultés. Comme nous l'avons vu précédemment, une maîtrise insuffisante de la langue peut empêcher les étudiants chinois d'apprendre d'une manière efficace, de bien comprendre les cours ou les consignes des enseignants français, ou de s'intégrer aux communications avec les autres camarades français dans les discussions ou les travaux en groupe. Cela confirme le constat de Wu (2015), qui a trouvé que les défis sont inter-reliés.

Parmi ces sept défis identifiés chez nos répondants, il y en a quatre qui ont été déjà proposé par Wu (2015), comme défis que les étudiants chinois continentaux rencontrent dans les universités britanniques : le troisième (le travail en groupe), le quatrième (la participation en classe), le cinquième (les méthodes d'enseignement) et le sixième (les méthodes d'évaluation). Par ailleurs, le premier défi (la langue française) a été mentionné par Kirby et al. (1996), qui ont considéré la langue comme un défi pour les étudiants qui apprennent dans une seconde langue. A partir de cela, nous voyons que les étudiants chinois peuvent rencontrer les mêmes difficultés dans les universités françaises que dans les universités anglophones.

Pour le reste, le deuxième défi (des contenus difficiles à apprendre à cause du changement de disciplines) et le septième défi (la répartition du temps de travail) n'ont pas été proposés dans les recherches précédentes sur les expériences d'apprentissage des étudiants chinois dans les universités anglophones. Parmi ces deux défis, celui des contenus difficiles à apprendre à cause du changement de discipline est cité par un certain nombre de répondants. Il occupe la deuxième place du défi qui est le plus évoqué par les étudiants chinois interrogés dans notre recherche. Comme l'indique le titre, ce défi est dû au changement majeur que font les étudiants en découvrant une nouvelle discipline dans leurs études en France qu'ils n'avaient jamais contactée auparavant. Nous avons vu précédemment que pour la majorité des étudiants chinois interrogés, ils ont appris le français comme discipline pendant leurs anciennes études en Chine. A l'arrivée en France, ils changent pour une discipline qui est complètement nouvelle pour eux. De ce fait, ils ne possèdent pas une base de connaissances suffisante dans le nouveau domaine étudié pour supporter leur compréhension et leurs apprentissages.

D'après notre cadre théorique, les défis rencontrés par les étudiants étrangers dans leurs études dans le pays d'accueil proviennent principalement des différences qu'ils aperçoivent dans la manière d'enseigner et d'apprendre entre leurs pays d'origine et le pays d'accueil. Dans cette perspective, pour mieux comprendre les défis rencontrés par les étudiants chinois dans les universités françaises, il est nécessaire de connaître les différences dont ils prennent conscience entre l'enseignement supérieur français et chinois.

2. Différences entre l'enseignement supérieur français et chinois

Dans la partie précédente, nous avons vu les défis des étudiants chinois dans leurs études en France. Comme nous l'avons indiqué, ces défis proviennent des différences dans la manière d'enseigner et d'apprendre entre l'enseignement supérieur français et chinois. Cette partie est donc destinée à présenter ces différences perçues par les étudiants chinois interrogés dans notre recherche. A partir de leurs réponses, quatre différences principales ont été

identifiées. Comme les défis rencontrés que nous avons présentés dans les parties précédentes, ces différences mentionnées par les étudiants enquêtés sont aussi inter-reliées. Mais nous allons les présenter séparément dans les parties suivantes.

2.1. La participation en classe

Une différence entre l'enseignement supérieur français et chinois que nos répondants évoquent, c'est la participation en classe. Parmi ces 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, cette différence est évoquée par 22 personnes, soit 73,3% de la population totale. D'après eux, ici en France, les étudiants français participent en posant des questions et en exprimant leurs propres points de vue en classe. Il y a plus d'interactions entre les enseignants et les étudiants, le climat en classe est donc plus actif, libre et détendu en France. Au contraire, dans les classes en Chine, les étudiants chinois n'aiment pas poser les questions directement. Ils préfèrent garder le silence en classe. Il y a peu d'interactions entre les enseignants et les étudiants, le climat en classe est plutôt lourd en Chine. Comme l'indiquent ces trois répondants :

Extraits d'entretien :

« En Chine, les étudiants n'ont pas l'habitude de poser directement les questions en classe. Mais c'est le contraire en France. Ici, lorsque les étudiants français ont des choses qu'ils ne comprennent pas, ils lèvent la main et posent directement les questions aux professeurs. » (E5-1)

« De plus, les étudiants français sont plus actifs en cours, ils aiment poser des questions. Mais en Chine, le climat des cours est généralement lourd, les étudiants chinois n'aiment pas poser de questions. » (E22-1)

« A part les deux choses que je viens de dire, une autre différence que j'observe, c'est que les étudiants français interrompent les professeurs directement en classe lorsqu'ils ont des questions. En Chine, on pose des questions plutôt après les classes. » (E9-1)

La silence des étudiants chinois en classe a été déjà mentionnée dans les recherches précédentes. (e.g., Campbell et Li, 2007 ; Wu, 2015 ; Guo, 2015). Dans ces recherches-là, il a été démontré que pour le grand nombre d'étudiants chinois, ils n'aiment pas interroger les enseignants et les autres camarades en classe. Ils préfèrent être silencieux et hésitent à participer aux activités en classe.

Comme nous l'avons déjà vu dans les analyses précédentes, le manque de participation en classe des étudiants chinois peut être expliqué par leur culture d'apprentissage. Les étudiants

chinois proviennent du contexte didactique de l'éducation dans laquelle l'approche est centrée sur l'enseignant. Dans ce contexte-là, les enseignants parlent comme autorité et les étudiants écoutent en prenant des notes. De plus, les étudiants ne sont pas encouragés à interrompre les enseignants ou les autres camarades en classe, en exprimant leurs propres opinions. (Entwistle, 1997 ; Banning, 2005 ; Campbell et Li, 2007 ; Durkin, 2011 ; Wu, 2015). En outre, l'hésitation à participer en classe des étudiants chinois peut être également liée à leur caractère personnel. Certains étudiants chinois veulent éviter de critiquer les autres personnes et d'être critiqués. Ils ont peur de perdre la face devant les autres en classe. (Wu, 2015).

2.2. Les méthodes d'évaluation

D'après certains étudiants chinois enquêtés, les méthodes d'évaluation constituent une différence entre l'enseignement supérieur français et chinois. Parmi ces 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, cette différence est évoquée par 23 personnes, soit 76,7% de la population totale. Pour eux, la différence sur les méthodes d'évaluation entre les deux pays concerne deux aspects : les exigences et les formes d'évaluation.

Par rapport aux exigences d'évaluation : dans les évaluations en France, on demande aux étudiants d'avoir une réflexion et une analyse personnelle sur ce qu'ils ont appris, en exprimant leurs propres points de vue. De ce fait, les réponses sont variées en fonction des personnes. Au contraire, lors des évaluations en Chine, on exige plutôt une reproduction fidèle des contenus venant des matériels d'apprentissage. Les réponses des étudiants sont donc uniques. Cela confirme le constat de Wu (2015) : dans les évaluations en Chine, on demande aux étudiants chinois de reproduire les connaissances apprises en classe ; cependant, la mémorisation n'est pas suffisante pour répondre aux exigences des évaluations dans les universités britanniques. Parce que dans le monde occidental, l'approche Socratique adoptée ici insiste plus sur la capacité du questionnement et de l'analyse critique. (Dixon, 2005). Cet aspect est évoqué par 11 parmi ces 23 personnes, soit 47,8% des répondants au thème. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« Par ailleurs, les exigences d'évaluation sont différentes entre les deux pays. En Chine, on prend plus en compte les faits réels. Autrement dit, les choses dans les manuels. Mais en France, on insiste plutôt sur les propres idées, et les réflexions personnelles. » (E20-1)

« Ce qui m'impressionne, c'est qu'ici [en France], on n'insiste pas beaucoup sur les réponses uniques dans les examens. On prend plus en compte le processus de réflexion et d'analyse. Mais

en Chine, les réponses sont uniques. On prend plus en compte les résultats obtenus finalement. » (E6-1)

Concernant les formes d'évaluation : aux yeux de certains participants dans notre recherche, par rapport aux formes d'évaluation en Chine, celles pratiquées en France sont plus variées. En France, les évaluations peuvent se dérouler de plusieurs manières, comme le contrôle sur table, les exposés, les dossiers et les travaux en groupe, etc. Mais en Chine, les cours sont majoritairement évalués par les examens sur table. Cet aspect est évoqué par 15 parmi ces 23 personnes, soit 65,2% des répondants au thème. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« De plus, en Chine, c'étaient majoritairement les examens sur table. En France, les examens se déroulent à travers les différentes formes : les dossiers, les exposés. » (E10-3)

« Les formes d'examens sont aussi différentes. En Chine, pour la plupart des cours, on a seulement une évaluation à la fin du semestre. Mais les formes d'examens sont plus variées en France, comme les dossiers. » (E26-1)

2.3. Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage

Une autre différence mentionnée par nos étudiants chinois enquêtés entre l'enseignement supérieur français et chinois, ce sont les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette différence est évoquée par 28 personnes, soit 93,3% de la population totale. A partir des réponses de ces répondants, nous avons identifié trois aspects principaux de différences sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage entre les deux pays. Nous allons les présenter respectivement dans les parties suivantes.

Pour le premier aspect, nous notons qu'en France, les professeurs français font leurs cours d'une manière plus flexible et libre. Du fait qu'il n'y a pas de manuel en France, les professeurs français préparent leurs cours en fonction de leurs propres recherches, et ils ajoutent aux cours leurs opinions personnelles. De plus, en classe, les professeurs français ne respectent pas forcément ce qu'ils ont préparé à l'avance comme support du cours. Ils font des élargissements des connaissances, et des liaisons entre les connaissances et les pratiques réelles. Mais en Chine, les professeurs chinois font leurs cours d'une manière plus rigide et organisée. Les professeurs chinois préparent leurs cours en fonction des manuels, et ils respectent en classe leur préparation du cours d'une manière plus stricte et organisée. De plus, les professeurs

chinois sont très attachés au manuel en présentant les points de connaissances venant des manuels, ils font rarement des élargissements ou des liaisons avec les pratiques réelles. Les étudiants ne font que prendre des notes en classe. Ce premier aspect est évoqué par 19 parmi ces 28 répondants, soit 67,9% des répondants au thème. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« *En plus, j'ai l'impression qu'ici, les professeurs ne suivent pas forcément ce qu'ils ont préparé avant la classe. A part la présentation des théories, ils ajoutent aussi leurs idées. Ils font des élargissements des connaissances. En Chine, les professeurs font leur cours en fonction de ce qu'ils ont préparé plus strictement.* » (E29-1)

« *Je pense qu'en France, les cours sont plus flexibles, les professeurs français font les cours en y intégrant des exemples. C'est plus pratique pour se relier à la réalité. Mais en Chine, les professeurs chinois répètent tout le temps les points de connaissances des manuels. Ils font rarement de liaisons avec la réalité.* » (E22-1)

Dans ce premier aspect, nous voyons qu'une raison pour laquelle les professeurs français font les cours d'une manière flexible et libre, c'est qu'en France, il n'y a pas de manuel fixé pour chaque cours. Cela constitue le deuxième aspect de différence sur méthodes d'enseignement et d'apprentissage entre la France et la Chine. Cette différence est évoquée par six parmi les 28 répondants, soit 21,4% des répondants au thème. Comme l'indique ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« *Il n'y a pas de manuels en France, il faut noter ce que les professeurs disent en classe, notes sur lesquelles les étudiants s'appuient principalement pour préparer les examens.* » (E10-1)

« *Par exemple, on a un cours ce semestre sur la communication interculturelle, le professeur n'a pas un manuel. [...] Mais en Chine, si on avait le même cours, le professeur aurait un manuel, [...]* » (E3-1)

Le troisième aspect est qu'en France, on insiste sur l'apprentissage autonome, la participation et la réflexion des étudiants. Cet aspect confirme ce qu'a souligné Dixon (2005) et que nous avons aussi mentionné dans les analyses précédentes : l'approche de l'enseignement Socratique appliquée au monde occidental est une approche orientée vers les étudiants, qui met l'accent sur l'apprentissage autonome, la participation et la réflexion personnelle des étudiants eux-mêmes dans leurs apprentissages. Les professeurs français distribuent aux étudiants les tâches d'apprentissage variées. Cela ne ressemble pas à la Chine, où les enseignants chinois

s'appuient sur l'approche didactique. Ils ne font presque que donner des cours magistraux, en fournissant aux étudiants un cadre d'idées et de théories. Mais ils ne prennent pas en compte la participation et la réflexion des étudiants. (Entwistle, 1997 ; Banning, 2005). Dans le cas de notre recherche, ce troisième aspect est mentionné par 14 parmi ces 28 répondants, soit 50% de la population totale. D'après ces répondants, au lieu de leur inculquer directement les connaissances comme le font les professeurs chinois, les professeurs français jouent plutôt le rôle du guide en laissant les étudiants explorer les choses par eux-mêmes, telles que faire la préparation et la révision des cours, chercher des ressources ou élargir les lectures après les cours. Comme l'expriment ces trois répondants :

Extraits d'entretiens :

« En Chine, les professeurs chinois me donnent directement les ressources concernant ce que je veux connaître. Mais ici [en France], il faut que ce soit moi qui cherche des ressources. »
(E28-1)

« Je pense qu'en Chine, le rôle des professeurs consiste à nous inculquer des connaissances. Les étudiants sont des papiers blancs sur lesquels dessinent les professeurs. En France, le rôle des professeurs consiste plutôt à nous guider dans les apprentissages. Aux yeux des professeurs français, on a déjà un certain stockage de connaissances, et leur rôle est d'aider à clarifier des choses, à faire des bilans et à explorer de nouvelles connaissances à partir des questions posées par des étudiants, au lieu de nous inculquer directement des connaissances. » (E15-1)

« En France, les professeurs s'occupent de 60% des contenus du cours, et les étudiants s'occupent des 40% restants. Autrement dit, il y a plus d'apprentissages autonomes en dehors des classes. Par exemple, je dois lire des articles ou des livres proposés par les professeurs. Selon moi, l'éducation en France prend plus en compte l'apprentissage autonome des étudiants. La capacité de l'apprentissage autonome est très importante ici. Cependant, en Chine, les étudiants n'ont pas l'habitude d'explorer de nouvelles connaissances en dehors des classes, ils ne font que suivre les professeurs en classe, [...] » (E12-1)

2.4. Relation enseignants/étudiants plus détendue en France

D'après certains participants de notre recherche, le fait que la relation entre les enseignants et étudiants est plus détendue en France constitue une autre différence entre l'enseignement supérieur français et chinois. Parmi les 30 étudiants interrogés, cette différence est évoquée par quatre personnes, soit 13,3% de la population totale. Comme l'indiquent ces

deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« En Chine, les gens insistent beaucoup sur le respect : les élèves doivent respecter les enseignants. C'est plutôt une relation hiérarchique entre les gens plus âgés et moins âgés. En France, je pense que c'est plutôt une relation d'égalité entre les enseignants et les élèves.... Ils ne voient pas les professeurs comme une autorité unique. En Chine, ce genre d'étudiants serait généralement considérés comme mauvais. » (E20-1)

« La mise en cause des autorités est très différente entre la France et la Chine. En France, je peux contester directement en classe ce que disent les professeurs. Et la plupart des professeurs français ne le considèrent pas comme une offense. Au contraire, ils discutent avec moi. Mais en Chine, c'est différent. Les professeurs sont des autorités absolues. » (E23-1)

Dans cet extrait, nous voyons que les étudiants chinois voient les enseignants en tant qu'autorité. La relation entre enseignants et étudiants est hiérarchique. Pour les étudiants chinois, le fait de questionner les enseignants directement en classe est un comportement qui n'est pas poli. Cette considération des enseignants comme expert a été déjà mentionnée dans les analyses précédentes. De plus, il se peut aussi que cette relation hiérarchique entre les enseignants et les étudiants soit influencée par la culture chinoise, dans laquelle les pensées Confucéennes servaient à cultiver l'esprit d'obéissance du peuple, comme les étudiants doivent obéir à leurs enseignants. Au contraire, la relation entre enseignants et étudiants est plus détendue en France.

2.5. Résumé

Les différences dans la manière d'enseigner et d'apprendre entre l'enseignement supérieur français et chinois dont nos participants prennent conscience sont résumées dans le tableau suivant :

Tableau 29 : Différences entre l'enseignement supérieur français et chinois

Différences entre l'enseignement supérieur français et chinois	Nombre d'évocations	Pourcentage relatif
1. Les méthodes d'enseigner et d'apprendre	28	93,3%
2. Les méthodes d'évaluation	23	76,7%
3. La participation en classe	22	63,3%
4. Relation enseignants/étudiants plus détendue en France	4	13,3%

Comme l'indique ce tableau, la différence la plus évoquée par ces étudiants chinois enquêtés, ce sont les méthodes d'enseigner et d'apprendre. Comparé aux professeurs chinois, les professeurs français insistent plus sur l'apprentissage autonome des étudiants. Au lieu d'inculquer les connaissances directement aux étudiants comme le font les professeurs chinois, les professeurs français prennent plus en compte la participation des étudiants eux-mêmes dans leurs apprentissages, comme chercher des ressources, faire des lectures supplémentaires, ou faire la préparation et la révision des cours. De plus, les professeurs français font les cours d'une manière plus flexible et libre. Sans les manuels prescrits, ils préparent leurs cours en fonction de leurs propres recherches, en y ajoutant leurs propres opinions, des élargissements de connaissances, et des liaisons avec les pratiques réelles. Mais ils ne respectent pas forcément en cours ce qu'ils ont préparé à l'avance. Par ailleurs, les tâches d'apprentissage qu'ils distribuent aux étudiants en classe sont variées, comme les discussions en groupe, qui exigent la participation en classe des étudiants. Cependant, l'approche d'enseignement adoptée en Chine est l'approche didactique, qui est centrée sur les enseignants. Avec cette approche, les enseignants dominent la classe en fournissant aux étudiants des points de connaissances venant des manuels. Ils respectent d'une manière stricte et organisée ce qu'ils ont préparé à l'avance en fonction des manuels. Mais ils ne prennent pas en compte la participation et la réflexion des étudiants. Les étudiants chinois sont déjà habitués à être dépendants de leurs enseignants. De ce fait, ils trouvent que c'est difficile de vivre un tel changement inattendu d'une dépendance aux enseignants vers un apprentissage individuel.

Les deux autres différences qui sont aussi mentionnées par un certain nombre d'étudiants enquêtés, c'est la participation en classe, et les méthodes d'évaluation. Par rapport à la participation en classe, les étudiants chinois préfèrent garder le silence en classe. Mais les étudiants français participent aux activités en classes, en posant des questions ou en exprimant leurs propres points de vue. La relation entre les professeurs et les étudiants est plus détendue en France. Pour un grand nombre d'étudiants chinois enquêtés dans notre recherche, cette différence leur pose problèmes, à cause de leur maîtrise insuffisante de la langue française, de leur caractère personnel, et aussi de l'approche didactique de l'enseignement adoptée dans leur pays d'origine.

Concernant les méthodes d'évaluation, dans les évaluations en Chine, les formes d'évaluation sont plutôt uniques. Ce sont généralement les contrôles sur table, et qui exigent souvent une mémorisation et une reproduction des connaissances apprises. En France, on insiste plus sur la réflexion et la compréhension personnelle des étudiants, et on a plusieurs manières d'évaluer les étudiants, comme le contrôle sur table, les exposés, les dossiers et les travaux en

groupe. Dans ces formes d'évaluation, les tâches de rédaction sont difficiles pour un grand nombre d'étudiants chinois enquêtés, parce qu'ils n'ont pas de connaissances suffisantes sur la manière de composer un écrit personnel.

Pour conclure, ce sont ces différences entre le contexte de l'enseignement supérieur français et le contexte de l'enseignement supérieur chinois qui engendrent des défis pour la réalisation d'un apprentissage efficace des étudiants chinois. Dans ce cas-là, les étudiants chinois vont analyser ces différences et donc mieux comprendre quels sont les méthodes d'apprentissage les plus appropriés pour leurs études en France. Ils vont ensuite faire des ajustements nécessaires sur leurs méthodes d'apprentissage afin de surmonter ces difficultés et de s'accommoder au contexte de l'enseignement supérieur français. De ce fait, les parties suivantes sont destinées à présenter les principaux changements de méthodes d'apprentissage des étudiants chinois dans les universités françaises.

3. Les ajustements de méthodes d'apprentissage des étudiants chinois dans les universités françaises

Dans cette partie, nous allons voir les ajustements que font les étudiants chinois sur leurs méthodes d'apprentissage pendant leurs études dans les universités françaises. Ces ajustements concernent non seulement l'apprentissage par cœur, mais aussi d'autres méthodes d'apprentissage. Nous allons les présenter respectivement dans les parties suivantes.

3.1. L'apprentissage par cœur

Auprès de ces 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, nous avons identifié quatre ajustements que font ces participants dans les universités françaises. Ils sont les suivants.

3.1.1. Ajouter de la compréhension au par cœur

Le premier ajustement sur la méthode de l'apprentissage par cœur identifié chez nos participants, c'est d'ajouter de la compréhension au par cœur. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, cet ajustement du par cœur est évoqué par 13 personnes, soit 43,3% de la population totale. De plus, tous ces répondants disent qu'ils font cet ajustement pendant leur première année d'étude en France. Pour eux, ils commencent à apprendre par cœur en se basant sur une certaine compréhension. Comme en témoignent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« C'est-à-dire que lorsque j'utilise le par cœur, je récite en me basant sur plus de compréhension par rapport à ce que je faisais en Chine. » (E28-3)

« *J'apprends des choses par cœur en me basant sur certaines compréhensions. [...] Donc je pense que dans mes études ici [en France], il y a plus de compréhension lorsque j'apprends par cœur.* » (E13-1)

Pour ceux qui évoquent cet ajustement de l'apprentissage par cœur, ils proposent deux facteurs conduisant à cet ajustement. L'un consiste au changement de discipline. Ce premier facteur est évoqué par quatre des 13 répondants, soit 30,8% des répondants au thème. Pour eux, leur ancienne discipline en Chine était la langue française, dans laquelle les contenus d'apprentissage sont plutôt fixes et n'exigent pas de compréhension. Les étudiants peuvent mémoriser des choses sans les comprendre. Cependant, ils changent de discipline en France. Ils trouvent que les contenus d'apprentissage dans la nouvelle discipline sont difficiles. Dans ce cas-là, face à une connaissance à retenir en mémoire, ils ont besoin d'abord de la comprendre un peu pour faciliter la mémorisation par la suite. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« *J'ai étudié le français comme spécialité en Chine. Je n'ai appris que le vocabulaire et les textes par cœur. C'était vraiment mécanique. C'était vraiment le par cœur : je ne cherchais pas de trucs, je récitais en répétant constamment sans réfléchir. Mais en France, ma spécialité est la littérature. J'ai beaucoup de cours et ces cours sont difficiles. Cela me demande plus d'efforts de compréhension. Donc je ne peux pas copier mon ancienne méthode du par cœur, sinon je ne peux pas m'adapter à ce nouvel environnement d'apprentissage.* » (E6-1)

« *De plus, quand j'étais en Chine, j'apprenais le français comme spécialité. Le contenu d'apprentissage était simple, et fixe. Face à la grammaire, au vocabulaire ou aux expressions, ce sont des connaissances qui n'exigent pas ma compréhension. Ce que je devais faire, c'était simplement de les apprendre par cœur. Alors quant à mes études ici, il y a une logique dans chaque cours. Comme le cours de sociologie ou de psychologie, il faut que j'ajoute ma compréhension pour savoir un peu la logique. Si non je ne peux pas les retenir en mémoire.* » (E13-3)

Le deuxième facteur conduisant à cet ajustement de l'apprentissage par cœur concerne l'obstacle de la langue. Ce deuxième facteur est évoqué par six des 13 répondants, soit 46,2% de la population totale. Pour eux, la barrière de la langue les force à comprendre. C'est-à-dire que face à une chose écrite en français, ils doivent la comprendre un peu pour faciliter ensuite la mémorisation par cœur. Voici deux exemples de témoignage :

Extraits d'entretiens :

« Du fait que j'apprends dans une autre langue, je n'arrive pas à réciter une chose si je ne sais pas du tout de quoi elle parle. Ainsi, j'ajoute un peu ma compréhension dans le par cœur. »
(E13-3)

« C'est plus difficile d'apprendre des choses par cœur en français. Il y a une barrière langagière. Cela me force à comprendre, sinon je n'arrive pas à réciter des choses par cœur en français. »
(E6-1)

3.1.2. Passage de la répétition totale à la répétition sélective

Le deuxième ajustement de l'apprentissage par cœur consiste au passage d'une reproduction totale en Chine à une reproduction sélective en France. Cet ajustement est évoqué par huit des 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, soit 26,7% de la population totale.

3.1.2.1. Avoir ce changement à partir de la première année

Parmi ces huit personnes qui passent d'une reproduction totale à la reproduction sélective, quatre d'entre eux disent qu'ils font cet ajustement à partir de la première année d'étude en France, soit 50% des répondants au thème. Comme l'indiquent ces deux répondants :
Extraits :

« Je pouvais apprendre par cœur de façon mot à mot en Chine. Cependant, en France, je saisis d'abord des informations clés et puis je les apprends par cœur. » (E17-3)

« Lorsque je faisais mes études dans mon université d'origine en Chine, j'apprenais des textes français par cœur complètement mot à mot. Mais quant à mes études ici, prenez l'exemple de mon cours de psychologie de l'éducation, je ne peux pas réciter des dizaines de pages de notes mot à mot. Je ne fais que sélectionner les points clés et les retenir par cœur. » (E1-1)

Dans ces deux extraits, nous voyons que les répondants font d'abord une sélection du contenu qu'ils jugent le plus important sur lequel ils peuvent se concentrer. Puis c'est cette version légère du contenu qui fait l'objet de l'apprentissage par cœur. Cela confirme le constat de Cosnefroy (2011), qui a indiqué qu'il arrive aussi aux apprenants de réciter une seule partie du contenu qu'ils sélectionnent préalablement, sans quoi la charge de mémorisation serait trop lourde pour eux. D'après Cosnefroy (2011), dans la sélection des informations importantes à réciter par cœur, la compréhension est déjà présente même si l'intention dominante est de reproduire le matériel. Autrement dit, pour ceux qui évoquent ce deuxième ajustement de l'apprentissage par cœur, ils ajoutent la compréhension dans le processus du par cœur. En ce

sens, le deuxième ajustement du par cœur inclut le premier. Mais par rapport au premier ajustement de l'apprentissage par cœur, ce deuxième insiste plus sur le résultat de l'apprentissage par cœur, qui est une reproduction partielle du matériel.

Pour ces quatre répondants qui passent d'une reproduction totale en Chine à une reproduction sélective en France, deux d'entre eux (50 % des répondants au thème) disent que l'ajustement est lié au changement de discipline. Dans la nouvelle discipline étudiée en France, les contenus d'apprentissage sont plus larges et difficiles. Il devient donc impossible pour eux de réciter mot à mot comme ils le faisaient en Chine. C'est ce qu'indique l'un d'entre deux :

Extrait d'entretien :

« Quand je faisais mes études dans mon université d'origine en Chine, les contenus d'apprentissage étaient plus simples. J'avais seulement besoin d'apprendre des phrases ou de la grammaire par cœur. Mais ici, les contenus d'apprentissage sont beaucoup plus larges et divers, et c'est donc impossible d'apprendre toutes les choses par cœur mot à mot. » (E1-1)

3.1.2.2. Avoir ce changement à partir de la deuxième année

Les quatre autres répondants (50% des répondants au thème) passent d'une reproduction totale dans la première année d'étude en France à une reproduction sélective dans la deuxième année. Ainsi l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Cette année [la deuxième année], je fais rarement du mot à mot, je récite plutôt les informations principales. » (E29-3)

« En Chine, je mémorisais généralement mot à mot. Mais en France, pendant la première année de mes études en France, je faisais encore ainsi. Mais avec l'approfondissement de mes études, ma manière de mémoriser a changé à partir de la deuxième année : je retiens les informations principales par cœur en me basant sur une certaine compréhension. » (E21-3)

Parmi eux, il y en a deux qui disent que l'ajustement dans la deuxième année est lié au changement des cours, soit 50% des répondants au thème. C'est-à-dire que dans la deuxième année, ils ont moins de cours dans lesquelles les connaissances impliquées doivent être mémorisées de façon fidèle, mot à mot. Comme l'indique l'un d'entre ces deux répondants :

Extrait d'entretien :

« Comme je l'ai dit, dans mon cours de vin rouge, il y avait des connaissances qui étaient très spécifiques, je ne pouvais pas les exprimer à ma manière. Donc, je devais les apprendre par cœur mot à mot. Cette année, j'ai moins de cours qui exigent une exportation fidèle des

connaissances dans les examens. » (E14-3)

Par ailleurs, il y a aussi trois de ces quatre répondants (75% des répondants au thème) qui disent que l'ajustement dans la deuxième année est lié à une meilleure adaptation au contexte français (une meilleure compréhension de la discipline, et le développement du français). De ce fait, ils sont capables d'ajouter leur propre compréhension dans le processus du par cœur, tout en sélectionnant les informations les plus pertinentes à mémoriser. Voici un extrait d'entretien :

Extrait d'entretien :

« [...] Mais à partir de la deuxième année, avec l'approfondissement de ma compréhension sur ma discipline ici, et le développement de mon français, je mémorise maintenant les informations principales, en me basant sur une certaine compréhension. » (E21-3)

3.1.3. Passage de la répétition sélective à la répétition totale

Contrairement au passage d'une reproduction totale en Chine à une reproduction sélective en France, nous avons également identifié chez certains répondants le passage d'une reproduction sélective en Chine à une reproduction totale en France. Ce troisième ajustement de l'apprentissage par cœur est évoqué par cinq des 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, soit 16,7% de la population totale. Tous ces cinq répondants disent qu'ils font cet ajustement dans la première année d'étude en France. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« La différence est que le par cœur que j'utilisais auparavant [en Chine] n'était pas tout à fait le par cœur. Quand j'étais en Chine, je pouvais réciter les mots clés par cœur pour m'aider à m'exprimer. [...] Mais ici [en France], je dois mémoriser mot à mot. Même si je comprends déjà la signification, je mémorise encore l'emplacement de chaque mot et le son. Il y a beaucoup moins de ma propre compréhension dedans. C'est vraiment le par cœur. » (E3-3)

« Le premier est ce que je viens de dire : je récite souvent complètement mot à mot en France. Mais je ne faisais pas comme cela en Chine. En Chine, je peux réciter les mots clés. » (E14-1)

La raison pour laquelle ces cinq répondants doivent mémoriser le contenu complètement mot à mot en France concerne l'entrave de la langue. Pendant les anciennes études en Chine de ces répondants, ils apprenaient par cœur dans leur langue maternelle. Ainsi, ils ont plus de possibilités d'exprimer les choses selon leur propre manière. Ils ne peuvent donc réciter que les informations principales. Cependant, dans les universités françaises, ces répondants apprennent en français, qui est une langue avec laquelle ils ne se familiarisent pas

beaucoup. Pour reproduire les connaissances d'une manière correcte en français, ils ont besoin de les retenir mot à mot. Cette raison de la langue est évoquée par ces cinq répondants, soit 100% des répondants au thème. Comme en témoignent ces deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« Mon niveau de français n'est pas assez bon, si je ne le fais pas [si je ne récite pas mot à mot], je crains que j'oublie l'ordre des phrases, ou que j'utilise des mots moins justes. Pour éviter de faire des fautes dans mes phrases, j'essaie de réciter le texte original mot à mot. » (E29-3)

« En France, à cause des différences langagières, j'ai plus besoin de réciter des choses complètement mot à mot, afin de retenir les façons de m'exprimer à la française en retenant les connaissances. Mais en Chine, j'utilise le par cœur dans ma langue maternelle, je peux réciter les mots clés pour savoir comment m'exprimer, au lieu de réciter complètement mot à mot. Le par cœur que j'utilise en France est peut-être plus complexe, c'est comme ce que je faisais quand j'étais petite en Chine. C'est plus rigide, et j'ai besoin de tout réciter. » (E14-1)

Par ailleurs, parmi ces cinq répondants qui vivent le passage d'une reproduction sélective en Chine à une reproduction totale dans leur première année en France, trois d'entre eux (60% des répondants au thème) disent qu'à partir de la deuxième année, ils ne récitent plus mot à mot. Autrement dit, ils passent d'une reproduction totale dans la première année en France à une reproduction sélective dans la deuxième année. Dans cette perspective, nous voyons que l'apprentissage par cœur mot à mot peut être une stratégie temporaire qui aide certains étudiants chinois à faire la transition entre l'enseignement supérieur chinois et l'enseignement supérieur français, et à s'adapter à ce nouvel environnement d'apprentissage français.

3.1.4. Baisse du par cœur en France

D'après certains de nos participants, ils utilisent moins le par cœur en France par rapport à leurs anciennes études en Chine. Cela constitue le quatrième ajustement de l'apprentissage par cœur. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, cet ajustement est évoqué par 25 répondants, soit 83,3% de la population totale.

3.1.4.1. Avoir ce changement à partir de la première année

Parmi ces 25 répondant qui évoquent la baisse de l'utilisation du par cœur en France, il y en a 22 qui disent qu'ils font cet ajustement du par cœur dans leur première année d'étude en France, soit 88% des répondants au thème. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Ainsi, par rapport à mes anciennes études dans mon université d'origine en Chine, ma

fréquence d'utilisation du par cœur a baissé pendant la première année d'étude en France. »
(E7-3)

« Je commence à réduire la fréquence de mon utilisation du par cœur depuis mon arrivée en France. » (E5-3)

Auprès de ces 22 répondants qui commencent à utiliser moins le par cœur depuis la première année d'étude en France, nous avons identifié quatre facteurs qui conduisent à ce changement. Le premier facteur concerne le changement de discipline. Ce premier facteur est évoqué par 17 de ces 22 répondants, soit 77,3% des répondants au thème. Pour ceux qui évoquent ce facteur, leur ancienne discipline en Chine était le français. Comme nous l'avons déjà vu précédemment, l'apprentissage par cœur s'avère comme une méthode efficace pour apprendre les langues étrangères. Cependant, ces participants ont changé de discipline lorsqu'ils sont venus en France. Par rapport à leur ancienne discipline en Chine, la nouvelle discipline en France exige plus de compréhension. L'apprentissage par cœur est donc moins adapté. De ce fait, ils commencent à utiliser moins le par cœur. Comme en témoignent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« J'étudie maintenant le management en France, qui exige des compréhensions. Mais quand j'étais en Chine, j'ai étudié le français. Dans certaines disciplines comme l'histoire, la littérature, la plupart des connaissances sont stables. Dans ce cas-là, j'avais besoin de les réciter par cœur pour les reproduire directement lors des examens. Donc, les cours de ma nouvelle spécialité exigent plus de compréhension, cela me donne plus de liberté, et me permet de baisser la fréquence d'utilisation du par cœur. Je m'appuie davantage sur la compréhension. » (E22-1)

« Du fait que j'ai changé de spécialité pour mon master en France, le par cœur n'est pas efficace pour apprendre le commerce et le management. Si j'étudiais le français, je continuerais à utiliser le par cœur. » (E8-1)

Le deuxième facteur est lié aux différences sur les méthodes d'évaluation entre la France et la Chine. Ce deuxième facteur est évoqué par 15 de ces 22 répondants, soit 68,2% des répondants au thème. Comme nous l'avons déjà vu, les évaluations en Chine exigent généralement une mémorisation et une reproduction des connaissances venant des livres. Dans ce cas-là, l'apprentissage par cœur est efficace pour répondre à cette exigence. Mais en France, on demande aux étudiants d'avoir une réflexion et une analyse personnelle lors des évaluations. Face à cette exigence, le par cœur n'est plus adapté. Ainsi, ces répondants commencent à utiliser

moins le par cœur en France. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« Je pense qu'en Chine, on a des questions comme compléter les blancs dans des phrases lors des examens. Mais je n'ai jamais rencontré ce genre d'exercices en France. Ici, lors des examens, on me demande souvent d'analyser des situations en utilisant les connaissances apprises dans les cours, au lieu de les reproduire directement. Dans ce cas-là, le par cœur est moins demandé. » (E15-3)

« Une autre chose, les examens en Chine sont composés principalement des questions objectives, le par cœur est donc assez demandé pour préparer les examens. Mais en France, les questions dans les examens sont plus ouvertes avec plus de questions subjectives. On ne peut pas utiliser le par cœur pour préparer ce genre d'exercices à l'avance. Il faut s'exprimer avec ses propres mots et il n'y a pas de réponses uniques. Cela réduit ainsi la fréquence de mon utilisation du par cœur. » (E16-3)

Le troisième facteur concerne la différence sur les méthodes d'enseignement entre la France et la Chine. Ce troisième facteur est évoqué par 18 de ces 22 répondants, soit 81,8% des répondants au thème. Nous avons vu précédemment que par rapport aux professeurs chinois, les professeurs français insistent plus sur l'apprentissage autonome, la réflexion et la participation personnelle des étudiants dans leurs apprentissages. La compréhension est plus demandée. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« En Chine, je notais ce que les enseignants disaient en classe. Cela n'impliquait pas un processus de réflexion personnelle, je ne faisais que retenir ce que disaient les professeurs. Mais en France, les méthodes d'enseignement sont différentes. Si je viens en classe sans la préparation à l'avance comme ce que je faisais en Chine, je ne comprends rien du tout. Il faut préparer et réfléchir en avance, et puis apporter des questions en classe. De cette manière, le par cœur est moins utilisé. » (E18-1)

« En Chine, ces cours sont plus théoriques. Les professeurs chinois nous présentent des éléments, comment faire un projet, comment négocier avec les autres, d'une manière très théorique. Mais en France, on prend plus en compte la mise en pratique que les théories. Il faut que je m'implique, et que je réfléchisse. En Chine, on ne prend en compte que les théories. Cela fait baisser la fréquence de mon utilisation du par cœur. » (E23-3)

Par ailleurs, les professeurs distribuent aux étudiants certaines tâches d'apprentissage qui n'exigent pas l'utilisation du par cœur, comme les travaux en groupe, les dossiers, les exposés, etc. Ces tâches prennent en compte la pratique réelle des connaissances apprises, qui demandent la participation et la réflexion des étudiants. Comme le dit ce répondant :

Extrait d'entretien :

« En France, il y a beaucoup de discussions, de travaux en groupe et de présentations orales. Il y a plus d'interactions, de communications avec d'autres camarades et de réflexions personnelles. Comment dire, il y a plus de mises en pratique des connaissances. Le par cœur n'est pas demandé. » (E16-3)

Le dernier facteur qui conduit à la baisse de l'utilisation du par cœur en France, c'est le problème de la langue. Ce facteur est évoqué par huit des 22 répondants, soit 36,4% des répondants au thème. Pour eux, c'est difficile d'apprendre par cœur dans une langue étrangère qui est le français. Cela les pousse à comprendre et fait diminuer l'utilisation de l'apprentissage par cœur. Comme en témoignent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Si j'étudiais dans ma langue maternelle, le par cœur marcherait. Mais ici, le fait d'apprendre dans une langue étrangère rend le par cœur plus difficile. Face à une connaissance, c'est plus facile de l'apprendre par cœur en chinois qu'en français. Je dois comprendre pour mémoriser dans une autre langue. C'est la raison principale qui fait baisser ma fréquence d'utilisation du par cœur. » (E17-3)

« Je suis à l'étranger, j'apprends dans une autre langue. L'environnement me force à comprendre et à accepter les connaissances. Lorsque j'apprends dans une autre langue, je n'arrive pas à retenir les choses sans les comprendre d'abord. » ; « Cet environnement langagier en France réduit la fréquence de mon utilisation du par cœur. Je ne peux pas réciter ce que je ne comprends pas dans une langue étrangère. » (E19-1)

3.1.4.2. Baisse continue du par cœur dans la deuxième année

Parmi ces 22 répondants qui utilisent moins le par cœur depuis la première année d'étude en France, il y en a 14 d'entre eux qui disent que par rapport à la première année, ils utilisent encore moins le par cœur pendant la deuxième année, soit 63,6% des répondants au thème. Ainsi l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Je pense que par rapport à l'année dernière, je n'utilise presque jamais le par cœur cette

année. Je dépense mon temps à comprendre les connaissances. » (E5-3)

« Par rapport à l'année précédente, j'utilise encore moins le par cœur pendant la deuxième année. » (E22-3)

Pour ces 14 répondants qui utilisent encore moins le par cœur pendant la deuxième année en France, ils proposent trois facteurs qui expliquent cette baisse continue de l'apprentissage par cœur. Le premier concerne le changement de cours universitaires. Ce premier facteur est évoqué par neuf des 14 répondants, soit 64,3% des répondants au thème. D'après eux, les cours de la deuxième année ne sont plus les mêmes que ceux de l'année précédente. Par rapport à la première année, les cours de la deuxième année exigent moins la mémorisation des connaissances théoriques, mais ils exigent plus la compréhension et la réflexion personnelle. Dans ce cas-là, le par cœur est moins demandé. C'est ce qu'expriment ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Parce qu'en master un, les cours sont déjà arrangés à l'avance par l'école, parmi lesquels il y a plusieurs cours qui sont théoriques. Le par cœur est demandé pour maîtriser un nombre de connaissances et pour passer les examens. Mais en master deux, on a moins de cours théoriques par rapport au master un. [...] Je choisis donc les cours plutôt pratiques, qui exigent la compréhension. Donc je n'utilise presque plus le par cœur cette année. » (E11-3)

« Pendant la première année, pour la plupart des cours, les connaissances étaient fixées qui exigent la récitation par cœur. Comme dans le cours de commerce et le cours d'économie, je devais utiliser le par cœur pour retenir certaines connaissances.... Alors que dans la deuxième année, on a des cours comme le « marketing », le « consulting », la gestion, etc. Ces cours exigent plutôt la compréhension. » (E22-3)

Il y a aussi dix des 14 répondants (71,4% des répondants au thème) qui pensent que la baisse continue de l'utilisation du par cœur pendant la deuxième année est liée à une meilleure adaptation du contexte français dans la deuxième année. Par exemple, ils connaissent mieux la nouvelle discipline étudiée ; ils s'adaptent mieux aux méthodes d'enseignement en France ; ou bien leur niveau de français pendant la deuxième année est plus élevé que l'année précédente. De ce fait, ils comprennent mieux les cours, et ils insistent plus sur la compréhension et la réflexion personnelle dans leurs apprentissages. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« Je connais plus sur ma discipline de littérature cette année. Je comprends mieux les différents

points de vue dans la littérature. Je n'ai plus besoin de les réciter comme l'année précédente. »
(E10-3)

« Avec le développement de mon français et l'approfondissement de ma compréhension et ma connaissance sur ma discipline, je peux mémoriser en me basant sur la compréhension. J'utilise donc moins le par cœur à partir de la deuxième année de mes études en France. Je comprends plus. » (E27-1)

Le troisième facteur qui contribue à la baisse continue de l'utilisation du par cœur concerne les méthodes d'évaluation. Ce facteur est évoqué par quatre de ces 14 répondants, soit 28,6% des répondants au thème. D'après eux, ils utilisent encore moins le par cœur pendant la deuxième année, c'est parce que les méthodes d'évaluation changent dans la deuxième année. Par rapport à l'année précédente, ces répondants ont moins d'évaluation sur table dans la deuxième année. De ce fait, le par cœur est moins demandé. Voici deux témoignages :

Extraits d'entretiens :

« Parce que cette année, pour la plupart de mes cours, l'évaluation se réalise par les dossiers. Il n'y a pas beaucoup d'examens sur table cette année. Ainsi, je n'ai pas beaucoup de connaissances à mémoriser. [...] De cette manière, le par cœur est moins demandé. » (E3-3)

« [Le par cœur est moins demandé dans la deuxième année] Parce que cette année, les examens se déroulent majoritairement sur les analyses de cas et les présentations orales. Mais l'année dernière, on avait moins de « case study » dans les examens. On prenait plus en compte les théories que les pratiques pendant l'année précédente. » (E24-3)

3.1.5. Augmentation du par cœur en France

Le dernier ajustement concernant l'apprentissage par cœur est d'augmenter la fréquence d'utilisation de cette méthode en France. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, cette augmentation du par cœur est évoqué par six répondants, soit 20% de la population totale.

3.1.5.1. Avoir ce changement à partir de la première année

Parmi ces six répondants qui augmentent leur utilisation du par cœur en France, trois d'entre eux disent qu'ils font ce changement pendant leur première année d'étude en France, soit 50% des répondants au thème. Comme en témoignent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Par rapport à mes anciennes études en Chine, j'utilise plus le par cœur en France. » (E3-3)

« *Je pense que par rapport à mes anciennes études en Chine, j'utilise plus le par cœur en France.* » (E6-3)

Selon ces trois répondants, l'augmentation de la fréquence de leur utilisation du par cœur dans la première année en France est due au changement de discipline. D'après eux, lorsqu'ils entrent en contact avec une nouvelle discipline qu'ils n'ont pas étudiée auparavant, ils rencontrent beaucoup de connaissances totalement nouvelles pour eux, ou avec lesquelles ils ne sont que peu familiarisés. De ce fait, ils doivent faire appel à l'apprentissage par cœur, pour compléter ce qui leur manque, ou pour construire une base de connaissances. Cela confirme la découverte que nous avons présentée auparavant : l'apprentissage par cœur se relève comme une méthode utile dans la phase initiale d'apprentissage. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« *En France, j'étudie une nouvelle discipline dans laquelle il y a beaucoup de connaissances que je n'ai pas apprises auparavant, comme celles dans le domaine de l'économie, des ressources humaines, etc. Je ne les ai pas contactées auparavant, je n'ai donc pas un stockage des connaissances sur lequel je peux m'appuyer pour écrire des choses par moi-même dans les examens. Dans ce cas-là, j'ai besoin plus du par cœur pour réciter des informations avant les examens.* » (E3-3)

« *Dans l'apprentissage des langues, je n'avais pas besoin de tout réciter par cœur. Alors que la littérature est quelque chose de plus spécifique, et il y a beaucoup de choses dans ce domaine que je ne connais pas. Ainsi, j'utilise plus le par cœur pour compléter les connaissances manquantes.* » (E6-3)

3.1.5.2. Avoir ce changement à partir de la deuxième année

Il y a trois de ces six répondants qui disent que par rapport à la première année d'étude en France, ils commencent à utiliser plus le par cœur pendant la deuxième année, soit 50% des répondants au thème. Comme le disent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« *Franchement par rapport à la première année, j'utilise plus souvent le par cœur cette année.* » (E18-3)

« *Pour la deuxième année, j'utilise plus de par cœur par rapport à ma première année en France.* » (E13-3)

Parmi ces trois répondants qui utilisent plus le par cœur dans la deuxième année que dans la première année, deux d'entre eux (66,7% des répondants au thème) disent que cet ajustement pendant la deuxième année est lié au changement des cours. D'après eux, les cours deviennent plus nombreux et plus difficiles dans la deuxième année. Le par cœur est donc plus demandé pour retenir les connaissances qu'ils n'arrivent pas à comprendre. Comme le disent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Les cours de cette année sont plus spécifiques et plus difficiles, comme dans mon cours de finances. [...] Le manque de connaissances dans ce domaine devient plus évident cette année. C'est-à-dire que l'écart entre les connaissances que je dois apprendre et celles que je maîtrise devient plus grand par rapport à la première année. Je ne peux pas rattraper ces connaissances par moi-même. Je dois donc utiliser plus de par cœur. » (E18-3)

« Par rapport à l'année précédente, le nombre de mes cours augmente cette année, et le nombre des connaissances que je ne peux pas comprendre augmente en même temps. Ainsi, le par cœur est plus demandé par rapport à l'année précédente. » (E28-3)

Par ailleurs, parmi ces trois enquêtés qui augmentent leur utilisation du par cœur depuis la première année d'étude en France, deux d'entre eux disent que par rapport à la première année, ils commencent à utiliser moins le par cœur depuis la deuxième année, soit 66,7% des répondants au thème.

3.1.6. Les stratégies de mémorisation les plus utilisées par les étudiants chinois enquêtés

Concernant ces ajustements du par cœur faits par les étudiants chinois enquêtés, les deux derniers portent sur le changement de la fréquence d'utilisation de la stratégie d'apprentissage par cœur. Comme nous l'avons vu, la majorité de nos participants commencent à utiliser moins le par cœur pendant leurs études en France. Il y a aussi quelques répondants qui disent que par rapport à leurs anciennes études en Chine, ils utilisent plus le par cœur en France.

Parmi ces 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, il y en a respectivement six et quatre au premier et au troisième semestre qui disent que la stratégie d'apprentissage du par cœur constitue la stratégie de mémorisation la plus utilisée par eux pendant leurs études en France, soit 20% et 13,3% des répondants au thème.

Nous notons également qu'il y a respectivement 24 et 26 au premier et au troisième semestre parmi ces 30 étudiants chinois enquêtés qui disent qu'ils n'utilisent pas souvent la

stratégie d'apprentissage par cœur en France, soit 80% et 86,7% de la population totale. Nous trouvons que la stratégie de mémorisation la plus utilisée par eux, c'est la stratégie « comprendre puis mémoriser ». Cette stratégie de mémorisation a été déjà proposée par un certain nombre d'auteurs (e.g., Tang, 1991 ; Kember, 1996, 2000 ; Marton et al., 1996, 1997 ; Cosnefroy, 2011). D'après ces auteurs, elle correspond à une mémorisation profonde, qui combine la mémorisation et la compréhension. Ceux qui adoptent cette stratégie de mémorisation ont une volonté d'utiliser une approche profonde. Cependant, certains cours exigent la reproduction. Pour obtenir une bonne note dans les examens de ces cours, il leur faut retenir les informations principales en mémoire. D'après Cosnefroy (2011), en utilisant cette stratégie « comprendre puis mémoriser », les étudiants transforment d'abord le matériel à apprendre à l'aide des stratégies d'organisation et d'élaboration, puis ils mémorisent la nouvelle structure conceptuelle à l'aide de la stratégie de répétition. Autrement dit, avant de mémoriser le texte, les étudiants essaient d'abord de le comprendre en mettant en place la stratégie d'organisation et d'élaboration. Ce constat est aussi retrouvé chez nos participants. Dans notre recherche, la stratégie d'organisation est respectivement mentionnée par 12 et 16 de ces 24 et 26 répondants au premier et au troisième semestre, soit 50% et 61,5% des répondants au thème. Pour comprendre le texte à mémoriser, ces répondants utilisent d'abord la stratégie d'organisation, tels que faire des schémas, des synthèses ou des structures logiques. Voici deux témoignages :

Extraits d'entretiens :

« Je fais souvent des schémas de logique. » ; « Le fait de faire le schéma de logique exige un fil de logique clair dans ma tête. C'est-à-dire que je dois d'abord comprendre pour faire ce schéma. » ; « Puis je récite ce que j'ai résumé avec mes propres mots. » (E10-1)

« J'aime bien faire des cartes de mémorisation, parce que je peux les réviser de temps en temps. » ; « Ce sont des connaissances clés. Franchement j'utilise rarement le par cœur maintenant. Lorsque je récite des choses, j'essaie de comprendre d'abord, en faisant des analyses. Je sélectionne les connaissances les plus importantes et je fais des synthèses. Je vais d'abord résumer les connaissances pour m'aider à comprendre, et puis je récite ce que j'ai résumé. » (E21-1)

Quant à la stratégie d'élaboration, elle est respectivement évoquée par huit et six de ces 24 et 26 répondants au premier et au troisième semestre, soit 33,3% et 23,1% des répondants au thème. Pour comprendre le texte à mémoriser, ces répondants font appel d'abord à la stratégie d'élaboration, comme faire des associations entre les connaissances, reformuler

l'information avec ses propres mots, ou imaginer des applications pratiques. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« J'aime bien construire mon propre système de connaissances. C'est-à-dire qu'à partir d'un point de connaissance, je vais ajouter d'autres connaissances qui y sont associées. Cela m'aide à clarifier des connaissances et à mieux les comprendre. C'est plus facile de les mémoriser en me basant sur la compréhension. » (E29-1)

« Lorsque je mémorise quelque chose, je fais souvent des associations. J'essaie de trouver une logique et d'ajouter mes imaginations et réflexions personnelles. » ; « Par exemple, lorsque je mémorise le vocabulaire. Je vais imaginer des situations dans lesquelles ces mots peuvent être utilisés. Cela m'aide à mémoriser. Selon moi, ces imaginations et associations sont efficaces. Les choses à mémoriser deviennent plus concrètes et mes impressions sont plus profondes. » (E30-1)

A partir de ces quatre extraits présentés ci-dessus, nous voyons qu'en utilisant ces deux stratégies (organisation et élaboration), les étudiants interviennent, structurent et transforment le texte en créant des liens. Ils essaient de bien comprendre le texte avant de le mémoriser. D'après Richard (1990) et Cosnefroy (2011), avec les stratégies d'organisation et d'élaboration, les étudiants ne mémorisent pas toutes les informations dans le texte sous leurs formes initiales, mais plutôt une version sélectionnée et reconstruite. Nous pouvons clairement retrouver ce constat dans les deux premiers extraits concernant la mise en œuvre de la stratégie d'organisation.

En somme, la stratégie « comprendre puis mémoriser » constitue la stratégie de mémorisation la plus utilisée par la majorité des étudiants chinois interrogés dans notre recherche. Cela confirme ce qu'a trouvé Dahlin et Watkins (2000) : entre la stratégie d'apprentissage par cœur et la stratégie « comprendre puis mémoriser », les étudiants chinois favorisent la seconde et rejettent la première. Dans la stratégie « comprendre puis mémoriser », il s'agit donc d'une mémorisation profonde, qui combine les intentions de comprendre et de mémoriser. (e.g., Tang, 1991 ; Kember, 1996, 2000, 2016). En utilisant cette stratégie de mémorisation, les étudiants sont partis avec l'intention de comprendre le matériel, mais ils ont aussi pris conscience de retenir les informations clés en mémoire, afin de passer les examens ou d'accomplir certaines tâches d'apprentissage particulières.

3.2. Rechercher des ressources supplémentaires à lire et à regarder

Le deuxième ajustement de méthode d'apprentissage identifié chez nos participants, c'est de rechercher des ressources supplémentaires à lire et à regarder. Cette manière d'apprendre appartient à la stratégie volitionnelle « recherche d'aide matérielle : internet, bibliothèque » (Cosnefroy, 2011, p.95). Parmi les 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, cet ajustement est évoqué par 18 personnes, soit 60% de la population totale. Cette stratégie consiste à consulter les ressources en dehors des classes afin de comprendre mieux leurs cours ou d'accomplir certaines tâches d'apprentissage.

3.2.1. Avoir ce changement à partir de la première année

Parmi ces 18 répondants qui mentionnent ce changement de méthode d'apprentissage, il y en a 13 qui disent que cet ajustement est fait dans leur première année d'étude en France, soit 72,2% des répondants au thème.

Nous avons découvert chez ces 13 répondants trois facteurs du contexte français qui les incitent à faire cet ajustement de méthode d'apprentissage depuis la première année d'étude en France.

Le premier facteur concerne la différence sur les méthodes d'enseignement entre la France et la Chine. Comme nous l'avons vu précédemment, par rapport aux professeurs chinois, les professeurs français font les cours d'une manière plus flexible. Ils ne préparent pas leurs cours en fonction des manuels, mais de leurs propres recherches. Du fait que les étudiants n'ont pas de manuel comme support de cours, ils doivent faire des recherches supplémentaires pour mieux comprendre les cours, ou compléter les connaissances qui leur manquent. De plus, les professeurs français insistent sur l'apprentissage autonome, la participation des étudiants. Face au type de tâches d'apprentissage comme les travaux en groupe, les présentations orales, etc., ils doivent chercher des ressources en ligne afin d'accomplir ces tâches. Ce premier facteur est mentionné par cinq parmi ces 13 répondants, soit 38,5% des répondants au thème. Ainsi l'expriment ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Depuis l'arrivée en France, j'utilise plus d'internet dans mes apprentissages. En France, les tâches d'apprentissage me demandent de chercher des ressources. Comme dans le cas de « case study », on doit chercher en ligne par nous-même les ressources concernant la compagnie qu'on étudie. On fait souvent des recherches ici. De plus, en France, on n'a pas de manuel. Les professeurs nous présentent en classe les résultats de leurs recherches, et ils nous donnent généralement les « key words » dans leurs documents. Cela n'est pas suffisant pour comprendre

les cours ou pour accomplir les devoirs. Il faut donc chercher des ressources en ligne. Je ne peux pas tout noter en classe, je dois chercher en ligne pour compléter ce qui me manque. Alors qu'en Chine, on avait des manuels, dans lesquels on pouvait trouver des explications complètes par rapport à chaque connaissance. Tout était dans le manuel. » (E24-3)

« Du fait qu'il n'y a pas de manuel en France, je m'appuie davantage sur les ressources en ligne ou de la bibliothèque. Par rapport à mes anciennes études en Chine, j'apprends en France à chercher des ressources complémentaires par moi-même. Mais en Chine, je ne faisais pas ainsi. [...] On était dépendant principalement du manuel, et on apprenait les connaissances du manuel [quand on était en Chine]. » (E2-3)

Le deuxième facteur qui conduit à cet ajustement de méthode est lié au changement de discipline en France. Nous avons vu précédemment que pour la majorité des participants de notre recherche, ils apprenaient la langue française comme discipline dans leurs anciennes études en Chine. Dans l'apprentissage des langues, les connaissances sont assez fixées et n'exigent pas la compréhension. Ainsi, les étudiants chinois n'avaient pas besoin de faire des recherches supplémentaires pour mieux comprendre. Cependant, lorsque les étudiants chinois arrivent en France, ils étudient une nouvelle discipline qu'ils n'ont jamais contactée auparavant. A cause de ce changement de discipline, ils ne possèdent pas une base de connaissances qui soutient leur compréhension et leur apprentissage des éléments impliqués dans cette nouvelle discipline. De ce fait, ils doivent chercher des ressources supplémentaires à lire et à regarder en dehors des classes, afin de mieux comprendre les cours, et de rattraper ce qui leur manque. Ce deuxième facteur est évoqué par six parmi les 13 répondants, soit 46,2% de la population totale. Voici ce que disent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« J'apprenais le français comme spécialité en Chine, qui est une discipline différente de ma discipline de management en France. L'apprentissage d'une langue n'exige pas un grand support de stockage de connaissance. De plus, du fait que c'est la première fois que je contacte la discipline de management, je n'ai pas un stockage de connaissances suffisant. J'ai besoin donc d'élargir mes connaissances dans ce domaine. » (E30-3)

« Par rapport à mes anciennes études en Chine, je prends l'initiative de chercher des ressources en dehors des classes pour m'aider à comprendre. Dans mon ancienne spécialité de traduction en Chine, les connaissances étaient des faits fixés, il n'y avait pas une logique entre elles. Le fait de chercher les ressources n'avaient pas de sens. Alors quant à ma spécialité de

management ici, la logique entre les connaissances est plus grande. Le fait de chercher des ressources à lire peut m'aider à mieux clarifier la relation entre les connaissances différentes. »
(E29-3)

En plus de ces deux facteurs présentés ci-dessus, il y a aussi trois répondants qui disent que cet ajustement de méthode est lié à un environnement langagier en France, à l'intérieur duquel les ressources pour apprendre sont riches (23,1% des répondants au thème). De ce fait, les étudiants chinois peuvent élargir leurs connaissances à travers les livres, ou d'autres ressources en ligne. Voici les réponses des deux parmi ces trois répondants :

Extraits d'entretiens :

« Quand j'étais en Chine, je n'écoutais pas assez les émissions en français, ni ne lisais les journaux. Parce qu'à cette époque-là, on n'avait pas beaucoup de ressources supports pour apprendre le français. Mais en France, je le fais presque tous les jours. Parce qu'ici, on a cet environnement langagier français, les ressources pour apprendre sont riches. Je lis tout en français, et j'y extrais les connaissances que je trouve intéressantes pour apprendre. De cette manière, je maîtrise plus de vocabulaire et j'élargis aussi mes connaissances dans divers domaines. » (E27-3)

« Par rapport à mes études en Chine, je m'appuie davantage sur internet et les médias pour apprendre : Je regarde souvent des vidéos et les émissions en ligne. Parce que par rapport à mes études précédentes en Chine, on a cet environnement langagier en France, les ressources pour apprendre sont plus riches. » (E16-3)

De plus, pour ces répondants qui cherchent des ressources supplémentaires à lire et à regarder depuis la première année d'étude en France, nous avons encore identifié chez eux deux évolutions principales sur cet ajustement pendant la deuxième année. Parmi eux, il y en a quatre qui disent qu'ils sont devenus encore plus actifs pour chercher des ressources à lire et à regarder, à cause du changement des cours universitaires dans la deuxième année (e.g., cours plus intensifs et nombreux, contenus des cours plus variés), soit 30,8% des répondants au thème. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Depuis la deuxième année, ce changement est beaucoup plus évident : je prends beaucoup plus l'initiative d'apprendre par moi-même en dehors des classes. Parce que les cours se font d'une manière beaucoup plus intensive que l'année précédente. » (E11-3)

« Je pense que cette évolution est encore plus évidente et plus grande cette année [la deuxième

année]. » ; « Parce que par rapport à l'année précédente, les connaissances que j'apprends cette année deviennent plus nombreuses et variées. L'année dernière, je viens d'entrer en contact avec cette nouvelle discipline, et je n'avais pas beaucoup de cours. » (E13-3)

Par ailleurs, il y a trois des 13 répondants qui disent qu'ils sont devenus plus sélectifs dans la recherche des informations pendant la deuxième année, soit 23,1% des répondants au thème. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« Par rapport à l'année précédente, je sais mieux sélectionner les informations dont j'ai besoin. » (E20-3)

« Quand j'étais en première année, je notais toutes les informations en lisant les articles. A partir de la deuxième année, je ne fais plus de notes avec l'intention de les retenir. Au contraire, je deviens plus sélective : je sélectionne les parties auxquelles je m'intéresse. » (E22-3)

3.2.2. Avoir ce changement à partir de la deuxième année

Il y a cinq des 18 répondants qui disent qu'ils commencent à chercher des choses supplémentaires à lire et à regarder depuis la deuxième année d'étude en France, soit 27,8% des répondants au thème. Comme l'indique ce répondant :

Extrait d'entretien :

« Pendant la première année, je ne faisais pas de lectures complémentaires en dehors des classes. Mais à partir de la deuxième année, je prends l'initiative de lire les livres proposés par mes professeurs. » (E21-3)

Pour ces cinq répondants qui ont cet ajustement de méthode d'apprentissage à partir de la deuxième année, il y en a deux (40% des répondants au thème) qui disent que l'ajustement est lié au changement des cours universitaires dans la deuxième année : les contenus d'apprentissage sont devenus plus nombreux, variés et difficiles. Voici leurs réponses :

Extraits d'entretiens :

« Parce que l'année dernière, les contenus d'apprentissage n'étaient pas si nombreux que cette année. » (E7-3)

« Parce que les cours de l'année précédente étaient moins difficiles, moins abstraits que ceux de cette année. Je n'avais pas besoin de regarder des vidéos d'enseignement en ligne pour m'aider à comprendre. Je lisais des livres, et des documents, c'était suffisant. Mais cette année, je regarde plus souvent les vidéos pour m'aider à comprendre. C'est plus concret. » (E15-3)

Il y a aussi trois des cinq répondants (60% des répondants au thème) qui disent qu'ils font cet ajustement de méthode d'apprentissage depuis la deuxième année, grâce à une meilleure adaptation du contexte français (une meilleure connaissance sur la nouvelle discipline étudiée) dans la deuxième année. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« Parce que l'année dernière, je viens d'arriver en France, je ne me familiarisais pas avec ce nouveau contexte d'apprendre. [...] Mais cette année, je connais plus ma discipline, je sais mieux ce qui m'intéresse, ou bien ce qui est plus important pour moi. J'ai donc mes propres idées dans mes études. Et je fais en fonction de mes idées : la classe est juste une partie dans les apprentissages, j'apprends davantage par moi-même en dehors des classes. Je fais davantage de lectures en vue d'élargir mes connaissances. » (E6-3)

« Parce que l'année précédente, je ne connaissais pas trop ma discipline, et je ne m'y intéressais pas beaucoup, il y avait beaucoup de concepts dont je n'avais jamais entendu parler auparavant. [...] Dans ce cas-là, c'est difficile de faire les lectures. » (E21-3)

3.3. Rechercher l'aide ou la communication avec d'autres personnes

Un autre ajustement de méthode d'apprentissage fait par certains de nos participants, c'est de rechercher l'aide ou la communication avec les autres camarades, ou les professeurs. Cette manière d'apprendre appartient à la stratégie volitionnelle « recherche d'aide d'autrui » (Cosnefroy, 2011, p.95). Parmi les 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, cet ajustement est évoqué par trois personnes, soit 10% de la population totale. Parmi ces trois répondants, deux d'entre eux disent qu'ils font cet ajustement de méthode dans la deuxième année d'étude en France, soit 66,7% des répondants au thème. Voici leurs réponses :

Extraits d'entretiens :

« Dans la deuxième année, je discute, je communique plus souvent avec mes professeurs. J'ai envie de saisir ce qu'ils veulent que nous maîtrisons vraiment dans un cours. Dans la première année, j'ai eu moins de communication avec mes professeurs. C'est comme ce que je faisais en Chine : les professeurs parlaient, et je les écoutais, je prenais des notes. Je prends en compte que les études en France exigent une certaine interaction avec les professeurs et les autres camarades aussi. Et je pense que ce genre d'interaction influence positivement ma qualité de compréhension et d'apprentissage des cours. » ; « Je pense que cela [cet ajustement de méthode d'apprentissage] est lié au fait que je me familiarise plus avec les méthodes d'enseignement en France. » (E23-3)

« Cette année, je prends plus en compte la communication avec mes camarades français. Lorsque j'ai des questions, je me renseigne auprès d'eux. Je pense que le processus dans lequel ils m'expliquent constitue un processus de comprendre pour moi. Je peux comprendre mieux à travers leurs explications. » ; « Pendant la première année, [...] Je n'aimais pas communiquer avec les Français. » (E11-3)

Les deux extraits d'entretiens ci-dessus nous montrent une plus grande volonté chez ces deux répondants de chercher une communication avec les professeurs ou les autres camarades français dans la deuxième année d'étude en France. Dans ces deux extraits d'entretiens, nous voyons bien que cet ajustement de méthode d'apprentissage est lié respectivement à une meilleure adaptation au contexte français (méthodes d'enseignement en France), et à une prise de conscience de l'influence positive de la communication avec les autres personnes (professeurs ou camarades) sur la compréhension des cours.

3.4. La stratégie d'organisation

Le quatrième ajustement de méthode d'apprentissage fait par certains de nos participants, c'est la stratégie d'organisation. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, cet ajustement est évoqué par huit personnes, soit 26,7% de la population totale. En utilisant cette stratégie, les étudiants prennent en compte la logique interne des connaissances en structurant les cours appris. Par exemple, les étudiants font des résumés ou des synthèses des connaissances apprises. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Je prends plus en compte ma capacité à synthétiser les connaissances en faisant des résumés. J'insiste pour faire des synthèses de mes connaissances provenant des cours et aussi de mes lectures, pour qu'elles soient plus systématiques. J'essaie de trouver la logique interne. » (E17-3)

« Je prends plus en compte la synthétisation des connaissances. [...] Ainsi, je fais la synthèse de temps en temps : je sélectionne les connaissances importantes et j'en fais une structure logique. De cette manière, je peux avoir une logique claire et ma propre compréhension sur ce que j'ai appris. » (E30-3)

Sept des huit répondants disent que l'ajustement de méthode d'apprentissage est fait à partir de la deuxième année d'étude en France, soit 87,5% des répondants au thème. Parmi ces sept répondants, six d'entre eux (85,7% des répondants au thème) avouent que l'ajustement est

lié à une meilleure adaptation au contexte français pendant la deuxième année, telle qu'une meilleure connaissance sur la discipline étudiée, ou une adaptation aux méthodes d'enseignement/apprentissage en France. Comme en témoignent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Parce que l'année dernière, je venais juste d'arriver en France. Je ne me familiarisais pas encore avec ce nouveau contexte d'apprendre. J'étais encore dans la période d'exploration des méthodes d'apprendre qui me convenait le plus dans ce nouveau contexte, face aux nouvelles exigences. Cette année, je connais plus ma discipline, je me familiarise plus avec ce contexte français, et je sais mieux comment apprendre ici. » (E17-3)

« Après une année d'étude, je connais déjà les logiques chez ces professeurs. Ainsi, je peux mieux saisir leurs organisations des cours. Et pendant mes révisions, je suis capable de synthétiser les connaissances. Mais pendant la première année, je ne m'adaptais pas à ces professeurs. La plupart des cours étaient nouveaux pour moi. Je ne me familiarisais pas du tout avec ces connaissances. » (E26-3)

Par ailleurs, il y a aussi deux des sept répondants (28,6% des répondants au thème) qui disent que l'ajustement de cette méthode d'apprentissage est lié à l'augmentation du nombre des cours pendant la deuxième année. Comme le dit l'un d'entre eux :

Extrait d'entretien :

« Parce que par rapport à l'année précédente, le nombre des cours que je suis cette année a augmenté. Afin de retenir toutes ces connaissances en mémoire pour préparer les examens, je fais davantage de résumés pour trouver une logique entre ces connaissances. Ainsi, je peux mémoriser d'une manière plus efficace. Lorsque l'année précédente, je n'avais pas beaucoup de cours, j'avais plus de temps pour retenir les connaissances. Ainsi, je n'avais pas pensé à faire comme ça. Mais cette année, mon temps est plus pressé, cela me force à chercher une méthode plus efficace pour apprendre. » (E28-3)

D'après ce répondant, l'augmentation de la quantité de travail à faire l'a poussé à chercher une autre méthode d'apprentissage qui est plus efficace. Nous voyons donc l'importance d'être confronté à des obstacles pour développer de nouvelles méthodes afin de s'adapter au nouveau contexte d'apprentissage.

3.5. S'investir davantage dans le travail en groupe

Le cinquième ajustement de méthode d'apprentissage évoqué par nos participants, c'est de s'investir davantage dans le travail en groupe. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés

dans notre recherche, cet ajustement est évoqué par 11 personnes, soit 36,7% de la population totale.

3.5.1. Avoir ce changement à partir de la première année

Parmi ces 11 personnes qui évoquent ce changement de méthode d'apprentissage, huit d'entre elles disent qu'elles font cet ajustement dans leur première année d'étude en France, soit 72,7% des répondants au thème.

Pour ces huit répondants, ils font des discussions en groupe depuis la première année d'étude en France pour deux raisons principales. Premièrement, comme nous l'avons vu précédemment, par rapport à la Chine, il y a plus de travaux en groupe en France. Par conséquent, les étudiants doivent discuter avec les autres membres du groupe afin d'accomplir les tâches d'apprentissage. Dans ce cas-là, les étudiants participent aux discussions d'une manière obligée. Cette première raison est mentionnée par six des huit répondants, soit 75% des répondants au thème. Comme en témoignent ces deux répondants :

Extraits :

« De plus, en France, je discute souvent avec les autres camarades. Parce qu'en France, il y a souvent des travaux en groupe qui exigent qu'on discute au sein des groupes. Mais en Chine, il n'y a pas beaucoup de travaux en groupe. » (E3-3)

« Une autre chose, en France, je travaille plus en groupe par rapport à mes anciennes études en Chine. On a plus de travaux en groupe ici, on discute d'abord au sein du groupe pour trouver une solution, et on contacte ensuite les professeurs si l'on a encore des questions. Mais en Chine, je faisais rarement les travaux en groupe. » (E12-3)

A part cela, les étudiants chinois font aussi des discussions avec les autres personnes pour les aider à comprendre, ou pour vérifier s'ils ont bien compris à travers les échanges des idées avec les membres du groupe. Cette deuxième raison est évoquée par trois des huit répondants, soit 37,5% des répondants au thème. Comme en témoigne ce répondant :

Extrait d'entretien :

« [Je discute avec les autres camarades] Pour m'assurer que je comprends les cours d'une manière correcte. » (E3-3)

Pour ces huit répondants qui ont fait cet ajustement de méthode depuis la première année d'étude en France, nous avons encore identifié chez eux deux évolutions sur cet ajustement pendant la deuxième année. Parmi eux, il y en a trois (soit 37,5% des répondants au thème) qui disent qu'ils sont devenus plus actifs dans les discussions avec les autres personnes

pendant la deuxième année, soit parce que les cours sont plus difficiles, soit parce qu'ils ont plus de travaux en groupe à accomplir. Voilà ce que disent deux parmi ces trois personnes :

Extraits d'entretiens :

« *[Je suis encore plus active dans les discussions avec les autres camarades dans la deuxième année] Parce que les cours deviennent plus difficiles cette année. Dans ce cas-là, je rencontre plus de connaissances que je n'arrive pas à bien comprendre toute seule. J'ai donc besoin de demander à mes camarades [...] » (E3-3)*

« *Par rapport à ma première année d'étude en France, je suis encore plus active dans les discussions avec les autres camarades. Parce que dans la première année, c'étaient des cours basiques. Depuis la deuxième année, les cours sont plus spécifiques et difficiles. J'ai plus de travail à faire. Il y a plus de travaux en groupe à réaliser, qui exigent des discussions avec les autres. » (E18-3)*

Il y a aussi trois des huit répondants (soit 37,5% des répondants au thème) qui disent que pendant la deuxième année, ce sont eux-mêmes qui prennent l'initiative de discuter avec les autres personnes, pas simplement pour accomplir les travaux en groupe. Ceci est au contraire que l'année précédente. Pendant la première année, ils ne participent aux discussions qu'au sein des travaux en groupe. En dehors de ces travaux distribués par les professeurs, ils ne prennent pas l'initiative de discuter avec les autres camarades. Voici leurs réponses :

Extraits d'entretiens :

« *Cependant, cette année, c'est moi qui prends l'initiative de demander à mes camarades par rapport au contenu des cours [...] » (E3-3)*

« *L'année précédente, les discussions se faisaient pendant les travaux en groupe. On était forcé de discuter avec d'autres personnes. Cependant, cette année, c'est moi qui prends davantage l'initiative de discuter avec mes camarades pour comprendre les questions que je ne comprends pas, et pas simplement pour accomplir les travaux en groupe. » (E11-3)*

3.5.2. Avoir ce changement à partir de la deuxième année

Pour les trois répondants restants qui ont cet ajustement de méthode d'apprentissage à partir de la deuxième année, deux d'entre eux (66,7% des répondants au thème) attribuent ce changement à une meilleure adaptation au contexte français dans la deuxième année. Voici leurs réponses :

Extraits d'entretiens :

« Depuis la deuxième année, je me familiarise plus avec ma discipline, je prends l'initiative de prendre en charge une partie de travail en groupe. » (E14-3)

« Pendant la première année, j'étais encore dans une période d'adaptation personnelle. Je n'avais pas assez d'énergie pour communiquer avec les autres camarades, et je n'avais pas pensé à le faire. Je faisais les efforts toute seule pour m'adapter au contexte d'apprendre français. » (E26-3)

3.6. Structurer le temps d'apprendre

Le dernier ajustement de méthode d'apprentissage évoquée par nos participants, c'est la structuration du temps d'apprendre. D'après Cosnefroy (2011), cela fait partie aussi des stratégies volitionnelles. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, la structuration du temps d'apprendre n'est évoquée que par deux répondants, soit 6,7% de la population totale. Pour ces deux répondants, ils organisent leur temps pour apprendre ou réaliser une tâche d'une manière plus efficace. Voici leurs réponses :

Extraits d'entretiens :

« Je pense que par rapport à l'année précédente, j'organise mon temps d'apprendre d'une manière plus raisonnable cette année. L'année dernière, je faisais une tâche au dernier moment. Alors que cette année, je commence à la faire plus tôt, parce que je sais que j'ai besoin de temps pour la préparer : le moment où je dois commencer à lire, le moment où je dois commencer à écrire, et je dois aussi laisser du temps pour chercher un camarade français qui peut m'aider à corriger d'abord ce que j'ai écrit. » (E14-3)

« L'année précédente, je faisais la révision des cours tous les jours, comme ce que j'avais fait pendant mes anciennes études en Chine. Mais à partir de cette année, je fais les révisions intensives juste quelques jours avant les examens. [...] Personnellement, je trouve que c'est plus efficace de réviser intensivement avant les examens. Même si je révise le soir les contenus d'apprentissage présentés dans la journée, je vais les oublier plus tard. Même si j'ai une impression de ces choses, alors qu'elle n'est pas assez profonde. Mais si je révise d'une manière intensive avant les examens, il y a une logique continue d'un cours. Et cette logique m'aide à mémoriser les connaissances d'une manière plus rapide. » (E28-3)

Dans les deux extraits d'entretiens présentés ci-dessus, nous voyons que ces deux répondants essaient de maximiser l'efficacité de leur effort en choisissant les différents moments d'apprentissage. Le premier répondant choisit de commencer une tâche tôt pour avoir suffisamment de temps pour programmer les différentes actions à mettre en œuvre : la lecture,

la rédaction et la correction. Au contraire, la deuxième personne choisit de commencer par exemple sa révision juste au moment où un cours est fini. De ce fait, il peut avoir une logique continue d'un cours qui peut l'aider à mieux mémoriser les connaissances impliquées dans ce cours.

Par ailleurs, ces deux répondants avouent qu'ils font cet ajustement de méthode d'apprentissage depuis la deuxième année. Parce que pendant cette année, la pression d'étude est plus grande : les cours sont plus difficiles à apprendre, le temps de révision devant les examens est court et pressé, etc. De ce fait, il faut augmenter l'efficacité de l'apprentissage. Autrement dit, le fait d'être confronté à des obstacles oblige ces répondants à être plus performant qu'avant. Comme l'indique l'un d'entre ces eux :

Extrait d'entretien :

« Parce que l'année dernière, la pression des études était moins grande. Les cours étaient moins difficiles. C'était possible de retarder un peu pour faire une tâche. Alors que cette année, les cours sont plus difficiles. Je sais que je dois commencer tôt. » (E3-3)

3.7. Résumé

Dans les parties précédentes, nous avons vu les ajustements faits par les étudiants chinois interrogés sur leurs stratégies d'apprentissage pendant leurs études dans les universités françaises, pour s'adapter à ce nouveau contexte d'apprentissage. Les résultats sur leurs changements de stratégies sont résumés dans le tableau suivant :

Tableau 30 : Ajustements de méthodes d'apprentissage dans les universités françaises

Ajustements de méthodes		Nombre de répondants qui ont cet ajustement à partir de la première année	Nombre de répondants qui ont cet ajustement à partir de la deuxième année	Nombre total
L'apprentissage par cœur	Ajouter de la compréhension au par cœur	13	0	13
	Baisse du par cœur en France	22	3	25
	Passage de la répétition sélective en Chine à la sélective totale en France	5	0	5
	Passage de la répétition totale en Chine à la répétition sélective en France	4	4	8
	Augmentation du par cœur	3	3	6
Rechercher des ressources à lire et à regarder		13	5	18
S'investir davantage dans le travail en groupe		8	3	11
La stratégie d'organisation		1	7	8
Rechercher l'aide ou la communication avec d'autres personnes		1	2	3
Structurer le temps d'apprendre		0	2	2

Comme nous le voyons dans ce tableau, l'ajustement de stratégie d'apprentissage le plus évoqué par nos participants, c'est la baisse de la fréquence de l'utilisation du par cœur. Ce changement de méthode est évoqué par la majorité des étudiants chinois interrogés dans notre recherche. De plus, la plupart de ces étudiants ont ce changement à partir de la première année d'étude en France. C'est-à-dire que par rapport à leurs anciennes études supérieures en Chine, ils utilisent moins le par cœur pendant leurs études dans les universités françaises.

Au sein de la stratégie d'apprentissage par cœur, nous notons deux ajustements qui sont liés à la compréhension : celui d'ajouter de la compréhension au par cœur, et celui du passage de la répétition totale en Chine à la répétition sélective en France. Comme nous l'avons vu précédemment, ces deux ajustements ont pour but de faciliter la mémorisation, et indiquent

aussi que la compréhension est présente dans le processus du par cœur. Dans cette perspective, nous pouvons dire que ces deux ajustements de l'apprentissage par cœur identifiés chez nos participants confirment ce que nous avons trouvé auparavant : dans les interprétations du par cœur des étudiants chinois interrogés dans notre recherche, l'apprentissage par cœur peut aussi correspondre à une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation.

A part l'apprentissage par cœur, les ajustements que font ces étudiants chinois interrogés concernent aussi d'autres stratégies d'apprentissage. Parmi ces stratégies, celle la plus évoquée par nos participants est la stratégie « rechercher des ressources à lire et à regarder ». De plus, la plupart de ces répondants disent qu'ils commencent à rechercher des ressources à lire et à regarder depuis la première année d'étude en France.

Par ailleurs, nous voyons que par rapport à la première année, le plus grand ajustement de stratégie que font les étudiants chinois interrogés est celui de la stratégie d'organisation. C'est-à-dire qu'à partir de la deuxième année d'étude en France, il y a plus d'étudiants chinois enquêtés qui prennent en compte la structuration des cours. Cela indique que l'usage de la stratégie d'organisation met du temps à se mettre en place.

D'après le point de vue adopté dans le cadre théorique, nous savons que l'adoption des stratégies des étudiants est influencée par le contexte d'apprentissage. Dans un nouveau contexte académique, les ajustements des stratégies d'apprentissage que font les étudiants sont influencés principalement par les différences qu'ils perçoivent sur l'enseignement supérieur entre le pays d'accueil et leur pays d'origine. Dans le cas de notre recherche, les étudiants chinois évoquent quatre facteurs principaux du contexte qui les amènent à faire des ajustements dans leurs manières d'apprendre en France par rapport à leurs anciennes études en Chine : les disciplines académiques, les méthodes d'enseignement, les évaluations et les cours universitaires.

L'influence des disciplines inscrites sur le choix des stratégies d'apprentissage des étudiants a été déjà mise en évidence par un certain nombre d'auteurs (e.g., Ramsden et Entwistle, 1981 ; Lonka et Lindblom-Ylänne, 1986 ; Ramsden, 1997 ; Vermetten et al., 1999 ; Vermunt, 2005). Comme l'a indiqué Vermunt (2005), les différentes disciplines posent différentes exigences sur les manières à travers lesquelles les sujets d'étude peuvent être bien étudiés. Dans notre recherche, la majorité des étudiants chinois enquêtés étudiaient la langue française comme discipline dans leurs anciennes études en Chine. Dans l'apprentissage des langues, les étudiants chinois utilisent souvent l'apprentissage par cœur. Cependant, lorsqu'ils changent de discipline en France, les exigences ne sont plus les mêmes. Les nouvelles disciplines que les étudiants chinois choisissent en France sont celles des sciences humaines et

sociales, qui exigent une bonne qualité de lecture, de rédaction, et de raisonnement logique et argumenté. Autrement dit, pour réussir leurs études en France, les étudiants chinois doivent apprendre en s'appuyant sur la compréhension et la réflexion. L'apprentissage par cœur est peu adapté à leur nouvelle discipline inscrite en France. De ce fait, la plupart des étudiants chinois enquêtés commencent à baisser la fréquence de leur utilisation du par cœur depuis le commencement de leurs études en France. Au contraire, ils utilisent souvent la stratégie « comprendre puis mémoriser ». Ils essaient d'abord de comprendre le matériel en utilisant les stratégies d'organisation et d'élaboration. Ces résultats confirment ce qu'a proposé Vermunt (2005) : les stratégies d'organisation et d'élaboration sont davantage demandées dans les disciplines où un grand nombre de textes doivent être traités ; mais dans l'apprentissage des langues, on utilise plutôt les stratégies de mémorisation. Par ailleurs, à cause du changement de discipline, les étudiants chinois ne possèdent pas une base de connaissances qui supporte leur compréhension des cours. Ainsi, il y a un grand nombre de nos participants qui commencent à rechercher des sources supplémentaires à lire et à regarder en dehors des classes, pour les aider à mieux comprendre les cours et compléter les connaissances qui leur manquent. Mais ils ne le faisaient que rarement pendant leurs anciennes études en Chine. De plus, du fait que les contenus d'apprentissage sont divers et difficiles dans la nouvelle discipline, certains étudiants chinois interrogés ajoutent leur compréhension même dans la situation d'apprentissage par cœur, afin de faciliter la mémorisation.

Par rapport aux méthodes d'enseignement, plusieurs études ont mis en lumière que les stratégies d'apprentissage adoptées par les étudiants sont influencées par la manière dont les enseignants enseignent. (e.g., Vermetten et al., 1999 ; Vermunt et Vermetten, 2004 ; Donche et al., 2013). En Chine, l'approche d'enseignement est une approche centrée sur la transmission du savoir. Dans ce type d'approche, le contrôle des enseignants est élevé. (Vermunt et Vermetten, 2004 ; Donche et al., 2013 ; Vermunt et Donche, 2017). Face à cette approche d'enseignement en Chine, les étudiants chinois mettent l'accent plutôt sur la mémorisation des connaissances données par les enseignants. Au contraire, l'approche d'enseignement en France est plutôt une approche focalisée sur les étudiants, où le contrôle des enseignants est faible. (Ibid.). Les professeurs français insistent sur la participation et la réflexion personnelle des étudiants dans leurs apprentissages. Ils distribuent aux étudiants des tâches d'apprentissage variées, comme les travaux en groupe, les dossiers, les exposés oraux, etc., qui exigent que les étudiants participent, réfléchissent et explorent des choses par eux-mêmes. Dans ce cas-là, le par cœur est moins demandé par la plupart des étudiants chinois enquêtés. Au contraire, ils investissent leur temps dans la recherche des ressources supplémentaires, ou dans le travail en groupe.

Un autre facteur contextuel concerne les méthodes d'évaluation. L'influence des évaluations sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage des étudiants a été déjà mise en évidence par un certain nombre d'auteurs (e.g., Elton et Laurillard, 1979 ; Dahlin et al., 2001 ; Biggs, 1996 ; Ramsden et Entwistle, 1981). En Chine, les évaluations exigent généralement une mémorisation des connaissances venant des livres, ainsi qu'une reproduction de ces connaissances dans les examens. Ainsi, l'apprentissage par cœur est utile pour répondre à ces exigences. Au contraire, les évaluations en France exigent que les étudiants aient une réflexion et une analyse personnelle. De ce fait, l'apprentissage par cœur ne répond plus aux exigences d'évaluation en Chine, et il est donc moins utilisé. Cela confirme ce qu'a indiqué Biggs (1996), selon qui l'influence de l'évaluation sur les stratégies adoptées par les étudiants provient de la perception des exigences d'évaluation.

Les étudiants chinois enquêtés dans notre recherche parlent aussi de l'influence des cours universitaires sur leur choix des stratégies d'apprentissage. Ce facteur contextuel a été mentionné par plusieurs auteurs (e.g., Vermunt et al., 1999 ; Nieminen et al., 2004). Selon ces auteurs, les étudiants font varier effectivement leur utilisation des stratégies d'apprentissage en fonction des différents cours universitaires. Dans le cas de notre recherche, le facteur des cours universitaires exerce une plus grande influence sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage des étudiants dans la deuxième année. C'est-à-dire que le changement des cours universitaires pendant la deuxième année amène les étudiants chinois enquêtés à ajuster encore leurs stratégies d'apprentissage pour réussir leurs études.

De plus, à travers ce tableau, nous voyons que la plupart des ajustements des stratégies d'apprentissage sont faits par nos participants pendant la première année. Ainsi, nous pouvons déduire que pour les étudiants chinois interrogés dans notre recherche, ils perçoivent les différences sur l'enseignement supérieur entre la France et la Chine depuis le commencement de leurs études en France. Face à ces différences, les étudiants chinois font des ajustements immédiatement sur leurs méthodes d'apprentissage afin de s'adapter au nouveau contexte d'apprentissage.

Pour conclure, les étudiants ne peuvent pas être dissociés de l'environnement dans lequel ils se trouvent. (Wu, 2015). Lorsque les étudiants chinois sont venus étudier en France, ils vont rencontrer des défis qui proviennent principalement des différences sur l'enseignement supérieur entre la France et la Chine. Ces défis stimulent les étudiants chinois à questionner leurs anciennes façons d'apprendre, et à faire des ajustements sur leurs méthodes d'apprentissage pour surmonter les défis et réussir leurs études en France. D'ailleurs, il y a une progressivité de ces ajustements de la première année à la deuxième année : les étudiants

chinois enquêtés ajoutent un peu de compréhension au par cœur dès leur arrivée en France, tandis qu'il leur faut plus de temps pour mettre en place la stratégie d'organisation.

Wu (2015) a proposé dans sa recherche trois façons développées par les étudiants chinois continentaux pour surmonter les défis dans les universités britanniques. Ces trois façons peuvent être aussi retrouvées dans notre recherche. D'après Wu (2015), la première façon consiste à développer une attitude d'apprendre orientée vers le contexte. Comme nous l'avons vu, les étudiants chinois interrogés dans notre recherche font des ajustements sur leurs stratégies d'apprentissage en fonction des différentes exigences contextuelles dans les universités françaises. (e.g., les techniques pédagogiques, les méthodes d'évaluation, les disciplines inscrites et les cours universitaires). La deuxième façon consiste à s'appuyer sur les différents types de feed-back, comme celui des enseignants. Cette façon a été trouvée chez certains de nos participants, qui essaient d'avoir une communication avec leurs professeurs ou d'autres camarades pour approfondir leur compréhension des cours. La troisième façon concerne un appel aux médias sociaux et aux autres systèmes d'apprentissage en ligne. Cette façon se présente dans notre étude par la mise en œuvre de la stratégie « rechercher des ressources supplémentaires à lire et à regarder ».

3.8. Mise à l'épreuve de la quatrième, cinquième et sixième hypothèse de notre recherche

Nous avons supposé que *la plupart des étudiants chinois qui étudient en France, par rapport à leurs anciennes études en Chine, utilisent moins le par cœur en France*. Nous pensons que *pour mémoriser, la plupart d'entre eux utilisent les stratégies intermédiaires combinant la mémorisation et la compréhension*. Par ailleurs, nous supposons aussi que *ces étudiants chinois interrogés développent de nouvelles stratégies d'apprentissage en France, qui exigent leur participation personnelle dans leurs apprentissages, et que ces stratégies n'étaient pas utilisées par eux en Chine*.

A partir des analyses sur les ajustements des étudiants chinois enquêtés sur leurs stratégies d'apprentissage, nous avons découvert plusieurs changements faits par ces participants sur leurs méthodes d'apprentissage. Ces changements concernent non seulement la stratégie d'apprentissage par cœur, mais aussi d'autres stratégies.

Au niveau du par cœur, plusieurs ajustements ont été identifiés. Parmi ces ajustements, celui le plus évoqué par nos participants, c'est la baisse de la fréquence de l'utilisation du par cœur. Nous avons découvert que par rapport à leurs anciennes études supérieures en Chine, la plupart des étudiants chinois interrogés dans notre recherche utilisent moins la stratégie du par

cœur pendant leurs études dans les universités françaises. Cependant, pour mémoriser, ces étudiants chinois utilisent plutôt la stratégie de mémorisation « comprendre puis mémoriser », qui correspond à une stratégie intermédiaire qui combine les intentions de comprendre et de mémoriser.

Comme nous l'avons dit, les ajustements faits par les étudiants chinois enquêtés impliquent aussi d'autres stratégies d'apprentissage. Parmi ces stratégies, nos participants utilisent plus souvent celle de « rechercher des ressources à lire et à regarder », et celle de « rechercher l'aide ou la communication avec d'autres personnes ». Ces deux stratégies d'apprentissage se caractérisent par une participation personnelle dans leurs propres apprentissages. D'après nos participants, la mise en place de ces deux stratégies a pour but de répondre aux exigences du contexte d'apprentissage français : comme la nouvelle discipline étudiée en France, les méthodes d'enseignement et les méthodes d'évaluation. Ces deux stratégies n'étaient pas utilisées par ces étudiants chinois pendant leurs anciennes études en Chine.

Bref, en prenant en compte ces résultats obtenus, nous pouvons dire que ces trois dernières hypothèses proposées sont validées.

Chapitre VII : Recommandations pour faciliter les études en France pour les étudiants étrangers

Enfin, ces étudiants chinois enquêtés nous donnent des conseils en fonction de leurs propres expériences, pour faciliter les études dans les universités françaises pour les étudiants étrangers. Nous identifions 11 recommandations proposées par nos participants que nous allons présenter dans cette rubrique.

1. Connaître un peu la discipline pour laquelle vous vous inscrivez en France

La première recommandation donnée par nos participants, c'est de connaître un peu la discipline que vous allez étudier en France. Cette proposition est évoquée par quatre de ces 30 étudiants chinois interrogés, soit 13,3% de la population totale. D'après eux, il faut faire une certaine préparation sur la discipline étudiée en France avant l'inscription : comme connaître à l'avance les connaissances impliquées dans la discipline, et les difficultés d'apprentissage que vous allez rencontrer. Voici deux témoignages :

Extraits d'entretiens :

« Avant de venir en France, je vous conseille de connaître plus la discipline que vous voulez étudier en France. Il faut que vous consultiez bien cette discipline et les connaissances impliquées à apprendre, afin de savoir si vous l'aimez vraiment et si elle vous convient. » (E7-3)

« Pour la plupart des étudiants étrangers, ils étudient une nouvelle discipline en France qu'ils n'ont jamais contactée en Chine. [...] Donc, avant de choisir votre discipline, il faut que vous preniez en compte les difficultés que vous allez rencontrer en France et les solutions pour les résoudre. » (E5-3)

2. Développer votre français avant de commencer vos études en France

La deuxième suggestion concerne le développement du niveau de français. Parmi ces 30 étudiants chinois interrogés dans notre recherche, cette suggestion est évoquée par 13 personnes, soit 43,3% de la population totale. Pour eux, la capacité en français joue un rôle important voire décisif pour bien réussir les études en France. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Il faut développer votre niveau de français. Si non ce sera difficile pour vous de suivre vos

cours en France. » (E17-3)

« Le plus important, c'est d'apprendre bien le français. C'est la base pour faire des études en France. C'est l'outil pour apprendre ici, parce que les cours sont donnés en français, les ressources sont en français et les évaluations se déroulent en français aussi. Ainsi, le niveau de votre français décide directement de vos résultats d'apprentissage. » (E21-3)

3. Enregistrer les cours et les réécouter après les cours

La troisième recommandation donnée par nos participants consiste à enregistrer les cours en classe et à les réécouter après les cours. Cela est suggéré par quatre de ces 30 étudiants chinois enquêtés, soit 13,3% de la population totale. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« Je vous conseille d'enregistrer vos cours, ainsi, vous pouvez compléter ce que vous avez raté pendant les cours. Cela vous aide à comprendre vos cours. » (E29-3)

« De plus, je vous suggère d'enregistrer vos cours et de les réécouter chez vous. » (E4-3)

4. Communiquer plus avec les autres camarades venant d'une autre culture

Il y a aussi certains étudiants chinois enquêtés qui recommandent de communiquer plus avec les autres camarades Français ou venant d'un autre pays étranger. Cette suggestion est évoquée par dix de ces 30 étudiants chinois interrogés, soit 33,3% de la population totale. D'après eux, il faut sortir de votre zone de confort pour communiquer avec les autres personnes. Vous pouvez apprendre des choses avec les autres camarades venant d'une autre culture, et ouvrir vos horizons à travers ces discussions et communications interculturelles.

Extraits d'entretiens :

« Ayez un esprit ouvert avec vos camarades français, exprimez vos points de vue. Pendant ces communications, vous pouvez mieux voir comment ces « native speakers » apprennent, de toute façon, ils grandissent et apprennent dans ce système éducatif. Peut-être que leurs méthodes d'apprentissage conviennent mieux aux études ici. » (E5-3)

« Je vous conseille de communiquer avec vos camarades qui viennent des autres pays. A cause des différences culturelles, les gens de différents pays ne réfléchissent pas de la même manière. A travers ce genre de discussions, vous pouvez ouvrir vos horizons et apprendre plus de choses. » (E18-3)

5. Développer la pensée critique

Il y a deux de ces 30 étudiants chinois enquêtés qui proposent de développer la pensée critique pendant les études en France, soit 6,7% de la population totale. Voici leurs réponses :

Extraits d'entretiens :

« [...] et réfléchir plus pour développer votre esprit critique dans vos études en France. C'est l'une des exigences dans les universités françaises. » (E17-3)

« Il faut que vous ayez une pensée critique sur les questions. Je pense que c'est ça auquel les étudiants chinois doivent s'adapter pour leurs études en France. » (E20-3)

6. Élargir vos lectures

La sixième proposition consiste à élargir les lectures pendant les études en France. Cette recommandation est évoquée par sept de ces 30 étudiants chinois interrogés, soit 23,3% de la population totale. Pour eux, l'établissement des lectures est utile pour compléter les connaissances qui leur manquent, et pour développer la compréhension des cours. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Les connaissances que les professeurs peuvent vous donner en classe sont limitées. Ainsi, il faut que vous preniez l'initiative de chercher des ressources et de lire après les cours. Cela peut vous aider à mieux comprendre vos cours. » (E21-3)

« Peu importe ce que vous étudiez, il faut avoir l'habitude de lire. Vous pouvez non seulement développer votre capacité de français, mais aussi élargir vos connaissances sur votre discipline à travers les lectures. » (E2-3)

7. Développer la capacité d'apprentissage autonome

Un autre conseil donné par nos participants, c'est de développer la capacité d'apprentissage autonome. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, ce conseil est évoqué par huit personnes, soit 26,7% de la population totale. D'après ces répondants, pendant les études en France, l'apprenant doit jouer un rôle actif dans ses apprentissages. Au lieu d'être dépendant des professeurs, il faut que l'apprenant prenne en l'initiative personnelle d'apprendre. Voici deux témoignages :

Extraits d'entretiens :

« Ici, personne ne vous pousse dans vos apprentissages. Tout dépend de vous-même. Il faut que

vous avez un esprit d'autodiscipline. Ce n'est plus comme en Chine, où les professeurs chinois vous poussent, et vous donnent des ressources à lire. Il faut que vous appreniez par vous-même. » (E10-3)

« Il faut que vous développiez votre capacité d'apprentissage autonome. Parce qu'en France, personne ne vous pousse. Les études en France exigent un haut niveau d'autodiscipline. » (E18-3)

8. Prendre bien vos notes

Il y a quatre de ces 30 étudiants enquêtés qui recommandent de prendre les notes le mieux possible, soit 13,3% de la population totale. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« Je vous conseille aussi de bien prendre vos notes. Ne soyez pas toujours dépendant des autres. Parce qu'ici, les professeurs vous donnent plein d'informations à la fois. Ce n'est pas comme en Chine, où les professeurs vous présentent chaque point de connaissance en détail. Il faut donc que vous appreniez à faire des résumés. » (E28-3)

« De plus, on n'a pas de manuel en France. Tout dépend de ce que disent les professeurs en classe. Donc, je vous conseille de bien prendre des notes. » (E6-3)

9. Poser des questions si vous en avez

Il y a aussi quatre des 30 étudiants chinois interrogés qui proposent de poser des questions si nécessaire, soit 13,3% de la population totale. Pour eux, le fait de poser les questions contribue à la compréhension des cours et des exigences des professeurs. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Si vous avez des questions, il faut que vous preniez l'initiative de vous renseigner auprès d'autres personnes. Il n'y pas de honte à demander aux professeurs ou aux camarades français. Si vous saisissez mal les exigences des professeurs, votre compréhension sur les questions dans les examens sera biaisée. Et cela va influencer négativement vos notes obtenues dans les examens. » (E19-3)

« Je vous conseille de participer plus en classe, prenez l'initiative de poser des questions en classe. Plus vous participez, et mieux vous vous concentrez en classe. Ainsi, vous apprenez plus.

De plus, le fait d'interagir plus avec les professeurs en leur posant des questions peut vous aider à élargir vos connaissances, ou à approfondir votre compréhension sur une chose. »
(E24-3)

10. Utiliser moins le par cœur

Parmi ces 30 étudiants enquêtés, il y en a trois qui conseillent de réduire la fréquence d'utilisation de l'apprentissage par cœur, soit 10% de la population totale. Dans leurs esprits, l'apprentissage par cœur n'est pas adapté aux études en France. Voici deux exemples :

Extraits d'entretiens :

« De plus, je vous suggère de réduire votre fréquence d'utilisation du par cœur, cela peut vous aider dans plusieurs aspects de vos études en France, je pense. » (E12-3)

« Enfin, je vous conseille d'utiliser moins le par cœur. Vous ne pouvez pas apprendre de grandes choses dans vos études en France à travers le par cœur. » (E22-3)

11. Faire des efforts pour s'adapter au travail de groupe

La dernière recommandation évoquée par nos participants, c'est de faire des efforts pour s'adapter au travail de groupe. Parmi les 30 étudiants chinois interrogés, cette recommandation est évoquée par cinq personnes, soit 16,7% de la population totale. Comme l'indiquent ces deux répondants :

Extraits d'entretiens :

« Une autre chose, je vous conseille aussi de vous adapter à travailler en groupe. » (E12-3)

« Il faut que vous vous adaptiez aux travaux en groupe pendant vos études en France. » (E20-3)

Chapitre VIII : La discussion des résultats et les perspectives pour les futures recherches

Dans ce chapitre portant sur la discussion des résultats, nous commençons par rappeler les questions de notre recherche ainsi que les principaux résultats obtenus. Cette présentation brève des résultats nous amène ensuite à faire une synthèse sur les divers apports de notre recherche. Nous ouvrirons enfin de nouvelles perspectives en posant des questions à explorer dans de futures recherches.

1. Les questions de recherche et les résultats principaux

Notre recherche consiste à étudier l'interprétation de l'apprentissage par cœur des étudiants chinois dans le contexte de l'enseignement supérieur français. Comme l'indique ce sujet d'étude, il y a sur le fond deux points essentiels à retenir pour notre recherche : l'apprentissage par cœur et l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le concept du par cœur est peu étudié dans les recherches précédentes. Les explications que nous pouvons trouver aujourd'hui sur ce concept existent principalement dans les recherches sur le paradoxe de l'apprenant chinois. Ces explications ne proviennent que des considérations de chercheurs occidentaux (e.g., Marton, Dall'Alba et Tse, 1993 ; Marton et al., 1997 ; Watkins et Biggs, 2001). L'apprentissage par cœur était décrit par eux en termes de mémoriser le texte mot à mot sans comprendre. (e.g., Marton et Wen, 1996 ; Marton, Wen et Wong, 2005). Cependant, le concept du par cœur est plus complexe qu'il n'y paraît. Nous avons étudié dans notre recherche comment les étudiants chinois eux-mêmes interprètent l'apprentissage par cœur à partir de leurs propres expériences. Par ailleurs, l'interprétation du par cœur des étudiants chinois s'est déroulé ici en France. A l'heure d'aujourd'hui l'enseignement supérieur est fortement internationalisé, il y a un grand nombre d'étudiants chinois internationaux qui quittent leurs pays d'origine et poursuivent leurs études dans les universités étrangères. Et les études sur leurs expériences d'apprentissage dans une autre culture se sont développées (e.g., Sun et Chen, 1999 ; Henze et Zhu, 2012 ; Wu, 2015). Au contraire de ces études antérieures qui avaient lieu dans les cultures anglo-saxonnes, le contexte d'étude ciblé dans notre recherche est la France, qui est aussi un pays attractif pour les étudiants chinois. Nous avons questionné l'influence du contexte français sur les méthodes d'apprentissage des étudiants chinois.

En associant ces deux points présentés ci-dessus, nous avons posé la problématique de notre recherche : partant des expériences des étudiants chinois qui étudient en France, de quelle manière interprètent-ils le concept d'apprentissage par cœur ? Pour répondre à cette

problématique, nous avons investigué trois domaines principaux : 1) l'interprétation du concept d'apprentissage par cœur des étudiants chinois, 2) la relation entre l'apprentissage par cœur et la compréhension, et 3) les ajustements faits par les étudiants chinois sur leurs stratégies d'apprentissage pour s'adapter au contexte de l'enseignement supérieur français. Dans les parties suivantes, nous allons discuter respectivement les résultats obtenus dans ces trois domaines.

1.1. L'interprétation du concept d'apprentissage par cœur des étudiants chinois

A partir des interprétations de l'apprentissage par cœur des étudiants chinois interrogés dans notre étude, nous avons trouvé qu'ils considèrent le par cœur comme consistant à mémoriser mot à mot soit l'intégralité du matériel, soit une partie seulement du matériel. Ceci confirme l'ambiguïté de la définition du par cœur proposée par Cosnefroy (2011). Selon l'auteur, l'apprentissage par cœur sélectif implique de sélectionner les informations que l'apprenant considère comme les plus importantes. La compréhension est bien présente dans cette sélection des informations à réciter par cœur. Dans cette perspective, l'apprentissage par cœur sélectif est très différent de la répétition intégrale, dans laquelle on apprend par cœur l'intégralité du texte. D'après Kember (1996, 2000), lorsque la compréhension est présente dans le processus du par cœur, on n'est plus dans l'apprentissage par cœur à proprement parler. Mais on est déjà dans une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation.

De plus, par rapport aux recherches précédentes, nous découvrons dans notre recherche l'évolution de l'interprétation du par cœur. Nous avons trouvé qu'en comparaison avec le premier entretien, il y a plus de participants qui interprètent l'apprentissage par cœur comme une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation lors du deuxième entretien. Nous voyons donc l'influence du contexte d'apprentissage français sur la conception du par cœur de ces étudiants chinois interrogés. Cela correspond aux théories de changement conceptuel : les conceptions d'apprentissage ont été considérées par certains auteurs comme dynamique, parce qu'il se pourrait que les étudiants changent leurs conceptions d'apprentissage avec le temps ou en fonction de contextes différents. (e.g., Morgan et Beaty, 1997 ; Kember et Kwan, 2000 ; Lewis et al., 2004).

D'après certains auteurs (e.g., Romainville, 1993 ; Tsai, 2004 ; Zhao et Thomas, 2016), les conceptions d'apprentissage des étudiants sont associées au type d'approche qu'ils mettent en œuvre. Dans notre recherche, nous avons trouvé deux ajustements de l'apprentissage par cœur qui sont liés à la compréhension : celui d'ajouter de la compréhension au par cœur, et celui du passage de la répétition totale en Chine à la répétition sélective en France. Ces deux

ajustements indiquent bien que la compréhension est présente dans le processus du par cœur. C'est-à-dire que lorsque les étudiants chinois sont arrivés en France, ils s'aperçoivent que leur ancienne façon d'apprendre par cœur n'est plus adapté au contexte d'apprentissage français. Par rapport à leurs anciennes études en Chine, ils commencent en France à essayer de comprendre un peu le matériel, pour faciliter la mémorisation du par cœur par la suite. Nous supposons qu'il se peut que ces deux ajustements influencent la conception du par cœur de certains étudiants chinois interrogés : ils prennent déjà conscience que la compréhension est présente lorsqu'ils apprennent par cœur, de ce fait, leur interprétation du par cœur ne correspond plus à une stratégie de surface à proprement parler. Par ailleurs, nous voyons que ces deux ajustements de l'apprentissage par cœur ont été majoritairement faits par ces étudiants chinois pendant leur première année d'étude en France. Cependant, nous voyons également qu'il y a plus de répondants qui interprètent l'apprentissage par cœur comme une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation lors du deuxième entretien. Ainsi, nous en déduisons que pour certains répondants qui font ces deux ajustements au premier semestre, ce n'est qu'à partir de la deuxième année qu'ils prennent en compte que la compréhension est présente dans le processus du par cœur.

Les interprétations du concept d'apprentissage par cœur des étudiants chinois nous amènent à reconsidérer l'étiquette « apprenants par cœur » qui leur est associée. Il se peut aussi que les étudiants chinois interprètent l'apprentissage par cœur comme une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation. Elle est une position intermédiaire qui se caractérise par le fait que l'apprenant considère encore la mémorisation en tant que son premier objectif. Cependant, l'apprenant essaie d'arriver à un niveau minimum de compréhension pour aider par la suite à mémoriser d'une manière plus efficace. (Kember, 1996). Lorsque les étudiants chinois interprètent l'apprentissage par cœur ainsi, le paradoxe de l'apprenant chinois peut être résolu, parce que la compréhension est bien présente dans le processus d'apprentissage par cœur.

Par ailleurs, les étudiants chinois interrogés dans notre recherche utilisent la stratégie d'apprentissage par cœur pour des objectifs différents. Parmi ces objectifs, celui qui est le plus évoqué consiste à préparer et passer les examens. Cet objectif est mentionné par la totalité de nos participants. Ce résultat confirme la découverte antérieure de Mathias et ses collaborateurs (2013) : les étudiants chinois utilisent le par cœur sous la pression de l'examen. Pour nos participants, leur choix du par cœur pour passer les examens peut s'expliquer par trois raisons principales : le type de question posé dans les examens, les conditions d'évaluation anxiogènes (tel que le manque de temps pour la préparation), et les disciplines auxquelles ils s'inscrivent. Parmi ces trois raisons, les deux premières ont été déjà proposées dans la recherche précédente

de Ramsden et Entwistle (1981). Concernant la dernière, on a mis en évidence que certains de nos participants utilisent la stratégie d'apprentissage par cœur pour préparer et passer les examens de certaines disciplines que l'on n'aime pas, ou que l'on juge inutiles.

Par ailleurs, à part l'objectif de passer les examens, nous avons aussi découvert dans notre recherche d'autres objectifs d'utilisation du par cœur des étudiants chinois interrogés, telles que la préparation des présentations orales, ou l'apprentissage des langues étrangères et d'autres disciplines qu'ils n'aiment pas ou qu'ils jugent inutiles. De plus, certains de nos participants apprennent par cœur dans la phase initiale d'apprentissage pour construire une base de connaissances.

1.2. L'utilité de l'apprentissage par cœur face aux questions demandant une production écrite personnelle

Dans notre recherche, nous avons découvert que face aux questions demandant une production écrite ouverte, nous pouvons également faire appel à la stratégie d'apprentissage par cœur. Cette découverte contredit le constat de Watkins (1984). Selon l'auteur, les étudiants adoptent plutôt une approche profonde lorsque les questions de l'évaluation demandent une production écrite ouverte.

Selon certains participants de notre recherche, le par cœur peut exercer un certain effet sur les questions qui demandent une argumentation personnelle. Parce que l'argumentation dans ce genre de questions est basée sur des points de connaissances fondamentaux que l'on a mémorisés à l'avance. Lors des examens, à travers le par cœur, nous pouvons obtenir rapidement ces connaissances basiques à partir desquelles nous pouvons faire des élargissements en y ajoutant nos propres pensées. Cela montre bien un avantage de la stratégie d'apprentissage par cœur : le par cœur facilite l'accomplissement de certaines tâches d'apprentissage en utilisant les connaissances mémorisées. D'ailleurs, il se peut que la logique de la rédaction personnelle provienne de ce que nous avons récité auparavant. Autrement dit, face à la question demandant une argumentation, nous pouvons trouver une logique à partir des connaissances dispersées que nous avons déjà mémorisées par cœur. Cette logique va ensuite soutenir notre rédaction.

1.3. La relation entre la compréhension et l'apprentissage par cœur

Nous avons trouvé que pour la majorité des étudiants chinois interrogés dans notre recherche, l'apprentissage par cœur, en tant qu'un type de mémorisation, ne s'oppose pas à la compréhension. Au contraire, la compréhension peut être développée par la mémorisation par cœur. Ce résultat a été déjà proposé par Marton et ses collaborateurs (1996, 1997). Parmi les

réponses de nos participants concernant les manières dont la compréhension peut être développée à travers la mémorisation, nous trouvons l'idée de développer la compréhension à partir des lectures répétitives. C'est-à-dire que le processus de répétition impliqué dans la mémorisation peut approfondir la compréhension dans la mesure où les apprenants se focalisent sur les différents aspects du texte à apprendre dans chaque répétition. Cela confirme aussi les recherches antérieures (e.g., Marton, Dall'Alba et Tse, 1996 ; Marton, Wen et Wong, 2005 ; Dahlin et Watkins, 2000).

Cependant, à part le développement de la compréhension à partir des lectures répétitives, nous avons découvert dans notre recherche les différentes manières dont la compréhension peut être développée par l'apprentissage par cœur lui-même, sans parler du rôle que joue la répétition. Selon nos participants, face à ce qu'ils ne comprennent pas pour l'instant, ils l'apprennent par cœur pour construire une base de connaissances ou avoir une impression de ce qu'ils ont récité. Cette base ou cette impression peuvent ensuite conduire à la compréhension ou la faciliter. De plus, il se pourrait aussi qu'on comprend plus tard ce qu'on a récité auparavant avec l'accumulation des connaissances ou bien dans les pratiques réelles de cette connaissance mémorisée.

Par ailleurs, nous avons trouvé que les étudiants chinois interrogés dans notre recherche accordent une grande importance à la mémorisation dans leurs apprentissages. La valorisation et l'insistance de la mémorisation dans l'apprentissage des étudiants chinois a été déjà proposé dans les travaux précédents (e.g., Marton et al., 1996, 1997 ; Kember, 1996, 2000, 2016 ; Guo, 2015). D'après nos participants, la mémorisation est la condition nécessaire pour apprendre. Elle permet de stocker les connaissances apprises pour les utiliser dans les pratiques réelles. De plus, ce stockage des connaissances nous permet également de continuer les apprentissages ultérieurs. A part ces aspects, nous avons aussi trouvé dans notre recherche que la mémorisation permet de consolider en mémoire les connaissances apprises. C'est-à-dire qu'après avoir compris une connaissance, on a encore besoin de la mémoriser pour qu'elle soit bien stockée en mémoire.

Dans les analyses sur les conceptions qu'ont les étudiants chinois sur l'apprentissage, nous avons trouvé que la majorité d'entre eux décrivent l'apprentissage comme une application de ce qui a été acquis. Cette mise en pratique d'une telle connaissance apprise exige qu'on l'ait préalablement comprise et mémorisée. Nous voyons donc que pour les étudiants chinois interrogés, la mémorisation est aussi importante que la compréhension pour bien apprendre. Cela confirme le constat de Zhao et Thomas (2016), selon lesquels la mémorisation n'est pas forcément à un niveau plus bas que la compréhension pour les étudiants chinois. En bref, dans

les apprentissages des étudiants chinois interrogés, ils gardent bien l'intention de comprendre et l'intention de mémoriser.

1.4. Les ajustements faits par les étudiants chinois sur leurs stratégies d'apprentissage

Dans notre recherche, l'analyse sur les ajustements des étudiants chinois au contexte de l'enseignement supérieur français s'inspire de l'étude de Wu (2015), qui porte sur les expériences d'apprentissage des étudiants chinois continentaux dans les universités britanniques.

Campbell et Li (2007) ont indiqué que le fait d'étudier dans un pays étranger peut être une expérience accompagnée de défis. Cela est également vrai pour les étudiants chinois qui participent à notre recherche. Faisant leurs études dans les universités françaises, ils sont confrontés à un autre système universitaire qui est différent du système universitaire chinois. Nous avons identifié chez eux sept difficultés principales qu'ils rencontrent dans les universités françaises. Elles sont les suivantes : 1) la langue française ; 2) des contenus difficiles à apprendre à cause du changement de discipline ; 3) le travail en groupe ; 4) la participation en classe ; 5) les méthodes d'enseignements ; 6) les méthodes d'évaluation ; 7) la répartition du temps de travail. Parmi ces difficultés, celle la plus évoquée par nos participants, c'est la difficulté de la langue française. Dans certaines recherches précédentes, nous pouvons également trouver que la langue est le premier problème que les étudiants chinois visent à améliorer dans les universités anglophones. (e.g., Kirby et al., 1996 ; Shen et Chen, 1999 ; Henze et Zhu, 2012). De plus, il y a quatre de ces sept difficultés qui ont été déjà proposées par Wu (2015), comme défis que les étudiants chinois continentaux rencontrent dans les universités britanniques. Ils sont les suivants : le troisième (le travail en groupe), le quatrième (la participation en classe), le cinquième (les méthodes d'enseignement) et le sixième (les méthodes d'évaluation). Par conséquent, nous voyons que les étudiants chinois peuvent rencontrer les mêmes difficultés dans les universités françaises que dans les universités anglophones.

Ce qui est différent de l'étude de Wu (2015), c'est que nous percevons dans notre recherche l'évolution de ces défis. Nous notons que lors du deuxième entretien, il y a seulement six des 23 étudiants chinois (26,1% des répondants au thème) qui mentionnent le défi de la langue française, et deux des dix répondants qui mentionnent le défi des contenus difficiles à apprendre (20% des répondants au thème). Cela nous indique que pour la majorité de nos participants, les défis qu'ils mentionnent pendant la première année d'étude en France ne

seraient plus des problèmes pour eux lors de la deuxième année.

Les défis que les étudiants chinois enquêtés rencontrent en France proviennent principalement des différences entre le contexte de l'enseignement supérieur français et le contexte de l'enseignement supérieur chinois. Dans ce cas-là, les étudiants chinois analysent ces différences et ajustent leurs méthodes d'apprentissage pour surmonter ces difficultés et réussir leurs études en France. Dans notre recherche, nous avons trouvé que les ajustements faits par nos participants concernent non seulement la stratégie d'apprentissage par cœur, mais aussi d'autres stratégies.

En ce qui concerne l'apprentissage par cœur, plusieurs ajustements ont été identifiés. Parmi ces ajustements, celui le plus évoqué par nos participants, c'est que par rapport à leurs anciennes études supérieures en Chine, la plupart des étudiants chinois interrogés dans notre recherche utilisent moins la stratégie du par cœur pendant leurs études dans les universités françaises. Pour mémoriser, ils utilisent plutôt la stratégie de mémorisation « comprendre puis mémoriser », qui est une stratégie intermédiaire qui combine les intentions de comprendre et de mémoriser. La préférence de la stratégie « comprendre puis mémoriser » des étudiants chinois a été déjà proposé par Dahlin et Watkins (2000). De plus, nous supposons que cette insistance sur la compréhension et la mémorisation dans l'apprentissage des étudiants chinois est liée aux conceptions qu'ils ont sur l'apprentissage. Comme nous l'avons déjà vu précédemment, à partir des analyses sur les conceptions d'apprendre des étudiants chinois, nous voyons que pour eux, la mémorisation n'est pas forcément à un niveau plus bas que la compréhension. Au contraire, ils gardent bien l'intention de comprendre et l'intention de mémoriser pour apprendre.

A part la stratégie d'apprentissage par cœur, nous avons également trouvé que les étudiants chinois enquêtés développent de nouvelles stratégies d'apprentissage en France. Parmi ces stratégies, ils utilisent le plus souvent celle de « rechercher des ressources à lire et à regarder », et celle de « rechercher l'aide ou la communication avec d'autres personnes ». Ces deux stratégies d'apprentissage se caractérisent par une participation personnelle dans leurs propres apprentissages.

Parmi les différents facteurs contextuels, nous en avons trouvé quatre principaux qui amènent nos participants à faire ces ajustements de stratégies d'apprentissage mentionnés ci-dessus : les disciplines étudiées en France, les méthodes d'enseignement des professeurs français, les modes d'évaluations en France et les différents cours universitaires dispensés en France.

Vues les analyses sur les ajustements des stratégies d'apprentissage faits par nos

participants, nous pouvons dire aussi que l'utilisation des stratégies d'apprentissage des étudiants est influencée par le contexte d'apprentissage. Ceci confirme les recherches précédentes (e.g., Vermetten et al., 1999 ; Vermunt, 2005 ; Wu, 2015). Comme l'indique Wu (2015), les étudiants ne peuvent pas être dissociés du contexte d'apprentissage où il se trouvent. Par ailleurs, nous avons trouvé que la plupart des ajustements des stratégies d'apprentissage sont faits par nos participants pendant la première année. Ainsi, nous avons déduit que pour les étudiants chinois interrogés dans notre recherche, ils perçoivent les différences sur l'enseignement supérieur entre la France et la Chine dès le commencement de leurs études en France. Face à ces différences, les étudiants chinois font tout de suite des ajustements sur leurs méthodes d'apprentissage afin de s'adapter au nouveau contexte d'apprentissage. Ceci confirme le constat de Wu (2015). Selon l'auteur, l'entrée dans un nouveau contexte d'apprentissage va offrir aux étudiants les possibilités d'adopter de nouvelles pratiques d'apprentissage, pour répondre aux exigences du nouveau contexte et réussir leurs études. Il est donc incorrect de faire la conclusion selon laquelle les défis que les étudiants rencontrent au début de leurs études dans ce nouveau contexte demeureront toujours des problèmes pour eux. (Wu, 2015).

2. Les apports de la recherche

Nous abordons dans cette partie les apports de notre étude, qui se divisent en deux types principaux : les apports théoriques et les apports pratiques. Nous allons les présenter respectivement dans les parties suivantes.

2.1. Les apports théoriques de notre recherche

Tout d'abord, notre recherche contribue à une meilleure connaissance du concept d'apprentissage par cœur. Dans notre étude, nous avons exploré de façon détaillée l'apprentissage par cœur, sa définition, ses contextes d'utilisation, ses avantages et aussi ses désavantages. A notre connaissance, avant notre recherche, les descriptions de ce concept ne provenaient que des considérations des chercheurs occidentaux. Cependant, dans notre étude, nous avons obtenu une définition de l'apprentissage par cœur selon les perspectives des étudiants chinois eux-mêmes. Elle est la suivante : *L'apprentissage par cœur consiste à mémoriser de façon mot à mot soit l'intégralité du matériel, soit une partie du matériel sélectionné, à l'aide des répétitions.* Nous voyons donc que les étudiants chinois enquêtés interprètent l'apprentissage par cœur soit comme une stratégie de surface, soit comme une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation. Cela nous ouvre une voie nouvelle pour libérer les apprenants chinois de l'étiquette « apprenants par cœur » : lorsque l'apprentissage

par cœur est interprété selon la deuxième manière, le paradoxe de l'apprenant chinois peut être résolu, parce que la compréhension est bien présente dans le processus d'apprentissage par cœur.

Dans les recherches existantes, nous avons vu que l'apprentissage par cœur est dévalorisé par les chercheurs occidentaux. D'après eux, le par cœur correspond plutôt à une approche de surface. Cependant, à travers les participants dans notre recherche, nous voyons que l'apprentissage par cœur n'est pas totalement une stratégie d'apprentissage mauvaise. Au contraire, il se peut que le par cœur joue un rôle positif dans l'apprentissage des étudiants. Par exemple, dans les recherches précédentes, il a été indiqué que le par cœur est utile pour répondre à certaines questions posées dans les examens, qui exigent seulement une reproduction simple des connaissances apprises. (e.g., Mathias et al., 2013 ; Ramsden et Entwistle, 1981 ; Watkins, 1984). Cependant, nous avons découvert dans notre recherche que le par cœur a aussi un certain effet sur les questions qui demandent une production écrite personnelle. Parce que l'argumentation dans ce genre de questions est basée sur des points de connaissances fondamentaux que l'on a mémorisés à l'avance. Le par cœur nous permet d'avoir rapidement ces connaissances basiques à partir desquelles nous pouvons faire des élargissements en y ajoutant nos propres pensées. De plus, ayant en tête cette base de connaissances comme appui, il sera plus facile de trouver une logique pour répondre à ces questions. Par ailleurs, lorsque l'on apprend une connaissance par cœur, il se peut qu'elle éveille notre curiosité pour la connaître davantage. Cette curiosité va nous pousser à apprendre cette connaissance d'une manière plus profonde. Ainsi, nous pouvons dire que l'efficacité de la stratégie d'apprentissage par cœur fait débat. Ceci confirme le constat proposé dans les recherches précédentes : il n'y a pas d'effet absolu des stratégies profondes et des stratégies de surface sur les résultats d'apprentissage. Au contraire, l'efficacité d'une stratégie d'apprentissage dépend de plusieurs facteurs, telles que les caractéristiques de l'apprenant et le contexte d'apprentissage dans lequel une telle stratégie est appliquée, etc. (e.g., Cosnefroy, 2011 ; Dinsmore et Alexander, 2012).

Le deuxième apport théorique de notre recherche consiste à nous faire découvrir plus en profondeur le rôle de la mémorisation dans les apprentissages, ainsi que la relation entre mémoriser et comprendre. Dans les recherches existantes, nous avons vu que pour les étudiants chinois, la mémorisation n'est pas forcément à un niveau plus bas que la compréhension. Au contraire, elle est valorisée dans la culture chinoise. (e.g., Marton et al., 1996, 1997 ; Kember, 1996, 2000, 2016 ; Zhao et Thomas, 2016 ; Guo, 2015). D'après les participants de notre recherche, nous voyons que la mémorisation est la condition nécessaire pour apprendre. Premièrement, la mémorisation permet de stocker les connaissances apprises pour les utiliser plus tard dans les pratiques réelles. Ceci confirme le constat de Guo (2015), selon lequel la

mémorisation garantit la disponibilité d'une connaissance lorsqu'on en a besoin. Deuxièmement, nous avons trouvé chez nos participants que l'apprentissage est un processus dynamique. Pour continuer à apprendre une nouvelle connaissance plus profondément, il faut que l'on s'appuie sur les connaissances déjà acquises et stockées en mémoire, et qui sont plus basiques. De ce fait, la mémorisation joue un rôle de pont qui relie les anciennes connaissances déjà stockées et les nouvelles connaissances. Troisièmement, nous avons aussi trouvé que la mémorisation permet de consolider en mémoire les connaissances apprises. C'est-à-dire qu'après avoir compris une connaissance, on a encore besoin de la mémoriser pour qu'elle soit bien stockée en mémoire.

Dans les recherches précédentes, nous avons vu que la mémorisation contribue à la compréhension à travers les répétitions. (e.g., Marton, Dall'Alba et Tse, 1996 ; Dahlin et Watkins, 2000 ; Marton, Wen et Wong, 2005 ; Guo, 2015). En plus du développement de la compréhension à partir des répétitions, nous avons découvert dans notre recherche les manières dont la mémorisation elle-même développe la compréhension, sans parler du rôle que joue la répétition. Par exemple, on a besoin parfois de mémoriser d'abord quelque chose, même si l'on ne la comprend pas. Ceci a pour objectif de construire une base de connaissances ou d'avoir une impression de ce que l'on a récité. Par la suite, cette base ou cette impression peut conduire à la compréhension ou la faciliter.

2.2. Les apports pratiques de notre recherche

Le premier apport pratique de notre recherche réside dans le fait qu'elle donne des références pour les futurs étudiants chinois internationaux qui ont envie de poursuivre leurs études dans les pays francophones, comme la France. A travers notre recherche, les étudiants chinois peuvent se rendre compte des difficultés qu'ils vont rencontrer éventuellement dans leurs études dans les établissements supérieurs en France. Ils peuvent comprendre que ces difficultés ont pour origine des différences entre l'enseignement supérieur français et chinois. D'ailleurs, ils peuvent aussi connaître les stratégies d'apprentissage qui conviendraient le mieux aux études supérieures en France. Pour s'adapter à l'enseignement supérieur français, les étudiants chinois internationaux doivent avoir un esprit critique et ouvert. Il faut qu'ils prennent conscience de la diversité du contexte d'apprentissage, et exploitent leur potentiel pour développer de nouvelles stratégies qui conviennent le mieux à ce nouveau contexte. En même temps, il serait bien que les étudiants chinois n'abandonnent pas totalement les anciennes stratégies qu'ils utilisaient en Chine. Par exemple, dans notre recherche, nous voyons que l'apprentissage par cœur est une stratégie d'apprentissage que les étudiants chinois utilisent

plus souvent dans leurs études supérieures en Chine qu'en France, et que cette stratégie est dévalorisée dans les pays occidentaux. Cependant, nous avons trouvé que l'apprentissage par cœur mot à mot peut être une stratégie temporaire qui aide certains étudiants chinois à faire la transition entre l'enseignement supérieur chinois et l'enseignement supérieur français. Dans cette perspective, le par cœur s'avère utile pour aider les étudiants à s'adapter à ce nouveau contexte d'apprentissage français.

Le deuxième apport pratique concerne les établissements et les enseignements occidentaux. Au niveau des établissements, nous prenons la France comme exemple. Nous avons vu précédemment que la Chine est un grand exportateur d'étudiants internationaux pour l'enseignement supérieur français. En même temps, le gouvernement français a aussi une grande volonté d'accueillir les étudiants chinois dans les différentes universités de l'Hexagone, et même d'en recruter de plus en plus. Dans ce contexte-là, il est nécessaire pour les institutions françaises de connaître ce groupe d'étudiants, afin de les aider à mieux s'intégrer à leurs études en France. Notre recherche pourrait servir comme référence à travers laquelle les établissements supérieurs français peuvent connaître les difficultés des étudiants chinois pendant leurs études en France, et leur donner des soutiens correspondants pour les aider à s'adapter le plus vite et le mieux possible à leurs études en France. D'ailleurs, notre recherche donne aussi quelques inspirations aux enseignants occidentaux. A travers notre recherche, les enseignants occidentaux peuvent comprendre l'influence de la culture traditionnelle chinoise sur les manières d'apprendre des étudiants chinois, comme leur valorisation des stratégies de mémorisation. Les enseignants occidentaux peuvent aussi se rendre compte des différences culturelles d'enseigner et d'apprendre entre la Chine et les pays occidentaux. On suggère que les enseignants occidentaux doivent être formés à développer une pédagogie internationale, qui intègre les diverses cultures d'apprentissage.

3. Les perspectives pour les futures recherches

Dans les parties précédentes, nous avons rappelé les principaux résultats obtenus, et nous avons présenté les apports de notre recherche. La richesse des données reçues vient d'un échantillon diversifié d'étudiants chinois continentaux. A travers notre recherche, nous comprenons mieux les étudiants chinois internationaux et leur interprétation de l'apprentissage par cœur. Vu que nous ne pouvons pas tout aborder dans notre recherche, nous poserons donc dans cette partie quelques questions afin d'ouvrir des pistes de réflexion pour les futures recherches.

Nous avons étudié dans notre recherche l'adaptation des étudiants chinois au contexte

de l'enseignement supérieur français. Les résultats nous ont montré que face aux différences sur l'enseignement supérieur entre la France et la Chine, les étudiants chinois ajustent leurs méthodes d'apprentissage pour surmonter les difficultés rencontrées dans leurs études en France. Cependant, nous pouvons nous questionner sur ce qui se passe lorsque les étudiants chinois rentrent chez eux et reprennent leurs études en Chine ? Nous voulons savoir s'ils gardent certaines manières d'apprendre qu'ils ont développées pendant leur séjour en France, ou s'ils reviennent à leurs anciennes stratégies d'apprentissage utilisées avant leur séjour en France. Dans l'hypothèse du premier cas, il serait intéressant de connaître parmi ces stratégies que les étudiants chinois ont développées en France, quelles sont les stratégies qu'ils continuent à utiliser encore lorsqu'ils reprennent leurs études en Chine ? En bref, ce que nous voulons investiguer en priorité dans le futur, c'est la situation sur les stratégies que les étudiants chinois utilisent après leur retour en Chine.

D'ailleurs, Notre recherche reprend le paradoxe de l'apprenant chinois, en essayant de le résoudre à travers les interprétations du concept d'apprentissage par cœur. Les participants ciblés sont les étudiants chinois continentaux qui font leurs études en France. Les résultats nous ont montré que l'apprentissage par cœur est interprété par eux soit comme une stratégie de surface, soit comme une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation, et que cette dernière est plus présente chez nos participants lors du deuxième entretien. En fonction des théories du changement conceptuel (e.g., Kember et Kwan, 2000 ; Lewis et al., 2004 ; Kennedy, 2010), nous pensions que le changement de la conception d'apprentissage par cœur était influencé par le contexte français. Nous supposons que les exigences dans ce nouveau contexte français influencent leurs manières d'apprendre par cœur, et que leurs ajustements du par cœur influencent donc les conceptions qu'ils ont sur cette méthode. En revanche, si les étudiants occidentaux font leurs études en Chine, nous voulons voir si le contexte de l'enseignement supérieur chinois va influencer leur conception d'apprentissage par cœur. De plus, les conceptions d'apprentissage des étudiants peuvent être influencées non seulement par le contexte académique où ils se trouvent, mais il se peut aussi que les étudiants fassent évoluer leurs conceptions d'apprentissage avec le temps au sein d'un même contexte d'apprentissage. (Kennedy, 2010). Le changement de conception d'apprentissage a été identifié par plusieurs auteurs précédents auprès des étudiants dans l'enseignement supérieur. (e.g., Entwistle, 1997 ; Morgan et Beaty, 1997 ; Lewis et al., 2004). Dans cette perspective, nous nous demandons si pour un même groupe d'étudiants chinois qui font toutes leurs études supérieures en Chine, leurs perceptions d'apprentissage par cœur évolueraient-elles avec la progression de leurs études universitaires ?

Par ailleurs, les recherches sur les conceptions d'apprentissage ont été menées à partir d'une perspective interculturelle. Dans ces recherches, il a été montré que les conceptions de l'apprentissage des étudiants peuvent être influencées par l'environnement culturel d'apprentissage. (e.g., Vermunt et Rijswijk, 1988 ; Purdie et Hattie, 2007 ; Thomas, 2012). Nous nous demandons donc si les interprétations de l'apprentissage par cœur des étudiants chinois issues de notre recherche peuvent présenter une universalité de signification comme référence pour toutes les cultures. Une étude transverse portant sur les conceptions d'apprentissage par cœur auprès des étudiants internationaux venant d'une autre culture peut être envisagée.

Vermunt et ses collaborateurs (1999), à partir d'une approche longitudinale, ont trouvé que les changements dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage des étudiants peuvent être expliqués par le changement du contexte d'apprentissage. Lorsque les étudiants entrent dans un nouveau contexte scolaire, une période de friction est spontanément provoquée. (Vermunt et Vermetten, 2004). L'adaptation à un nouvel environnement d'apprentissage suscite probablement le changement des stratégies d'apprentissage de la part des étudiants. (Ibid.). Ce changement du contexte implique non seulement le changement des pays, mais aussi le changement de types d'éducation, c'est-à-dire les différents contextes scolaires : l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, ou l'enseignement supérieur, etc. (Ibid.). Autrement dit, le changement de stratégie arrive lorsque les étudiants vivent une transition d'un type d'éducation à un autre. En ce sens, il se peut que l'utilisation d'une telle stratégie d'apprentissage ne soit pas stable ni permanente pour la même personne tout au long de ses études. Dans notre recherche, nous avons vu l'influence de l'enseignement supérieur français sur l'utilisation de l'apprentissage par cœur des étudiants chinois. Nous avons comparé leur utilisation du par cœur dans les universités françaises par rapport à leurs anciennes études universitaires en Chine. Il nous paraît intéressant de connaître aussi les changements éventuels d'utilisation du par cœur des étudiants chinois pendant leurs différentes périodes d'étude en Chine. Par exemple, pour ces étudiants chinois enquêtés, il se peut que leurs ajustements du par cœur faits en France apparaissent aussi quand nous comparons leurs études secondaires et leurs études supérieures en Chine.

Enfin, dans notre recherche, nous n'avons pas étudié l'effet des stratégies d'apprentissage sur les résultats que les étudiants obtiennent dans les examens. Il a été déjà proposé qu'il n'existe pas d'effet absolu des stratégies profondes et des stratégies de surface sur les résultats d'apprentissage, et que l'efficacité d'une stratégie d'apprentissage sur la performance dépend de plusieurs facteurs, telles que les caractéristiques de l'apprenant et le contexte d'apprentissage dans lequel une telle stratégie est appliquée, etc. (e.g., Cosnefroy,

2011 ; Dinsmore et Alexander, 2012). Après de nos participants, nous avons découvert que le par cœur peut aussi jouer un rôle positif dans l'apprentissage des étudiants. Par exemple, nous avons découvert que le par cœur a un certain effet sur les questions qui demandent une production écrite personnelle dans les examens. De même, ce que nous apprenons par cœur peut éveiller par la suite notre curiosité pour une connaissance plus profonde. Cependant, dans notre recherche, nous n'avons pas fait le lien entre l'utilisation de l'apprentissage par cœur et les résultats d'apprentissage des étudiants (comme les notes obtenues dans les examens). Ceci peut être envisagé dans les futures recherches. Par exemple, nous pourrions recourir à un outil statistique, tel que le coefficient « r » de Bravais-Pearson, qui permet d'étudier la liaison entre deux variables continues.⁴⁶(Cours de Combaz). Nous pensons à utiliser un questionnaire qui sert à mesurer les approches profondes et les approches de surface adoptées par les étudiants à travers une échelle de Likert. Nous pourrions également mettre en œuvre le questionnaire *R-SPQ-2F* de Biggs et de ses collaborateurs. (Biggs et al., 2001). Dans ce questionnaire, il y a 20 items qui se présentent sur une échelle de Likert. Pour chaque item, on demande aux enquêtés l'une des cinq modalités qui correspond le mieux à leur propre situation. Parmi ces items se trouvent la stratégie d'apprentissage par cœur. Dans ce cas-là, nous pourrions calculer la moyenne d'utilisation du par cœur des étudiants enquêtés et puis faire une analyse de corrélation entre cette moyenne et la note obtenue par les étudiants. Si la corrélation s'avère positive (« + 1 si la corrélation est positive et qu'elle est maximum »), nous pourrions dire que la stratégie d'apprentissage par cœur joue un rôle positif sur la note obtenue des étudiants dans les examens.

⁴⁶ Combaz, Cours de licence, Traitement des données quantitatives

Conclusion

Cette conclusion est un résumé des éléments clés qui ont été présentés dans chaque chapitre. Cela a pour objectif de permettre aux lecteurs d'avoir un aperçu global de cette recherche.

Notre recherche est composée de trois parties : la référence théorique, puis la méthodologie adoptée et enfin les résultats de notre recherche.

Dans la première partie de la référence théorique, nous présentons d'abord le contexte de notre étude : l'internationalisation de l'enseignement supérieur. A l'époque où l'enseignement supérieur est fortement internationalisé, un grand nombre d'étudiants internationaux quittent leurs pays d'origine et poursuivent leurs études à l'étranger. Leurs expériences d'apprentissage dans les établissements supérieurs étrangers attirent l'attention des chercheurs. Notre étude se situe bien dans ce contexte-là. Aujourd'hui, il y a de plus en plus d'étudiants chinois qui choisissent d'étudier à l'étranger. Pour eux, la France se trouve parmi les pays de destination les plus populaires. Faisant leurs études en France, les étudiants chinois sont confrontés à un autre système universitaire qui est différent du système universitaire chinois. Face aux différences dans l'enseignement supérieur entre la France et la Chine, les étudiants chinois vont peut-être devoir faire des ajustements nécessaires sur leurs méthodes d'apprentissage, afin de réussir leurs études en France.

Pour parler de méthode d'apprentissage, nous introduisons ensuite le concept de stratégie d'apprentissage. Nous revenons d'abord sur le contexte d'origine dont ce concept est issu : la psychologie cognitive. Nous proposons ensuite la définition de stratégie d'apprentissage, la classification entre stratégies cognitives et métacognitives, ainsi que la distinction entre les stratégies profondes et les stratégies de surface. Il a été constaté généralement que les stratégies profondes conduisent aux meilleurs résultats d'apprentissage, et que les stratégies de surface conduisent aux mauvais résultats d'apprentissage. Cependant, nous ne pouvons pas appréhender l'efficacité d'une stratégie d'apprentissage dans l'absolu, il faut également prendre en compte d'autres facteurs (caractéristiques de l'apprenant, modalités d'évaluation et contenu dans lequel la stratégie est appliquée, e.g., Cosnefroy, 2011 ; Dinsmore et Alexander, 2012). Lorsque nous appliquons ce modèle des stratégies profondes et de surface aux étudiants chinois, nous arrivons aux stéréotypes de ce groupe d'apprenants. (Mathias et al., 2013). C'est de là que viennent les recherches sur le paradoxe de l'étudiant chinois, que nous présentons par la suite.

Pour les chercheurs occidentaux, il y a deux représentations par rapport aux apprenants chinois. D'un côté, ils réussissent bien dans les enquêtes comparatives internationales, notamment dans certaines disciplines comme les mathématiques et les sciences. De l'autre côté, ils sont vus comme recourant massivement à l'apprentissage par cœur. La coexistence de ces deux aspects conduit à un paradoxe de l'apprenant chinois: « how is it possible that students with an orientation to rote learning, which is negatively correlated with achievement, achieve so highly? » (Marton, Watkins et Tang, 1997, p.24). Dans les recherches existantes, l'explication du paradoxe de l'étudiant chinois se concentre principalement sur deux aspects : leur interprétation des relations entre les trois notions suivantes : « mémoriser », « comprendre » et « répéter » ; et leur approche d'apprentissage combinant à la fois la mémorisation et la compréhension. Cependant, il n'y a pas de recherche qui s'est focalisée spécifiquement sur l'apprentissage par cœur des étudiants chinois, pour découvrir comment ils décrivent réellement cette stratégie d'apprentissage à partir de leurs perspectives. Nous voulons donc comprendre la question du « paradoxe de l'apprenant chinois » à travers le concept de l'apprentissage par cœur lui-même.

Nous introduisons par la suite le concept d'apprentissage par cœur. Nous présentons d'abord les explications sur ce concept que nous avons retrouvées dans les écrits des recherches existantes. D'après ces recherches, nous voyons que l'apprentissage par cœur consiste à mémoriser le matériel à apprendre. Autrement dit, c'est un type de mémorisation. Cependant, la mémorisation n'équivaut pas systématiquement à l'apprentissage par cœur, puisqu'elle peut se réaliser au moyen de plusieurs stratégies. A part le par cœur, nous présentons aussi les deux autres façons pour mémoriser : « comprendre puis mémoriser » et « mémoriser et comprendre ». Ces deux formes appartiennent à une mémorisation significative ou profonde. Par contre, la considération de l'apprentissage par cœur comme associer à une approche de surface n'est pas sans ambigüité. En effet, la stratégie d'apprentissage par cœur peut être considérée comme une stratégie de surface dans le sens où l'intention de l'apprenant est de mémoriser sans chercher à comprendre. Or, lorsqu'un minimum de compréhension est présent au préalable pour favoriser ensuite la mémorisation, on n'est plus dans la stratégie d'apprentissage par cœur, et non plus dans une stratégie de surface à proprement parler, mais déjà dans une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation.

Nous abordons ensuite ce qui détermine l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Nous présentons respectivement l'influence de la personne et l'influence du contexte sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage des étudiants. Au sein de l'influence de la personne, nous nous

concentrons sur les conceptions d'apprentissage, ainsi que ses relations avec les stratégies mises en œuvre par les apprenants. Concernant l'influence du contexte, nous présentons les divers facteurs contextuels qui jouent un rôle sur le choix des stratégies d'apprentissage des étudiants. Ces facteurs sont les suivants : les disciplines académiques, les tâches d'apprentissage spécifiques, les cours universitaires, les méthodes d'enseignement et les évaluations.

Pour les étudiants chinois, la mémorisation n'est pas forcément à un niveau plus bas que la compréhension. Au contraire, les étudiants chinois valorisent la mémorisation et ils utilisent couramment les stratégies combinant la mémorisation et la compréhension. Pour comprendre la valorisation de la mémorisation pour les étudiants chinois, il faut comprendre le contexte d'éducation qui est le leur. De ce fait, le chapitre suivant est destiné à présenter le contexte culturel d'où viennent les étudiants chinois (« Conflucian Heritage Cultural Background », CHCB ou CHC context, Wang, 2013 ; Guo, 2015). Nous précisons d'abord le concept « apprenants chinois », en faisant une distinction entre ceux qui viennent de la Chine Continentale et ceux venant d'autres régions. Issus de ce contexte, les étudiants chinois sont considérés comme essentiellement influencés par les valeurs confucéennes. (Wang, 2013). Ce qui est au cœur de ces valeurs, c'est le Confucianisme, qui est une doctrine comportementale et morale basée sur les enseignements de Confucius. (Nield, 2004). Nous voyons donc dans ce chapitre Confucius et ses théories. Il a été démontré aussi que les apprenants venant des contextes CHC partagent certaines motivations et stratégies d'apprentissages similaires. (Fuo, 2015). Nous présentons ainsi les motivations à apprendre chez les apprenants issus des contextes CHC. Nous faisons aussi un rappel historique sur la culture des examens en Chine continentale, dans laquelle nous voyons que la mémorisation joue toujours un rôle important dans l'apprentissage des étudiants chinois. Nous présentons par la suite d'une manière détaillée cette valorisation de la mémorisation dans les contextes de l'héritage de la culture confucéenne. Nous exposons dans le dernier chapitre de cette partie la problématique de la recherche. Notre recherche reprend le paradoxe de l'apprenant chinois, en essayant de le résoudre à partir des interprétations du concept d'apprentissage par cœur des étudiants chinois eux-mêmes. Ainsi, nous proposons notre problématique qui est celle-ci : partant des expériences des étudiants chinois qui étudient en France, de quelle manière interprètent-ils « l'apprentissage par cœur » ? Partant de cette problématique, trois sujets principaux ont été ensuite investigués pour soutenir notre réflexion sur cette problématique : une compréhension générale du concept d'apprentissage par cœur, la relation entre l'apprentissage par cœur et la compréhension, et

l'ajustement des étudiants chinois au contexte de l'enseignement supérieur français. Face à ces sujets, plusieurs hypothèses ont été proposées.

La deuxième partie de notre recherche consiste à présenter la méthodologie de notre recherche. Nous avons choisi deux approches comme stratégies de recherche : l'approche phénoménographique et l'approche longitudinale. L'approche phénoménographique sert à saisir les différentes manières avec lesquelles les étudiants chinois expérimentent certains phénomènes (comme « apprendre », « apprendre par cœur », et « comprendre »). Pour investiguer si les étudiants chinois font évoluer leurs conceptions, et opèrent des changements éventuels dans leurs stratégies d'apprentissage en France, nous avons fait appel à l'approche longitudinale. Les participants de notre recherche sont des étudiants chinois qui ont déjà une expérience d'étude dans l'enseignement supérieur chinois, et qui viennent d'arriver en France. Ils s'inscrivent tous aux disciplines de sciences humaines et sociales dans l'enseignement supérieur français. Pour recueillir les données, nous avons choisi l'entretien semi-directif, avec un guide d'entretien. La première enquête a été mise en place en 2017, vers la fin du premier semestre universitaire, tandis que la deuxième enquête a été conduite deux ans plus tard vers la fin du troisième semestre universitaire 2019. Tous les entretiens ont été conduits en mandarin, et ont été enregistrés. La méthode que nous avons choisie pour analyser les données qualitatives issues des entretiens est l'analyse de contenu. Nous avons d'abord retranscrit tous les entretiens. Ces entretiens ont été retranscrits et traduits directement en français pour faire l'analyse. Par la suite est venu le codage des données. Avant de coder les données retranscrites, nous avons élaboré d'abord une grille d'analyse. Une fois que la grille d'analyse a été établie, elle a été ensuite testée auprès de quelques retranscriptions des entretiens par deux codeurs (la chercheuse de cette étude et son directeur de thèse), afin de voir si la grille était complète et pertinente. Tous les entretiens ont été doublement codés par ces deux personnes. Parmi les différentes méthodes d'analyse de contenu, nous avons choisi celle de l'analyse catégorielle. La forme d'analyse catégorielle choisie est l'analyse thématique. En bref, le traitement des données dans notre recherche a été principalement conduit à la main, en fonction de la grille d'analyse que nous avons établie. Cependant, nous avons également fait appel au logiciel Lexico 5 pour faire des analyses complémentaires.

La troisième partie concerne l'analyse et la discussion des données recueillies, les apports de notre recherche, ainsi que la présentation de nouvelles perspectives pour les futures recherches. Les résultats sont présentés en fonction de ces trois sujets que nous avons mentionnés auparavant : 1) l'interprétation du concept d'apprentissage par cœur des étudiants chinois, 2) la

relation entre l'apprentissage par cœur et la compréhension, et 3) les ajustements faits par les étudiants chinois sur leurs stratégies d'apprentissage pour s'adapter au contexte de l'enseignement supérieur français. Les résultats principaux sont résumés dans le paragraphe suivant.

Les étudiants chinois interrogés dans notre recherche interprètent l'apprentissage par cœur soit comme une stratégie de surface, soit comme une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation. Ces interprétations nous amènent à reconsidérer l'étiquette « apprenants par cœur » associée aux étudiants chinois : lorsque les étudiants chinois interprètent l'apprentissage par cœur comme une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation, le paradoxe de l'apprenant chinois peut être résolu, parce que la compréhension est bien présente dans le processus d'apprentissage par cœur. De plus, par rapport à la première année d'étude en France, il y a plus d'étudiants chinois qui interprètent l'apprentissage par cœur comme une stratégie intermédiaire centrée sur la mémorisation dans la deuxième année. Nous voyons donc l'influence du contexte français sur les conceptions qu'ont les étudiants chinois enquêtés sur l'apprentissage par cœur. De plus, les étudiants chinois enquêtés utilisent la stratégie d'apprentissage par cœur pour des objectifs différents. Parmi ces objectifs, celui qui est le plus évoqué, c'est pour préparer et passer les examens : nous avons découvert que le par cœur est utile non seulement pour les questions qui exigent une reproduction simple, mais aussi pour les questions qui demandent une argumentation personnelle.

Les apports de notre recherche concernent deux aspects : l'aspect théorique et l'aspect pratique. Les apports théoriques de notre recherche impliquent une meilleure connaissance sur le concept d'apprentissage par cœur, le rôle que joue la mémorisation dans l'apprentissage, ainsi que la relation entre mémoriser et comprendre. Au niveau des apports pratiques, notre recherche donne des références pour les futurs étudiants chinois internationaux qui veulent faire leurs études dans les pays francophones, notamment la France. De plus, notre recherche servirait aussi comme référence pour les institutions et les enseignants occidentaux, à travers laquelle ils peuvent mieux connaître les étudiants chinois continentaux, et leur donner des soutiens correspondants pour les aider à s'adapter le plus vite et le mieux possible à leurs études dans le pays d'accueil.

Enfin, pour les futures recherches, nous voulons investiguer en priorité la situation sur les stratégies que les étudiants chinois utilisent après leur retour en Chine. D'ailleurs, nous pensons également à aborder d'autres questions, comme l'interprétation de l'apprentissage par cœur des étudiants venant d'une autre culture, l'évolution de la conception d'apprentissage par cœur et

de son utilisation auprès des étudiants chinois en Chine, ainsi que le lien entre l'utilisation de l'apprentissage par cœur et les résultats d'apprentissage des étudiants.

Bibliographie

Articles, livres, rapports & textes officiels :

- Abernot, Y., Audran, J. & Penso, E. (2011). L'apprentissage par cœur, au-delà de la polémique. *Cahiers du CERFEE*, Vol.30, 19-139.
- Altbach, P.G. (2007). Globalization and the University: Realities in an Unequal World. In J.J.J. Forest & P.G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education. Springer International Handbooks of Education*, Vol.18 (121-139). Springer, Dordrecht.
- Andreani, J.-C., & Conchon, F. (2003). *Les Méthodes d'évaluation de la Validité des Enquêtes Qualitatives en Marketing*. 3ème Congrès sur les Tendances du Marketing en Europe, Novembre 2013, Venise, Italie.
- Asikainen, H. & Gijbels, D. (2017). Do Students Develop Towards More Deep Approaches to Learning During Studies? A Systematic Review on the Development of Students' Deep and Surface Approaches to Learning in Higher Education. *Educational Psychology Review*, 29 (2), 1-30.
- Auerbach, C. & Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis (Qualitative Studies in Psychology)*. New York: New York University Press.
- Bamps, H., Elen, J. & Buelens, H. (1998). *Professors' conceptions on the design of skill-oriented components of university curricula*. Paper presented at the joint meeting of the EARLI-SIG's 'Higher Education' and 'Teacher and Teacher Education', August 1998, Leiden, The Netherlands.
- Banning, M. (2005). Approaches to teaching: current opinions and related research. *Nurse Education Today*, 25 (7), 502-508.
- Barbeau, E.J. (2011). Les modèles de la mémoire : approches anatomo-fonctionnelle et représentationnelle-hiérarchiques. *Revue de neuropsychologie*, Vol.3, 104-111.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bégin, C. (2003). *Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement*. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 47-67.

- Bernhardt, E.B. (1991). *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*. Westport: Praeger.
- BIAC. (2008). *Comments on the OECD Project on Trade, Innovation and Growth*. Paris.
- Boulet, A., Chevrier, J. & Savoie-Zajc, L. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boulton-Lewis, G., Marton, F., Lewis, D., & Wilss, L. (2004). A Longitudinal Study of Learning for a Group of Indigenous Australian University Students: Dissonant Conceptions and Strategies. *Higher Education*, 47 (1), 91-112.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1991). Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies. *Educational Research Journal*, Vol.6, 27-39.
- Biggs, J.B. (1992). *Why and How Do Hong Kong Students Learn? Using the Learning and Study Process Questionnaires*. University of Hong Kong: Education Papers, No. 14.
- Biggs, J.B. & Watkins, D.A. (1993). The nature of student learning, A conceptual framework. In J.B. Biggs & D.A. Watkins (Eds.) *Teaching and learning in Hong Kong: What is and what might be* (3-31), University of Hong Kong: Education Papers No. 17.
- Biggs, J.B. (1995). Assessing for Learning: Some Dimensions Underlying New Approaches to Educational Assessment. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41 (1), 1-17.
- Biggs, J.B (1996). Western misconceptions of the Confucius-heritage learning culture. In D. Watkins, & J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (45-67). Hong Kong: The University of Hong Kong, Comparative Education Research Center.
- Biggs, J.B. & Watkins, D.A. (2001). Insights into Teaching the Chinese Learner. In D.A. Watkins & J.B. Bigg (Eds.), *Teaching the Chinese learner: psychological and pedagogical perspectives* (277-298). Hong Kong: Comparative Education Research Centre/Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B., Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2001). The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Bohm, A., Davis, D., Meares, D. & Pearce, D. (2002, septembre). *Global Student Mobility 2025: Forecasts of The Global Demand for International Higher Education*. Working Paper IDP Education Australia. Repéré à <https://www.foresightfordevelopment.org/sobipro/55/333-global-student-mobility->

[2025-forecasts-of-the-global-demand-for-international-higher-education.](#)

- Brown, A.L. Metacognition, Executive Control, Selfregulation and other more mysterious mechanism. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding (65-116)*. Hillsdale New Jersey, M.E.A.
- Burns, J., Clift, J. & Duncan, J. (1991). Understanding of understanding: Implications for learning and teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 61 (3), 276-289.
- Campbell, J. & Li, M.S. (2007). Asian Students' Voices: An Empirical Study of Asian Students' Learning Experiences at a New Zealand University. *Journal of Studies in International Education*, 12 (4), 375-396.
- Campenhoudt, L.V., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales, 5^e édition*. Paris : Dunod.
- Campus France. (2016). *Les notes*. Repéré à https://ressources.campusfrance.org/publications/notes/fr/note_15_hs_fr.pdf.
- Campus France. (2018). *Dossiers Pays*. Repéré à https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=4580.
- Campus France. (2020). *Chiffres Clés*. Repéré à https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2020_fr.pdf.
- Castells, M. (1996). The University system: engine of development in the New World Economy. In A. Ransom., S.M. Khoo., & W. Selvaratnam (Eds.), *Improving higher education in developing countries (65-80)*. Washington, WA: The World Bank.
- Catrysse, L., Coertjens, L., Donche, V., Daal, T.V. & Petegem, P.V. (2015). The impact of personality and motivation on the development of learning strategies. *Pedagogische Soutien*, 92 (5), 308-323.
- Carless, D. (2011). From testing to productive student learning: implementing formative assessment in Confucian heritage settings. *Journal of Second Language Teaching and Research*, 1 (2), 155 – 158.
- Cavanaugh, J.C. & Perlmutter, M. (1982). Metamemory: a critical examination. *Child Development*, 53, 11-28.
- Center for China & Globalization. (2017, 20 décembre). *Livre bleu sur « La Mobilité Etudiante Entrante et Sortante (2017) »*. Repéré à <http://www.ccg.org.cn/archives/32638>.
- Chapitre II Échantillon. (s.d.). Repéré à <http://mazra.e-monsite.com/medias/files/chapitre-2-add.pdf>.
- Charles, N. & Delpech, Q. (2015, janvier). *Investir dans l'internationalisation de*

l'enseignement supérieur. La note d'analyse. Repéré à https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/notes_danalyse_ndeg23_-_web.pdf.

- Chen, S. (2007). *Learning strategies in a multicultural environment*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Cheng, L. (1998). Impact of a Public English Examination Change on Students' Perceptions and Attitudes toward their English Learning. *Studies in Educational Evaluation*, 24, 279-301.
- Cheng, M.H.M. & Wan, Z.H. (2016). Unpacking the paradox of Chinese science learners: insights from research into Asian Chinese school students' attitudes towards learning science, science learning strategies, and scientific epistemological views. *Studies in Science Education*, 52 (1), 29-62.
- Church, A. T. (1982). Sojourner adjustment. *Psychological Bulletin*, 91(3), 540–572.
- Clark, R. & Gieve, S.N. (2006). On the Discursive Construction of 'The Chinese Learner'. *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), 54-73.
- Claude, G. (2019, 25 octobre). *L'entretien de recherche : définition, utilisation, types et exemples*. Scribbr. Repéré à <https://bib.umontreal.ca/citer/styles-bibliographiques/apa?tab=3281>
- Clavien, L. (2003). *Etude expérimentale de l'influence des formats de présentation sur leur traitement cognitif des animations multimédia*. Unpublished Master, Université de Genève.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 37-46.
- Cosnefroy, L. (2009). Les théories reposant sur le concept de but. In P. Carré & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation* (89-105). Paris : Dunod.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cosnefroy, L. & Hugonnier, B. (2020). Introduction. In L. Cosnefroy, J. M.De Ketele, B. Hugonnier, P. Parmentier, D. Palomba & S. Uvalic-Trumbic (Eds.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : le meilleur des mondes ?* (5-8). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Cyr, P. (1998). *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé international.
- Cross, J. & Hitchcock, R. (2007). Chinese students' (or students from China's) views of UK HE: differences, difficulties and benefits, and suggestions for facilitating transition.

The East Asian Learner, 3 (2), 1-31.

- Dahlin, B. & Watkins, D.A. (2000). The role of repetition in the processes of memorising and understanding: a comparison of the views of German and Chinese secondary school students in Hong Kong. *The British journal of educational psychology*, 70 (1): 65-84.
- Dahlin, B., Watkins, D. A., & Ekholm, M. (2001). The role of assessment in student learning: The views of Hong Kong and Swedish lecturers. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives* (47-74). Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.
- Daly, W.M. (1998). Critical thinking as an outcome of nursing education. What is it? Why is it important to nursing practice? *Journal of advanced nursing*, 28 (2), 323-331.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative de contenu des représentations sociales. In G. Lo Monaco, G. S. Denouée, & P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales. Théories, Méthodes et applications* (86-102). Belgique : Louvain La Neuve.
- Dart, B.C., Burnett, P.C., Boulton-Lewis, G. & Campell, G. (2000). Students' Conceptions of Learning, the Classroom Environment, and Approaches to Learning. *The Journal of Educational Research*, 93 (4), 262-270.
- De Ketele, J.M. & Hugonnier, B. (2020). Qu'est-ce que l'internationalisation ? Un réseau conceptuel à clarifier. In L. Cosnefroy, J. M. De Ketele, B. Hugonnier, P. Parmentier, D. Palomba & S. Uvalic-Trumbic (Eds.), *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : le meilleur des mondes ?* (10-19). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015, juillet). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur*. Parlement européen. Repéré à [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_FR.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_FR.pdf).
- Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Presses Université Laval.
- Demony, A. (2016). La recherche qualitative : introduction à la méthodologie de l'entretien Qualitative research: Introduction to interview methodology. *Kinésithérapie, la Revue*, 16 (180), 32-37.
- Dinsmore, D. L. & Alexander, P. A. (2012). A critical discussion of deep and surface processing: What it means, how it is measured, the role of context, and model specification.

Educational Psychology Review, 24 (4), 499–567.

- Dixon, M. (2005). *Classroom shock: Your guide to teaching Asian students*. New Plymouth: Western Institute of Technology at Taranaki.
- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T & Van Petegem, V. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 238-251.
- Douglas, G., Hattie, J. A. & Purdie, N. (1996). Student Conceptions of Learning and their use of Self-Regulated Learning Strategies: *A Cross-Cultural Comparison*. *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 1-14.
- Duarte, A.M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher Education*, 54 (6), 781-794.
- Durkin, K. (2011). Adapting to Western Norms of Critical Argumentation and Debate. In L. Jin & M. Cortazzi (Eds.), *Researching Chinese Learners* (274-291). Palgrave Macmillan, London.
- Dweck, C.S, Chiu, C.Y. & Hong, Y.Y. (1995). Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A Word from Two Perspectives. *Psychological Inquiry*, 6 (4), 267-285.
- Eley, M.G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. *Higher Education*, 23, 231–254.
- Elton, L.R.B. & Laurillard, D. (1979). Trends in Research on Student Learning. *Studies in Higher Education*, 4 (1), 87-102.
- Entwistle, N.J. & Entwistle, A. (1992). Experiences of understanding in revising for degree examinations. *Learning and Instruction*, 2 (1), 1-22.
- Entwistle, N.J. (1997). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D.J. Hounsell & N.J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (3-23). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental Psychology*, 28 (6), 998–1005.
- Fenouillet, F. & Cosnefroy, L. (2009). Motivations et apprentissage scolaire. In P. Carré & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de psychologie de la motivation* (127-145). Paris: Dunod.
- Gan, A. (2009). Chinese students' adjustment to the International Baccalaureate Diploma Programme: Experiences of an Australian high school. *Journal of Research in International Education*, 8 (3), 283-304.

- Goulet, J.S. (2017). *La gestion de la colère dans l'exercice du leadership auprès de subalternes : le cas de managers chinois*. Thèse de doctorat, HEC Montréal.
- Guide méthodologique pour réaliser une thèse qualitative. (s.d.). Repéré à <https://nice.cnge.fr/IMG/pdf/GMTQuali.pdf>.
- Gupta, M.L. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 63-73.
- Gu, M.Y. (2006). An analysis of the impact of traditional Chinese culture on Chinese education. *Frontiers of Education in China*, 1, 169–190.
- Gu, N.H. (2017). *Styles cognitifs, langue et culture chinoise et apprentissage des mathématiques et de la statistique. Étude exploratoire dans le contexte de l'enseignement secondaire en Chine*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
- Gu, Q., Schweisfurth, M. & Day, C. (2010). Learning and growing in a 'foreign' context: Intercultural experiences of international students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40 (1), 7-23.
- Guo, T.Y. (2015). Learning the Confucian Way. *New Directions for Teaching and Learning*, 142, 5-18.
- Hadwin, A. F., Winne, P. H., Stockley, D. B., Nesbit, J. C., & Woszczyzna, C. (2001). Context moderates' students' self-reports about how they study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (3), 477–487.
- Hazelkorn, E. (2014). Striving for “World Class Excellence”: Rankings and Emerging Societies. In Araya, D. & Marber, P. (Eds.), *Higher Education in the Global Age: Universities, Interconnections and Emerging Societies*. London: Routledge.
- Hargreaves, M. (1997). *The Role of Assessment in Learning*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Henze, J. & Zhu, J.N. (2012). Current Research on Chinese Students Studying Abroad. *Research in Comparative and International Education*, 7 (1), 90-104.
- Jin, L. (2009). Learning to Self-Perfect: Chinese Beliefs about Learning. In C. Chan & Rao N. (Eds.), *Revisiting the Chinese Learner* (35-69), Springer, Dordrecht.
- Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning. *The Journal of Higher Education*, 65, 58-74.
- Kember, D. (1996). The Intention to Both Memorise and Understand: Another Approach to Learning? *Higher Education*, 31(3), 341-354.
- Kember, D. (2000). Misconceptions about the Learning Approaches, Motivation and Study Practices of Asian Students. *Higher Education*, 40 (1), 99-121.

- Kember, D. & Kwan, K.P. (2000). *Action Learning and Action Research. Improving the Quality of Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Kember, D, Biggs, J.B. & Leung, D.Y. (2002). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the Learning Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (2), 261-280.
- Kember, D. (2016). Why do Chinese students out-perform those from the West? Do approaches to learning contribute to the explanation? *Cogent Education*, 3 (1), 1-15.
- Kennedy, C. (2010). Conceptions of Learning and Teaching: Impact on the Perceptions of Quality. *International Journal of Arts and Sciences*, 3 (17), 111-122.
- Kirby, J.R., Woodhouse, R.A. & Ma, Y.M. (1996). Studying in a second language: the experiences of Chinese students in Canada. In D.A. Watkins & J.B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: cultural, psychological, and contextual influences* (141-158). Hong Kong: The University of Hong Kong, Comparative Education Research Center.
- Knight, J. (1999). Internationalisation de l'enseignement supérieur. In OCDE, *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur (chapitre 1)*. Paris: Editions de l'OCDE.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5-31.
- Knight, J. & De Wit, H. (2018). Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, (95), 2-4.
- Knight, J. (2014). Is internationalisation of higher education having an identity crisis? In A. Maldonado-Maldonado & R.M. Bassett (Eds.), *The forefront of international higher education* (75-87), Dordrecht: Springer.
- Krippendorff, K. (2003). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. London: Sage publications.
- Lake, W., Boyd, W.E. & Boyd, W.A. (2015). The Propensity of a Science-Based Discipline towards Surface Learning Compared to the Arts—A Fresh Look at Two Cultures. *Creative Education*, 6 (16), 1733-1741.
- Larue, C. & Cossette, R. (2005). *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes*. Cégep du Vieux Montréal. Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/52957469.pdf>.
- Lee, W.O. (1996). The cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences* (25–41). Hong Kong: The

University of Hong Kong, Comparative Education Research Center.

- Li, J. (2003). The core of Confucian learning. *American Psychologist*, 58 (2), 146–147.
- Li, X.P. (2004). *An analysis of Chinese ESL learners' beliefs about the role of rote learning in vocabulary learning strategies*. Thèse de doctorat, Université de Sunderland.
- Lieury, A. & Calvez, F. (1986). Code imagé et traitement séquentiel. *L'année psychologique*, 86 (3), 329-347.
- Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.
- Lindblom-Ylänne, S., Lonka, K. (2000). Dissonant study orchestrations of high-achieving university students. *European Journal of Psychology Education*, 15 (1), 19-32.
- Linden, L.V.D. (2003). Une approche cognitive du fonctionnement de la mémoire épisodique et de la mémoire autobiographique. *Cliniques méditerranéennes*, 67, 53-66.
- Liu, H. (2006). Rehabilitation of the imperial examination system. *Frontiers of Education in China*, 1, 300–315.
- Lu, Y. & Jover, G. (2019). An anthropocosmic view: what Confucian traditions can teach us about the past and future of Chinese higher education. *Higher Education*, 77, 423-436.
- Mathias, J., Bruce, M. & Newton, D.P. (2013). Challenging the Western stereotype: do Chinese international foundation students learn by rote? *Research in post-compulsory education*, 18 (3), 221-238.
- Marginson, S. (2011). Higher education in East Asia and Singapore: rise of the Confucian Model. *Higher Education*, 61, 587–611.
- Martinsons, M. & Martinsons, A.B. (1996). Conquering cultural constraints to cultivate Chinese management creativity and innovation. *Journal of Management Development*, 15 (9), 8-35.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative difference in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46 (1), 4-11.
- Marton, F. (1981). Phenomenography — Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F., Dall'Alba, G. A. & Tse, L.K. (1992). *Solving the paradox of the Asian learner*. Paper presented at the Fourth Asian Regional Congress of Cross-Cultural Psychology, January 3-7, Kathmandu, Nepal.
- Marton, F., Dall'Alba, G. A., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, Vol. 19, 277–300.

- Marton, F., Dall'Alba, G. A. & Tse, L.K. (1993). *The paradox of the Chinese learner*. Occasional Paper 93. Educational Research and Development Unit, Royal Melbourne Institute of Technology.
- Marton, F., Dall'Alba, G. A., & Tse, L. K. (1996). Memorizing and understanding: The keys to the paradox? In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences* (69–84). Hong Kong: The University of Hong Kong, Comparative Education Research Center.
- Marton, F. & Wen, Q.F. (1996). Views on learning in different cultures. Comparing patterns in China and Uruguay. *Anales de psicología*, 12 (2), 123-132.
- Marton, F., Watkins, D. & Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: An interview study of high-school students in Hong Kong. *Learning and Instruction*, 7 (1), 21-48.
- Marton, F., Wen, Q. F., & Wong, K. C. (2005). Read a hundred times and the meaning will appear: Changes in Chinese university students' views of the temporal structure of learning. *Higher Education*, Vol. 49, 291–318.
- McMullen, David (2011) The Chinese examination system in dynastic China: Did it select the brightest and best? *Sunway Academic Journal*, Vol. 8, 1-11.
- Meyer, J.H.F. (1999). Embryonic “memorizing” models of student learning. *Educational Research Journal*, 15 (2), 204-220.
- Meyer, J.H.F. (2000). The modelling of ‘dissonant’ study orchestration in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 5-18.
- Meyer, J.H.F. (2000). Variation in contrasting forms of ‘memorising’ and associated observables. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (2), 163-176.
- Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine. (2009, 21 juillet). *Higher Education Law of the People's Republic of China*. Repéré à http://en.moe.gov.cn/documents/laws_policies/201506/t20150626_191386.html.
- Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine. (2017, 29 décembre). 普通高中课程方案和语文等学科课程标准 (*Standard du programme scolaire du chinois du lycée ordinaire*). Repéré à http://www.moe.gov.cn/srbsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html.
- Ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine. (2018, 01 avril). *Brief report on Chinese overseas students and international students in China 2017*. Repéré à http://en.moe.gov.cn/documents/reports/201901/t20190115_367019.html.

- Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2020, janvier). *Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2018-2019 en progression constante*. Repéré à https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/39/4/NI_2020-02_Effectifs_synthese_1235394.pdf.
- Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2020). *L'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*. Repéré à https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T194/les_etudiants_etrangers_dans_l_enseignement_superieur/.
- Morgan, A. & Beaty, L. (1997). The World of the Learner. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (217-237). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Mugler, F. & Landbeck, R. (2000). Learning, memorisation and understanding among distance learners in the South Pacific. *Learning and Instruction*, 10, 179-202.
- Neroni, J., Meijs, C., Gijsselaers, H. J. M., Kirschner, P. A., & de Groot, R. H. M. (2019). Learning strategies and academic performance in distance education. *Learning and Individual Differences*, 73, 1-7.
- Newble, D. I., & Clarke, R. M. (1986). The Approaches to Learning of Students in a Traditional and in an Innovative Problem-Based Medical School. *Medical Education*, 20, 267-273.
- Nield., K. (2004). Questioning the myth of the Chinese learner. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16 (3), 189-196.
- Nieminen, J., Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. (2004). The Development of Study Orientations and Study Success in Students of Pharmacy. *Instructional Science*, 32 (5), 387-417.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. California: Newbury House Publisher.
- Oxford, R.L. & Burry-Stock, J.A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23 (1), 1-23.
- Parmentier, P. & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier & M. Romainville, *L'étudiant apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (63-80). Bruxelles : De Boeck Université.

- Pepper, S. (1990). *China's Education Reform in the 1980s: Policies, Issues and Historical Perspectives*. California: University of California Institute of Asian Studies.
- Pinard, A. (1989). *La conscience psychologique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pincemin, B. (2018). *Sept logiciels de textométrie*. Mise en ligne le juillet 2018. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01843695/document>.
- Pinon, C. (2010). *Guide d'utilisation du logiciel Lexico3 appliqué à la langue arabe*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02000357/document>.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart., J.P. Deslauriers., L.H. Groulx., H. Laperrière., R. Mayer. & Pires, A (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Price, L., Richardson, J.T.E., Robinson, R., Ding, X., Sun, X.L. & Han, C. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 31 (2), 159-175.
- Purdie, N. & Hattie, J. (2002). Assessing Students' Conceptions of Learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol. 2, 17-32.
- OCDE. (2017, avril). *Tuition fee reforms and international mobility*. Repéré à https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/1/1/1558911-ocde-frais-d-inscription-original.pdf.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales, 3^e édition*. Paris : Dunod.
- Rao, N. & Chan, C.K.K. (2010). Moving Beyond Paradoxes: Understanding Chinese Learners and Their Teachers. In C.K.K. Chan & N. Rao (Eds.), *Revisiting the Chinese Learner* (3-32). Springer, Dordrecht.
- Ramsden, P. & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51(3), 368–383.
- Ramsden, P. (1997). The Context of Learning in Academic Departments. *The Experience of Learning*, 2, 198-216.
- Richard, J.F. (1990). Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions. *Revue française de pédagogie*, Vol. 94, 119-121.
- Richard, J.F. (1992). Intériorité et comportement. In R. Ghiglione & J.F. Richard (Eds.), *Cours de Psychologie : Origines et bases*. Paris : Dunod.
- Richardson, J.T. (2010). Conceptions of learning and approaches to studying among White and ethnic minority students in distance education. *British Journal of Educational*

- Psychology*, 80 (4), 535-556.
- Roche, D. (2009). *Réaliser une étude de marché avec succès*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Romainville, M., Noël, B. & Wolfs, J.L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, Vol. 112, 47-56.
- Ryan, J. (2011). Teaching and learning for international students: towards a transcultural approach. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 17 (6), 631-648.
- Sackur, J. (2009). L'introspection en psychologie expérimentale. *Revue d'histoire des sciences*, 62, 349-372.
- Sanderson, G. (2008). A Foundation for the Internationalization of the Academic Self. *Journal of Studies in International Education*, 12 (3), 276-307.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives-Hors-Série*, 5, 99-111.
- Silverman, D. (1999). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: Sage publications.
- Sit, H.H.W. (2013). Characteristics of Chinese Students' Learning Styles. *Research output: Contribution to journal*, 62 (8), 36-39.
- Sternberg, R.J. (1994). Human Intelligence: Its Nature, Use, and Interaction with Context. *Current Topics in Human Intelligence*, Vol. 4. Theories in Intelligence, ed. Douglas K. Detterman (Norwood, NJ: Ablex).
- Stevenson, H.W. & Stigler, J.W. (1992). *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. New York: Summit Books.
- Säljö, R. (1979). Learning about Learning. *Higher Education*, 8 (4), 443-451.
- Säljö, R. (1987). The educational construction of learning. In J. T. E. Richardson, M. W. Eysenk, & D. W. Piper (Eds.), *Student learning*. Milton Keynes: Open University Press.
- Sun, W. & Chen, G.M. (1999) Dimensions of Difficulties Mainland Chinese Students Encounter in the United States. *Intercultural Communication Studies*, 9 (1), 19-30.
- Sun, H., Richardson, J.T.E. (2011). Perceptions of quality and approaches to studying in higher education: a comparative study of Chinese and British postgraduate students at six British business schools. *Higher Education*, Vol. 63, 299–316.
- Svensson, L. (1997). Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16 (2), 159-171.
- Snider, P. (2005) *Better meeting the counselling needs of ethnic Chinese international students:*

- Exploring the relationship between cultural backgrounds and counselling expectations.* In Higher education in a changing world, Proceedings of the 28th HERDSA Annual Conference, 3-6 July 2005, Sydney, Australia.
- Tang, K. C. (1991). *Effects of different assessment procedures on tertiary students' approaches to studying.* Thèse de doctorat, Université de Hong Kong.
- Tang, T. (1993). Inside the classroom: The students' view. In J.B. Biggs & D.A. Watkins (Eds.) *Teaching and learning in Hong Kong: What is and what might be* (35-52), University of Hong Kong: Education Papers No. 17.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2009). Are Asian International Medical Students Just Rote Learners? *Advances in Health Sciences Education*, 15 (3), 369-377.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Tsai, C.C. (2004). Conceptions of learning science among high school students in Taiwan: a phenomenographic analysis. *International Journal of Science Education*, 26 (14), 1733-1750.
- Tweed, R. G., & Lehman, D. R. (2002). Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches. *American Psychologist*, 57 (2), 89–99.
- Tynjälä, P. (1997). Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and Instruction*, 7 (3), 277-292.
- Vermunt, J.D. & Rijswijk, F. (1988). Analysis and development of students' skill in selfregulated learning. *Higher Education*, 17 (6), 647-682.
- Vermunt, J.D. (1994). *Inventory of learning styles in higher education.* Université de Tilburg. Repéré à <https://canalce.uab.cat/img/pafiu/ILS-HE%20English.pdf>.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149–171.
- Vermunt, J.D. & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D. & Lodewijks, H. G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (2), 221–242.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G. & Vermunt, J. D. (1999). *Consistency and variability of learning strategies in different university courses.* Higher Education, 37, 1–21.
- Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational*

- Psychology Review*, 16 (4), 359-384.
- Vermunt, J.D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205-234.
- Vermunt, J.D., Donche, V. A. (2017). Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educational Psychology Review*, Vol. 29, 269–299.
- Wang, J.L. (2013). Confucian Heritage Cultural Background (CHCB) as a Descriptor for Chinese Learners: *The Legitimacy*. *Asian Social Science*, Vol.9, 105-113.
- Wang, N. N. & Yue, J. R. (2005). Function of traditional classic in present chinese education. *Journal of Shanxi Institute of Education*, 3, 116-119.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 3, 243-272.
- Ward, C. & Kennedy, A. (1993). Where's the "Culture" in Cross-Cultural Transition? Comparative Studies of Sojourner Adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24 (2), 221-249.
- Ward, C. & Masgoret, A.M. (2004). *The experiences of international students in New Zealand: The results of the national survey*. Wellington: Ministry of Education.
- Watkins, D.A. (1984). Student Perceptions of Factors Influencing Tertiary Learning. *Higher Education Research & Development*, Vol. 3, 33-50.
- Watkins, D.A & Biggs, J.B. (2001). The paradox of the Chinese learner and beyond. In D.A. Watkins & J.B. Bigg (Eds.), *Teaching the Chinese learner: psychological and pedagogical perspectives* (3-23). Hong Kong: Comparative Education Research Centre/Australian Council for Educational Research.
- Watkins, D.A. & Regmi, M. (1990). Towards the cross-cultural validation of a Western model of student approaches to learning. *Journal of Cross-Cultural Psychology (in press)*.
- Watkins, D.A. & Regmi, M. (1990). An investigation of the approach to learning of Nepalese tertiary students. *Higher Education*, 20, 459–469.
- Watkins, D. A. (1996). Learning theories and approaches to research: A cross-cultural perspective. In D.A. Watkins & J.B. Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: cultural, psychological, and contextual influences* (4-24). Melbourne, Australia: ACER.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (315-327). New York; Macmillan.
- Weinstein, C.E., Ridley, D.S., Dahl, S. & Weber, E.S. (1988). Helping Students Develop

- Strategies for Effective Learning. *Educational Leadership*, 46 (4), 17-19.
- Wolfs, J.L. (1992). *Analyse de l'anticipation de questions comme indicateur métacognitif*. Thèse de doctorat non publiée, Université libre de Bruxelles.
- Wu, Q. (2015). Re-examining the “Chinese learner”: a case study of mainland Chinese students’ learning experiences at British Universities. *Higher Education*, Vol. 70, 753–766.
- Yang, D.P. (2011). Chinese Higher Education during the Past Thirty Years: The Transformation of Public Policy. In X.L. Zhang (Eds.), *China's Education Development and Policy, 1978-2008* (317-372), Leyde: Brill.
- Yang, R. (2005). Internationalisation, Indigenisation and Educational Research in China. *Australian Journal of Education*, 49 (1), 66-88.
- Yu, V.W.S. & Atkinson, P.A. (1988). An investigation of the language difficulties experienced by Hong Kong secondary school students in English-medium schools: I the problems. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9 (3), 267-284.
- Zeng, M. (2006). *The adaptation of Mainland Chinese research postgraduates to the Universities of Hong Kong*. Thèse de doctorat, Université de Hong Kong.
- Zhao, Z.Q. & Thomas, G.P. (2016). Mainland Chinese students’ conceptions of learning science: A phenomenographic study in Hebei and Shandong Provinces. *International Journal of Educational Research*, 75, 76-87.
- Zhu, C., Valcke, M. & Schellens, T. (2008). The relationship between epistemological beliefs, learning conceptions, and approaches to study: A cross-cultural structural model? *Asia Pacific Journal of Education*, 28 (4), 411-423.
- Zhu, D.Q. (2012). Three National Enrollment Examinations by the National Southwest Associated University and Other National Universities. *Journal of Yunnan Normal University*, 44 (6), 68-73.

Dictionnaire, encyclopédies, cours & Pages Web :

- Lu, X. (2019, 25 juillet). *What Are the Most Popular Majors for International Students in the U.S.?* World Education Services. Repéré à <https://www.wes.org/advisor-blog/popular-majors-international-students/>.
- Campus France. (2017). *10 Bonnes Raisons d'Etudier en France*. Repéré à <https://www.chine.campusfrance.org/fr/10-bonnes-raisons-d-etudier-en-france>.
- Campus France. (2018). *La France est un grand pays de recherche*. Repéré à <https://www.chine.campusfrance.org/fr/france-recherche-doctorat>.
- Campus France. (2018). *La nouvelle stratégie de l'attractivité académique française*. Repéré à <https://www.chine.campusfrance.org/fr/Strategie-attractivite-mobilite-etudiante-internationale>.
- Le Nevé, S. (2020, 01 juillet). *Universités : le Conseil d'Etat valide des frais d'inscription plus élevés pour les étudiants étrangers*. *Le Monde*. Repéré à https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/07/01/universites-le-conseil-d-etat-valide-des-frais-d-inscription-plus-elevés-pour-les-etudiants-etrangers_6044872_3224.html.
- Mouvement Travail-Études. (s.d.). Dans *Wikipédia*. Repéré à https://fr.wikipedia.org/wiki/Mouvement_Travail-Études.
- Deng Xiaoping. (s.d.). Dans *Wikipédia*. Repéré à https://fr.wikipedia.org/wiki/Deng_Xiaoping.
- Zhou Enlai. (s.d.). Dans *Wikipédia*. Repéré à <https://bib.umontreal.ca/citer/styles-bibliographiques/apa?tab=3281>.
- Fainsilber, D. (2014, 23 septembre). *Quand la France fait les yeux doux aux étudiants chinois*. *Les Échos*. Repéré à <https://www.lesechos.fr/2014/09/quand-la-france-fait-les-yeux-doux-aux-etudiants-chinois-310272>.
- Baidu Baike. (s.d.). Dans *Wikipédia*. Repéré à https://fr.wikipedia.org/wiki/Baidu_Baike.
- Rote learning. (s.d.). Dans *Baidu Baike*. Repéré à <https://baike.baidu.com/item/死记硬背>.
- Lu Yao. (s.d.). Dans *Baidu Baike*. Repéré à <https://baike.baidu.com/item/路遥>.
- Rote. (s.d.). Dans *Cambridge Dictionary en ligne*. Repéré à <https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/rote?q=rote%2Blearning>.
- Mémoire (psychologie). Dans *Wikipédia*. Repéré à [https://fr.wikipedia.org/wiki/Mémoire_\(psychologie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Mémoire_(psychologie)).
- Socrates. (s.d.). Dans *Baidu Baike*. Repéré à <https://baike.baidu.com/item/苏格拉底>.

Confucius. (s.d.). Dans *Baidu Baike*. Repéré à <https://baike.baidu.com/item/孔子>.

Quotidien du Peuple. (2014, 05 juin). *Le Keju, l'ancêtre du Gaokao*. Repéré au site <http://french.peopledaily.com.cn/Culture/n/2014/0605/c31358-8737446.html>.

Self-Strengthening Movement. (s.d.). Dans *Baidu Baike*. Repéré à <https://baike.baidu.com/item/洋务运动>.

The imperial examination system abolished. (s.d.). Dans *Baidu Baike*. Repéré à <https://baike.baidu.com/item/科举制度废除日>.

Eight-legged essay. (s.d.). Dans *Baidu Baike*. Repéré à <https://baike.baidu.com/item/八股文>.

National Unified Examination for Admissions to General Universities and College. (s.d.). Dans *Baidu Baike*. Repéré à <https://baike.baidu.com/item/普通高等学校招生全国统一考试>.

L'étudiant. (2021, 15 janvier). *Parcoursup : les attendus en licence de sciences humaines et sociales*. Repéré à <https://www.letudiant.fr/etudes/parcoursup/parcoursup-quels-sont-les-attendus-pour-les-licences-de-sciences-humaines-et-sociales.html>.

Wechat. (s.d.). Dans *Wikipédia*. Repéré à <https://fr.wikipedia.org/wiki/WeChat>.

Darmon, K. (2017, 30 juillet). *Que désigne le "programme grande école" ?* Studyrama. Repéré à <https://grandes-ecoles.studyrama.com/ecoles-de-commerce/apres-prepa/que-designe-le-programme-grande-ecole-5374.html>.

Sciences de gestion. (s.d.). Dans *Wikipédia*. Repéré à https://fr.wikipedia.org/wiki/Sciences_de_gestion.

Lefèvre, N. (s.d.). *Cours de Master 1 SLEC – Méthodes et techniques d'enquête*. Repéré à https://nanopdf.com/download/methodes-et-techniques-denquete_pdf.

Debret, J. (2018, 20 mars). *Codage pour les entretiens semi-directifs et directifs*. Scribbr. Repéré à <https://www.scribbr.fr/methodologie/codage-entretiens/>.

Combaz, G. *Cours de Licence 3 ISPEF. Traitement des données quantitatives*.

Yin Xiang (s.d.), Dans *Hanyu Baidu*. Repérer à : <https://hanyu.baidu.com/zici/s?wd=印象&query=印象>.

Compétence (s.d.). Dans *Parlement européen*. Repérer à <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//FR>.

Index Figures

Figure 1. « The Depth and Breadth Dimensions of the Reach of Internationalization in Knight's (2004) Definition » (Sanderson, 2008, p.279)	15
Figure 2. « The Actual Extent of the Depth and Breadth Dimensions of the Reach of Internationalization » (Sanderson, 2008, p.280)	16
Figure 3. « Projected Global Demand for International Education (Thousands of International Students) » (Bohm et al., 2002, p.5)	18
Figure 4. Top 10 pays d'accueil des étudiants chinois continentaux (L'UNESCO, cité par Campus France, Dossier Pays : Chine, 2018)	23
Figure 5. Filières préférées des étudiants chinois internationaux (World Education Services, 2019)	24
Figure 6. Frais de scolarité en dollars US pour étudiants nationaux et internationaux de licence ou de niveau équivalent dans les établissements publics (2013-2014) (l'OCDE, 2017)	34
Figure 7 : « Répartition des étudiants dans les filières universitaires selon la nationalité en 2017 (en %) » (L'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France numéro 14)	38
Figure 8. « Répartition des étudiants dans les principales filières de formation à l'université selon la nationalité en 2017 (en %) » (L'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France numéro 14)	39
Figure 9. Architecture des stratégies de mémoriser.....	66

Index Tableaux

Tableau 1. Top 10 pays d'accueil de la mobilité étudiante (ISU, décembre 2019, Cité par Campus France, Chiffres Clés, 2020)	19
Tableau 2. Répartition des répondants par discipline inscrite	117
Tableau 3. Répartition des répondants par niveau d'étude	118
Tableau 4. La grille d'analyse	129
Tableau 5. Coefficient κ (kappa) sur les thèmes principaux	143
Tableau 6. Les données démographiques des répondants	147
Tableau 7. Conceptions de la notion d'apprendre par cœur au S1 et S3	156
Tableau 8. Type de stratégie évoqué par les étudiants sur le par cœur au S1 et S3	158
Tableau 9. Contextes d'utilisation du par cœur	167
Tableau 10. Les avantages du par cœur	172
Tableau 11. Les désavantages du par cœur	178
Tableau 12. Segments les plus répétés des deux semestres dans la relation entre mémoriser et comprendre	181
Tableau 13. Relation entre mémoriser et comprendre	190
Tableau 14. Nombre de catégories de réponse mentionné dans chaque entretien sur la relation entre mémoriser et comprendre	191
Tableau 15. Développer la compréhension à travers la mémorisation	192
Tableau 16. Segments les plus répétés des deux semestres concernant la relation entre comprendre et apprendre	195
Tableau 17. Façons principales d'exprimer l'idée qu'apprendre permet de comprendre	197
Tableau 18. Relation entre comprendre et apprendre	199
Tableau 19. Segments les plus répétés des deux semestres dans la relation entre mémoriser et apprendre	200
Tableau 20. Relation entre mémoriser et apprendre	205
Tableau 21. Usages de la mémorisation dans l'apprentissage	206
Tableau 22. Conceptions d'apprendre	215

Tableau 23. Nombre de catégories de réponse mentionné dans chaque entretien sur les conceptions d'apprendre	216
Tableau 24. Les combinaisons entre les conceptions d'apprendre les plus évoquées	217
Tableau 25. Conceptions de comprendre	222
Tableau 26. Nombre de catégories de réponse mentionné dans chaque entretien sur les conceptions de comprendre	223
Tableau 27. Les combinaisons entre les conceptions de comprendre les plus évoquées	224
Tableau 28. Défis rencontrés en France	235
Tableau 29. Différences entre l'enseignement supérieur français et chinois	242
Tableau 30. Ajustements de méthodes d'apprentissage dans les universités françaises	270

Table des matières

RÉSUMÉ	3
ABSTRACT	4
摘要	5
REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	8
INTRODUCTION	9
PARTIE 1 : RÉFÉRENCES THÉORIQUES	12
Chapitre I : Contexte d'étude : l'internationalisation de l'enseignement supérieur.....	12
1. Définition du concept « internationalisation de l'enseignement supérieur ».....	12
1.1. La définition du terme « internationalisation » de Knight (1994, 2004).....	13
1.2. Le développement des idées de Knight sur l'internationalisation de l'enseignement supérieur chez Sanderson (2008).....	16
2. Les recherches sur l'expérience étudiante à l'étranger	20
3. Étudiants chinois continentaux dans le contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur	22
3.1. La mobilité internationale des étudiants chinois continentaux	22
3.2. Les expériences d'apprentissage des étudiants chinois continentaux en mobilité internationale.....	24
4. Les défis rencontrés par les étudiants chinois continentaux dans les universités occidentales	25
4.1. Le défi de la participation en classe.....	26
4.2. Le défi de l'apprentissage en groupe.....	27
4.3. Le défi des méthodes d'enseignement	29
4.4. Le défi des méthodes d'évaluation	29
4.5. Le défi de la langue	30
5. Moyens mis œuvre pour surmonter ces défis	31
6. Étudiants chinois continentaux dans le contexte de l'enseignement supérieur français.....	32
6.1. L'attractivité de la France	33
6.2. Les étudiants chinois en France.....	36
7. Conclusion de ce chapitre	40
Chapitre II : Le concept de « stratégie d'apprentissage »	42
1. La psychologie cognitive et la stratégie d'apprentissage	43
2. La définition de « stratégie d'apprentissage » dans le cadre de la psychologie cognitive (Bégin, 2003 ; 2008).....	45
3. La classification des stratégies d'apprentissage	47
3.1. Les stratégies cognitives	48
3.1.1. La stratégie « répéter »	48
3.1.2. La stratégie « organiser ».....	49
3.1.3. La stratégie « élaborer ».....	49
3.1.4. Conclusion sur les stratégies cognitives.....	50
3.2. Les stratégies métacognitives.....	51
4. La distinction entre les stratégies profondes et les stratégies de surface.....	52
Chapitre III : Le paradoxe de l'apprenant chinois dans la littérature	55
1. Pourquoi les apprenants chinois sont-ils considérés comme apprenants par cœur ?	55
2. Les résolutions sur le paradoxe de l'apprenant chinois dans les recherches existantes	56
Chapitre IV : le concept « apprendre par cœur ».....	59
1. Les descriptions du concept « apprendre par cœur » dans la littérature.....	59
2. La nature de la mémorisation et ses différentes formes	61
2.1. La nature de mémoriser	62
2.2. Les différentes façons de mémoriser	63

3. Le rôle de la répétition dans la mémorisation et la compréhension	67
4. Apprendre par cœur, stratégie de surface dans un sens restreint	70
Chapitre V : L'influence du choix des stratégies d'apprentissage	72
1. L'influence de la personne sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage	72
1.1. Les quatre types de « learning pattern »	72
1.2. Le développement de « learning pattern » avec le temps	73
2. Les conceptions de l'apprentissage	76
2.1. La notion de « conception »	76
2.2. Conceptions de l'apprentissage	77
2.3. Les études sur les conceptions de l'apprentissage dans une perspective interculturelle	78
2.4. La relation entre les stratégies et les conceptions de l'apprentissage	80
3. Les conceptions de comprendre	81
4. La relation entre apprendre et comprendre	83
5. L'influence du contexte d'apprentissage sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage	84
5.1. L'influence de disciplines académiques sur le choix des stratégies	84
5.2. L'influence de tâches d'apprentissage sur le choix des stratégies	85
5.3. L'influence de cours universitaires sur le choix des stratégies	86
5.4. L'influence des méthodes d'enseignement sur le choix des stratégies	87
5.5. L'influence de méthodes d'enseignement sur le choix des stratégies	87
5.6. L'influence de l'évaluation sur le choix des stratégies	89
Chapitre VI : la valorisation de la mémorisation dans la culture chinoise	92
1. Le concept d'« apprenants chinois »	92
2. Confucius et le Confucianisme	93
3. Les motivations à apprendre chez les apprenants issus des contextes CHC	94
4. La culture des examens en Chine continentale : hier et aujourd'hui	98
4.1. Le Keju, « l'ancêtre du Gaokao » (Héritage Confucéen)	98
4.2. La culture des examens pendant la République de Chine (1911-1949) et la République populaire de Chine de Mao (1949-1977)	101
4.3. L'examen national d'aujourd'hui : le fameux Gaokao	103
5. La valorisation des stratégies de mémoriser dans la culture confucéenne	104
6. Conclusion	105
Chapitre VII : Problématique et hypothèses de recherche	106
1. Problématique	106
2. Questions de recherche	107
3. Hypothèses de recherche	109
PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	111
Chapitre I : Les approches de recherche	111
1. L'approche phénoménographique	111
2. L'approche longitudinale	113
Chapitre II : La constitution de l'échantillon de recherche	114
Chapitre III : Le choix de l'outil de recueil des données	119
1. L'entretien semi-directif	119
2. L'élaboration du guide d'entretien	121
3. La réalisation des entretiens	124
Chapitre IV : Le choix de l'outil d'analyse des données	126
1. La retranscription des entretiens	126
2. La construction de la grille d'analyse et le codage des données	127
3. L'élaboration de la grille d'analyse	127
4. Le traitement des données	141
5. L'analyse par le logiciel Lexico	144
6. Limites méthodologiques sur la métacognition	144
PARTIE 3 : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	147
Chapitre I : Les informations relatives à l'échantillon	147
1. Les informations démographiques obtenues des répondants	147
2. Les raisons du choix de la France	149

2.1.	Intérêt spécifique pour la France	149
2.2.	Envie de changer d'environnement d'apprentissage	150
2.3.	Résumé	151
Chapitre II : L'analyse sur la stratégie d'apprentissage par cœur		152
1.	La définition du concept d'apprendre par cœur	152
1.1.	La mémorisation précède la compréhension	152
1.2.	Un début de compréhension puis arrive la mémorisation	152
1.3.	Le produit : reproduction de façon mot à mot	153
1.4.	Le produit : reproduction peut être partielle	153
1.5.	Le processus : répétition	154
1.6.	L'évolution de la conception d'apprendre par cœur des étudiants chinois entre le premier et le troisième semestre	156
1.7.	Résumé	157
1.8.	Mise à l'épreuve de la première hypothèse de notre recherche	159
2.	Contextes d'utilisation de l'apprentissage par cœur	159
2.1.	Pour construire une base de connaissances dans la phase initiale d'apprentissage	160
2.2.	Pour préparer et passer les examens	160
2.3.	Pour préparer les exposés	162
2.4.	Pour apprendre certaines disciplines telles que les langues	163
2.5.	Pour apprendre ce que l'on n'aime pas, que l'on ne comprend pas, ou que l'on juge inutile	165
2.6.	Résumé	167
3.	Les avantages de l'apprentissage par cœur	169
3.1.	Le par cœur est rapide	169
3.2.	Le par cœur n'exige pas ou pas beaucoup d'efforts intellectuels	169
3.3.	Le par cœur éveille l'intérêt et la curiosité pour apprendre	170
3.4.	Le par cœur développe la capacité de mémorisation	170
3.6.	Résumé	171
4.	Les désavantages de l'apprentissage par cœur	173
4.1.	Le par cœur n'implique pas ou pas beaucoup de compréhension	174
4.2.	Le par cœur est une mémorisation instantanée	174
4.3.	Le par cœur prend du temps	175
4.4.	Le par cœur exerce un impact négatif sur la confiance personnelle	176
4.5.	Le par cœur exerce un impact négatif sur l'enthousiasme d'apprendre	177
4.6.	Le par cœur restreint la pensée personnelle	177
4.7.	Résumé	178
4.8.	Mise à l'épreuve de la deuxième hypothèse de notre recherche	179
Chapitre III : L'analyse sur la relation entre mémoriser, comprendre et apprendre		181
1.	Relation entre comprendre et mémoriser	181
1.1.	Comprendre permet de mémoriser	182
1.2.	Mémoriser et comprendre s'influencent mutuellement	182
1.2.1.	Développer la compréhension à travers la répétition	183
1.2.2.	Développer la compréhension à travers la mémorisation	185
1.3.	La simultanéité entre mémoriser et comprendre	188
1.4.	Résumé	189
2.	Relation entre comprendre et apprendre	194
2.1.	Comprendre permet d'apprendre	196
2.2.	Apprendre permet de comprendre	197
2.3.	Résumé	198
3.	Relation entre mémoriser et apprendre	200
3.1.	La mémorisation : condition nécessaire pour apprendre	201
3.2.	La mémorisation : stocker ou consolider les connaissances apprises	201
3.3.	Résumé	204
4.	Mise à l'épreuve de la troisième hypothèse de notre recherche	207
Chapitre IV : L'analyse sur les conceptions d'apprendre		209
1.	Apprendre, c'est augmenter (acquérir) des connaissances	209
2.	Apprendre, c'est mémoriser	209
3.	Apprendre, c'est pratiquer ce qui a été acquis	210

4.	Apprendre, c'est comprendre	210
4.1.	Apprendre, c'est comprendre en clarifiant la logique du contenu d'apprentissage	211
4.2.	Apprendre, c'est comprendre en expliquant ou parlant avec ses propres mots	211
4.3.	Apprendre, c'est comprendre en connaissant et maîtrisant les nouvelles connaissances	211
4.4.	Apprendre, c'est comprendre en faisant ses propres commentaires	212
4.5.	Apprendre, c'est comprendre en intégrant ce que l'on apprend aux connaissances antérieures	212
5.	Apprendre, c'est voir la réalité autrement	212
6.	Apprendre, c'est changer en tant que personne	213
7.	Apprendre, c'est la responsabilité en tant qu'élève	213
8.	Résumé	214
Chapitre V : L'analyse sur les conceptions de comprendre		219
1.	Comprendre, c'est connaître et maîtriser le contenu à apprendre	219
2.	Comprendre, c'est clarifier la structure et la logique	220
3.	Comprendre, c'est expliquer, et être capable d'en parler	220
4.	Comprendre, c'est faire ses propres commentaires et avoir ses points de vue	221
5.	Comprendre, c'est intégrer aux connaissances antérieures	221
6.	Comprendre, c'est appliquer	222
7.	Résumé	222
Chapitre VI : L'analyse sur l'ajustement des étudiants chinois au contexte de l'enseignement supérieur français		226
1.	Les défis rencontrés dans les études en France	226
1.1.	La langue française	226
1.2.	Des contenus difficiles à apprendre à cause du changement de discipline	229
1.3.	Le travail en groupe	229
1.4.	La participation en classe	231
1.5.	Les méthodes d'enseignement	232
1.6.	Les méthodes d'évaluation	233
1.7.	La répartition du temps de travail	234
1.8.	Résumé	235
2.	Différences entre l'enseignement supérieur français et chinois	236
2.1.	La participation en classe	237
2.2.	Les méthodes d'évaluation	238
2.3.	Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage	239
2.4.	Relation enseignants/étudiants plus détendue en France	241
2.5.	Résumé	242
3.	Les ajustements de méthodes d'apprentissage des étudiants chinois dans les universités françaises	244
3.1.	L'apprentissage par cœur	244
3.1.1.	Ajouter de la compréhension au par cœur	244
3.1.2.	Passage de la répétition totale à la répétition sélective	246
3.1.2.1.	Avoir ce changement à partir de la première année	246
3.1.2.2.	Avoir ce changement à partir de la deuxième année	247
3.1.3.	Passage de la répétition sélective à la répétition totale	248
3.1.4.	Baisse du par cœur en France	249
3.1.4.1.	Avoir ce changement à partir de la première année	249
3.1.4.2.	Baisse continue du par cœur dans la deuxième année	252
3.1.5.	Augmentation du par cœur en France	254
3.1.5.1.	Avoir ce changement à partir de la première année	254
3.1.5.2.	Avoir ce changement à partir de la deuxième année	255
3.1.6.	Les stratégies de mémorisation les plus utilisées par les étudiants chinois enquêtés	256
3.2.	Rechercher des ressources supplémentaires à lire et à regarder	259
3.2.1.	Avoir ce changement à partir de la première année	259
3.2.2.	Avoir ce changement à partir de la deuxième année	262
3.3.	Rechercher l'aide ou la communication avec d'autres personnes	263
3.4.	La stratégie d'organisation	264
3.5.	S'investir davantage dans le travail en groupe	265
3.5.1.	Avoir ce changement à partir de la première année	266

3.5.2. Avoir ce changement à partir de la deuxième année.....	267
3.6. Structurer le temps d'apprendre.....	268
3.7. Résumé.....	269
3.8. Mise à l'épreuve de la quatrième, cinquième et sixième hypothèse de notre recherche.....	274
Chapitre VII : Recommandations pour faciliter les études en France pour les étudiants étrangers.....	276
1. Connaître un peu la discipline pour laquelle vous vous inscrivez en France.....	276
2. Développer votre français avant de commencer vos études en France.....	276
3. Enregistrer les cours et les réécouter après les cours.....	277
4. Communiquer plus avec les autres camarades venant d'une autre culture.....	277
5. Développer la pensée critique.....	278
6. Élargir vos lectures.....	278
7. Développer la capacité d'apprentissage autonome.....	278
8. Prendre bien vos notes.....	279
9. Poser des questions si vous en avez.....	279
10. Utiliser moins le par cœur.....	280
11. Faire des efforts pour s'adapter au travail de groupe.....	280
Chapitre VIII : La discussion des résultats et les perspectives pour les futures recherches.....	281
1. Les questions de recherche et les résultats principaux.....	281
1.1. L'interprétation du concept d'apprentissage par cœur des étudiants chinois.....	282
1.2. L'utilité de l'apprentissage par cœur face aux questions demandant une production écrite personnelle.....	284
1.3. La relation entre la compréhension et l'apprentissage par cœur.....	284
1.4. Les ajustements faits par les étudiants chinois sur leurs stratégies d'apprentissage.....	286
2. Les apports de la recherche.....	288
2.1. Les apports théoriques de notre recherche.....	288
2.2. Les apports pratiques de notre recherche.....	290
3. Les perspectives pour les futures recherches.....	291
CONCLUSION.....	295
BIBLIOGRAPHIE.....	301
Articles, livres, rapports & textes officiels :.....	301
Dictionnaire, encyclopédies, cours & Pages Web :.....	317
INDEX FIGURES.....	319
INDEX TABLEAUX.....	320
TABLE DES MATIERES.....	322
ANNEXES.....	327
ANNEXE 1. GUIDE D'ENTRETIEN.....	327
ANNEXE 2. SEGMENTS LES PLUS RÉPÉTÉS DES DEUX SEMESTRES DANS LA RELATION ENTRE COMPRENDRE ET APPRENDRE.....	329
ANNEXE 3. SEGMENTS LES PLUS RÉPÉTÉS DES DEUX SEMESTRES DANS LA RELATION ENTRE MÉMORISER ET COMPRENDRE.....	331
ANNEXE 4. SEGMENTS LES PLUS RÉPÉTÉS DES DEUX SEMESTRES DANS LA RELATION ENTRE MÉMORISER ET APPRENDRE.....	334
ANNEXE 5. CONCORDANCE DE : COMPRENDRE.....	336
ANNEXE 6. CONCORDANCE DE : APPRENDRE.....	341

Annexes

Annexe 1. Guide d'entretien

Consignes introductives :

Bonjour. Je fais mes études de doctorat en sciences de l'éducation à Lyon 2. Ma recherche porte sur les méthodes d'apprentissage des étudiants Chinois et leurs adaptations aux universités françaises. J'aimerais connaître vos réponses à plusieurs questions. Notre entrevue dura une heure au maximum. Je souhaite enregistrer notre conversation pour faire des analyses plus tard. Pour assurer la confidentialité, votre nom sera codé et remplacé par un autre signe. Et j'aimerais vous proposer une deuxième entrevue au troisième semestre. Êtes-vous d'accord pour que j'enregistre l'entretien ?

Types de questions :

1. - Pourriez-vous me parler un peu de vous ? (Nom, âge, discipline en France)
 - Comment avez-vous choisi d'étudier en France ? (Seulement la première entrevue)
2. Que signifie « apprendre » pour vous ?
3. Si je vous demande de me donner une définition du par cœur, qu'est-ce que vous dites ?
4. Selon vous, comment le par cœur vous aide-t-il à comprendre ?
5. Que signifie « comprendre » pour vous ?
6. Selon vous, quelle est la relation entre « comprendre » et « apprendre » ?
7. Dans quelles circonstances selon vous est-il plus utile d'apprendre par cœur ? (Seulement la première entrevue)
8. Selon vous, quels sont les avantages du par cœur ? (Seulement la première entrevue)
9. Selon vous, quels sont les désavantages du par cœur ? (Seulement la première entrevue)
10. Donnez-moi une tâche d'apprentissage récemment accomplie dans laquelle vous utilisez le par cœur. Que faites-vous pour apprendre par cœur ?
11. En quoi le par cœur que vous utilisez en France diffère-t-il de votre façon d'avoir appris par cœur en Chine ?
12. Depuis que vous êtes en France, quels sont les ajustements que vous avez faits sur le par cœur ?
13. Qu'est-ce qui vous influence à faire ce(s) ajustement(s) du par cœur ?

14. Si vous n'utilisez pas souvent le par cœur en France, quelles autres méthodes utilisez-vous le plus souvent pour mémoriser ?
15. Selon vous, quelle est la relation entre mémoriser et comprendre ?
16. Selon vous, quelle est la relation entre mémoriser et apprendre ?
17. D'après-vous, quelles sont les différences sur l'environnement d'apprendre entre la France et la Chine ? (Seulement la première entrevue).
18. Quels défis rencontrez-vous par rapport à ce nouveau contexte académique français concernant vos apprentissages ? (Seulement la première entrevue).
19. Quels sont les changements que vous avez faits sur vos méthodes d'apprentissage depuis le commencement de vos études en France ? (Seulement la deuxième entrevue)
20. Par rapport à votre première année d'étude en France, quels sont les changements que vous avez faits sur vos méthodes d'apprentissage pendant cette année ? (Seulement la deuxième entrevue)
21. Qu'est-ce qui vous influence à faire ce(s) ajustement(s) ? (Seulement la deuxième entrevue)
22. Selon vos propres expériences, quels conseils suggèreriez-vous pour faciliter les études des étudiants chinois en France ? (Seulement la deuxième entrevue)

Annexe 2. Segments les plus répétés des deux semestres dans la relation entre comprendre et apprendre

Segments répétés	Fréquence du segment pour les entretiens s1	Fréquence du segment pour les entretiens s3
je l	8	10
je ne	8	7
je pense que les deux se	6	4
je pense	19	21
je pense que	16	18
je pense que les deux	9	5
je peux	11	5
apprendre est	5	5
apprendre une	3	7
comprendre aide	5	5
comprendre est	11	7
la compréhension est	4	12
la compréhension	10	25
la comprendre	5	6
la condition	10	9
que comprendre	4	6
que j	9	1
que je	10	13
que les deux	9	6
que les	10	6
à apprendre	5	10
à comprendre	5	5
à la	5	5
de comprendre	11	12
de connaissances	5	5
est un	10	3

une chose	4	25
une connaissance	11	3
les deux se complètent mutuellement	6	5
les deux se	8	6
les deux se complètent	7	6
les deux	13	9
pour apprendre	6	6
le fait d	2	8
le fait	3	9
le processus	5	5
peut m	5	5
on ne	7	7
en même temps	7	12
il faut	3	13
processus d	10	8
si je	4	8
quelque chose	14	2
aide à	8	5
dire que	7	4
aider à	7	3

Annexe 3. Segments les plus répétés des deux semestres dans la relation entre mémoriser et comprendre

Segments répétés	Fréquence du segment pour les entretiens s1	Fréquence du segment pour les entretiens s3
je comprends	4	7
je l'ai	5	6
je la	2	11
je ne comprends pas	8	4
je ne	14	11
je pense que les deux	6	4
je pense	20	18
je pense que	17	16
je peux la	3	7
je peux	10	15
la compréhension	15	25
la comprendre	8	9
la mémorisation	18	21
de comprendre	5	8
de la	6	13
de mémoriser	10	15
à comprendre	11	22
à mémoriser	16	13
à mieux	7	3
à une	3	10
comprendre aide à mémoriser	9	11
comprendre aide	12	13
comprendre d'abord	9	2
mémoriser aide à comprendre	4	7

mémoriser aide à	4	8
mémoriser aide	6	12
que j'ai	8	9
que je ne	6	5
que je	13	23
que la	6	4
que les	7	5
que les deux	7	4
une chose	10	33
une connaissance	8	4
en même temps	14	18
en mémoire	2	18
les deux se complètent mutuellement	7	3
les deux se complètent	7	4
les deux	12	5
chose en	2	8
le fait d'avoir	4	7
le fait	9	14
plus facile de mémoriser	4	8
plus facile de	6	10
plus facile	7	10
plus tard	5	8
pour comprendre	12	2
pour mémoriser	5	7
par cœur	7	14
par exemple	4	7
aide à comprendre	4	9
aide à	13	21
aide aussi à	5	8
dans la	4	6
c'est plus facile de mémoriser	3	8
c'est plus facile de	5	10

c'est plus	5	13
des choses	6	4
peut m'aider à	7	6
peut m'aider	9	6
il faut d'abord	7	3
il faut	14	9
ce que	8	6
aussi à	8	8
comprends pas	8	5
se complètent mutuellement	9	3
se complètent	9	4
faut d'abord	9	4
si je	8	11
facile de mémoriser	7	9
facile de	9	12
lorsque je	9	8
quelque chose	18	2
m'aider à	9	7
besoin de	5	7
sur la compréhension	2	9
face à	2	11
face à une	1	9
basant sur la compréhension	2	8
basant sur	3	8

Annexe 4. Segments les plus répétés des deux semestres dans la relation entre mémoriser et apprendre

Segments répétés	Fréquence du segment pour les entretiens s1	Fréquence du segment pour les entretiens s3
je l'ai	9	7
je ne peux	6	6
je ne peux pas	4	6
je ne	14	11
je pense que la	3	9
je pense que mémoriser	6	5
je pense que	15	19
je pense	22	26
je peux	9	6
la base	9	5
la capacité de mémorisation	5	5
la capacité	11	6
la capacité de	10	6
la mémorisation est	15	11
la mémorisation	36	34
que j'ai appris	7	3
que j'ai	13	7
que je l'ai	5	6
que je	13	14
que la	5	10
que la mémorisation	4	8
que mémoriser	7	6
de mémorisation	10	6
de mémoriser	14	6
les connaissances	13	21
mémorisation est	20	15
à apprendre	14	12
est la base	7	3
est la	9	4
est très importante	9	3
connaissances dans	5	5
mémoriser aide à apprendre	5	6

mémoriser aide à	5	7
mémoriser est	10	5
pour apprendre	15	7
dans les	10	6
dans ma	8	3
une chose	4	7
en mémoire	7	15
un processus	7	6
si je	13	8
des connaissances	10	6
ce que j'ai	7	3
ce que	14	4
importante pour	9	2
capacité de mémorisation	6	5
capacité de	12	6
le fait	8	3
processus de	8	3
aide à apprendre	6	10
aide à	6	11
il faut	5	7
très importante	12	4
ma tête	7	3
quelque chose	11	2

Annexe 5. Concordance de : comprendre

- o Longueur du contexte=60
- o Tri des contextes=Avant
- o Pôle=comprendre

--- Partie : s1 - nombre de contextes : 60 ---

comprendre . je pense qu ' apprendre a pour but d ' aider à	comprendre	quelque chose . la compréhension est un niveau plus profond
de connaissances s ' accumule aussi . cela peut m ' aider à	comprendre	une connaissance que je n ' arrivais pas à comprendre auparavant
. le fait d ' avoir appris une connaissance peut m ' aider à	comprendre	d ' autres choses plus profondément . ¶ ¶ apprendre est juste
ider à comprendre une connaissance que je n ' arrivais pas à	comprendre	auparavant . ¶ ¶ je pense que comprendre aide à apprendre d
s disciplines telle que la technologie . je n ' arrive pas à	comprendre	ces choses même si je fais beaucoup de lectures . ¶ ¶ à mon
ne connaissance consiste à la comprendre . il faut d ' abord	comprendre	. comprendre est un processus d ' apprendre . comment dire .
e d ' abord , puis je la comprends et enfin je l ' absorbe .	comprendre	est une sorte de représentation d ' avoir appris telle connaissance
avec l ' eau chaude pour accélérer la dissolution . ainsi ,	comprendre	m ' aide à établir un plus grand système de connaissances ,
pprendre . il faut d ' abord comprendre pour apprendre . ¶ ¶	comprendre	aide à mieux apprendre . selon moi , il y a deux types d ' apprentissage
mprendre ? ¶ ¶ comprendre est indispensable pour apprendre .	comprendre	peut aider à apprendre . en même temps , apprendre constamment
ense que l ' un constitue le but et l ' outil de l ' autre .	comprendre	est un outil d ' apprendre , et apprendre est un outil de comprendre
our mes études . ¶ ¶ c ' est comme les réactions chimiques .	comprendre	joue le rôle d ' accélérateur , qui peut accélérer les réactions
ce consiste à la comprendre . il faut d ' abord comprendre .	comprendre	est un processus d ' apprendre . comment dire . comprendre et
d ' apprendre , comment peut - on parler de comprendre ? ¶ ¶	comprendre	est indispensable pour apprendre . comprendre peut aider à apprendre
qu ' on ne peut pas parler d ' apprendre en laissant de côté	comprendre	, et vice - versa . je ne peux pas dire que j ' apprends d '
mplètent mutuellement . ¶ ¶ apprendre est le commencement de	comprendre	. la compréhension est le résultat d ' apprentissages . notre
er ma capacité de comprendre . ¶ ¶ on apprend à condition de	comprendre	. la compréhension est la base et la condition préalable pour
t mutuellement . on ne peut apprendre qu ' à la condition de	comprendre	. mieux je comprends , mieux j ' apprends . en même temps ,
mprendre . ¶ ¶ on ne peut apprendre que dans la condition de	comprendre	. si je ne comprends pas ma spécialité , comment puis - je apprendre

résultat d'apprentissages . notre but d'apprendre est de **comprendre** . ¶ ¶ à mon avis , comprendre est la première partie d'apprendre
 ref , quand on apprend quelque chose , notre objectif est de **comprendre** . ¶ ¶ à mon avis , l'objectif d'apprendre est de comprendre
 comprendre , donc je l'apprends . en même temps , le fait de **comprendre** une connaissance peut m'aider à mieux l'apprendre , et aussi
 tat positif d'apprendre . ¶ ¶ **comprendre** . je pense qu'apprendre a pour but d'aider à comprendre
 apprendre a pour objectif de **comprendre** . le but d'apprendre une connaissance est de la comprendre
 re est un outil d'apprendre , et apprendre est un outil de **comprendre** quelque chose . donc , l'objectif d'apprendre est de me
 . j'ajoute beaucoup de réflexion au **comprendre** cours du processus de
 si l'on n'apprend pas , il n'aura **comprendre** pas le processus de
 pas le processus de **comprendre**
 rendre constamment . on ne peut **comprendre** pas dissocier les deux . ¶ ¶
 . comprendre est un processus d' **comprendre** apprendre . comment dire .
 apprendre . comment dire . **comprendre**
 sus d'apprendre , on peut acquérir **comprendre** plus de choses . donc ,
 ne peux pas l'apprendre ni la **comprendre** mettre en pratique . donc ,
 rendre les autres niveaux de **comprendre** connaissances plus élevés . ¶ ¶
 . ¶ ¶ je pense que le but d' **comprendre** apprendre consiste à me faire
 s'efforts et de mon énergie pour l' **comprendre** apprendre . ¶ ¶ il faut
 ¶ je pense que les deux sont les **comprendre** mêmes . parce qu'il faut
 . ¶ ¶ je pense qu'apprendre une **comprendre** connaissance consiste à la
 rendre quelque chose à la condition **comprendre** où je suis capable de la
 sance est de la comprendre . du fait **comprendre** que j'ai envie de la
 comprendre . le but d'apprendre **comprendre** une connaissance est de la
 compréhension actuel n'est peut-être **comprendre** pas assez élevé pour la
 ¶ comprendre aide à mieux **comprendre** apprendre . apprendre aide à mieux
 apprendre . en même temps , **comprendre** apprendre peut m'aider à mieux
 ai apprise . comprendre est **comprendre** apprendre . ¶ ¶ d'après moi ,
 je peux comprendre à travers l' **comprendre** apprentissage . selon moi ,
 sans impliquer forcément la **comprendre** compréhension . ¶ ¶ selon moi ,

s . je pense donc que les deux s ' **comprendre** constitue une base d ' apprendre . en
aident mutuellement . ¶ ¶ même temps , apprendre

e . ¶ ¶ je pense que les deux se **comprendre** est un processus d ' apprendre .
complètement mutuellement . apprendre une chose consiste

eau plus profond que l ' **comprendre** tout ce que j ' apprends . parce que
apprentissage . mais je ne peux pas ma capacité d ' apprendre

e qu ' il faut comprendre pour **comprendre** quelque chose , je ne peux pas l '
apprendre . si je ne peux pas apprendre ni la mettre en

que les deux se complètent **comprendre** mieux dans la condition où j '
mutuellement . parce que je peux apprends constamment . et en

étude auquel vous pourrez arriver . **comprendre** à travers l ' apprentissage . selon
¶ ¶ je pense que je peux moi , comprendre est un

condition où je l ' ai comprise . en **comprendre** une connaissance qu ' en l '
même temps , je ne peux apprenant constamment . les deux

, l ' objectif d ' apprendre est de me **comprendre** ce que j ' ai appris . bref , quand on
faire réfléchir pour apprend quelque chose

ce que ma capacité d ' apprendre n ' **comprendre** certaines choses . par exemple , je n '
est pas suffisante pour ' ai pas la capacité d

t apprendre sont à peu près la **comprendre** est apprendre . ¶ ¶ je pense qu ' un
même chose . on peut dire que vrai apprentissage n '

je ne me suis pas familiarisée **comprendre** joue un rôle qui relie apprendre et
auparavant . ¶ ¶ je pense que absorber . c ' est un processus

ndre le vocabulaire sans la **comprendre** aide à apprendre . apprendre est un
compréhension . ¶ ¶ je pense que processus d ' acquisition

e d ' une manière plus efficace et **comprendre** est un processus d ' apprendre . un
facile . ¶ ¶ je pense que vrai apprentissage de quelque

--- Partie : s3 - nombre de contextes : 50 ---

e que les deux se complètent **comprendre** . en même temps , comprendre aide
mutuellement . apprendre aide à aussi à apprendre . lorsqu

nais , je comprends , et je mets en **comprendre** une chose à travers les
pratique . j ' arrive à apprentissages . ¶ ¶ je pense que les

' ai apprise . il faut continuer à **comprendre** . la compréhension est le résultat des
apprendre pour arriver à apprentissages continus

ait d ' avoir appris une connaissance **comprendre** ce système de connaissances . donc
peut m ' aider aussi à les deux se complètent mutuellement

prendre . je pense que l ' objectif d ' **comprendre** des connaissances que je n ' ai pas
apprendre consiste à comprises ou auxquelles

compréhension est la base d ' **comprendre** pour apprendre . ¶ ¶ comprendre
apprendre . il faut d ' abord aide à mieux apprendre . selon

dre est la première partie d ' **comprendre** une chose , et puis je la maîtrise et l '
apprendre . il faut d ' abord ' ai apprise . ¶ ¶ je

ai compris une chose , cela signifie **comprendre** est apprendre . ¶ ¶ d ' après moi ,
que je l ' ai apprise . comprendre est la condition

notre but d ' apprendre est de **comprendre** est la première partie d ' apprendre .
comprendre . ¶ ¶ à mon avis , il faut d ' abord comprendre

de représentation d ' avoir appris **comprendre** est la base d ' apprendre . il faut
telle connaissance . ¶ ¶ comprendre pour vraiment

t apprendre . de l ' autre côté , on acquiert la capacité de **comprendre** dans le processus d ' apprendre constamment . dans ce cas -

cessus d ' apprendre peut également **comprendre** . ¶ ¶ on apprend à condition de augmenter ma capacité de **comprendre** la compréhension

le commerce , il y a des formules . c **comprendre** les théories en arrière de ces ' est très complexe de **comprendre** formules . je les apprends par

le pour apprendre . on ne peut **comprendre** . si l ' on ne comprend pas , le apprendre qu ' à condition de **comprendre** processus d ' apprendre sera

t mutuellement . on ne peut **comprendre** . en même temps , pour comprendre , apprendre qu ' à la condition de **comprendre** il faut d ' abord apprendre

d ' abord . je ne peux apprendre plus **comprendre** . et je peux comprendre à travers les qu ' à la condition de **comprendre** apprentissages continus

re . ¶ ¶ on ne peut mieux apprendre **comprendre** . je pense que la compréhension est que dans la condition de **comprendre** une condition nécessaire

artie d ' apprendre . la première **comprendre** , puis arrive l ' application . la étape d ' apprendre est de **comprendre** la compréhension est la base

prendre . ¶ ¶ à mon avis , l ' objectif **comprendre** . si je ne comprends pas une chose , d ' apprendre est de **comprendre** cela signifie que je ne

tissage . ¶ ¶ je pense que l ' objectif **comprendre** . apprendre une chose a pour objectif d ' apprendre est de **comprendre** de la comprendre finalement

y a pas un début d ' apprendre , **comprendre** ? ¶ ¶ comprendre est indispensable comment peut - on parler de **comprendre** pour apprendre . comprendre

si l ' on n ' apprend pas , il n ' aura **comprendre** . s ' il n ' y a pas un début d ' pas le processus de **comprendre** apprendre , comment peut -

rendre constamment . on ne peut **comprendre** est un processus d ' apprendre . en pas dissocier les deux . ¶ ¶ **comprendre** même temps , apprendre une

nt , je ne peux pas continuer mes **comprendre** favorise l ' apprentissage . votre prochaines études . donc , **comprendre** niveau de compréhension peut

issance . ¶ ¶ comprendre est la base **comprendre** pour vraiment apprendre . de l ' autre d ' apprendre . il faut **comprendre** côté , on acquiert la

ion , je ne peux pas me dire que je l **comprendre** afin d ' apprendre complètement . en ' ai apprise . il faut **comprendre** même temps , si je n '

entissage des mathématiques ou de **comprendre** pour les apprendre . alors que pour d ' l ' informatique , il faut **comprendre** ' autres connaissances

, le but d ' apprendre une **comprendre** . ¶ ¶ on ne peut apprendre que dans connaissance consiste aussi à la **comprendre** la condition de comprendre

réalité du quotidien . ¶ ¶ face à une **comprendre** peut la transformer en ma propre chose , le fait de la **comprendre** connaissance . je pense que

st de comprendre . apprendre une **comprendre** finalement . si je veux me dire que j ' chose a pour objectif de la **comprendre** ai déjà appris une chose

apprendre une chose , on n ' aura **comprendre** . il y a plusieurs niveaux de pas l ' opportunité de la **comprendre** compréhension . le fait d ' arriver

comprendre . après l ' avoir apprise , **comprendre** . en même temps , la compréhension est aussi la condition d **comprendre**

se beaucoup , je l ' apprends **comprendre** . après l ' avoir apprise , je peux constamment pour finalement la **comprendre** finalement la comprendre

le processus d ' apprendre **comprendre** constitue le but d ' apprendre . donc , constamment . dans ce cas - là , **comprendre** je pense que les deux

r certaines connaissances **comprendre** pour apprendre . comme dans l ' abstraites , il faut d ' abord les **comprendre** apprentissage des mathématiques

arrière de ces formules . je les **comprendre** , et cela est pratique pour mes

apprends par cœur sans les		études . ¶ ¶ c ' est comme les
é , apprendre peut approfondir la	comprendre	une chose , je dois dépenser plus de
compréhension . pour mieux		mes efforts et de mon énergie
que je la comprenne , et aussi que	comprendre	n ' est pas forcément nécessaire pour
je ne la comprenne pas .		apprendre . comme moi
pprendre plus qu ' à la condition de	comprendre	à travers les apprentissages
comprendre . et je peux		continus . je pense donc que les
apprendre sans la compréhension .	comprendre	une chose , il faut que je l ' apprenne
en même temps , si je peux		d ' abord . je ne peux
nifie pas forcément que je l ' ai	comprendre	une chose , il faut l ' apprendre . on
comprise aussi . mais pour		la comprend progressivement
dre qu ' à la condition de	comprendre	, il faut d ' abord apprendre . si l ' on
comprendre . en même temps , pour		n ' apprend pas ,
oses . donc , comprendre aide à	comprendre	aide à apprendre . apprendre est un
apprendre . ¶ ¶ je pense que		processus d ' acquisition
n ' arrivais pas à comprendre	comprendre	aide à apprendre d ' une manière plus
auparavant . ¶ ¶ je pense que		rapide et efficace . si
as une relation de l ' un après l '	comprendre	aide à apprendre . c ' est - à - dire
autre . ¶ ¶ je pense que		que le fait d ' avoir
la condition que je l ' ai bien	comprendre	est une partie d ' apprendre . la
comprise . ¶ ¶ je pense que		première étape d ' apprendre
peut la transformer en ma propre	comprendre	est une partie d ' apprendre . j '
connaissance . je pense que		apprends une chose , il peut
e que je ne sais pas comment l '	comprendre	est une partie d ' apprendre . pour
utiliser . ¶ ¶ je pense que		certaines connaissances
hension est donc un résultat d '	comprendre	aide aussi à apprendre d ' une
apprendre . en même temps ,		manière plus efficace et facile
mutuellement . apprendre aide à	comprendre	aide aussi à apprendre . lorsqu ' on
comprendre . en même temps ,		apprend , les connaissances

Annexe 6. Concordance de : apprendre

- o Longueur du contexte=60
- o Tri des contextes=Avant
- o Pôle=apprendre

--- Partie : s1 - nombre de contextes : 56 ---

. on ne peut pas dissocier les deux . ¶ ¶ comprendre aide à	apprendre	d ' une manière plus efficace et facile . c ' est pénible et
, on peut acquérir plus de choses . donc , comprendre aide à	apprendre	. ¶ ¶ je pense que comprendre aide à apprendre . apprendre est
e sans la compréhension . ¶ ¶ je pense que comprendre aide à	apprendre	. apprendre est un processus d ' acquisition des connaissances
e est indispensable pour apprendre . comprendre peut aider à	apprendre	. en même temps , apprendre constamment peut approfondir la
nnaissance peut m ' aider à mieux l ' apprendre , et aussi à	apprendre	d ' autres connaissances corrélatives . ¶ ¶ selon moi , la compréhension
mpréhension . ¶ ¶ je pense que comprendre aide à apprendre .	apprendre	est un processus d ' acquisition des connaissances . c ' est
réhension est plutôt un résultat positif d ' apprendre . ¶ ¶	apprendre	a pour objectif de comprendre . je pense qu ' apprendre a pour
t mutuellement . comprendre est un processus d ' apprendre .	apprendre	une chose consiste à l ' apprendre constamment . on ne peut
sances plus élevés . ¶ ¶ comprendre aide à mieux apprendre .	apprendre	aide à mieux comprendre . je pense que les deux se complètent
énergie pour l ' apprendre . ¶ ¶ il faut comprendre afin d '	apprendre	. si je ne comprends rien lorsque j ' apprends , cet apprentissage
aident mutuellement . ¶ ¶ comprendre constitue une base d '	apprendre	. en même temps , apprendre peut m ' aider à mieux comprendre
endre , et apprendre est un outil de comprendre . le but d '	apprendre	une connaissance est de la comprendre . du fait que j ' ai envie
la maîtrise et l ' ai apprise . ¶ ¶ je pense que le but d '	apprendre	consiste à me faire comprendre . j ' ajoute beaucoup de réflexion
réhension est le résultat d ' apprentissages . notre but d '	apprendre	est de comprendre . ¶ ¶ à mon avis , comprendre est la première
rtaines choses . par exemple , je n ' ai pas la capacité d '	apprendre	les disciplines telle que la technologie . je n ' arrive pas
prendre tout ce que j ' apprends . parce que ma capacité d '	apprendre	n ' est pas suffisante pour comprendre certaines choses . par
rendre . ¶ ¶ d ' après moi , comprendre est la condition d '	apprendre	. à part le par cœur comme base , il est nécessaire que je comprenne
e plus efficace et facile . c ' est pénible et difficile d '	apprendre	si l ' on ne comprend pas . ¶ ¶ apprendre m ' aide à accumuler
cessus de comprendre quelque chose . donc , l ' objectif d '	apprendre	est de me faire réfléchir pour comprendre ce que j ' ai appris
but et l ' outil de l ' autre .	apprendre	, et apprendre est un outil de

comprendre est un outil d' on où je comprends . je pense qu' on ne peut pas parler d' **apprendre**

fait d' avoir récité quelque chose par cœur fait partie d' **apprendre**

. lorsqu' on ajoute la compréhension dans ce processus d' **apprendre**

faut d' abord comprendre . **apprendre**

comprendre est un processus d' **apprendre**

apprentissage . selon moi , **apprendre**

comprendre est un processus d' **apprendre**

complètement mutuellement . **apprendre**

comprendre est un processus d' **apprendre**

et facile . ¶ ¶ je pense que **apprendre**

comprendre est un processus d' **apprendre**

t à peu près la même chose . on peut **apprendre**

dire que comprendre est **apprendre**

il de l' autre . comprendre est un **apprendre**

outil d' apprendre , et **apprendre**

st un processus d' apprendre . **apprendre**

comment dire . comprendre et **apprendre**

e . si je ne comprends pas ma **apprendre**

spécialité , comment puis - je **apprendre**

processus d' apprendre . apprendre **apprendre**

une chose consiste à l' **apprendre**

l' apprends d' abord , et je la **apprendre**

comprends au cours de l' **apprendre**

it de comprendre une connaissance **apprendre**

peut m' aider à mieux l' **apprendre**

je ne peux pas comprendre quelque **apprendre**

chose , je ne peux pas l' **apprendre**

bord comprendre pour apprendre . ¶ **apprendre**

¶ comprendre aide à mieux **apprendre**

x de connaissances plus élevés . ¶ ¶ **apprendre**

comprendre aide à mieux **apprendre**

comprends . après avoir compris **apprendre**

cette chose , je peux mieux **apprendre**

onc , je pense que les deux se **apprendre**

complètent mutuellement . ¶ ¶ **apprendre**

est la condition nécessaire pour **apprendre**

apprendre . on ne peut pas **apprendre**

connaissance consiste aussi à la **apprendre**

comprendre . ¶ ¶ on ne peut **apprendre**

e pense que les deux se complètent **apprendre**

mutuellement . on ne peut **apprendre**

réactions . autrement dit , avec la **apprendre**

compréhension , je peux **apprendre**

¶ je pense que les deux se **apprendre**

complètent mutuellement . je peux **apprendre**

ion où j' apprends constamment . et **apprendre**

en même temps , je peux **apprendre**

comprendre . le but d' apprendre **apprendre**

en laissant de côté comprendre , et **apprendre**

vice - versa . je ne peux **apprendre**

. lorsqu' on ajoute la compréhension **apprendre**

dans ce processus d' **apprendre**

, on peut acquérir plus de choses . **apprendre**

donc , comprendre aide à **apprendre**

. comment dire . comprendre et **apprendre**

apprendre sont à peu près la **apprendre**

. le processus d' apprentissage inclut **apprendre**

mes lectures personnelles **apprendre**

. apprendre une chose consiste à l' **apprendre**

apprendre constamment . **apprendre**

. un vrai apprentissage de quelque **apprendre**

chose est à la condition **apprendre**

. ¶ ¶ je pense qu' un vrai **apprendre**

apprentissage n' existe qu' à **apprendre**

est un outil de comprendre . le but d' **apprendre**

apprendre une connaissance **apprendre**

sont à peu près la même chose . on **apprendre**

peut dire que comprendre **apprendre**

? comment puis - je faire la **apprendre**

recherche ? c' est impossible **apprendre**

constamment . on ne peut pas **apprendre**

dissocier les deux . ¶ ¶ comprendre **apprendre**

. et le résultat final est que je la **apprendre**

comprends . après avoir **apprendre**

, et aussi à apprendre d' autres **apprendre**

connaissances corrélatives **apprendre**

ni la mettre en pratique . donc , **apprendre**

comprendre est nécessaire **apprendre**

. selon moi , il y a deux types d' **apprendre**

apprentissage . apprentissage **apprendre**

. apprendre aide à mieux comprendre . **apprendre**

je pense que les deux **apprendre**

d' autres choses corrélatives par la **apprendre**

suite . donc les deux **apprendre**

est le commencement de **apprendre**

comprendre . la compréhension est le **apprendre**

quelque chose si l' on ne la comprend **apprendre**

pas . ¶ ¶ je pense que **apprendre**

que dans la condition de comprendre . **apprendre**

si je ne comprends pas **apprendre**

qu' à la condition de comprendre . **apprendre**

mieux je comprends , mieux **apprendre**

plus vite . ¶ ¶ je pense que la **apprendre**

compréhension constitue une **apprendre**

quelque chose à la condition où je suis **apprendre**

capable de la comprendre **apprendre**

plus dans la condition où je **apprendre**

comprends . je pense qu' on ne **apprendre**

les deux sont les mêmes . parce qu ' il faut comprendre pour ar cœur comme base , il est nécessaire que je comprenne pour parler de comprendre ? ¶ ¶ comprendre est indispensable pour ¶ ¶ selon moi , comprendre est la condition nécessaire pour pense que la compréhension est une condition nécessaire pour la compréhension est la base et la condition préalable pour endre , je peux apprendre plus de choses . ¶ ¶ je pense qu ' ¶ ¶ apprendre a pour objectif de comprendre . je pense qu ' aravant . ¶ ¶ je pense que comprendre joue un rôle qui relie rendre . comprendre peut aider à apprendre . en même temps , omprendre constitue une base d ' apprendre . en même temps ,

apprendre . si je ne peux pas comprendre quelque chose , je ne peux pas

apprendre . le par cœur m ' aide à retenir quelque chose dans ma tête

apprendre . comprendre peut aider à apprendre . en même temps , apprendre

apprendre . on ne peut pas apprendre quelque chose si l ' on ne la comprend

apprendre . ¶ ¶ on ne peut mieux apprendre que dans la condition de comprendre

apprendre . ¶ ¶ on peut dire que la compréhension est la condition préalable

apprendre une connaissance consiste à la comprendre . il faut d ' abord

apprendre a pour but d ' aider à comprendre quelque chose . la compréhension

apprendre et absorber . c ' est un processus indispensable entre les deux

apprendre constamment peut approfondir la compréhension . parce que plus

apprendre peut m ' aider à mieux comprendre . c ' est - à - dire que je

--- Partie : s3 - nombre de contextes : 70 ---

rendre aide à apprendre . ¶ ¶ je pense que comprendre aide à à comprendre auparavant . ¶ ¶ je pense que comprendre aide à l ' un après l ' autre . ¶ ¶ je pense que comprendre aide à it d ' arriver à un niveau de compréhension peut m ' aider à fait d ' avoir compris chaque connaissance peut m ' aider à l'état d ' apprendre . en même temps , comprendre aide aussi à aide à comprendre . en même temps , comprendre aide aussi à , cela signifie que je l ' ai apprise . il faut continuer à , après avoir compris une chose , je peux mieux continuer à es deux se complètent mutuellement . si on ne commence pas à rendre . en même temps , pour comprendre , il faut d ' abord

apprendre . apprendre est un processus d ' acquisition des connaissances

apprendre d ' une manière plus rapide et efficace . si je veux mieux maîtriser

apprendre . c ' est - à - dire que le fait d ' avoir compris une chose

apprendre les autres niveaux de connaissances plus élevés . ¶ ¶ comprendre

apprendre ce système de connaissances . en même temps , le fait d ' avoir

apprendre d ' une manière plus efficace et facile . ¶ ¶ je pense que comprendre

apprendre . lorsqu ' on apprend , les connaissances ne sont pas dispersées

apprendre pour arriver à comprendre . la compréhension est le résultat

apprendre d ' autres choses corrélatives . ¶ ¶ je pense que les deux se

apprendre une chose , on n ' aura pas l ' opportunité de la comprendre

apprendre . si l ' on n ' apprend pas , il n ' aura pas le processus de

à apprendre . ¶ ¶ je pense que comprendre aide à apprendre . **apprendre** est un processus d ' acquisition des connaissances . le fait

ariés pour approfondir ma compréhension de cette chose . ¶ ¶ **apprendre** une connaissance a pour objectif de la maîtriser finalement

je pense que l ' objectif d ' apprendre est de comprendre . **apprendre** une chose a pour objectif de la comprendre finalement . si je

cessus d ' apprendre sera très pénible . d ' un autre côté , **apprendre** peut approfondir la compréhension . pour mieux comprendre une

me dire que je l ' ai apprise . il faut comprendre afin d ' **apprendre** complètement . en même temps , si je n ' apprends pas , je comprends

is arrive l ' application . la compréhension est la base d ' **apprendre** . il faut d ' abord comprendre pour apprendre . ¶ ¶ comprendre

r appris telle connaissance . ¶ ¶ **apprendre** . il faut comprendre pour vraiment apprendre . de l ' autre

ose . ¶ ¶ à mon avis , la compréhension constitue le but d ' **apprendre** . je pense que l ' objectif d ' apprendre consiste à comprendre

tamment . dans ce cas - là , **apprendre** . donc , je pense que les deux se complètent mutuellement .

isse et comprenne préalablement . en même temps , le but d ' **apprendre** une connaissance consiste aussi à la comprendre . ¶ ¶ on ne

le processus de comprendre . s ' il n ' y a pas un début d ' **apprendre** , comment peut - on parler de comprendre ? ¶ ¶ comprendre est

deux se complètent mutuellement . c ' est très difficile d ' **apprendre** sans la compréhension . en même temps , si je peux comprendre

prendre est une partie d ' apprendre . la première étape d ' **apprendre** est de comprendre , puis arrive l ' application . la compréhension

. ¶ ¶ la compréhension constitue la condition nécessaire d ' **apprendre** . ¶ ¶ à mon avis , dans le processus d ' apprentissage , je

jectif est de comprendre . ¶ ¶ à mon avis , l ' objectif d ' **apprendre** est de comprendre . si je ne comprends pas une chose , cela

nstitue le but d ' apprendre . je pense que l ' objectif d ' **apprendre** consiste à comprendre des connaissances que je n ' ai pas comprises

cessus d ' apprentissage . ¶ ¶ je pense que l ' objectif d ' **apprendre** est de comprendre . apprendre une chose a pour objectif de la

fait d ' avoir récité quelque chose par cœur fait partie d ' **apprendre** . alors que si j ' ajoute la compréhension dans ce processus

dre . ¶ ¶ à mon avis , comprendre est la première partie d ' **apprendre** . il faut d ' abord comprendre une chose , et puis je la maîtrise

en comprise . ¶ ¶ je pense que comprendre est une partie d ' **apprendre** . la première étape d ' apprendre est de comprendre , puis arrive

re connaissance . je pense que comprendre est une partie d ' **apprendre** . j ' apprends une chose , il peut m ' arriver que je la comprenne

' utiliser . ¶ ¶ je pense que comprendre est une partie d ' **apprendre** . pour certaines connaissances abstraites , il faut d ' abord

ense que la compréhension est plutôt un résultat positif d ' **apprendre** . ¶ ¶ apprendre a pour objectif de comprendre . je pense qu

moi , la compréhension constitue la condition préalable d ' **apprendre** . si je veux apprendre une nouvelle connaissance , il faut que

ors que si j ' ajoute la compréhension dans ce processus d ' **apprendre** , je peux apprendre plus de choses . ¶ ¶ je pense qu ' apprendre

on acquiert la capacité de comprendre dans le processus d' **apprendre** constamment . dans ce cas - là , comprendre constitue le but

de comprendre . si l' on ne comprend **apprendre** sera très pénible . d' un autre côté , apprendre peut approfondir

pas , le processus d' **apprendre** peut également augmenter ma capacité de comprendre . ¶ ¶ on

ion où je l' ai comprise . en même **apprendre** . en même temps , apprendre une chose consiste aussi à l' apprendre

temps , le processus d' **apprendre** . face à une chose à laquelle je m' intéresse beaucoup , je

pas dissocier les deux . ¶ ¶ **apprendre** . en même temps , comprendre aide aussi à apprendre d' une

comprendre est un processus d' **apprendre** . ¶ ¶ pour moi , la compréhension est le résultat d' **apprendre** . en même temps , comprendre est la condition d' apprendre

ompris . ¶ ¶ pour moi , la **apprendre** constamment . on ne peut pas dissociation des deux . ¶ ¶ comprendre

compréhension est le résultat d' **apprendre** . on la comprend progressivement pendant le processus d' apprentissage

nds par la suite . la compréhension **apprendre** et à l' utiliser pour résoudre les problèmes . mais je pense

est donc un résultat d' **apprendre** . ¶ ¶ d' après moi , comprendre est la condition d' apprendre

chose , cela signifie que je l' ai **apprendre** constamment . on ne peut pas dissociation des deux . ¶ ¶ comprendre

apprise . comprendre est **apprendre** . on la comprend progressivement pendant le processus d' apprentissage

e . en même temps , apprendre une **apprendre** et à l' utiliser pour résoudre les problèmes . mais je pense

chose consiste aussi à l' **apprendre** . ¶ ¶ il faut comprendre afin d' apprendre . si je ne comprends

omprise aussi . mais pour **apprendre** . alors que pour d' autres connaissances comme l' apprentissage

comprendre une chose , il faut l' **apprendre** que dans la condition de comprendre . je pense que la compréhension

fait d' avoir compris une chose peut **apprendre** aide à comprendre . en même temps , comprendre aide aussi à

m' aider à mieux l' **apprendre** ? ¶ ¶ je pense que les deux sont les mêmes . parce qu' il faut

dois dépenser plus de mes efforts et **apprendre** m' aide à accumuler les connaissances basiques . et la compréhension

de mon énergie pour l' **apprendre** . alors que pour d' autres connaissances comme l' apprentissage

atiques ou de l' informatique , il faut **apprendre** que dans la condition de comprendre . je pense que la compréhension

comprendre pour les **apprendre** aide à comprendre . en même temps , comprendre aide aussi à

e condition nécessaire pour **apprendre** ? ¶ ¶ je pense que les deux sont les mêmes . parce qu' il faut

apprendre . ¶ ¶ on ne peut mieux **apprendre** m' aide à accumuler les connaissances basiques . et la compréhension

ges . ¶ ¶ je pense que les deux se **apprendre** qu' à condition de comprendre . si l' on ne comprend pas ,

complètent mutuellement . **apprendre** qu' à la condition de comprendre . en même temps , pour comprendre

ur apprendre . si l' on ne comprend **apprendre** le vocabulaire sans la compréhension . ¶ ¶ je pense que comprendre

pas , comment peut - on **apprendre** à travers différents moyens , sans impliquer forcément la compréhension

on ne peut pas . ¶ ¶ **apprendre** plus de choses . ¶ ¶ je pense qu' apprendre une connaissance

compréhension est indispensable **apprendre** plus qu' à la condition de comprendre . et je peux comprendre

pour apprendre . on ne peut **apprendre** une chose . parfois je pense que le fait d' avoir compris quelque

e pense que les deux se complètent **apprendre** . ¶ ¶ comprendre aide à mieux apprendre . selon moi , il y a

mutuellement . on ne peut **apprendre** . comme dans l' apprentissage des

ngues , la compréhension n' est pas **apprendre**

indispensable , on peut **apprendre**

ser pour résoudre les problèmes . **apprendre**

mais je pense qu' on peut **apprendre**

e la compréhension dans ce **apprendre**

processus d' apprendre , je peux **apprendre**

chose , il faut que je l' apprenne d' **apprendre**

abord . je ne peux **apprendre**

vraiment apprendre . il faut que je **apprendre**

comprenne d' abord pour **apprendre**

st la base d' apprendre . il faut d' **apprendre**

abord comprendre pour **apprendre**

aisances abstraites , il faut d' abord **apprendre**

les comprendre pour		mathématiques ou de l' informatique
autre . d' un côté , la compréhension	apprendre	. on ne peut apprendre qu' à condition
est indispensable pour		de comprendre . si l
pense que la compréhension est une	apprendre	. si l' on ne comprend pas , comment
condition nécessaire pour		peut - on apprendre ?
renne pas . comprendre n' est pas	apprendre	. comme moi qui apprends le
forcément nécessaire pour		commerce , il y a des formules .
aider à comprendre d' autres choses	apprendre	est juste une action , un processus d'
plus profondément . ¶ ¶		acquisition des connaissances
comprendre est un processus d'	apprendre	une chose consiste aussi à l'
apprendre . en même temps ,		apprendre constamment . on ne
chose , la compréhension est	apprendre	constamment peut aussi faciliter la
indispensable . en même temps ,		compréhension . parce qu
constitue la condition préalable d'	apprendre	une nouvelle connaissance , il faut que
apprendre . si je veux		je la connaisse et comprenne
est la base d' apprendre . il faut	apprendre	. de l' autre côté , on acquiert la
comprendre pour vraiment		capacité de comprendre
ue la compréhension est la condition	apprendre	. il faut que je comprenne d' abord
préalable pour vraiment		pour apprendre une chose
