

Optimiser la qualité de la mobilité des étudiants chinois en France : acquisition-appropriation du métier d'étudiant

Hsin-i Lee^{[a],*}; GU Linhui^[b]; XU Yunhua^[c]

^[a] Guilin Tourism University, Guilin, China.

^[b] Université Lumière Lyon 2, Lyon, France.

^[c] Nanfang College of Sun Yat-sen University, Conghua, China.

*Corresponding author.

Cette recherche est subventionnée par la province de Guangdong dans le cadre d'un projet provincial intitulé : « Gāoxiào guóji fùhé xíng fēi tōng yòngyǔ réncái péiyù yánjiū, n°2017GXJK236 ».

Received 10 January 2020; accepted 22 March 2020

Published online 26 April 2020

Résumé

Dans le contexte chinois de mondialisation, nous proposons de mieux cerner l'adaptation et de préconiser des dispositifs afin d'améliorer le séjour des étudiants chinois en France. A partir d'un entretien semi-guidé sur une soixantaine de Chinois, entrés dans l'enseignement supérieur depuis moins d'un an, nous cherchons à identifier leurs besoins, les difficultés rencontrées dans le contexte d'interculturalité (méthodes d'enseignement, langue, valeurs chinoises et travail en groupe). Cette étude apporte sa contribution à l'amélioration de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) et plus précisément du Français sur Objectifs Universitaires (FOU).

Mots-clés : Mobilité; étudiants chinois; interculturalité; contexte universitaire; FLE

Lee, H. I., Gu, L. H., & Xu, Y. H. (2020). Optimiser la qualité de la mobilité des étudiants chinois en France: acquisition-appropriation du métier d'étudiant. *Canadian Social Science*, 16(4), 66-75. Available from: <http://www.cscanada.net/index.php/css/article/view/11646>
DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/11646>

INTRODUCTION

La mobilité étudiante est devenue un sujet d'actualité dans le monde. Pour des étudiants partant à l'étranger, elle représente de plus en plus une étape majeure dans leur processus d'apprentissage. Avec le développement

des échanges internationaux entre les établissements supérieurs de divers pays, un nombre croissant d'étudiants se rend à l'étranger pour poursuivre des études dans le cadre d'un programme d'échange ou non. Le dernier rapport de Campus France a montré que la France est le premier pays hôte non anglophone à accueillir 343 386¹ étudiants étrangers en année universitaire 2017-2018. La Chine est maintenant le plus grand pays exportateur d'étudiants internationaux au monde, envoyant 608 400² étudiants internationaux et classée troisième pays d'origine en France en 2017³. Les étudiants chinois considèrent la France comme l'un des deux meilleurs choix parmi les pays d'accueil non anglophones de l'Union Européenne pendant les années 2010-2018⁴. L'enseignement du français est du reste en forte croissance « *Depuis le début des années 2000, les programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业) connaissent une croissance exponentielle en Chine (+ 340% en 15 ans)* » (Bel, 2017). Ces étudiants font l'expérience d'une mobilité dans le cadre de leurs études ou de la poursuite de leurs études, qu'elle soit longue ou temporaire ; ils sont confrontés à des obstacles divers liés au niveau de la langue, à la culture, au dispositif d'accueil proposé par le pays d'accueil ; le parcours individuel, l'origine géographique ou les ressources dont ils disposent sont des variables expliquant le vécu de ces étudiants en mobilité ; les expériences sont vécues de manière positive, négative et, souvent, les deux s'entremêlent. Sinophone travaillant dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), ayant vécu la même expérience de mobilité non encadrée, l'auteure s'est intéressée à ce phénomène. Dans le cadre

¹ Site du Ministère de l'éducation nationale République Populaire de Chine. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201803/t20180329_331771.html (Site consulté le 08/01/2020)

² Campus France. 2019. Chiffres clés. <https://www.campusfrance.org/fr/ressource/chiffres-cles-2019> (Site consulté le 18/11/2019).

³ *Id.* note 2

⁴ *Id.* note 2.

des étudiants sinophones, il faut prendre en compte le fait que la langue maternelle, la culture d'origine, les pratiques universitaires et les relations interpersonnelles sont très différentes de celles de la France. Dans le cadre d'une thèse soutenue en France en 2016, nous avons effectué une recherche sur ce sujet que nous avons poursuivie en Chine. Le présent travail se fonde sur des entretiens semi-guidés effectués en 2018-2019. Les questions posées lors des entretiens s'appuient sur les résultats de la recherche doctorale effectuée précédemment. Nous tentons de connaître les compétences prioritaires d'adaptation que les étudiants sinophones devraient acquérir pour optimiser la qualité de leur séjour lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur français.

Il faut préciser que les 63 Chinois que nous avons interrogés sont issus de 19 villes et ont étudié dans 16 villes françaises différentes. Parmi les priorités d'adaptation des étudiants sinophones, cet article n'aborde que les difficultés rencontrées lors d'interaction en classe (avec l'enseignant ou entre les étudiants), cela avec une approche qualitative. Cette étude consiste à creuser davantage les difficultés les plus prononcées de ce public mises en évidence lors des enquêtes antérieures et des entretiens de 2018-2019. Ce que nous recherchons ici, est un questionnement en profondeur du phénomène mais non la représentation statistique, afin d'essayer d'en tirer les enseignements.

1. CONTEXTUALISATION

Divers champs de recherche prennent pour objet la mobilité estudiantine ; il en est ainsi de la sociologie, les sciences de l'éducation, la psychologie, la didactique, ou d'autres. Nous nous en tiendrons ici aux recherches menés en Chine et à Taïwan dans le domaine de la didactique du FLE (Français Langue Etrangère). Il faut préciser que plusieurs aires d'études ont été abordées sur ce sujet en Occident mais qui ne concernent pas spécifiquement le monde sinophone. De plus notre propos n'est pas de faire une synthèse de ce qui a été publié.

Cet article présente les résultats partiels de la recherche menée sur les problématiques d'adaptation universitaire, spécialement dans le cas d'interaction en cours des étudiants étrangers sinophones en France, Nous nous efforçons de mieux cerner les difficultés ressenties lors des études dans le pays d'accueil et d'identifier les causes afin de répondre aux manques de ce public cible et de mieux préparer les étudiants avant leur séjour à l'étranger. Nous avons retracé brièvement la tendance de cette internationalisation. Il est important de connaître également actuellement la progression des étudiants sinophones dans l'hexagone et l'orientation des recherches sinophones existantes, puis le cadre théorique du Français sur Objectifs Universitaires (FOU) dans lequel cette étude se situe. L'Encyclopédie internationale de l'enseignement supérieur définit diverses facettes de

l'internationalisation ; nous n'envisagerons que celles qui permettent de mieux comprendre l'environnement et les problématiques d'adaptation des étudiants sinophones en mobilité en France.

1.1 Niveau international

L'internationalisation dans l'enseignement supérieur amène les enseignants et les étudiants à s'engager dans la recherche et l'éducation liées aux activités internationales, dans le système de l'éducation transfrontalière et à recourir à des techniques et programmes de coopération. Pour répondre aux besoins de la mondialisation, la société et les universités fondent leurs stratégies sur l'internationalisation.

Le processus d'internationalisation des universités se fait à deux niveaux. Tout d'abord, l'internationalisation dans les pays eux-mêmes (cette facette n'intervient pas dans la présente recherche). Le second niveau concerne l'internationalisation à l'étranger, qui consiste à permettre aux universités et à leurs acteurs de développer des relations avec le reste du monde : par exemple envoyer des étudiants en formation ou en stage à l'étranger, mettre en place des annexes de l'université dans plusieurs pays, avoir des partenariats avec des établissements étrangers, etc. (Altbach, Reisberg et Rumbley, 2009 ; Breton, Gilles, et al., 2018).

La mobilité universitaire s'est développée depuis quelques décennies et, au fil du temps, elle est devenue un fait mondial. Selon les rapports de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), elle s'accroît au XXI^{ème} siècle grâce à une politique commune dans le domaine de l'éducation et pour la promotion de l'internationalisation, afin de progresser dans la qualité de l'enseignement. Cette internationalisation est indissociable de la mobilité internationale dans l'enseignement supérieur chinois : les grandes puissances mondiales de l'OCDE investissent donc dans l'éducation, en favorisant l'internationalisation dans le domaine de l'enseignement supérieur.

En Europe, avant la fin des années 1960, la question de l'internationalisation dans l'enseignement supérieur était peu importante, seules quelques grandes lignes directrices étaient proposées.

C'est à partir des années 1980 que ce sujet a été davantage pris en compte. En 1987, le célèbre programme ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) a été lancé. Son objectif est de permettre une amélioration et une augmentation de la mobilité étudiante et enseignante, ainsi que donner de la transparence et une compatibilité des qualifications dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle supérieure en Europe. Depuis lors, les étudiants en mobilité internationale sont de plus en plus l'objet d'attention de la part des institutions, des universités, des observatoires nationaux et des chercheurs. Les études qui se penchent sur les diverses dimensions de la mobilité

estudiantine ont augmenté; parmi elles, les mobilités encadrées, de type Erasmus, sont plus étudiées que les mobilités spontanées non encadrées.

1.2 En Chine continentale

Regardons plus précisément du côté des Chinois. La France est-elle un pays d'accueil pour les étudiants chinois ? Pas forcément, car pour gagner en influence, elle veut doubler le nombre d'étudiants étrangers d'ici 2025, dit Béatrice Khaiat, directrice de Campus France, affirme dans d'une interview de presse en 2017⁵.

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, la Chine est actuellement le deuxième pays d'origine des étudiants étrangers en France, **même si le décalage avec d'autres pays occidentaux (les pays anglophones) reste grand. La politique d'attractivité française poursuit l'objectif d'augmenter l'accueil de 50 000⁶ étudiants chinois en France à l'horizon 2020** (plus de 90 % d'augmentation en l'espace de vingt ans, soit depuis 1998), et de promotion de la mobilité de niveau Master et Doctorat et de la mobilité encadrée. Les coopérations dans le domaine de l'enseignement supérieur entre la Chine et la France sont en constate croissance : des dispositifs pour recruter en Chine et poursuivre des études en France (par exemple des cours de spécialité et/ou de français) ; les offres françaises de formation professionnelle supérieure (création de centres d'excellence, campus des métiers et des qualifications, ou **à la mobilité des professeurs**) ; les renforcements du partenariat stratégique global ou la fondation de plusieurs instituts franco-chinois de formation professionnelle entre les deux pays pour les années à venir.

L'objectif fixé par le gouvernement français est de continuer d'accueillir de nombreux étudiants étrangers pour attirer les cerveaux dans la compétition mondiale, d'accroître l'influence économique et culturelle, de promouvoir la francophonie ainsi que la mode de vie et les valeurs françaises. Face à cette tendance, les contributions relatives à toutes les dimensions de la mobilité internationale dans l'enseignement supérieur en France **ont été élargies au monde de recherche francophone dès la fin des années 90 et au début des années 2000. Certes, les recherches scientifiques sinophones contribuant à la mobilité estudiantine chinoise à l'étranger sont polarisées sur les destinations anglophones, avec une augmentation graduelle dès la fin des années 90** grâce à une série d'événements significatifs à partir de 1979, l'année où a été donnée l'autorisation de poursuite des études à l'étranger via ses propres moyens. Il n'existait auparavant que deux types d'études à l'étranger, être envoyé par l'Etat ou par la fonction publique. Ainsi l'avis gouvernemental émis en 1981 a **rétabli l'égalité de droit**

⁵ Le Figaro : http://etudiant.lefigaro.fr/article/la-france-veut-doubler-le-nombre-d-etudiants-etrangers-d-ici-2025_6770f416-d825-11e6-af62-787f14c203b5/ (site consulté le 22/12/2018).

⁶ Campus France dans l'édition 2018 de son Dossier Pays n°41, Mars 2018.

entre les boursiers gouvernementaux et les autres étudiants. En 1992, selon la politique officielle, les Chinois ont été invités à poursuivre des études à l'étranger et à revenir à la mère patrie. Si l'on consulte la plateforme de CNKI (China National Knowledge Infrastructure⁷), nous constatons que le nombre des recherches chinoises au sujet des étudiants partis à l'étranger augmente par paliers **dès la fin des années 90. Nous avons recensé plus de 300 recherches qui étudient depuis 1990 jusqu'à nos jours, en 2019, « des étudiants chinois sortants ». Les études se répartissent principalement en six domaines** : enseignement supérieur, langue chinoise/étrangère, psychologie, sociologie, statistique, politique chinoise et internationale. En outre, nombre d'entre elles focalisent leur attention prioritairement sur les étudiants partant étudier dans les pays anglophones et essentiellement sur l'aspect de l'interculturalité. Il existe peu d'études en didactique des langues ou plus précisément en enseignement du Français Langue Etrangère. Il est donc primordial pour les chercheurs concernés de se saisir pleinement de la question et d'envisager diverses pistes afin de mieux cerner la situation, les besoins de ce public « étudiants chinois étrangers », améliorer et valoriser leurs expériences dans l'enseignement supérieur français ou même francophone.

1.3 Le Français Langue Etrangère

C'est dans le cadre de la didactique du FLE que nous nous situons, cet enseignement s'adressant à tout type d'apprenants (aussi bien des personnes voulant s'initier à la langue française que celles ayant besoin de maîtriser cette langue dans telle ou telle situation). Les didacticiens ont depuis assez longtemps cherché à concevoir des propositions d'enseignement appropriées aux besoins de leurs différents publics. Ainsi en est-il de la naissance du « Français fonctionnel » dans les années 70. Avec son évolution progressive, dans les années 80, cette pédagogie vise alors à faire acquérir aux apprenants le plus rapidement possible des savoirs, des savoir-faire et des comportements qui leur permettent d'être capables de faire face aux situations dans lesquelles ils vont effectivement se trouver. En réalité les objectifs restaient toujours les mêmes, seule changeait la référence théorique beaucoup plus pragmatique qu'auparavant. Cette nouvelle orientation faisait reposer l'apprentissage non pas sur une analyse de langue mais sur les besoins et les caractéristiques du public : on identifiait les besoins et on les traduisait en objectifs, contenus, actions et programmes (Richterich, 1985).

⁷ CNKI, site initié par l'Université Tsinghua, et supporté par le ministère de l'éducation, le ministère des sciences, le département de propagande du parti communiste de Chine, et administration générale de presse et publication de République populaire de Chine. Il inclut les journaux, les thèses, les mémoires, les actes de communications, les articles scientifiques, les journaux, les annales, les ouvrages, les ebooks, les brevets, les standards, etc.

La décennie qui a suivi a donné naissance à différentes recherches théoriques et pratiques, généralement regroupées sous le nom d'enseignement du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques), pour répondre aux besoins de divers publics. Cette démarche était calquée sur l'anglais ESP (English for special/specific purposes). Elle succédait au Français fonctionnel, et mettait l'accent sur les objectifs à atteindre mais peu sur les moyens d'y parvenir (Lehmann, 1993 : 41). C'est ainsi qu'est né le Français sur Objectifs Universitaires (FOU). Ce cas de figure s'est développé en rapport avec la valorisation des mobilités interuniversitaires dans laquelle les universités françaises se sont investies. Cette mobilité interuniversitaire s'est intensifiée depuis 1990. Son ampleur et sa diversité ne cessent d'enrichir le domaine d'action du FOU et justifient l'intérêt qu'on lui porte.

Pendant, il existe une seconde approche du FOU plus explicitement théorique : on y repère des changements conceptuels, structurels et méthodologiques afin d'arriver à constituer un domaine de référence en FOU et de diffuser largement ce concept. Ainsi théorisé, le FOU se focalise alors d'une part sur l'acquisition et le développement des compétences de réception-compréhension de genre discursif, telles que le discours universitaire (les cours magistraux), la production de différents écrits universitaires (l'ouvrage, l'article scientifique) et des compétences de production, le discours d'exposé, la dissertation, le rapport, le mémoire, etc...

Par ailleurs, le FOU s'attache à l'enseignement/apprentissage de formes précises de communication orale et écrite. A titre d'exemples citons l'exposé oral, la prise de notes, la fiche de lecture, la résumé, la synthèse, etc... Nous rejoignons l'idée de Stoean, pour qui le FOU signifie pour les étudiants « *le développement de compétences transversales de réception, compréhension et production de genres académiques dont la maîtrise est indispensable pour la réussite scolaire* » (2011 : 195). Dans cet article nous nous limitons à étudier des aspects communicatifs et précisément dire l'interaction en cours et le travail en groupe. Il ne faudrait pas pour autant négliger la manière de répondre aux exigences universitaires (rapport écrit, exposé oral, examen écrit/oral, etc...) ; il faut intégrer le processus comprendre → assimiler → appliquer ; tout cela suppose un travail en amont : comprendre les cours, communiquer avec les pairs ou les enseignants en cours ou pendant le travail collectif.

2. METHODOLOGIE

Dans la continuité d'une thèse soutenue en 2016⁸, nous

⁸ Lee, H.-I. (2016). L'adaptation des étudiants en programme d'échange interuniversitaire franco-Taiwanais. Sous-titre : pourquoi et comment envisager un programme préparatoire de FLE à leur intention. Volume 1 et 2. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.

poursuivons la recherche pour mieux appréhender les difficultés de l'intégration universitaire des étudiants sinophones dans l'enseignement supérieur en langue française. Les résultats de notre étude qualitative antérieure (deux enquêtes par questionnaire en ligne sur un échantillon d'étudiants taiwanais) nous a permis d'opter cette fois-ci pour des entretiens semi-directifs afin d'approfondir les causes des difficultés mentionnées lors de l'étude précédente, toujours dans un objectif de mieux préparer les étudiants du public visé à intégrer leurs cursus universitaires du point de vue linguistique, culturel et méthodologique.

Nous avons élaboré les questions de l'entretien semi-directif en nous appuyant sur les difficultés exprimées lors de l'étude précédente que nous venons de mentionner. Dans le guide d'entretien, les questions se centrent davantage sur la vie académique (l'intégration universitaire, la compréhension des cours, l'interaction avec les enseignants/étudiants, les travaux universitaires, la prise de notes, etc.), puis ensuite sur la vie quotidienne (l'adaptation à la vie française, le logement, les administrations, etc.). Le choix de cette conception du partage repose sur deux raisons : d'une part, le fait qu'il nous était impossible d'exploiter en profondeur les difficultés ressenties en milieu universitaire avec les questionnaires en ligne de l'étude précédente, d'autre part, l'objectif de notre recherche s'inscrit dans le cadre du FOU, lequel s'interroge sur cette problématique du point de vue institutionnel, (inter)culturel, linguistique et méthodologique (Mangiante et Parpette, 2011 : 27-29); de ce fait, dans cet article nous prenons le parti de focaliser des éléments concernant l'aspect universitaire.

Durant l'année 2018-2019, au sein des réseaux sociaux principaux fréquentés par les jeunes chinois, tels que Wechat/QQ⁹, Sina micro-blog, Zhihu¹⁰ et le forum «Rêve France¹¹», nous avons lancé des invitations aux étudiants chinois séjournant en France, suivant une formation supérieure en premier ou deuxième cycle en langue française depuis moins d'un an. Ce délai précis nous permet de connaître les différences ressenties par les étudiants entre les deux pays en ce qui concerne les méthodes pédagogiques, les différences culturelles, et principalement leurs lacunes ou manques tant dans le domaine pédagogique ou méthodologique que dans la vie quotidienne. Les entretiens se font en mandarin, afin d'éviter les ambiguïtés ou les malentendus des questions posées. Concernant la transcription de l'entretien, nous avons souhaité reproduire, sans transformation, et garder l'intérêt de la parole authentique, avec ses subtilités et avec ses nuances. Ces informations fournies

⁹ Des messageries instantanées sur mobile ou ordinateur avec de multiples fonctionnalités.

¹⁰ Un site chinois de questions-réponses.

¹¹ Le forum le plus important destiné aux étudiants /expatriés /immigrés sinophones en France.

par les étudiants doivent apporter des réponses à notre problématique de recherche et donner les bases d'une proposition pédagogique de l'enseignement du FOU afin de faciliter le séjour des étudiants sinophones en France. Les entretiens semi-directifs ont été menés via Wechat téléphonique avec une participation volontaire et anonyme. Au total, 89 étudiants ont participé à ces entretiens, et finalement, nous avons eu 63 interviews exploitables.

3. PROFIL DES SUJETS

Le public étudié a les caractéristiques suivantes :

Les 63 sondés sont composés de 45 filles et 18 garçons, issus de 19 villes chinoises différentes.

Types d'établissement fréquenté : 47 font leurs études en France à l'université, 16 sont inscrits dans des grandes écoles.

Public hétérogène du point de vue du domaine d'études ; on note une majorité en sciences humaines et sociales, une faible proportion en sciences exactes. Le détail est le suivant : économie, administration économique, gestion (25/63 soit 10%); lettres, langues, art (14/63 soit 22%); sciences humaines et sociales (11/63 soit 17%); sciences et techniques physiques et sportives (6/63 soit 10%); droit et sciences politiques (5/63 soit 8%); santé (2/63 soit 3%).

Cycle d'études : 69 % des étudiants en premier cycle et 31 % en deuxième cycle.

Les études préalables en français. Au moment du départ en France, presque un-tiers des étudiants (20/63) a un niveau de français inférieur ou égal au DELF/TCF/TEF B1; un peu plus de la moitié (32/63) a un niveau de français B2 et presque un cinquième (11/63) a un niveau C1.

4. ANALYSES

4.1 Principales difficultés évoquées par les étudiants

Nous synthétisons les résultats des analyses qui ont permis de mieux comprendre les difficultés rencontrées durant la mobilité estudiantine. Il est utile de préciser que celles-ci ne concernent d'ailleurs pas uniquement les étudiants chinois ; des études françaises ont déjà soulevé les problèmes liés aux conditions de vie et d'études des étudiants allophones dans les établissements supérieurs français en fonction du pays d'origine, de la durée de la mobilité, du contexte institutionnel, social. Il faut également tenir compte de la personnalité, des expériences antérieures et de divers autres facteurs (Murphy-Lejeune, 1998; Gohard-Radenkovic, 2000; Vatz-Laaroussi, Bernier et Guilbert, 2013; Walker, 2016 ; Montgomery, et Bourassa-Dansereau, 2019).

De nombreux champs de recherche prennent pour objet les facteurs essentiels pour optimiser la qualité du

séjour en mobilité internationale. Dans cette partie nous classifions les principales difficultés évoquées par les étudiants interrogés en contexte éducatif français : nous focalisons ensuite les analyses et les témoignages sur des difficultés ressenties lors de l'interaction en cours en milieu de vie universitaire. Rappelons que cet élément est souvent ignoré dans le système d'enseignement chinois et qu'il est source de difficultés et engendre facilement l'inadaptation à la vie estudiantine française de ce public. Par ailleurs, ceci révélera l'un des besoins urgents que le public visé doit acquérir en plus des compétences méthodologies universitaires et langagières.

Les étudiants interrogés ont précisé les éléments de difficultés ressentis en milieu universitaire. Nous les classons par ordre décroissant; les nombres indiqués entre parenthèses représentent le nombre d'étudiants ayant évoqué cet élément :

- comprendre les cours (58 soit 92%)
- suivre le rythme du cours (48 soit 76%)
- participer à l'interaction en cours (37 soit 59%)
- travailler en groupe (36 soit 57%)
- rédigier des travaux écrits (36 soit 57%)
- converser avec les professeurs et les camarades (31 soit 57%)
- prendre des notes (30 soit 48%)
- comprendre des supports écrits (29 soit 46%)
- déchiffrer l'écriture de professeur (25 soit 40%)
- comprendre l'organisation institutionnelle de l'enseignement supérieur français (21 soit 33%)
- faire un exposé oral (18 soit 29%)

Ces obstacles exprimés montrent que presque 70 % des étudiants chinois ayant même un niveau de français supérieur ou égal au DELF/TCF/TEF B2, ont des problèmes de langue pour exercer le métier «étudiant» ; ils notent également le manque de savoirs et savoir-faire méthodologiques universitaires à la française, et un problème majeur lié à l'interaction en cours entre l'enseignant et l'enseigné ou entre les étudiants (les difficultés liées à participer à l'interaction en cours et à travailler en groupe sont énoncées également 36 fois ; celles à converser avec les professeurs et les camarades sont énoncées 31 fois). Ces résultats sont significatifs.

4.2 Difficultés dues aux méthodes d'enseignement différentes

La « prise de parole », l'« interaction en cours » ne sont jamais au centre de l'enseignement en Chine. De nombreux enseignants de FLE ont fait les mêmes constatations dans leurs expériences d'enseignements avec le public sinophone (Bouvier, 2002 et 2003; Dreyer, 2005; Vignes, 2013 ; Bouvier et Loiseau, 2015 ; Liu, 2018). Dans la classe chinoise les cours se déroulent de façon magistrale, l'occasion d'interaction se produit lorsque les enseignants invitent les apprenants à répondre à telle ou telle question formulée par le professeur. Les questions, les discussions, les débats ou les échanges sont rares puisque l'enseignant transmet « le savoir ». Les méthodes et les modes d'enseignement sont différents

entre la France et la Chine ce qui crée une inadaptation dès le début du séjour. Sur ce point précis, voici quelques témoignages significatifs, soulignant ces différences qui perturbent les étudiants chinois.

(#4, F, langue et culture, L3)¹²: [...] il y a plus d'interaction avec les profs, plus de questions posées, il (le professeur) lance des questions à tout moment, nous sommes des étudiants en échange et il n'y a pas que nous (dans la classe), aussi les Français ou des étudiants d'autres pays, et on a l'impression qu'ils sont beaucoup plus actifs pour répondre, mais pas nous (les Chinois).

(#62, M, Sciences Po, M1) : [...] pourquoi (les professeurs) nous demandent chaque fois de partager nos avis ou de discuter entre nous. Il n'y a pas grande chose à partager, on connaît rien et vient pour apprendre.

Pourquoi les étudiants chinois ne répondent guère aux questions en classe ? Plusieurs causes mènent à cette réaction et les réponses le plus fréquemment abordées concernent le mode d'enseignement différencié quel que soit le type de cours enseignés.

(#8, F, LEA, M1) : (les cours) enseignés à l'étranger sont plus détendus, peu de contraintes, [...] les cours enseignés en Chine sont plus rigides, c'est vraiment l'enseignant qui explique et les étudiants qui écoutent, peu d'interaction.

(#47, M, Littérature, L3) : si l'on compare avec la Chine beaucoup plus (d'interaction entre les enseignants et les enseignés). Dans le CM, les étudiants posent des questions quand ils n'ont pas compris, mais si c'est en Chine, y a que le prof qui raconte. [...] mais ici (la France) les étudiants posent souvent des questions même dans les TD, TP.

(#54, F, Santé, L3) : les Français posent trop de questions en cours, ça ralentit les cours. Et comment c'est possible d'avoir tant de questions ? ça ne nous concerne pas toutes, il est préférable demander après les cours ou pendant la pause.

Les témoignages de #8 ; #47 et #54 montrent une fois encore que les cultures éducatives d'enseignement/apprentissage des deux pays diffèrent. En Chine l'enseignement est accordé au professeur, celui qui transmet le savoir de façon traditionnelle « tableau noir et dictée » ; autrement dit, l'apprenant est un récepteur passif puisque le professeur passe plus de temps debout devant la classe à enseigner et contrôler la classe. Tandis qu'en France, l'importance est accordée aux interrogations et à l'esprit critique ou au « verbe » en action ; l'enseignement français est plutôt par un « partage de savoirs » entre le professeur et l'étudiant. De plus, l'ambiance dans les classes françaises est plus libre et détendue. D'après les témoignages, il semble exister moins de pensées dogmatiques, les enseignants français insistent sur les échanges d'idées et respectent les opinions personnelles ; les méthodes pédagogiques utilisées varient pour correspondre aux différentes capacités des étudiants

¹² Prenons l'exemple de l'étudiante sondée numéro quatre, sexe féminine, étude en troisième année du Licence de langue et culture (désormais #4, F, langue et culture, L3).

contrairement à la plupart des classes en Chine, c'est-à-dire, un programme, un standard pour réussir l'examen, « vous survivez ou vous êtes éliminé ». Nous citons quelques témoignages sur ce point :

(#29, M, gestion et économie, L1) : (la méthode d'enseignement) à mon avis, c'est plus... plus pragmatique ; quand je travaille avec eux, on veut que tu les appliques pour assimiler... probablement... on ne peut pas dire que (je) n'aime pas, simplement je ne suis pas habitué. Comme chez moi, en Chine, j'apprends les choses, simplement pour passer les examens [...].

On peut mieux comprendre ce « pas habitué » de l'étudiant grâce à une étude d'une psychologue taïwanaise qui a regroupé tous les rapports publiés entre 1986 et 1991 analysant la psychologie et les comportements des sinophones. « *Ils ne sont pas habitués à exprimer leur manière de penser et leur personnalité devant des inconnus. [...] fournissent des réponses conformes à ce qu'attend la société et ne critiquent pas les autres personnes* ». (Yang, 2001, pp. 83-94), (traduction par nos soins).

(#49, F, FLE, L3) : « à mon avis les enseignants chinois se préoccupent davantage de la méthode de travail pour réussir aux examens que de théorie [...] ». Ces témoignages évoquent le système éducatif chinois communément appelé « éducation d'examen-orienté ». Il se base sur le seul objectif de réussir le concours national (équivalent du baccalauréat en France) et d'obtenir de bonnes notes. Les étudiants chinois ne connaissent que « trois temps de l'étude : 1-prendre des notes en cours, 2-réciter les leçons et 3-rendre des notes et les travaux aux examens » souligne Yang (2016, p.283). En général, les Chinois apprennent les connaissances en cours, mais rarement les mettent en pratique. En ce qui concerne le processus pour former un apprenant, Wang et Wang¹⁷ mentionnent dans leur article :

« D'abord, les professeurs chinois abreuvant les étudiants de connaissances sans tenir compte de leurs capacités et leurs orientations d'étude, les élèves chinois sont obligés d'accepter passivement le contenu du cours. Ensuite, les étudiants reçoivent passivement le savoir, ceux qui n'ont pas compris n'ont qu'à apprendre par cœur » (2012 : 2), (traduit par nos soins).

Dans cette méthode d'enseignement « gavage de canard », comme on dit en Chine, la mémorisation est devenue l'habitude d'apprentissage favorite des étudiants chinois. Dans une étude récente, Wang évoque qu'« à l'heure actuelle dans les écoles chinoises, l'apprentissage par cœur pour réussir les examens est toujours la méthodologie la plus usitée » (Wang¹³, 2012, pp.77-78). Sur ce point nous retrouvons les mêmes constatations dans de nombreux travaux de thèses. Les étudiants prennent l'habitude de réciter la leçon depuis l'enseignement primaire en Chine; cette habitude d'apprentissage perdure tout au long des études. Ce manque de moyens

¹³ Jinjing Wang, 2012, voir référence Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France : étude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires.

de repérage ou d'adaptation aux pratiques pédagogiques caractéristiques de l'enseignement supérieur occidental perturbe ou ralentit l'insertion des étudiants chinois au contexte éducatif français.

4.3 Difficultés dues à la langue

Les problèmes linguistiques compliquent évidemment la situation. Les étudiants se trouvent avec des difficultés pour participer à l'interaction, et converser avec les enseignants et les camarades ou encore pour travailler collectivement dans la classe. Cela relève de l'insuffisance de connaissance de la langue cible en contexte universitaire : on sous-estime le niveau de français requis lors de l'inscription au sein de l'établissement alors que la langue de spécialité et les connaissances professionnelles dans la matière étudiée dépendent de l'individu qui les a acquises antérieurement en Chine. De nombreux témoignages soulignent ce manque de compétence linguistique comme étant en corrélation avec le niveau ou l'emploi du français ainsi que l'utilisation du français sur objectifs universitaire.

Il convient de rappeler le critère concernant le niveau de français exigé chez les étudiants qui veulent postuler dans l'enseignement supérieur français. Pour une formation suivie en langue française, il faut atteindre au moins un niveau du DELF B2. De plus, il faut remarquer que lorsqu'il s'agit d'étudiants en « mobilité universitaire », le critère du niveau de la langue cible est moins strict, afin d'inciter plus d'étudiants étrangers à venir en France. Depuis son élection en 2017, le Président Macron a exprimé des ambitions fortes dans ce domaine. En conséquences, nous constatons moins d'exigence sur la barrière linguistique; il semble plus facile pour les étudiants étrangers d'obtenir le niveau de langue exigé pour poser candidature dans l'hexagone. Augmenter le niveau de la langue cible suffira-t-il pour que tout étudiant s'en sorte ? La réalité des diverses situations, des spécificités de telle ou telle filière d'étude et les besoins d'une communication spécialisée nous amènent à aborder un « français de spécialité ». Citons cet étudiant ayant le niveau TCF C1 disant qu'il n'arrive pas à comprendre les cours ou à interagir :

(#35, M, marché d'art, L1) : [...] je ne pense pas que c'est dû au niveau de français mais plutôt à des vocabulaires spécifiques [...]. Des fois je n'arrive même pas à comprendre la question posée par le professeur, des fois je comprends mais je ne sais pas quoi répondre [...] il implique des connaissances antérieures et des termes spécifiques liés à l'histoire et la philo, je n'en suis pas capable.

L'auteure est bien consciente que, surtout pour les étudiants venant d'un pays non francophone, l'adaptation linguistique au niveau de français, aux vocabulaires spécifiques et aux connaissances professionnelles antérieures a une influence prépondérante sur la compréhension du cours. Il existe d'autres éléments déterminant simultanément cette compréhension, tels

que le rythme du discours de l'enseignant, la durée et la densité du cours, les supports employés en cours ou autres. Pour pouvoir interagir avec les enseignants ou les autres étudiants il faut que les étudiants allophones comprennent au moins un minimum de cours.

4.4 Difficultés dues aux valeurs chinoises

La culture chinoise entre également dans la difficulté à participer à l'interaction, spontanée ou non, des étudiants interviewés. Plus précisément dit, ce sont les valeurs de la culture chinoise qui entrent en jeu. Elles reposent principalement sur trois piliers philosophiques le confucianisme, le taoïsme et le bouddhisme qui irriguent toute la société. Ici est concernée prioritairement la philosophie développée par Confucius, il y a plus de 2500 ans, qui précise la place et le comportement de l'homme dans la société, à la fois à l'échelle de l'individu mais aussi de l'organisation politique de la société. Voyons la façon dont les différences peuvent s'exprimer :

L'étudiante #3 (F, psychologie, L1) « ne veut pas répondre aux questions des professeurs ». La plupart du temps, sa réticence n'était pas due au manque de connaissances professionnelles ou aux difficultés d'expression orale mais elle ne voulait pas répondre parce qu'il y avait « trop de monde ». Réponses fréquentes chez les autres étudiants. Ce « trop de monde » nous fait rappeler que les étudiants chinois préfèrent ne pas parler ou donner leur opinion en public. Cette réaction est souvent prise au premier degré renvoyant à la notion de timidité. En fait, le mot chinois *hài xiū* fait surtout appel au fait qu'on ne doit pas montrer ses sentiments ou sa pensée. Dreyer traduit cette réaction par « devoir de réserve » (2005). L'explication de Bouvier nous éclaire mieux : « La norme dans la classe chinoise veut qu'on réfléchisse avant de parler ; il est préférable de se taire plutôt que d'ouvrir imprudemment la bouche quand il y a du monde et à fortiori devant un professeur ». (2002, p. 198). D'ailleurs, dans les valeurs chinoises, le mutisme est plus apprécié que la parole ; il représente la réflexion et la pensée profonde. Nous envisageons également une autre raison qui expliquerait cette réticence chez les étudiants chinois dans la classe. Il s'agit de la notion de « ne pas perdre la face », profondément enracinée dans le concept social chinois ; elle s'applique dans la vie courante et notamment dans les relations interpersonnelles et fait l'objet d'études émanant de chercheurs français et sinophones. Après de nombreuses années d'enseignement, nous constatons que si les étudiants chinois s'engagent à répondre aux questions de l'enseignant, c'est qu'ils sont extrêmement sûrs d'eux-mêmes et donc ils ne se trouveront pas dans une situation humiliante en exposant leur ignorance ou leur faiblesse.

Abordons un autre constat intéressant lié aux valeurs de la culture chinoise. Lorsqu'on demande aux étudiants s'ils posent des questions en classe, nous recevons une quasi uniformité de réponses négatives. Cette réaction

est à mettre en relation avec la face de l'enseignant, nous retrouvons des phénomènes déjà décrits par des chercheurs anglophones et sinophones « poser une question en cours est considéré comme un défi pour l'enseignant, qui risque de ne pas savoir y répondre, ce qui peut lui faire perdre la face. » (Hwang, 1987; Chang et Holt, 1994).

En plus de la face de l'étudiant, la face de l'enseignant semble également très importante. Dans la culture française, « poser des questions en cours » n'est pas considéré comme « un défi », la démarche est même souvent sollicitée par les enseignants. Mais les étudiants chinois considèrent leur mutisme comme manifester du respect envers les professeurs puisque la société chinoise considère que l'enseignant jouit d'une place considérablement importante, comme « source de savoir » ou « guide » (Cortazzi et Jin, 1999).

« Qu'ils soient enseignants ou enseignés, ils considèrent l'enseignant comme le possesseur et le médiateur du savoir, l'enseignant est une mine de connaissances, un savant. [...] tout ce qui sort de la bouche d'un professeur, les écrits d'un auteur ou d'un chercheur, imprimés en noir et blanc, on les considère comme parole d'évangile et c'est indiscutable » (Liu, 2000 : 56-57), (traduit par nos soins).

De ce fait, nombre d'étudiants chinois ne posent jamais de question en cours à leurs professeurs et s'il existe des questions à poser, il est préférable de demander après le cours, en privé.

4.5 Difficultés liées au travail en groupe

Dans la vie universitaire française, le travail en groupe a une place importante dans de nombreuses filières. Ainsi si l'on examine les données de l'enquête, on constate que 36 étudiants ont partagé leurs avis sur ce point ; parmi eux, 31 font état de leurs difficultés, 7 refuse d'y participer. Cette méthode pédagogique d'apprentissage implique une compétence recherchée par les étudiants chinois au sein de l'enseignement occidental. Derrière ces évocations des difficultés, nous retrouvons des éléments intéressants qui expliqueraient la situation. La génération des étudiants interrogés (c'est-à-dire, entrés en scolarité autour de l'an 2000), n'a quasi jamais eu de travail en groupe/apprentissage coopératif avant d'entrer dans l'enseignement supérieur. Une constatation similaire était déjà formulée par Shirk dans les années 80 : « l'apprentissage coopératif existe rarement à aucune échelle d'éducation en Chine. [...] L'apprentissage est souvent organisé individuellement sans un but collectif ». (Traduit par nos soins), (1982). Vingt-six ans après, des études scientifiques chinoises montrent que cette méthode de travail en groupe dans l'enseignement chinois est une originalité qui pourrait faire progresser la qualité de l'apprentissage et remplacer la méthode traditionnelle employée dans le grand empire du centre (Xu, 2017; Mu, 2018; Zhang, 2018; Zheng, 2018).

Ce type de travail existe dans l'enseignement supérieur chinois, mais cela ne fonctionne pas comme en occident

à cause de l'esprit de compétition et la rivalité entre les individus ; en effet, l'organisation éducative chinoise place l'esprit de compétition en premier et le travail scolaire est considéré comme une tâche individuelle. Voyons le témoignage d'une étudiante en Master qui n'arrive pas bien à s'intégrer au travail de groupe :

(#30, F, Création numérique, M1) : dès qu'on a terminé la Licence (en Chine) on entre en Master (en France); on a toujours le mode de travail en groupe à la chinoise et leur façon d'organiser le travail en groupe (à la française) je ne comprends pas trop, euh... pourquoi on fait comme ça [...].

(#59, F, Management, M2) : [...] le travail en groupe tire mes notes vers le bas, à cause des autres. Je ne comprends pas pourquoi on a toujours besoin de moi pour les (autres membres du groupe) aider ? ils (les autres étudiants chinois du même groupe) préfèrent rester plus longtemps en France mais pas moi. Et pourquoi les profs préfèrent former des groupes pour travailler, pour ne pas corriger tant de copie en examen ?

Nous sommes consciente que l'insuffisance de maîtrise de la langue cible augmente notablement les difficultés du travail collectif. La plupart des étudiants évoquent le handicap provenant de leur niveau faible en français ; certes quelques étudiants arrivent à faire la différence.

(#39, F, LEA, M1) : [...] avant je croyais que mon niveau de langue était insuffisant, c'est-à-dire au moment où je suis arrivée en France, j'avais l'impression que ce que nous avons appris en français durant 3-4 ans ne servait à rien, mais après j'ai eu l'impression que c'est dû aux différences; on ne comprend pas pareil sur les matières étudiées ou sur les méthodes de travail [...].

« Traverser la rivière en tâtant les pierres », la maxime de Deng Xiaoping n'a pas vieilli. On observe que certains étudiants chinois essaient de mieux s'insérer dans le contexte éducatif hexagonal, ce qui suppose d'avoir une attitude ouverte et sans préjugés, mais d'autres évoluent dans un terrain d'incompréhension.

CONCLUSION

L'adaptation des étudiants étrangers au contexte éducatif français fait couler beaucoup d'encre depuis deux décennies. L'écart culturel et éducatif ne manque pas de surprendre les étudiants allophones, surtout ceux qui appartiennent aux pays non francophone et ayant une culture éloignée, comme la nôtre. Les étudiants chinois perdent des repères, ne sont pas toujours conscients des causes de leurs difficultés ni du fait de l'enracinement des valeurs éducatives et culturelles de leur pays natal ; de ce fait, apprendre et réapprendre « le métier d'étudiant » en dehors de leur pays d'origine devient leur travail primordial.

Les premiers constats exposés dans cet article pourront utilement être complétés par une étude sous deux angles. D'une part, toujours chez les étudiants, en étendant la recherche avec une distinction de discipline

et du niveau d'étude, car nous savons tous que les exigences varient en fonction de ces critères. D'autre part, en recueillant ce qu'observent les professeurs qui sont eux-mêmes des chercheurs. Ces deux perspectives se croisent ; la perspective d'explorer ces phénomènes est enthousiasmante.

Cette recherche rejoint l'engagement actif de nombreux chercheurs qui travaillent déjà sur ce sujet comme Murphy-Lejeune, 1998, Bouvier, 2002, 2003 et 2015, Dreyer, 2005, Song, 2011, Mangiante et Parpette, 2011, Vignes, 2013, Jin et Zhang, 2017, Breton et al., 2018, Liu, 2018. Pour que la connaissance mutuelle du monde sinophone et francophone progresse, il appartient à chacun de dynamiser les échanges, de s'ouvrir à l'autre pour comprendre.

REFERENCES

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Tendances de l'enseignement supérieur dans le monde : suivre une révolution académique (Trends in global higher education : tracking an academic revolution)*. Paris : UNESCO.
- Bel, D. (2017). Economie politique du développement de l'enseignement du Français en Chine au niveau universitaire : entre discours et réalités. *Synergie Chine, 12*, 213-214.
- Bouvier, B. (2002). Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. *ÉLA, 126*, 189-199.
- Bouvier, B. (2003). Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *ÉLA, 132*, 399-414.
- Bouvier-Laffitte, B., & Loiseau, Y. (dir.). (2015). *Polyphonies franco-chinoises - Mobilités, dynamiques identitaires et didactique*. Paris : L'Harmattan.
- Breton, G., Laforest, M., Lenoir, Y., & Tardif, M. (2018). *Penser l'éducation : une vie à développer l'éducation, du primaire à l'université. En hommage à Mario Laforest*, Québec : Éditions Cursus universitaire.
- Chang, H. C., & Holt, R. G. (1994). Une perspective chinoise sur la face en tant que préoccupation interrelationnelle (A Chinese perspective on face as inter-relational concern). In T. T. Stella (dir.). *The challenge of facework* (pp.95-132). Albany : State University of New York Press.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Passerelles vers l'apprentissage : métaphores de l'enseignement, de l'apprentissage et de la langue (Bridges to learning : metaphors of teaching, learning and language). In Cameron L., & G. Low (dirs.). *Recherche et application de métaphores* (pp. 149-176). Cambridge : Cambridge University Press.
- Dreyer, S. (2005). Apprenants taiwanais de langues étrangères et enseignants occidentaux : une relation complexe. In J. C. Beacco, J. L. Chiss, F. Cicurel & D. Veronique (dirs.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 225-244). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gohard-Radenkovic, A. (2000). Comment évaluer l'acquisition de compétences socioculturelles de l'étudiant en situation de mobilité. *Dialogues et Cultures, 44*, 52-61.
- Hwang, K. K. (1987). Visage et faveur : le jeu de puissance chinoise (Face and favor : the Chinese power game), *Journal of Sociology, 94(2)*, 944-974.
- Jin, S. S., & Zhang, S. S. (2017). Recherche et révélation de l'adaptation interculturelle dans l'enseignement des étudiants chinois. *Journal of Yunmeng, 38(6)*, 79-84.
- Lee, H. (2016). *L'adaptation des étudiants en programme d'échange interuniversitaire franco-Taiwanais. Sous-titre : pourquoi et comment envisager un programme préparatoire de FLE à leur intention. Volume 1 et 2*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Liu, L. (2018). *Les stéréotypes en mouvement dans la communication interculturelle : le cas de l'évolution des stéréotypes chez les étudiants chinois*. Thèse de doctorat, Université de Lorraine.
- Liu, R. D. (2000). Sur la signification et la connotation de la pensée critique. *Teacher Education Research, 12(1)*, 56-61.
- Mangiante, J. M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Montgomery, C., & Bourassa-Dansereau, C. (2019). *Mobilités internationales et intervention interculturelle : théories, expériences et pratiques*. Québec : PUQ.
- Mu, Q. L. (2018). Apprentissage coopératif en groupe dans l'enseignement des mathématiques au niveau secondaire. *Fazhan daobao, 2018-09-28(020)*.
- Murphy-Lejeune, E. (1998). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel «étranger»*. Aspects de l'adaptation interculturelle des étudiants européens. Thèse de doctorat, Université de Nancy 2.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Shirk, S. L. (1982). *Camarades compétitifs : incitations professionnelles et stratégies étudiantes en Chine (Competitive comrades: career incentives and student strategies in china)*. Berkeley, University of California Press.
- Song, X. Z. (2011). Un nouveau concept d'enseignement du français langue étrangère en France. *Foreign Language Research, 163(6)*, 98-100.
- Stoan, C. Ş. (2011). Le Français sur objectifs universitaires en milieu universitaire non-francophone. *Synergies Monde, 8*, 191-198.
- Laroussi, M. V., Bernier, E., & Guilbert, L. (dir.). (2013). *Les collectivités locales au coeur de l'intégration : questions identitaires et stratégies régionales*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Vignes, L. (2013). Témoignages d'étudiants chinois à l'université en France : de la culture d'enseignement / apprentissage aux stratégies personnelles. *Synergies Chine*, 8, 125-135.
- Walker, E. (2016). Etudiants étrangers, quels séjours pour quelles réussites? In S. Landrier, P. Cordazzo & C. Guégnard (dir.), *Etudes, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'université*. Paris : La Documentation française.
- Wang, J. J. (2012). *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France : étude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires*. Thèse de doctorat, Université de Lorraine.
- Wang, S. L., & Wang, Z. H. (2012). Discrimination de la méthode pédagogique « gavage de canard ». *Xue li lun*, 33, 225-226.
- Xu, D. M. (2017). Recherche sur l'application de l'apprentissage coopératif dans la pratique linguistique. *Jiao yu ping lun*, 12, 152-154.
- Yang, Z. F. (2001). *Comment étudier le Chinois*. Taipei : Yuanliu.
- Yang, X. (2016). Être étudiant chinois en France. Quelle insertion socioculturelle & universitaire? Thèse de doctorat, Université Paris Ouest - Nanterre La Défense.
- Zheng, D. P. (2016). Le modèle d'enseignement coopératif devrait être promu dans l'éducation physique. *Fazhan daobao*, 2018-09-28(020).
- Zhang, X. Q. (2018). Sur l'apprentissage coopératif dans l'enseignement de la lecture chinoise au primaire. *Fazhan daobao*, 2018-09-28 (023).