

# Représentations d'apprenants dans un dispositif d'apprentissage auto-dirigé

Anne Chateau  
ATILF/CNRS équipe CRAPEL - UMR 7118  
Université de Lorraine  
anne.chateau@univ-lorraine.fr



Synergies France n°9 - 2012 pp. 75-89

**Résumé :** Nous avons conçu un dispositif qui vise l'autonomisation de l'apprenant et propose une modalité d'accompagnement spécifique : le conseil à l'apprentissage. Ceci implique, pour les enseignants comme pour les apprenants, d'endosser des rôles souvent nouveaux. Afin d'étudier l'implémentation du dispositif, et de pallier d'éventuels problèmes avant l'ouverture du premier des centres pour lesquels le dispositif a été conçu, un test préalable a été réalisé avec des apprenants volontaires. Un questionnaire a été distribué aux apprenants avant et après la formation afin de connaître leurs représentations sur l'apprentissage et la langue et d'identifier d'éventuelles évolutions. Un entretien semi directif réunissant les apprenants en fin d'expérimentation complète les données.

**Mots-clés :** dispositif, conseil, autonomie, représentations.

## Learners' beliefs in a self-directed language learning scheme

**Abstract :** To answer the needs of a private language company, a team of researchers designed a blended language learning scheme based on learners' autonomization. The implementation of the scheme involves a new conception of the different actors' roles, teachers become counsellors and learners have to take control of their own learning. In order to study the scheme and avoid possible problems before the first language centre opened, we devised a test with voluntary learners. The paper studies the answers given by the learners to a questionnaire as well as during a collective interview, from the point of view of their beliefs about language learning and the way these evolve within the learning scheme.

**Keywords:** learning scheme, autonomy, counselling, beliefs.

## Introduction

Suite à la demande d'un entrepreneur privé (Pereiro, cet ouvrage) nous avons conçu un dispositif d'apprentissage de l'anglais visant l'autonomisation de l'apprenant et proposant une modalité d'accompagnement spécifique : le conseil à l'apprentissage. Ce dispositif implique, pour les enseignants comme pour les apprenants, d'endosser de nouveaux rôles (Bailly & Carette, 2008). Se

posent donc les questions suivantes : quelles représentations chacun des deux acteurs ont-ils de leur propre rôle et de celui de l'autre ? Y a-t-il évolution au cours de la formation ?

L'article apporte des éléments de réponse à ces questions, du point de vue des représentations des apprenants. En effet, afin d'étudier l'implémentation du dispositif un test a été réalisé. Un questionnaire a été distribué aux apprenants avant la formation, afin de connaître leurs représentations sur l'apprentissage et la langue. Le même questionnaire leur a également été distribué après, pour identifier d'éventuelles évolutions. Un entretien semi directif collectif complète les données.

Après avoir rappelé les fondements théoriques sur lesquels reposent la notion de conseil à l'apprentissage, et celle de représentation, puis situé les conditions dans lesquelles s'est déroulé le test, l'article présente les premiers résultats obtenus.

## 1. Contexte théorique

### 1.1. L'autonomie et le rôle du conseiller

Si l'on considère l'autonomie comme la capacité de prendre en charge son apprentissage (Holec, 1981), très peu d'apprenants possèdent d'emblée cette capacité « *qui implique des qualités [...] que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel.* » (Linard, 2003 : 245). Il faut donc les aider à l'acquérir. Un apprenant autonome est en effet quelqu'un qui a appris à apprendre, est à même de définir ses besoins, trouver ses matériaux d'apprentissage et sélectionner ses techniques de travail (Riley, 1986). La mise en place réussie d'un apprentissage auto-dirigé implique donc trois conditions : les apprenants doivent être formés sur le plan méthodologique, disposer de ressources adéquates, et d'un accompagnement. Ce troisième élément repose sur le conseiller, dont le rôle est d'accompagner les apprenants afin de les aider à cibler leurs objectifs, à établir un programme d'apprentissage, à analyser leur démarche de travail, et, ce faisant, à prendre conscience de leur apprentissage. Ce processus se met en place lors d'entretiens en face à face.

### 1.2. La notion de représentation sur l'apprentissage et sur la langue

Riley, pour qui l'autonomie des apprenants en contexte institutionnel implique de la part des enseignants comme des apprenants une modification de leurs représentations de leurs rôles respectifs (1989), attire l'attention sur cette notion clé en matière d'apprentissage. Des corrélations ont en effet été établies entre, d'une part, les attitudes et représentations des apprenants et, d'autre part, leur désir d'apprendre une langue et le succès ou la réussite de cet apprentissage (Ciekanski, 2005). Les représentations peuvent permettre au processus d'apprentissage de progresser ou au contraire le ralentir. Mais elles sont modifiables et donc susceptibles d'évolution (Castellotti & Moore, 2002). Il est donc intéressant d'examiner leurs variations.

L'un des postulats de l'interaction entre apprenant et conseiller est que celle-ci va permettre à l'apprenant de modifier ses représentations : « *l'entretien de conseil repose sur l'hypothèse que c'est par la discussion que l'apprenant va pouvoir faire évoluer ses représentations.* » (Gremmo, 2003 : 159). Il s'agit donc bien d'une notion clé en matière d'apprentissage, d'où l'intérêt de connaître préalablement les représentations d'apprenants à qui l'on propose d'expérimenter un nouveau type de dispositif d'apprentissage, dans lequel l'entretien de conseil est l'un des piliers.

## 2. Les conditions du test

### 2.1. Les conseillers

Ils étaient au nombre de cinq :

- Trois d'entre eux étaient des conseillers 'chevronnés' ayant une longue expérience au sein du SAAS, système d'apprentissage auto-dirigé (Holec, 2000).
- L'une des conseillères était une doctorante, en contrat CIFRE (Conventions Industrielles de Formation par la Recherche) au sein de l'entreprise pour laquelle le dispositif a été conçu. Son expérience en tant que conseillère était moindre, néanmoins elle avait déjà eu l'occasion de conseiller au sein du SAAS.
- La dernière conseillère, n'avait jamais conseillé dans le cadre du SAAS, mais dans le cadre d'un autre dispositif, où la pratique de ce rôle est sensiblement différente.

Toutefois, les cinq étaient membres du projet ayant abouti à la création du dispositif dont il est question ici. On peut donc considérer qu'ils s'étaient construits une culture commune du rôle à jouer par le conseiller au sein de ce dispositif. En outre, tous avaient à leur disposition un « guide du conseiller », mis au point par l'équipe pour les futurs conseillers embauchés dans les centres.

### 2.2. Les apprenants

Au nombre de six, d'âges variables (d'une vingtaine d'année à plus de soixante ans), ils avaient été recrutés sur la base du volontariat et savaient qu'ils s'engageaient à titre expérimental et gratuit, pour trois mois, dans une formation à l'anglais, sur-mesure, sans salle de classe et sans enseignant. Ils savaient également qu'un conseiller les aiderait, lors d'entretiens individuels, à définir leurs objectifs d'apprentissage en fonction de leurs besoins, ainsi que leurs modalités d'apprentissage (rythme, style, choix des matériels de travail, procédures d'évaluation).

Un rendez-vous d'une heure en début de formation était prévu, puis trois rendez-vous de 30 minutes. Les apprenants pouvaient ensuite, s'ils en ressentaient le besoin ou l'envie, faire des demandes de rendez-vous supplémentaires. Ils étaient aussi informés de l'existence du site sur lequel ils seraient amenés à travailler, de la possibilité de participer de façon individuelle à des séances de conversation avec des natifs et à des ateliers de conversation en groupe.

Afin de se rapprocher le plus possible de ce qui devait être proposé dans le centre que souhaitait ouvrir l'entrepreneur, la formation s'est déroulée dans le cadre du centre de langues de l'Université Nancy 2, le CLYC. Le dispositif et ses conditions ont été présentés aux apprenants lors d'un atelier de découverte mené par deux des chercheuses impliquées dans la création, qui faisaient également office de conseillères dans le cadre du test.

A l'issue de la formation un entretien-bilan a été organisé avec l'une des chercheuses qui n'avait pas participé en tant que conseillère au test, afin d'éviter d'introduire un biais dans les réponses des apprenants.

Six apprenants se sont donc engagés dans la formation, même si, dans les faits, l'étude de leurs traces d'activités révèle des disparités dans l'activité d'apprentissage réellement accomplie (Guely Costa, cet ouvrage). Ce sont leurs réponses au questionnaire et à l'entretien final qui sont analysées dans cette étude.

### **2.3. Le questionnaire**

Le questionnaire (cf. annexes) a été soumis aux apprenants avant la formation et juste avant l'entretien bilan. Il comportait 29 questions à échelle de Likert à 5 niveaux, et était construit afin que les valeurs inférieures à trois attribuées à un item -1 : pas du tout d'accord ; 2 : pas très d'accord ; 3 : ni d'accord ni pas d'accord ; 4 : plutôt d'accord ; 5 : tout à fait d'accord - indiquent une représentation ne faisant pas obstacle à l'apprentissage.

L'étude sur les représentations menée par Riley en 1989 nous a servi à élaborer les items. Elle mentionne plusieurs types de croyances ayant une influence sur l'apprentissage des langues : des croyances générales, certaines à propos des normes et des règles, des croyances propres à l'individu et d'autres concernant les buts en matière d'apprentissage de langues. Le questionnaire combine des items portant sur l'apprentissage des langues en général (à la fois ceux portant sur l'image de soi ou l'attitude par rapport à l'apprentissage, et ce qui concerne l'acte d'apprendre, ainsi que les méthodologies à adopter) ; et d'autres qui portent sur la nature de la langue. En effet, les chercheurs qui se sont intéressés aux représentations, n'étant pas toujours d'accord sur la classification adoptée (Nikitina & Furuoka, 2006), ces deux sous-ensembles nous semblent suffisants pour une première étape d'analyse de l'évolution des représentations apprenantes.

### **2.4. L'entretien bilan**

L'objectif était de permettre aux apprenants d'émettre, de façon plus libre que dans un questionnaire, des opinions par rapport au dispositif. Il s'agissait ainsi d'obtenir un point de vue légèrement différent afin de pouvoir, soit corroborer certaines de leurs réponses au questionnaire, soit les contraster.

Les questions étaient les suivantes :

1. Quels ont été vos sentiments par rapport à la différence d'approche (au fait qu'il ne s'agissait pas d'un cours) ?
2. Comment avez-vous vécu l'obligation de venir travailler au CLYC ?
3. Que pensez-vous du site ?
4. Si vous faites le bilan : avez-vous le sentiment d'avoir progressé ?
5. Qu'avez-vous pensé des séances avec le conseiller ?
6. et des séances de conversation avec locuteurs natifs ?

### 3. Résultats et discussion

#### 3.1. Le questionnaire

Pour des raisons d'anonymat seules les initiales des apprenants sont utilisées dans cette étude. Comme l'indiquent les graphiques 1 à 6 reflétant leurs réponses avant et après la formation (voir annexes) leurs représentations n'étaient pas uniformes au départ.

Afin de faciliter la lecture des résultats quant à l'évolution, les résultats des réponses données après la formation ont été regroupés dans deux tableaux (annexes).

Le tableau 1 fait apparaître une évolution chez tous les participants. Elle est notable tant au niveau des items portant sur la langue (2, 3 ou 6, 10), qu'au niveau de ceux sur l'apprentissage (13, 14, 15, 21, 24 ou 26). Ceci semble indiquer une conscientisation de l'enjeu des affirmations proposées.

Pour certains items sur la nature de la langue, comme 2 et 6, la valeur donnée par presque tous les apprenants a diminué, ce qui semble impliquer la mise en place d'un processus réflexif favorable à l'apprentissage. On constate le même phénomène pour des items portant sur l'apprentissage comme 15, 24, ou 26, ce qui dénote un progrès vers l'autonomisation. Ces évolutions semblent indiquer un impact positif du dispositif dans la prise de conscience par les apprenants de certains faits relatifs à l'apprentissage d'une langue.

Pour d'autres affirmations (16, 22 et 28), il n'y a pas évolution, l'opinion de cinq apprenants sur six n'a pas varié. Néanmoins, en ce qui concerne 22, cinq apprenants avaient déjà une représentation claire du statut de l'erreur en matière d'apprentissage, il est donc logique qu'il n'y ait pas eu évolution. Ce point, qui indique l'existence d'une certaine culture d'apprentissage préalable à la formation chez ces apprenants, est peut-être dû à leur recrutement. Presque tous en effet avaient un niveau d'étude supérieur à Bac + 3, ce qui induit un biais, et ne sera probablement pas le cas de tous les apprenants qui s'inscriront dans les centres.

Pour 16 et 28, en revanche, il s'agit d'idées reçues fortement ancrées, qui, de façon non-surprenante, n'ont pas évolué. La raison est peut-être la durée de la formation (trois mois), probablement insuffisante pour permettre aux apprenants de remettre en cause des représentations construites au fil d'années

passées dans le système éducatif français, principalement basé sur l'hétéro-direction (cf. 28). En ce qui concerne 16 (« Plus on est jeune et plus il est facile d'apprendre une langue »), il s'agit d'une représentation omniprésente chez de nombreux apprenants (Horwitz, 1999 ; Bernat, 2006).

Enfin, on constate aussi que certains items comme « Certaines personnes sont plus douées pour les langues » (1) et « J'ai l'air stupide quand je parle anglais » (5), qui portent sur l'attitude, ont connu, chez certains apprenants (MC et AD) une évolution qui ne paraît pas favorable. Ceci semble en effet indiquer que ces apprenants n'ont pas une bonne image de soi en matière d'apprentissage de langue, ce qui est susceptible d'entraver leur motivation.

### 3.2. Analyse de cas

Afin d'affiner l'analyse, nous allons nous intéresser à deux apprenants, choisis parce que du point de vue de leurs traces d'activité ils représentent les extrêmes, et croiser les données recueillies sur leurs représentations avec leurs traces d'activité dans le dispositif (Guély Costa, cet ouvrage).

L'un, DK, a profité pleinement du dispositif proposé (travail sur le site, conseil...). Si l'on examine le graphique 5 (annexe) qui représente son évolution, on note un changement sur 13 items. De plus seuls 5 et 21 ont recueilli une valeur plus grande, mais leur appréciation reste inférieure ou égale à 3. Dans ces deux cas la représentation n'est donc pas un frein à l'apprentissage. Ceux pour lesquels elle a diminué sont : 2, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23, 24 et 29.

Le cas de l'item 18 ('Pour apprendre une langue, on a besoin d'un professeur, de préférence un Anglais ou un Américain') est particulièrement intéressant. DK fait partie des deux étudiants pour lesquels l'appréciation a évolué favorablement. Au début de la formation, il avait indiqué qu'il était 'sans opinion'. A l'issue de la formation, on constate que son opinion a évolué (il indique n'être 'pas très d'accord' avec l'affirmation). Cette évolution favorable, corroborée avec ses traces d'activité, indique d'une part une adhésion au dispositif et au type d'apprentissage proposé et, d'autre part, que ce type d'apprentissage est à l'origine de l'évolution.

Son évolution sur la 29 ('Si j'apprends l'anglais, c'est pour parler comme un Anglais ou un Américain') est encore plus notable, puisqu'il est passé en trois mois de 'tout à fait d'accord' à 'pas très d'accord'. Au regard de l'un de ses deux objectifs définis en début de formation (s'entraîner à parler pour le travail et les études) cela semble indiquer que le travail réalisé dans le dispositif lui a permis de se débarrasser d'un certain nombre d'idées reçues, handicapantes pour l'apprentissage d'une langue.

Le deuxième cas est bien différent (graphique 6). ND, en effet, d'après ces traces d'activité, n'a que très peu travaillé. Il n'a jamais demandé à rencontrer un anglophone (il est vrai que son objectif était de travailler la compréhension écrite), et n'a eu que trois rendez-vous avec son conseiller, alors que tous les autres en ont eu quatre.

Son opinion a néanmoins évolué sur 14 items. Seuls 1 et 4 ont recueilli une appréciation plus positive. Mais pour 4, l'appréciation reste inférieure ou égale à 2, ce qui n'est donc pas un frein à l'apprentissage. D'autre part, l'appréciation a diminué sur 2, 6, 9, 10, 13, 15, 21, 24, 25, 26, 27 et 29. Pour tous ces cas ND a choisi une valeur inférieure ou égale à 3 (cf. tableau 2), il y a donc bien eu évolution de ses représentations en matière d'apprentissage. Mais, au vu du peu de temps consacré au travail dans le dispositif et du fait qu'il ait bénéficié de moins de rendez-vous conseils que les autres, ce résultat semble étonnant.

Si l'on examine néanmoins la proportion de travail personnel par rapport au conseil chez ces deux apprenants, on constate que ND a bénéficié d'1h30 de conseil pour 5h30 de connexion sur le site, alors que DK a bénéficié de 2h de conseil pour 13h30 de travail (Guély Costa, cet ouvrage). Le fait que chez ces deux apprenants les représentations aient évolué favorablement, au regard de la proportion entre temps de travail et de conseil, semble indiquer que c'est bien le conseil qui, dans le dispositif créé, permet aux apprenants de faire évoluer favorablement leurs représentations. Ce point semble valider l'un de nos postulats qui était que l'interaction de conseil était l'un des piliers indispensables du dispositif. Ceci demande néanmoins à être confirmé sur davantage d'apprenants, ce qui fera l'objet d'une recherche ultérieure.

### 3.3. L'entretien-bilan

Les impressions données par les apprenants lors de cet entretien nous permettent d'aller un peu plus loin dans l'analyse. En ce qui concerne leur apprentissage de l'anglais, tous ont dit qu'ils avaient le sentiment d'avoir progressé (question 4). Ceci est légèrement contradictoire avec les réponses apportées à l'item 28 du questionnaire, puisque trois d'entre eux (dont ND, absent lors du bilan il est vrai) indiquaient être 'plutôt d'accord' ou 'tout à fait d'accord' avec le fait que seul un enseignant peut évaluer ce qui a été appris. Dans les faits, cinq apprenants sont donc, après la formation, capables apprécier leur niveau et le disent.

Questionnés sur le conseiller, et sur le rôle joué par celui-ci, les cinq apprenants l'ont déclaré utile, ou très utile, voire indispensable. L'un d'entre eux a précisé que le premier entretien était fondamental, et que le conseiller aidait à entretenir la motivation. La mention de la motivation, concept éminemment complexe (Dörnyei, 2001 ; Chateau, 2005), est intéressante, car ainsi que plusieurs chercheurs l'ont montré, elle n'est pas constante (Raby, Narcy-Combes, 2009). Le rôle du conseiller qu'AD juge « indispensable » et DK « très important » est donc reconnu par les apprenants en la matière. EP, pour sa part, a déclaré qu'il aurait aimé avoir plus de conseil (ce qui n'a pas été possible dans le temps imparti) et mentionné l'aspect « relations humaines » comme très positif, car le conseiller « vous écoute et donne des réponses auxquelles on ne s'attend pas forcément ». Ce point conforte l'idée selon laquelle le contact humain dans un dispositif comportant du travail en ligne est nécessaire aux apprenants (Chateau, 2008). En outre il indique, de la part de l'apprenant, la reconnaissance d'une nécessaire déstabilisation pour faire évoluer ses représentations et aller de l'avant dans son apprentissage.

## Conclusion

Les premiers résultats de cette étude sur l'impact du conseil sur l'évolution des représentations des apprenants, dans le cadre d'un dispositif innovant, sont encourageants. En effet, comme l'étude des réponses des apprenants 'tests' avant et après la formation l'a montré, l'interaction de conseil permet de favoriser la réflexion critique des apprenants et les amène à modifier certaines de leurs représentations sur la langue et l'apprentissage. Cette étude mérite néanmoins d'être approfondie sur davantage d'apprenants avant de pouvoir en tirer de réelles conclusions concernant l'impact du dispositif. En effet, un échantillon aussi restreint ne permet que d'émettre des hypothèses. En outre, il s'agissait d'apprenants volontaires et il est envisageable que les résultats soient légèrement différents dans le cas des apprenants inscrits dans un des centres en tant que clients. La prochaine étape de ce travail consistera donc à analyser les représentations de certains de ces clients afin de voir si notre hypothèse concernant l'impact positif du dispositif, et notamment de l'entretien conseil, n'est pas invalidée.

## Bibliographie

Bailly, S., Carette, E. 2008. Innovation pour l'apprenant, innovation pour l'enseignant. *Les Cahiers de l'Acedle*, 3, pp. 3-14.

Bernat, E. 2006. Assessing EAP learners' beliefs about language learning in the Australian context. *Asian EFL Journal*. Vol. 8. n° 2, pp. 202-227.

Castellotti, V., Moore, D. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Etude de référence. Division des politiques linguistiques Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Chateau, A. 2005. La motivation, une question de mesure ? *Les Cahiers de l'APLIUT*. Vol XXIV, n°2, pp. 37-52.

Chateau, A. 2008. Langues-U: A digital campus to increase student's autonomy? In T. Vogel, R. Satchell, A. Morazikova (dir.). *Language Centres at Universities: Crossing Bridges, Integrating Cultures*. Frankfurt (Oder): CercleS, pp. 115-122.

Ciekanski, M. 2005. *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles (Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites «de conseil» dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère)*. Thèse de doctorat. Université Nancy II.

Dörnyei, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gremmo, M-J. 2003. Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique, in B. Albergo (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès, pp. 153-166.

Holec, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Oxford University Press.



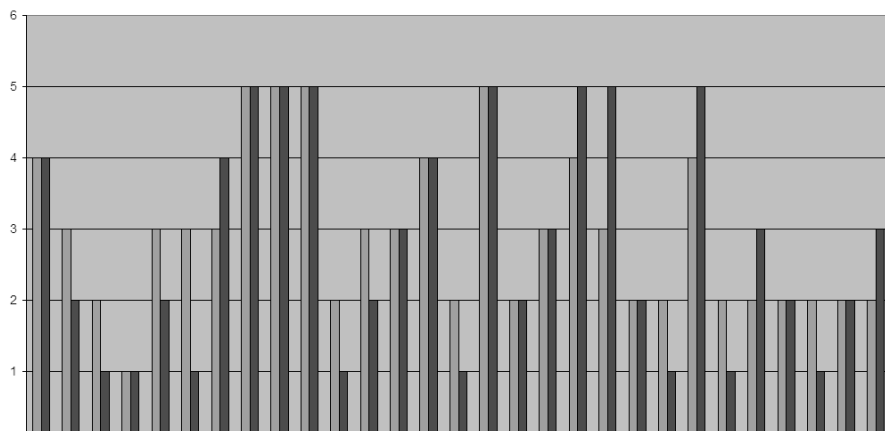
- Holec, H. 2000. Le CRAPEL à travers les âges. *Mélanges Crapel*, n° 25, pp. 5-12.
- Horwitz, E.K. 1999. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A Review of BALLI Studies [Special Issue]. *System*, 27, pp. 557-576.
- Linard, M. 2003. Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie, in B. Albero (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès, pp. 241-263.
- Nikitina, L. Furuoka, F. 2006. Re-examining Horwitz's Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) in the Malaysian Context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 3, n° 2, pp. 209-219.
- Raby, F. Narcy-Combes, J.P. 2009. Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ? in F. Raby et J.P. Narcy-Combes (dir.) *Lidil n°40 : La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde entre concepts et dispositifs*, pp. 5-16.
- Riley, P. 1986. Who's who in self-access. *TESOL France News*, 6 (2), pp. 23-35.
- Riley, P. 1989. Learners' representations of language and language learning. *Mélanges Pédagogiques du CRAPEL*, pp. 65-72.

## Annexes

Graphiques comparant les réponses données au questionnaire par les apprenants avant (1) et après (2) la formation.

Graphique 1

Apprenante AB.



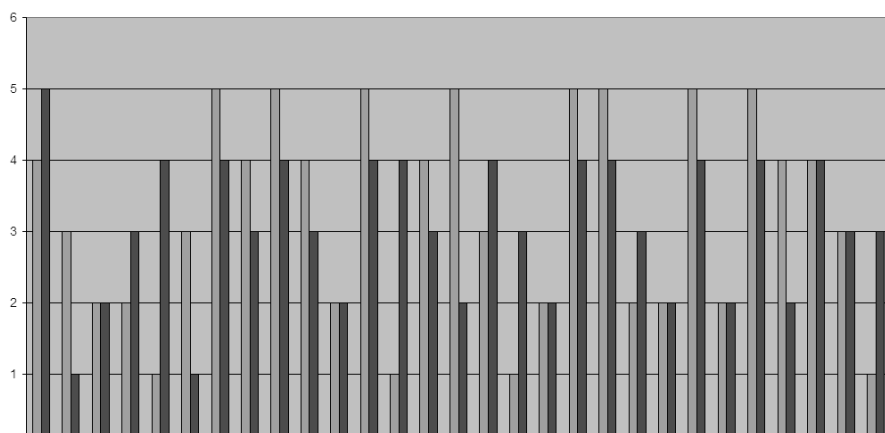
Pour cet apprenant on note une évolution sur 16 items.

Les items pour lesquels son adhésion a augmenté sont les suivants : 7, 19, 20, 23, 25 et 29.

Ceux pour lesquels elle a diminué sont 2, 3, 5, 6, 11, 12, 15, 22, 24 et 27

Graphique 2

Apprenante MC.



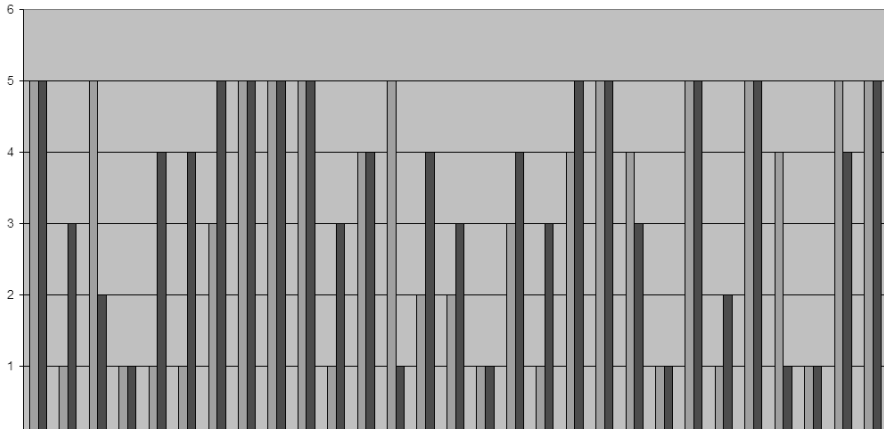
L'opinion de MC a évolué sur 22 items.

Les items pour lesquels son adhésion a augmenté sont les suivants : 1, 4, 5, 13, 16, 17, 21 et 29. Ceux pour lesquels elle a diminué sont : 2, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 19, 20,

23, 25 et 26.

Graphique 3

Apprenante AD.

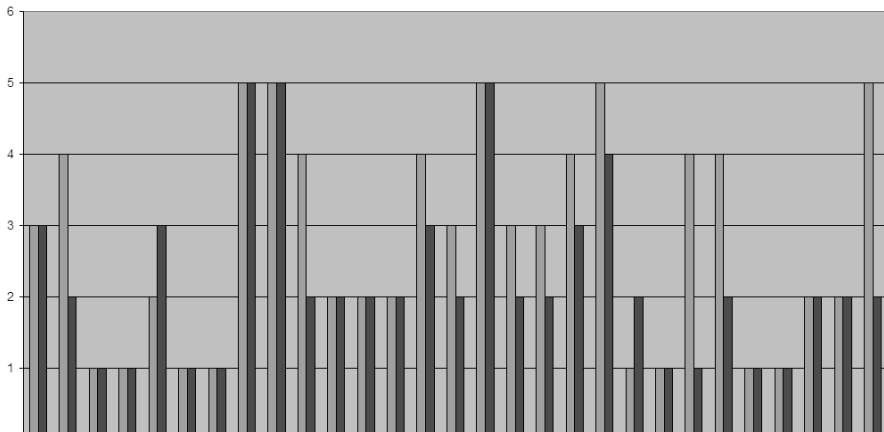


On constate une évolution sur 16 items.

L'appréciation portée par AD sur les items, 2, 5, 6, 7, 11, 14, 15, 17, 18, 19 et 24 augmente ; tandis que celle portée sur 3, 13, 21, 26 et 28 diminue.

Graphique 4

Apprenante DK

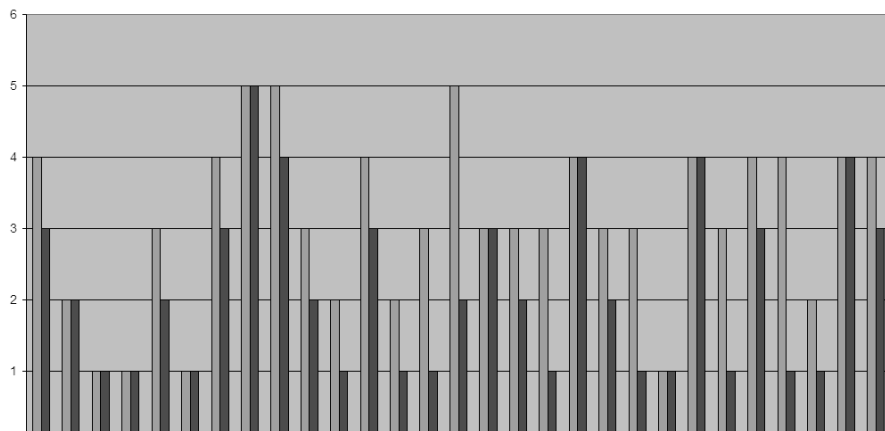


Pour cet apprenant on note une évolution sur 13 items.

Seuls deux items ont recueillis une appréciation plus positive : 5 et 21 (mais leur appréciation reste inférieure ou égale à 3). Ceux pour lesquels elle a diminué sont : 2, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23, 24 et 29.

Graphique 5

Apprenant EP

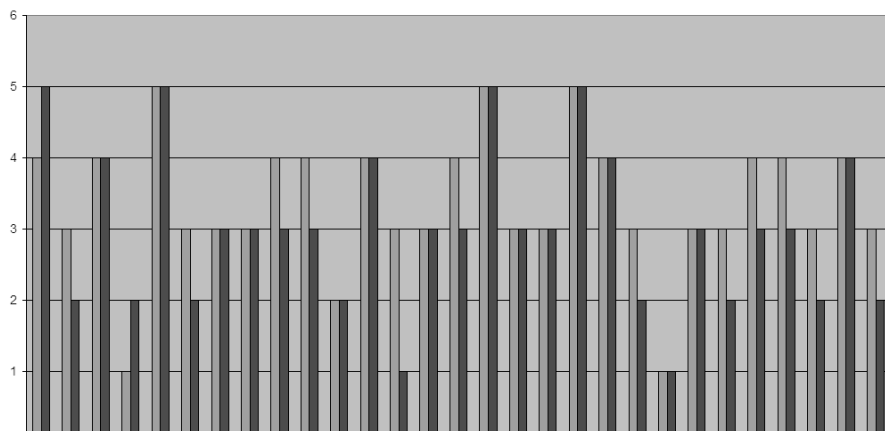


Chez EP, on remarque une évolution sur 19 items.

Pour cet apprenant, néanmoins, il est notable qu'aucun item n'ait recueilli une adhésion plus positive en fin qu'en début de formation. Ceux pour lesquels, elle a diminué sont : 1, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 27 et 29.

Graphique 6

Apprenant ND



L'opinion de ND a évolué sur 14 items. Seuls deux items ont recueillis une appréciation plus positive : 1 et 4 (mais dans le cas de 4 l'appréciation reste inférieure ou égale à 3) Ceux pour lesquels elle a diminué sont : 2, 6, 9, 10, 13, 15, 21, 24, 25, 26, 27 et 29.

**Tableau 1 : résultats questionnaire apprenant (Evolution avant/ après)**

- dans la colonne = sont indiquées les initiales des apprenants dont l'opinion n'a pas évolué ;
- dans la colonne +, les initiales de ceux qui ont donné une valeur supérieure à l'affirmation en fin de formation, ce qui conduit vers un renforcement des représentations défavorables à l'apprentissage ;
- dans la colonne -, celles de ceux qui ont donné une valeur inférieure, ce qui tendrait à indiquer une modification de la représentation, favorable à l'apprentissage.

	=	+	-
1. Certaines personnes sont plus douées pour les langues.	AB, AD, DK	MC, ND	EP
2. En anglais, les règles de politesse sont similaires à celles du français.	EP	AD	AB, MC, DK, ND
3. En anglais, on s'adresse de la même façon à tout le monde.	MC, DK, EP, ND		AB, AD
4. Il n'y a qu'une seule bonne façon d'apprendre.	AB, AD, DK, EP	MC, ND	
5. J'ai l'air stupide quand je parle anglais.	ND	MC, AD, DK	AB, EP
6. L'anglais écrit est identique à l'anglais oral.	DK, EP	AD	AB, MC, ND
7. L'anglais est difficile.	DK, ND	AB, AD	MC, EP
8. L'anglais est une belle langue.	AB, AD, DK, EP, ND		MC
9. L'anglais est utile.	AB, AD, DK		MC, EP, ND
10. La culture c'est les arts, les systèmes politiques et institutionnels, l'histoire et la géographie.	AB, AD		MC, DK, EP, ND
11. La seule évaluation valable c'est la note.	MC, DK, ND	AD	AB, EP
12. Le plus important pour apprendre, c'est de parler.	AD, DK, ND		AB, MC, EP
13. On n'a qu'une façon de lire quels que soient les textes.	AB, DK	MC	AD, EP, ND
14. On ne peut pas bien apprendre l'anglais sans rester longtemps dans un pays où on le parle.	AB, ND	AD	MC, DK, EP
15. On ne peut pas s'exprimer si on n'a pas les mots justes.		AD	AB, MC, DK, EP, ND
16. Plus on est jeune et plus il est facile d'apprendre une langue.	AB, AD, ND DK, EP	MC	
17. Pour apprendre il suffit de reproduire à l'identique.	AB, ND	MC, AD	DK, EP
18. Pour apprendre une langue, on a besoin d'un professeur, de préférence un Anglais ou un Américain.	AB, MC, ND	AD	DK, EP
19. Pour bien apprendre l'anglais il faut avoir une bonne oreille.	EP, ND	AB, AD	MC, DK
20. Pour bien apprendre une langue, il faut aller du plus simple au plus compliqué.	AD, ND	AB ;	MC, DK
21. Pour bien apprendre, il faut suivre un cours, dans une classe, avec un manuel.	AB	MC, DK	AD, EP, ND

22. Pour bien apprendre, il ne faut pas faire d'erreurs.	MC, DK, EP, ND, AD		AB
23. Pour bien connaître l'anglais, il faut bien connaître la grammaire.	AD, EP, ND	AB ;	MC, DK
24. Pour chaque mot français, il existe un équivalent en anglais.	MC	AD	AB, DK, EP, ND
25. Pour comprendre, il est nécessaire de traduire.	AD, DK	AB ;	MC, EP
26. Pour comprendre, il faut entendre tous les sons, déchiffrer tous les mots.	AB, DK		MC, AD, EP, ND
27. Pour retenir il faut apprendre par cœur.	MC, AD		AB, EP
28. Seul un enseignant peut évaluer ce qui a été appris.	AB, MC, DK, EP, ND		AD
29. Si j'apprends l'anglais, c'est pour parler comme un Anglais ou un Américain	AD	AB, MC	DK, EP

Tableau 2 :

- Colonne  $\leq 2$  : initiales des apprenants ayant donné une valeur inférieure ou égale à 2 à l'affirmation. Cette valeur nous semble indiquer une opinion favorable à l'apprentissage.
- Colonne =3 : initiales des apprenants ayant donné une valeur égale à 3 à l'affirmation. Valeur neutre
- Colonne  $\geq 4$  : initiales des apprenants ayant donné une valeur supérieure ou égale à 4 à l'affirmation. Valeur indiquant une opinion défavorable à l'apprentissage

	$\leq 2$	=3	$\geq 4$
1. Certaines personnes sont plus douées pour les langues.		DK, EP	AB, MC, AD, ND
2. En anglais, les règles de politesse sont similaires à celles du français.	AB, MC, DK, EP, ND	AD	
3. En anglais, on s'adresse de la même façon à tout le monde.	AB, MC, AD, DK, EP		ND
4. Il n'y a qu'une seule bonne façon d'apprendre.	AB, AD, DK, EP, ND	MC	
5. J'ai l'air stupide quand je parle anglais.	AB, EP	DK	MC, AD, ND
6. L'anglais écrit est identique à l'anglais oral.	AB, MC, DK, EP, ND		AD,
7. L'anglais est difficile.	DK	EP, ND	AB, MC, AD
8. L'anglais est une belle langue.		MC, ND	AB, AD, DK, EP
9. L'anglais est utile.		ND	AB, DK, MC, AD, EP
10. La culture c'est les arts, les systèmes politiques et institutionnels, l'histoire et la géographie.	DK, EP	MC, ND	AB, AD
11. La seule évaluation valable c'est la note.	AB, MC, ND, DK, EP	AD	
12. Le plus important pour apprendre, c'est de parler.	AB, DK	EP	MC, AD, ND
13. On n'a qu'une façon de lire quels que soient les textes.	AD, DK, EP, ND	AB	MC,

Représentations d'apprenants dans un dispositif d'apprentissage auto-dirigé

14. On ne peut pas bien apprendre l'anglais sans rester longtemps dans un pays où on le parle.	EP	MC, DK, ND	AB, AD
15. On ne peut pas s'exprimer si on n'a pas les mots justes.	AB, MC, DK, EP	AD, ND	
16. Plus on est jeune et plus il est facile d'apprendre une langue.	AD	EP	AB, MC, DK, ND
17. Pour apprendre il suffit de reproduire à l'identique.	AB, DK, EP	MC, ND	AD
18. Pour apprendre une langue, on a besoin d'un professeur, de préférence un Anglais ou un Américain.	MC, DK, EP	AB, AD, ND	
19. Pour bien apprendre l'anglais il faut avoir une bonne oreille.		DK	AB, MC, EP, ND, AD
20. Pour bien apprendre une langue, il faut aller du plus simple au plus compliqué.	EP		AB, MC, AD, DK, ND
21. Pour bien apprendre, il faut suivre un cours, dans une classe, avec un manuel.	AB, MC, DK, EP, ND	AD	
22. Pour bien apprendre, il ne faut pas faire d'erreurs.	AB, MC, AD, DK, EP, ND		
23. Pour bien connaître l'anglais, il faut bien connaître la grammaire.	DK	ND	AB, MC, AD, EP
24. Pour chaque mot français, il existe un équivalent en anglais.	AB, MC, AD, DK, EP, ND		
25. Pour comprendre, il est nécessaire de traduire.	DK, ND	AB, EP, ND	MC, AD
26. Pour comprendre, il faut entendre tous les sons, déchiffrer tous les mots.	AB, MC, AD, DK, EP,	ND	
27. Pour retenir il faut apprendre par cœur.	AB, AD, DK, EP, ND		MC,
28. Seul un enseignant peut évaluer ce qui a été appris.	AB, DK	MC	AD, EP, ND
29. Si j'apprends l'anglais, c'est pour parler comme un Anglais ou un Américain	DK, ND	AB, MC, EP	AD