

# Représentations et autonomie dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en école d'ingénieur

**Tracey Blythman**

DESS Acquisition et Didactique des Langues Etrangères  
2003-2004

Directeur : Peter Griggs



# Table des matières

Remerciements . .	1
Introduction . .	3
Objectifs et intérêt de l'étude . .	4
<b>1. Représentations et autonomie en contexte . .</b>	<b>5</b>
1.1 Qu'entendons-nous par 'représentations' ? . .	6
1.2 Qu'entendons-nous par 'autonomie' ? . .	7
1.3 Les liens entre représentations et autonomie . .	8
1.4 Qui dit 'efficace' dit 'autonome'? . .	8
1.5 Autonomie en contexte . .	9
1.6 Un pas vers l'autonomie : la semaine 'accélérée' . .	11
<b>2. Représentations sur les langues et l'apprentissage des langues . .</b>	<b>13</b>
2.1 La construction de représentations . .	13
2.1.1 La relation complexe entre culture et représentations . .	14
2.1.2 Les styles d'apprentissage . .	15
2.2 Les notions de contrôle et d'empowerment . .	16
2.3 Le filtre affectif et la motivation . .	18
2.4 Représentations des enseignants sur les langues et l'apprentissage des langues . .	20
2.5 Différences entre les représentations des apprenants et des enseignants . .	21
2.6 La relation entre représentations et comportement . .	21
<b>3. Recueil des représentations . .</b>	<b>23</b>
La méthode de l'analyse . .	23
3.1 Représentations sur l'anglais et l'apprentissage de l'anglais . .	24
3.2 Représentations sur les meilleures méthodes pour apprendre une langue . .	25
3.2.1 L'apprentissage 'idéal' . .	27
3.2.2 Les activités faites en cours . .	27

3.2.3 Que faut-il faire/éviter selon les enseignants ? . .	28
<b>3.3 Représentations sur l'usage de la langue maternelle en cours . .</b>	<b>29</b>
3.3.1 Les enseignants et l'utilisation de la langue maternelle en cours . .	30
<b>3.4 Représentations sur l'erreur et le travail en groupe .</b>	<b>30</b>
3.4.1 Les enjeux émotifs dans l'apprentissage d'une langue .	31
3.4.2 La collaboration entre pairs et le travail en groupe . .	32
3.4.3 Justification des réponses des enseignants . .	32
3.4.4 Rôle de l'apprenant dans un travail en binôme .	32
<b>3.5 Représentations sur le rôle de l'apprenant .</b>	<b>34</b>
3.5.1 Rôle de l'apprenant vu par les enseignants .	34
3.5.2 Travailler en dehors des cours .	35
3.5.3 Les qualités d'un apprenant efficace .	36
3.5.4 Prise de conscience métacognitive .	37
<b>3.6 Représentations sur le rôle de l'enseignant . .</b>	<b>38</b>
<b>3.7 Représentations indiquant un besoin 'naturel' d'autonomie .</b>	<b>38</b>
3.7.1 Représentations sur la semaine intensive .	39
<b>3.8 Représentations des enseignants sur l'année de travail .</b>	<b>41</b>
<b>4. Vers un apprentissage plus efficace .</b>	<b>43</b>
<b>L'organisation du travail .</b>	<b>43</b>
<b>4.1 Comment 'changer' les représentations ? .</b>	<b>44</b>
<b>4.2 Changer dans la 'réflexion' .</b>	<b>45</b>
4.2.1 Vers une approche mentaliste ou cognitiviste ? . .	47
4.2.1 Les stratégies d'apprentissage et la notion de 'bon' élève . .	47
4.2.2 L'évaluation . .	48
<b>4.3 Changer dans 'l'action' . .</b>	<b>49</b>
4.3.1 Travailler par projets . .	49
4.3.2 Le tutorat . .	52
<b>4.4 La notion de bonnes représentations et de mauvaises représentations .</b>	<b>52</b>
4.4.1 Implications pour l'autonomie . .	53

<b>Conclusion : pistes de réflexion . .</b>	<b>55</b>
<b>    Propositions pour une deuxième étude .</b>	<b>57</b>
<b>Bibliographie . .</b>	<b>59</b>
Sites Internet . .	61
<b>Annexe 1 : Réponses regroupées de l'ensemble des apprenants de groupe 1 (niveau B2-C1 CECRL) .</b>	<b>63</b>
<b>Annexe 2 : Réponses regroupées de l'ensemble des apprenants de groupe 4 (niveau B1-B2 CECRL) .</b>	<b>69</b>
<b>Annexe 3 : Réponses regroupées de l'ensemble des enseignants . .</b>	<b>75</b>



## Remerciements

Nous sommes reconnaissants à l'Ecole Supérieure de Chimie Physique Électronique de Lyon (CPE Lyon), aux classes, aux apprenants et aux enseignants de bien avoir voulu prendre le temps de répondre à de nombreuses questions, sous forme de questionnaires et d'entretiens.

Nous remercions tout particulièrement Bridget Francillard et Mairi Beaton de CPE Lyon, pour leurs conseils et leur temps, ainsi que S.Debourg, M.End, S.Ghaddab et P.Serret.





# Introduction

Combien de fois avons-nous entendu dans la salle des professeurs ce genre de réflexions: « ils ne sont pas motivés », « ils n'écoutent pas les autres », « je me casse la tête à préparer des cours interactifs et ils sont plus contents quand je leur donne des exercices 'classiques' tout simples ! Pourquoi je me donne tant de mal ? »... « Je m'entends bien avec eux et pourtant, cela ne marche pas ! » Cela est vite démoralisant pour les enseignants.

De même, tout au long de nos carrières, combien de fois avons-nous entendu nos élèves prononcer des phrases telles que : « je suis nul en anglais », voire « les Français sont nuls en langues » ; « j'ai toujours détesté les cours de langues au collège/lycée » ; « ça sert à rien les cours, faudrait aller dans le pays », ou encore « il faut être corrigé tout le temps, si le professeur ne nous reprend pas, nous ne pouvons pas avancer » ?

Arrivés dans le supérieur, avec pour la plupart, presque 10 ans de cours d'anglais derrière eux, nos élèves ingénieurs de 1<sup>ère</sup> année ont bien évidemment non seulement des connaissances, mais des préférences et des préjugés déjà constitués. Car « ***l'idée que l'apprenant n'aborde pas le savoir la tête vide, mais s'en forge des représentations, est à peu près universellement admise par les chercheurs*** » (Apprendre, n°98, p.32).

Nous considérons que ces représentations, souvent erronées ou inadéquates, peuvent constituer un frein à l'apprentissage. Ainsi, si nous voulons rendre l'apprentissage plus efficace, dans une optique d'autonomisation de l'apprenant, la modification de certaines de ces représentations s'avère nécessaire. Nous serons tentés

---

d'aller encore plus loin que C.Partoune (1999) pour dire que non seulement tout dispositif d'apprentissage *peut* être, mais *doit* être considéré comme un essai pour enrichir nos représentations mentales : « ce qui pose question, c'est l'interprétation de ces représentations et comment les gérer... » (Apprendre, n°98, p.32).

La tâche s'avère donc difficile et pour le moins contradictoire. Car, en effet, il peut sembler antinomique de parler à la fois d'autonomie et de représentations 'inadéquates'. En d'autres termes, avons-nous, enseignants, le droit de juger de ce qui constitue une bonne ou une mauvaise représentation ? Comment nous assurer que notre jugement est objectif, qu'il n'est pas influencé par nos propres expériences en tant qu'élève ?

## Objectifs et intérêt de l'étude

La littérature ayant trait à la recherche sur les représentations et l'autonomie dans l'apprentissage, ainsi que nos propres expériences dans ce domaine, ont suscité en nous la motivation d'en savoir davantage. Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous allons montrer l'importance que revêtent les représentations dans l'apprentissage, et présenter les résultats d'une recherche menée auprès d'enseignants et d'apprenants en anglais en première année d'école d'ingénieur. Nous nous donnons pour objectif de recueillir, sous forme de questionnaire, les représentations, et de nos élèves, et de l'équipe enseignante, sur l'apprentissage des langues, afin de dégager quelques pistes de réflexion autour d'une semaine 'accélérée' en début d'année, dans le souci de rendre tout processus d'apprentissage, par la suite, plus efficace.

Plusieurs questions se posent suivant deux axes principaux. Le premier axe concerne l'éventuelle dichotomie entre les représentations des apprenants et celles exprimées par leurs enseignants. Ce qui nous amène ensuite à nous interroger sur le rôle de l'enseignant dans la construction des représentations et sa pertinence pour l'apprentissage. Si les enseignants et les apprenants viennent de deux pôles opposés, comment faire pour se parler, se comprendre ? Le deuxième axe, quant à lui, nous interroge sur la relation entre le niveau des apprenants et leurs représentations. Doit-on ainsi dégager des 'profils' de 'bonnes' représentations, nécessaires à un apprentissage plus efficace ? A quel point ceci serait-il pertinent pour la construction d'un programme de travail lors d'une semaine 'accélérée' ?

# 1. Représentations et autonomie en contexte

Notre réflexion s'articule autour du travail fait avec des élèves ingénieurs de première année à l'Ecole Supérieure de Chimie Physique Électronique de Lyon (CPE Lyon). CPE dispense un enseignement dans les domaines de la Chimie (Chimie Organique, Chimie Analytique, Génie des Procédés), mais aussi de l'Électronique, des Télécommunications et de l'Informatique. Nos élèves sont donc de futurs ingénieurs, destinés à travailler dans le secteur privé avec de hautes responsabilités au sein d'entreprises, telles que Colas, Câble Perelli, France Telecom, Rohm & Haas... ou dans d'autres secteurs tels que les Librairies Decitre ou les Espaces Verts Tarvel.

Dans les deux années précédant leur arrivée dans l'école, la grande majorité de nos élèves ont suivi des cours dans des écoles de prépa, afin de s'assurer de leur réussite lors du concours d'entrée sélectif. La grande majorité des apprenants sont donc en formation initiale post-bac, d'origine francophone, à l'exception de quelques élèves étrangers qui, eux, suivent en addition des cours de français langue étrangère. Si pour la plupart ils ont un assez bon niveau d'anglais, au moins à l'écrit, nous constatons un écart considérable entre ceux qui n'ont suivi aucun cours d'anglais post-bac, ceux qui n'ont pas interrompu leur apprentissage de l'anglais, ceux qui ont séjourné en pays anglophone, etc. Ces variations dans le profil des élèves n'ont pas que des conséquences pour le niveau d'anglais, bien entendu, mais agissent également sur leur façon d'appréhender les cours et leur apprentissage.

Sortis des écoles de prépa, surnommés 'taupes' en raison des longues heures passées à faire du bachotage, nos élèves ont appris à réussir dans une ambiance d'enseignement plutôt traditionnelle. Les qualités utiles pour obtenir de bons résultats lors des concours d'entrée des Grandes Ecoles ne sont pas nécessairement les plus propices pour l'apprentissage des langues. Un système qui encourage la transmission, l'absorption puis la régurgitation de connaissances lors des examens, encourage souvent les élèves à avoir une approche plutôt passive et 'consommatrice'. Arrivés dans le supérieur, ils ont tendance à s'attendre à ce que ce soit leurs enseignants qui leur expliquent non seulement ce qu'il faut apprendre, mais comment.

Ceci est un phénomène que Kinsella et Sherak <sup>1</sup> (in Reid, 1998, p.98) ont également rencontré. Ils notent que :

**« ...l'expérience éducative antérieure d'un étudiant, ainsi que les capacités d'apprentissage qu'il croit posséder, influencent de façon significative ses représentations sur les moyens les plus efficaces d'aborder et d'accomplir une tâche assignée. Par conséquent [...] il est assez difficile pour l'étudiant de s'identifier à des méthodes potentiellement prometteuses et de les expérimenter ... ».**

Si nous voulons aider nos élèves à devenir plus efficaces, ceci dans une optique d'apprentissage tout au long de la vie, nous considérons qu'il serait souhaitable de les éloigner de cette mentalité et de les encourager à prendre davantage de responsabilités dans leur propre apprentissage. Cela implique des changements dans leurs habitudes de travail antérieures, ainsi que des changements dans leurs représentations sur l'apprentissage. Accepter de nouvelles approches demande souvent des changements de perspectives radicaux de la part des apprenants, mais aussi de la part des enseignants, sur l'apprentissage des langues. Cependant, la modification des représentations d'un apprenant, ainsi que celles d'un enseignant, ne serait pas possible tant que le sujet lui-même n'est pas convaincu de l'efficacité de cette nouvelle façon de travailler ; ceci d'autant plus que nos élèves, admis dans une Grande Ecole d'ingénieur, sont déjà dans une position de réussite générale. Nous nous trouvons ainsi confrontés à toute la complexité d'une problématique liant représentations et autonomie.

## 1.1 Qu'entendons-nous par 'représentations' ?

Le Petit Robert (3<sup>ème</sup> Edition, 1993) donne du terme 'représentation' la définition suivante :

**« REPRESENTATION : DIDACT. le fait de représenter par le langage # description, évocation, PSYCHOL. Processus par lequel une image est présentée aux sens. La perception, représentation d'un objet par le moyen d'une impression. Les**

---

<sup>1</sup> "...a student's previous educational experiences and perceived learning strengths significantly shape his/her views about the most effective ways to approach and ultimately complete an assigned task. Consequently [...] it is rather difficult for students to identify and experiment with potentially promising methods ...".

**représentations que nous avons du monde existant. « On est accessible à la crainte dans la mesure où la représentation du mal futur est intense » (Ribot) # évocation ».**

Ce qui apparaît dans cette définition, au niveau didactique et psychologique, c'est que la représentation est liée à un effort d'abstraction que fait l'individu pour faire sens au monde environnant. Un article paru dans *Apprendre* (n°98, p.32), nous précise un peu mieux cette notion, tout en montrant l'intérêt capital qu'elle revêt dans notre domaine :

**« Les représentations... jouent un rôle essentiel dans les théories cognitives: elles sont le lien symbolique entre l'environnement extérieur et notre monde mental. Lorsque nous encodons notre expérience du monde, nous construisons des représentations qui vont jouer un rôle essentiel dans notre compréhension et dans nos apprentissages ultérieurs ».**

Plus simplement, « les représentations, c'est ce que chacun sait, pense, croit, rêve à propos de quelque chose » (Partoune, 1999). Dans cette étude, nous avons l'intention de mettre l'accent sur la 'métacognition', c'est-à-dire ce que les apprenants et les enseignants pensent et croient à propos des langues et de l'apprentissage des langues, plutôt que du 'savoir' en tant que tel.

## 1.2 Qu'entendons-nous par 'autonomie' ?

L'idée d'autonomie présentée par beaucoup de chercheurs est liée à la notion de contrôle. Pour Benson (2001, p.2), l'autonomie est surtout la capacité de contrôler son propre apprentissage ('the capacity to take control over one's own learning'), Dickinson (1987), fait référence à l'investissement personnel dans le processus de prise de décision ("personal involvement in decision-making") et Holec (1979), parle de la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ("the ability to take charge of one's learning"). Cependant, il faut également signaler l'existence d'imprécisions, d'ambiguïtés et de paradoxes dans la notion d'autonomie. Benson<sup>2</sup> (2001, p.1), les présente ainsi :

**« Pour ses détracteurs, l'autonomie est une visée idéaliste, et sa promotion détourne de l'objectif véritable, qui est l'enseignement et l'apprentissage des langues. Pour ses partisans, l'autonomie est une condition préalable pour un apprentissage efficace ; quand les apprenants parviennent à développer leur autonomie, ils ne deviennent pas seulement de meilleurs apprenants en langues, mais aussi de meilleurs citoyens, plus responsables et plus critiques de la communauté dans laquelle ils vivent » (je souligne).**

Et Carré (2001), observe que « **la notion d'autoformation peut certes être vue comme superflue parce que tautologique, redondante avec celle d'apprentissage (tout apprentissage est 'auto !', évidemment) ou parce que décidément trop chargée**

---

<sup>2</sup> "To its critics, autonomy is an idealistic goal and its promotion a distraction from the real business of teaching and learning languages. To its advocates, autonomy is a *pre-condition for effective learning*; when learners succeed in developing autonomy, they not only become *better language learners* but they also develop into more responsible and critical members of the communities in which they live".

**d'idéologie** », mais qu'elle « **reste néanmoins indispensable** ».

Notons que les auteurs font référence aux termes 'd'autonomie' et 'd'autoformation'. Or, ces deux termes, semblant être d'un premier abord similaires, ne doivent cependant pas être confondus. Si 'l'autonomie' renvoie à un idéal philosophique vers lequel tout enseignement doit tendre, c'est-à-dire un principe qui prône la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant, la prise de décision, sa capacité à faire des choix en ce qui concerne les objectifs, le matériel, le rythme de l'apprentissage, etc., le terme 'autoformation', quant à lui, se réfère à un dispositif dans son ensemble, 'hors cours classiques', qui tente d'aider les apprenants à s'approcher de l'idéal de l'autonomie.

Pour bien distinguer le travail que nous faisons à CPE, intégré dans un cursus 'classique', d'un apprentissage 'autodirigé' ou 'auto formé', dans le sens d'apprentissage qui a lieu en dehors de la salle de cours, nous privilégions le terme 'dispositif autonomisant' à celui 'd'autoformation'. La validité de notre position est confortée par le travail de Dickinson (1987), qui considère cette approche à l'autonomie comme un moyen pour aider les apprenants à s'investir davantage dans ce qui se passe *en classe*. L'autonomie, dans ce sens, serait donc un pas vers une efficacité accrue de l'apprentissage. Ce point de vue reste néanmoins discutable.

## 1.3 Les liens entre représentations et autonomie

La littérature concernant ce sujet est particulièrement abondante. Riley note que « ... **la prise de conscience par l'apprenant de ses propres représentations constitue un élément essentiel de son autonomie...** » (Riley, 1996). Carré (2001), quant à lui, en considérant une démarche d'autoformation, note que celle-ci doit comporter souvent, ou même nécessairement, une dimension d'analyse et de mise à distance vis-à-vis de « **l'éducation instituée, de savoirs formels ou savants de sa propre histoire ou de systèmes sociaux dans lesquels l'acteur est engagé** ». Et Palfreyman<sup>3</sup> (2001) s'interroge même sur la façon dont une institution ou un enseignant peuvent promouvoir le concept « d'autonomie », dans la mesure où ce dernier peut se heurter aux résistances opposées par *l'expérience* ou une certaine inertie de l'institution elle-même.

## 1.4 Qui dit 'efficace' dit 'autonome'?

En effet, à CPE les expressions 'aider les élèves à prendre davantage de responsabilités dans leur apprentissage' et 'rendre l'apprentissage plus efficace' sont souvent employées

---

<sup>3</sup> "... how (if at all) learner autonomy can be actively promoted by individual practitioners and by institutions; and of certain forces (such as the influence of 'previous learning experience' or 'institutional inertia') which often seem to oppose such efforts to promote it. It is therefore potentially relevant not only to conceptualizing educational goals, but also to conceptualizing how these goals can be pursued; and why they can sometimes be elusive".

de façon interchangeable. Mais il nous semble qu'il y a là un manque de précision de la part des enseignants à propos de ce que l'on entend dire ou définir par le terme 'efficace'.

Il est évident que les critères d'un *enseignement* efficace dépendent du point de vue méthodologique/idéologique adopté. Vygotsky, dans une optique socio-interactionniste, comme ce terme l'indique, privilégie les interactions sociales, et surtout le rôle de « médiateurs », qui consiste à aider les apprenants à avancer dans leur interlangue, en passant par leur Zone de Proche Développement (ZPD). Feuerstein (cité par Williams & Burden, 1997, p.67), partant de l'hypothèse que n'importe qui peut devenir un apprenant efficace, s'est concentré sur les compétences et les stratégies nécessaires à un apprentissage efficace pour construire un programme de 'Instrumental Enrichment' (I.E.). Ellis & Sinclair (1989) considère que l'apprentissage est plus efficace quand l'apprenant est en mesure de le prendre en main, car dans de telles conditions, il apprend ce qu'il est prêt à apprendre. Peut-on alors dire 'qu'efficace' est synonyme de 'plus autonome' ? En d'autres termes, comment mesurer le lien entre les deux ?

Voilà des questions importantes et fort complexes, en raison des difficultés liées à l'implication de nombreuses variables. Benson (2001) constate que les chercheurs restent jusqu'à présent assez partagés concernant 'l'efficacité' des apprenants autonomes, mais note aussi la pénurie de recherche dans ce domaine. L'autoévaluation nous semble très importante à cet égard, comme le relève encore Benson <sup>4</sup> (2001, p.159), l'évaluation de l'apprentissage 'autodirigée' doit être entreprise par les apprenants eux-mêmes, et nous examinerons cette question de plus près au chapitre 4.2.2. Mais avant d'aller plus loin, nous estimons qu'il est pertinent de situer la notion 'd'autonomie' dans le contexte de nos élèves ingénieurs à CPE.

### 1.5 Autonomie en contexte

L'objectif global de l'école à long terme est d'amener progressivement nos élèves à « **un niveau d'autonomie et de responsabilité correspondant à ce qui est demandé à un ingénieur débutant** <sup>5</sup> ». Ceci ne s'applique pas seulement au plan technique ou scientifique, professionnel dans le sens étroit du terme, mais également au plan relationnel et humain.

Alors, si nous regardons les indications venant des organisations d'habilitation des écoles d'ingénieurs, et de l'industrie, afin de mieux préparer nos élèves et de les rendre plus compétitifs sur le marché de l'emploi, il est suggéré, notamment par l'Accreditation Board, Engineering and Technology (ABET), USA <sup>6</sup>, que les élèves ingénieurs doivent,

---

<sup>4</sup> "...assessment of self-directed learning must be carried out by learners themselves".

<sup>5</sup> Information apparue sur le site officiel du CPE : <http://www.cpe.fr/>

<sup>6</sup> Apparu sur le site : , cité par B.Keenan, en réunion pédagogique à l'Ecole Nationale des Travaux Publics de l'Etat, septembre 2003.

bien entendu, posséder un haut niveau scientifique, mais en outre, acquérir des compétences liées au travail d'équipe multidisciplinaire (« *multidisciplinary teamwork skills* »), ainsi que des compétences leur permettant de dégager et d'adopter des stratégies d'apprentissage utilisables tout au long de la vie, (« *lifelong learning skills* »).

Egalement, Rugarcia, Felder, Woods and Stice <sup>7</sup> (2000), suggèrent que les compétences suivantes sont nécessaires : les compétences d'apprentissage indépendant, interdépendant et tout au long de la vie (« *independent, interdependent and lifetime learning skills* »), les compétences liées à la résolution des problèmes, à la pensée critique et à la pensée créative (« *problem solving, critical thinking and creative thinking skills* »), le travail en équipe et les compétences interpersonnelles (« *interpersonal and teamwork skills* »), l'aptitude à la communication (« *communication skills* »), les compétences liées à l'auto évaluation (« *self assessment skills* »), et la gestion des changements (« *change management skills* »).

Cependant, comme nous le rappelle Benson <sup>8</sup> (2001, p.21) : « ***l'autonomie vise fondamentalement les intérêts des apprenants, plutôt que ceux des personnes qui exigent leurs compétences*** ». Nous ne devons donc pas perdre de vue que nous encourageons le développement des capacités ci-dessus énoncées, dans le désir de parfaire l'apprentissage de nos apprenants dans notre domaine, certes, mais aussi dans d'autres disciplines, et plus largement encore, au-delà des exigences d'une société consumériste, ceci dans l'intérêt de leur épanouissement personnel, tout au long de leur vie. Nous devons nous garder, en effet, contre une limitation de la notion d'autonomie aux exigences de l'industrie, afin de ne pas réduire l'apprentissage à la réussite d'objectifs purement matériels, comme ceux permettant l'obtention d'un 'bon' poste.

Si l'on reprend ces propositions, il s'ensuit que nos cours, quelle que soit la discipline, doivent essayer d'offrir aux élèves l'opportunité d'éveiller en eux :

- le goût pour l'apprentissage tout au long de la vie
- l'aptitude à la communication
- la résolution de problèmes
- la capacité de prendre en compte les aspects sociaux et éthiques dans le processus de prise de décision
- des compétences interpersonnelles et de travail en équipe
- la capacité d'auto évaluation.

Dans cette optique, l'enseignement des langues revêt de plus en plus d'importance dans le programme de notre école. Celle-ci explicite d'ailleurs, l'un de ses objectifs de la manière suivante <sup>9</sup> : « ***favoriser la mobilité internationale : semestrialisation des***

---

<sup>7</sup> *Chemical Engineering in Education*, N° 34 (1), pp.16-25, 2000, cité par B.Keenan, en réunion pédagogique à l'Ecole Nationale des Travaux Publics de l'Etat (ENTPE), septembre 2003.

<sup>8</sup> "autonomy is fundamentally concerned with the interests of learners, rather than the interests of those who require their skills"

<sup>9</sup> Information apparue sur le site officiel du CPE : <http://www.cpe.fr/>



**enseignements, stages à l'étranger de longue durée, échanges académiques en 3e année, apprentissage obligatoire de deux langues et de leur contexte culturel** ». Et si, comme nous l'expliquent Ellis & Sinclair<sup>10</sup> (1989), les apprenants, dans une optique d'autonomisation, sont ainsi mis en mesure de continuer à apprendre en dehors de la salle de cours, ils seront également mieux préparés à l'apprentissage dans d'autres systèmes d'enseignement et d'autres contextes de travail, en France comme dans d'autres pays.

### 1.6 Un pas vers l'autonomie : la semaine 'accélérée'

Dans le but de nous rapprocher le plus possible de certains de ces objectifs, le premier module de la première année à CPE est actuellement consacré à « **l'apprentissage d'une langue, ainsi qu'au rôle de l'apprenant** » (le site Web officiel de CPE, 2004), abordés lors d'une semaine 'accélérée'. Holec (1999) parle de la nécessité de convaincre l'institution ainsi que les individus, enseignants comme apprenants, impliqués dans une démarche autonomisante, de l'intérêt de mener un tel projet jusqu'au bout. Ceci implique que le dispositif pédagogique en question soit considérée comme une innovation, avec tout ce que cela représente en termes de recherche des obstacles potentiels à l'introduction de l'apprentissage auto dirigé, et des stratégies à employer pour y faire face. Le fait que les semaines 'accélérées' au CPE existent depuis un certain nombre d'années, ne nous permet pas, en tant que membres de l'équipe enseignante, de les considérer comme une innovation pédagogique en tant que telle. Par contre, il en va différemment de nos élèves qui eux, en revanche, n'ont pas forcément l'habitude de travailler de cette manière. Ainsi, être confronté à une situation novatrice implique une modification du *statut de l'élève*, du *rôle de l'enseignant*, de *leurs représentations sur l'école*, et de *l'acte d'enseigner*.

**« La réussite d'un dispositif d'apprentissage dépend notamment de l'alchimie qui se fera ou non entre les représentations de tous les acteurs (élèves et professeurs) à propos de trois choses :- l'objet d'apprentissage; - eux-mêmes en tant qu'acteurs (apprenant ou enseignant);- l'apprentissage en tant que tel » (Partoune, 1999) (je souligne).**

Dans cette optique, nous allons d'abord analyser les facteurs intervenant dans la construction des représentations, ainsi que le rôle qu'elles jouent dans l'apprentissage. Par la suite, nous nous efforcerons de dégager, parmi les représentations recueillies à CPE, celles qui sont susceptibles de faire blocage. Nous nous interrogerons sur les divers moyens de les aborder, voire de les 'modifier', avant de terminer par l'énumération de quelques pistes de réflexion, qui se sont dégagées au cours de cette recherche.

---

<sup>10</sup> "Those learners who are responsible for their own learning can carry on learning outside the classroom".



## 2. Représentations sur les langues et l'apprentissage des langues

**« Un apprenant amène ses propres croyances, objectifs, attitudes et décisions à une situation d'apprentissage et ceux-ci influencent la façon dont il aborde cette apprentissage. Ses expériences d'apprentissage, à leur tour, renforcent ou modifient ces croyances, objectifs, attitudes et décisions [... ces...] croyances peuvent inhiber des tentatives d'introduction à une plus grande flexibilité dans l'apprentissage, ainsi qu'à une plus grande responsabilisation de l'apprenant » (Gardner & Miller<sup>11</sup>, 1999, p.38).**

### 2.1 La construction de représentations

Nous savons, à la suite de psychologues comme Vygotsky, que nos représentations et attitudes à l'égard des langues, des cultures, ainsi que de l'apprentissage des langues, sont conditionnées jusqu'à un certain point par notre expérience de l'environnement

---

<sup>11</sup> "Learners bring their own beliefs, goals, attitudes and decisions to learning and these influence how they approach their learning. Their learning experiences, in turn, either reinforce or alter these beliefs, goals, attitudes and decisions [...these...] beliefs may inhibit attempts to introduce them to flexibility in their learning and to greater learner responsibility".

éducatif, mais également par les valeurs attribuées à l'apprentissage par sa famille, ainsi que par la société qui l'entoure, et par le contact avec la langue et la culture. Vygotsky note que tout apprentissage résulte d'interactions sociales et dépend de la culture dans laquelle un individu se développe. C'est ainsi que la recherche a été amenée à s'interroger sur la validité de la notion d'autonomie en milieu d'apprentissage *asiatique*, puisqu'elle a été développée dans le contexte culturel *occidental* (Benson, 2001).

Cependant, tant qu'on a toujours la possibilité de donner 'un sens personnel à son expérience', nous pouvons considérer qu'aucun individu n'est prisonnier de son environnement culturel. Au contraire, ces influences interagissent de façon complexe et peuvent encourager ou freiner notre désir de nouvelles expériences d'apprentissage, pour des raisons positives ou négatives selon l'individu. Merleau-Ponty note d'ailleurs, que l'individu choisit dans son environnement les choses auxquelles il sera sensible. Dans la même lignée Giordan (cité par Puren, 2004), souligne qu'un individu est influencé par son environnement selon son intentionnalité : autrement dit, nous 'choisissons' les éléments qui vont nous influencer le plus. Personne n'est donc totalement passif face à son environnement.

### 2.1.1 La relation complexe entre culture et représentations

---

**« De grandes différences culturelles existent dans le domaine des croyances et des représentations sociales relatives au langage et au discours, comme pour les croyances et représentations relatives à l'apprentissage des langues [...] Les conséquences de celles-ci pour l'apprentissage [...] sont importantes » (Riley, 1996).**

Pour Puren (2002, pp.6-7), la représentation dans une perspective culturelle se réduit principalement à « **la perception stéréotypée, l'image a priori que l'on s'est faite de 'l'étranger' avant de faire personnellement sa connaissance en ayant avec lui les premiers échanges directs** ». Nous devons non seulement garder contre la propagation de telles représentations stéréotypées dans nos cours, mais contre une analyse trop consensuelle des représentations d'apprenants et d'enseignants, en fonction de leur culture d'origine : une simplification de la notion de culture.

Liebes & Katz (1990), cité in Palfreyman (2001), ont trouvé, lors de recherches sur l'interprétation d'un épisode de série américaine dans divers pays, que les spectateurs collaboraient ensemble afin de construire des interprétations et d'évaluer le contenu de l'émission, en fonction de leur propre système culturel. Ainsi, de la même manière, un apprenant à CPE va interpréter et négocier sa propre expérience de l'apprentissage, ceci en fonction de son expérience antérieure et de son interaction avec les autres. Cependant, il importe de souligner qu'ici la culture française aura, certes, une influence sur les représentations, mais qu'elle sera limitée.

La recherche montre en effet que 'la culture' est beaucoup plus complexe qu'un simple concept de nationalité, qui ne reflète pas obligatoirement ce qui se passe dans la micro culture que constitue la salle de cours. Palfreyman (2001), par exemple, élargit la définition de la 'culture nationale' à la salle de cours, à l'organisation ou à des sociétés transnationales. Il cite Cortazzi & Jin <sup>12</sup> (1998, p.100), qui parlent d'un culture

d'apprentissage, qu'ils définissent comme : « **des représentations sur l'enseignement et l'apprentissage ancrées dans la culture...des attentes profondes sur la façon de se comporter et la façon dont on interprète le comportement des autres** ». Nous devons donc plus particulièrement prêter attention aux micros cultures qui entourent la situation d'apprentissage. Autrement dit, la culture comme explication des attitudes et des représentations des apprenants français sur l'apprentissage des langues a moins de validité que si nous considérons plus précisément la culture d'enseignement, la culture dans la salle de cours, etc.

Ainsi, si les représentations des apprenants sur ce qui se passe en cours vont être partiellement déterminées par le contexte culturel, dans l'ensemble de 'cultures hétérogènes' que constitue CPE, où l'on trouve des enseignants de diverses nationalités, ayant enseigné dans divers pays, face à des élèves pour la plupart, mais pas forcément, de nationalité française, nous devons être conscients du décalage possible entre différents membres de l'équipe enseignante et différents apprenants, lié à des représentations que chacun peut avoir sur 'la culture' de la salle de cours - sur ce qui devrait se passer à l'intérieur d'une salle de cours, d'un institution, etc. Il est clair qu'une sensibilisation des enseignants et des apprenants peut s'avérer utile. Et, en effet, le travail de Marie-José Barbot (2002) soutient partiellement cette position. Elle considère que « **...sans ancrage [...] culturel, peu de personnes apprennent, ce qui signifie qu'un enseignant devrait comprendre la (les) culture(s) de ses étudiants s'il veut remplir son rôle de médiateur** ». Nous dirons que cela va dans les deux sens et qu'il serait intéressant pour chaque groupe d'enseignants et d'apprenants de co-construire une culture de la salle de cours qui leur est propre.

### 2.1.2 Les styles d'apprentissage

---

Les représentations d'un apprenant donné seront également conditionnées en partie par son style d'apprentissage (Reid <sup>13</sup>, 1998, p.89). Si les styles cognitifs sont représentés comme des attitudes, des préférences ou des stratégies habituelles, qui déterminent notre façon de percevoir, de réfléchir et de résoudre des problèmes, ceci souligne non seulement l'aspect *individuel*, mais également l'aspect *stable* de notre comportement face à l'apprentissage. Puisque ces comportements influent sur le contexte d'apprentissage d'une manière significative, il importe que les enseignants en tiennent compte.

Il s'ensuit qu'une étude sur les styles d'apprentissage de nos élèves pourrait nous fournir des indications sur la façon dont ils seront susceptibles de réagir aux activités entreprises dans la salle de classe, ainsi que sur leurs attitudes vis-à-vis de certains

<sup>12</sup> "culturally-based ideas about teaching and learning; [...] deep-rooted expectations about how to behave, and how to interpret others' behaviour".

<sup>13</sup> "They [cognitive styles] are conceptualized as stable attitudes, preferences or habitual strategies, determining a person's typical modes of perceiving, thinking and problem solving." These definitions stress not only the individuality but also the stability of learning behaviours. If, as both research and teacher-experience indicate, style differences cause learners to react to the language-learning context in significantly different ways, then we, as language teachers, must make allowances for such differences."

aspects de l'apprentissage. Nous savons que ces styles et ces habitudes d'apprentissage ne sont pas *fixes* ou *innés*, mais sont le résultat de nombreuses années d'expérience, souvent dans des contextes 'conventionnels'. Ainsi, il serait difficile, mais pas impossible, de 'désapprendre' certaines pratiques, ou plutôt d'introduire les apprenants à d'autres styles, et d'élargir de cette manière leur 'répertoire'. Malgré tout, une telle étude se heurterait à la difficulté d'établir précisément le profil stylistique de chaque étudiant, étant donné que les apprenants correspondent rarement à un profil bien tranché, dans la mesure où ils recourent généralement à différents styles selon le contexte.

Les recherches menées par Tyacke (in Reid, 1998, p.34), sur les compétences de lecture, suggèrent qu'au contraire, chez les adultes, les styles ayant tendance à rester stables, il est extrêmement délicat de les faire varier. Au cours de cette étude, Tyacke a constaté que les adultes, en effet, avaient leur propre façon d'appréhender une tâche, ne semblant guère influencés par leurs co-apprenants, et étant prêts à défendre leurs choix. Compte tenu de cela, plutôt que de tenter d'élargir leur répertoire stylistique, Tyacke<sup>14</sup> a tiré la conclusion qu'il serait plus pertinent d'en améliorer l'efficacité, tout en leur faisant prendre conscience des effets positifs et négatifs attachés à leur style.

Cependant, si représentations et styles d'apprentissage sont liés, nous devons veiller au danger de 'caser' nos élèves, ceci dans le souci de gérer la complexité que de telles connaissances sont susceptibles de provoquer, ce qui risque de mener à des généralisations, voire à un désir de simplification des conséquences pour le processus de l'apprentissage. Plutôt que de parler de styles d'apprentissage, qui visent en définitive à enfermer les apprenants à l'intérieur de cases, en mettant en exergue leur homogénéité, leurs points communs, leurs similitudes – ce qui n'est pas à même de les aider dans leur quête d'un apprentissage plus efficace, Williams & Burden (1997) suggèrent qu'au contraire, il vaudrait mieux se demander pourquoi et en quoi ils diffèrent.

## 2.2 Les notions de contrôle et d'empowerment

Nous pouvons alors nous interroger sur l'importance qu'a pour l'apprentissage, la façon dont les apprenants, ainsi que les enseignants, confrontés à une telle situation d'apprentissage, se perçoivent en tant qu'acteurs. Interviennent ici les notions de *contrôle* et d'*empowerment*, comme nous le montre le travail de Palfreyman<sup>15</sup> (2001, ch.1.2) : « **...l'autonomie de l'apprenant peut être vue en tant qu'aspect particulier de concepts plus généraux, tels autonomie personnelle ou empowerment ; elle peut également être envisagée relativement aux concepts de 'compétence' ou de 'citoyenneté',**

---

<sup>14</sup> "Ultimately, I suggest that understanding the individual and encouraging individual reflection on and implementation of preferred learning styles is more important than trying to impose "good" habits or styles." Tyacke, in Reid, 1998, p.43.

<sup>15</sup> "learner autonomy ... may be seen as a particular aspect of more generalized concepts such as 'personal autonomy' or 'empowerment'; it may also be seen in relation to concepts such as 'skill' or 'citizenship', and in opposition to ones such as 'control' and 'society'."

**ainsi qu'en opposition avec d'autres tels que 'contrôle' et 'société' ».**

La notion d'empowerment peut être définie comme étant « **la façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle** » Eisen<sup>16</sup> (1994). Autrement dit, la capacité de personnes à satisfaire leurs besoins, à régler leurs problèmes et à mobiliser les ressources nécessaires de façon à sentir qu'ils ont le contrôle de leur propre vie.

Le *lieu* de contrôle concerne le contrôle personnel qu'a l'individu sur les aspects importants de sa vie. Un lieu de contrôle *interne* réfère à une croyance générale à l'effet que les événements dépendent de son propre comportement, alors que le lieu de contrôle *externe* réfère à une croyance générale à l'effet que les événements dépendent de facteurs externes, hors de son contrôle, tels que le destin, la chance, ou le hasard.

En outre, dans la théorie de l'attribution, nous donnons un sens aux événements qui nous entourent selon le processus d'attribution que nous avons appris. Le style d'attribution est plutôt *stable* et *répétitif*, mais pas *fixe*. Certains styles d'attribution rendent la personne plus vulnérable. Ainsi, face aux problèmes, les attributions internes (C'est de ma faute), *stables* (Ça ne changera jamais) et *globales* (Tout va mal!) rendent plus vulnérable que les attributions *externes* (Ce problème s'explique par un contexte particulier), *instables* (C'est temporaire) et *spécifiques* (Cela va bien dans d'autres zones de ma vie).

Cette notion d'attribution est très importante car elle va avoir une influence déterminante dans les comportements à venir de l'individu, dans sa façon d'organiser son monde pour qu'il soit plus facilement prévisible. Il est possible de caractériser les quatre causes principales en fonction du lieu et de la stabilité du contrôle<sup>17</sup> :

	<b>STABLE</b>	<b>INSTABLE</b>
<b>INTERNE</b>	Habilité	Effort
<b>EXTERNE</b>	Difficulté de la tâche	Chance

Cependant, il est important de souligner, comme le font Williams & Burden (1997), que chaque individu n'attribuera pas forcément les mêmes causes à un événement. Ainsi, 'la chance' peut être considérée comme quelque chose d'*externe* et d'*instable* (voir ci-dessus), mais également comme quelque chose d'*interne* et de *stable* (je suis né chanceux, ou malchanceux). Ceci nous permet de former un cadre dans lequel nous pouvons situer nos propres représentations ainsi que celles de nos élèves<sup>18</sup> :

<sup>16</sup> Cité sur le site de l'Université de Montréal, CESAF : <http://www.chez.com/brunofortin/sme1020/4.html>

<sup>17</sup> Apparu sur le site : <http://www.ifrance.com/PascalGiraud/capeps/motivation.htm>

<sup>18</sup> Apparu sur le site : <http://www.ifrance.com/PascalGiraud/capeps/motivation.htm>

Lieu de causalité	Stabilité	Contrôlabilité	Exemple
1. Interne	Stable	Contrôlable	« j'étudie toujours efficacement »
2. Interne	Stable	Incontrôlable	« j'ai beaucoup d'habilité dans ce champ d'études »
3. Interne	Instable	Contrôlable	« cette fois, j'ai étudié efficacement »
4. Interne	Instable	Incontrôlable	« j'étais dans une bonne période »
5. Externe	Stable	Contrôlable	« le professeur m'a aidé »
6. Externe	Stable	Incontrôlable	« la question était facile »
7. Externe	Instable	Contrôlable	« j'ai réussi à convaincre un ami de m'aider »
8. Externe	Instable	Incontrôlable	« j'ai été chanceux »

Il devient alors évident, que nous devrions tous tâcher de percevoir nos réussites, ainsi que nos échecs, comme quelque chose d'*instable* et de *contrôlable*.

Une question importante se pose : si ces 'attributions' ne sont pas fixes, le fait d'être conscient de la façon dont nous regardons les événements, peut-il alors nous amener à modifier notre comportement ? Tant que nous ignorons la façon dont nous regardons les événements qui surviennent tout au long de notre existence, et plus spécifiquement dans le domaine de l'apprentissage, nous pouvons supposer que nous aurons plus de difficultés à modifier notre comportement. Zimmerman et al (2000), témoignent de l'importance de la théorie de l'attribution, en soulignant un point très intéressant : un apprenant qui réussit se sent efficace et personnellement responsable du contrôle de son apprentissage. Ce sentiment d'efficacité fait référence à son auto perception, et à sa conviction intime qu'il est capable d'apprendre et d'effectuer une tâche à un niveau défini. En effet, les recherches sur le développement de compétences spécialisées dans des domaines tels que les arts dramatiques, le sport, les échecs, montrent que les résultats obtenus dépendent davantage de la méthode d'apprentissage et de la pratique, que du talent (Zimmerman et al, 2000, p.20). De toute évidence, il semblerait qu'il importe de considérer l'apprentissage des langues dans cette optique.

Ainsi, nous avons vu comment les représentations et les styles d'apprentissage, la théorie d'attribution, les notions de contrôle et d'autonomie sont liés de façon très complexe. Puisque tous ces aspects semblent toucher profondément à la façon dont nous nous percevons en tant qu'individus, nous pouvons nous attendre à ce que de forts enjeux émotionnels soient en place lors de tout apprentissage, et en particulier en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue.

## 2.3 Le filtre affectif et la motivation

Si nous considérons 'The process of language acquisition' de Krashen, pour que input (données) devienne intake (prises) plusieurs facteurs sont en jeu :



- *Représentations* sur la langue ; l'apprenant a-t-il de la sympathie pour la langue ?
- La relation entre l'apprenant et l'enseignant ; est-elle agréable, détendue ?
- La distance sociale.
- Le contenu : est-il intéressant ?
- L'apprenant se sent-il impliqué personnellement dans les activités ?
- La motivation ; est-elle intrinsèque et instrumentale ?

Dulay, Burt & Krashen <sup>19</sup> (1982), délimitent les principales caractéristiques de l'apprentissage d'une langue secondaire ainsi :

**« Les intentions, les émotions et les attitudes de l'apprenant font écran à ce qui est présenté à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de cours. Ce 'filtre affectif' est extrêmement individuel, entraînant des taux, ainsi que des résultats d'apprentissage divers. Les apprenants qui sont décontractés et confiants en eux-mêmes apprennent plus vite. Les différences entre les enfants et les adultes peuvent influencer l'acquisition des langues. Les adultes sont plus conscients de leur image que ne le sont les enfants, ayant ainsi tendance à être moins aventureux quand il s'agit d'utiliser une nouvelle langue. Les adultes sont plus doués que les enfants pour apprendre consciemment les nouvelles règles linguistiques et d'en extraire des modèles. Parfois cette capacité leur est bénéfique, parfois elle s'avère être un handicap ».**

La théorie du cerveau Triune (the Triune Brain theory), développé par MacLean <sup>20</sup> (1978), nous aide à comprendre l'importance du rôle des émotions dans le processus d'apprentissage, soutenant ainsi le travail de Krashen sur le filtre affectif. Comme l'explique Violand-Sanchez <sup>21</sup> (in Reid, 1998) :

**« L'explication du 'filtre affectif' de Stephen Krashen est valide: lorsque les élèves sont anxieux, le filtre se met en marche et devient une barrière à l'apprentissage. Les élèves devraient plutôt se détendre afin de pouvoir se concentrer : un environnement non menaçant est essentiel pour que le néocortex puisse fonctionner d'une manière optimale ».**

Il s'ensuit que tout travail en cours se doit de 'débloquer' cette barrière, afin de créer des représentations 'positives' autour de la situation d'apprentissage, ceci dans le but d'augmenter la motivation :

---

<sup>19</sup> "The learner's motives, emotions, and attitudes screen what is presented in the language classroom, or outside it. This affective screening is highly individual and results in different learning rates and results. Relaxed and self-confident learners learn faster. Differences between children and adults may affect language acquisition. Adults are more self-conscious than children, thus tend to be less venturesome in using the new language. Adults are better able than children to consciously learn linguistic rules and extract linguistic patterns. Sometimes this ability works to their benefit; other times to their detriment".

<sup>20</sup> Pour une explication simplifiée, voir Emma Violand-Sanchez, *The Triune Brain and Learning*, in Reid, 1998, pp.27-33.

<sup>21</sup> Stephen Krashen's « affective filter » explanation holds: when students are anxious, the filter goes into effect and becomes a barrier to learning (Krashen, 1981). Instead, students need to relax in order to focus their attention; a non threatening environment is essential for the neocortex to operate efficiently", p.28.

**« Les émotions, ainsi que l'activation d'expériences antérieures, sont autant de clés pour la motivation : la structure complexe de ce système démontre qu'afin d'apprendre et de retenir une information donnée, il doit y avoir un apport sensoriel, ainsi qu'un lien affectif personnel. Les élèves qui n'ont pas de lien affectif avec le programme, et qui ne peuvent pas apprécier les conséquences que celui-ci peut avoir sur leur vie, réussissent alors moins bien à l'école » (Violand-Sanchez<sup>22</sup>, in Reid, 1998, pp.28-29).**

Dans la même lignée, les commentaires de Dickinson<sup>23</sup> (1987), font également le lien entre le filtre affectif de Krashen et la motivation. Cette chercheuse estime, en effet, que les changements dans les rôles apprenant-tuteur et apprenant-apprenant pourraient faciliter la réduction de certaines des barrières affectives à l'apprentissage, ce qui augmenterait la motivation par la suite. Et dans une optique Vygotskienne, nous ne devons pas négliger l'apport de la volonté individuelle dans l'apprentissage des langues. Les études de Matthey (1997) sur 'Sandra à l'école' illustrent le rôle de la motivation dans l'apprentissage, de la nécessité de prendre l'initiative, de ne pas être passif et d'anticiper la réponse. Or, dans une optique sociocognitive, la motivation est toujours 'auto motivation'. Et, en effet ceci est validé par le travail de Williams & Burden (1997), qui mettent la prise de décision et l'action au centre de la motivation.

## 2.4 Représentations des enseignants sur les langues et l'apprentissage des langues

Salmon<sup>24</sup> (1988), cité in Williams & Burden (1997, p.57), voit l'enseignement comme une tentative de la part de l'enseignant de partager ce qu'il considère comme personnellement significatif. Dans cette optique, les représentations des enseignants prennent beaucoup d'importance, car elles vont contribuer au 'contexte culturel de la salle de cours' qui, comme nous l'avons déjà vu, influencera à son tour les représentations des apprenants.

Béghin et al (1994, p.21) souligne que : « **...nos représentations d'enseignants de ce qu'est apprendre et travailler à l'école, héritées d'un passé d'élève que notre formation nous a permis de remettre en question, jouent un rôle essentiel dans le regard que nous posons sur les stratégies de nos élèves** ». Autrement dit, nous devons veiller au danger représenté par la tendance qu'aura l'enseignant à valoriser comme 'bon élève' un apprenant dont le profil cognitif se rapproche du sien : le danger

---

<sup>22</sup> "Emotions, and activating prior experiences, are essential to motivation; the intricate wiring of this system shows that in order to learn and remember something, there must be sensory input and a personal emotion connection (Hannaford 1995). Students who lack emotional connection to the curriculum, and who cannot appreciate its application to their lives, are therefore less successful in school".

<sup>23</sup> "Changes in roles between learners and tutor, and among the learners themselves, may help to reduce certain of the affective barriers to learning, and so promote motivation" , p.152.

<sup>24</sup> "teaching is the attempt to share what you yourself find personally meaningful".

étant, bien évidemment, de porter un regard critique sur les élèves qui emploient de 'mauvaises stratégies', c'est-à-dire des 'stratégies' qui ne correspondent pas à celles que nous 'préférons'. Ce point nous amène à nous interroger sur les différences entre les représentations des apprenants et celles des enseignants.

### 2.5 Différences entre les représentations des apprenants et des enseignants

Déjà nous pouvons insister, comme le font Béghin et al (1994), sur l'importance de se rendre compte des interactions entre les représentations de l'enseignant et celles de l'élève. Willing & Nunan (1988), cité par Gardner & Miller (1999, p.41), lors d'études dans ce domaine ont trouvé seulement un point d'accord, entre les représentations de tous les acteurs concernés, sur diverses activités qui se faisaient en cours : l'utilité de pratiquer la conversation orale. D'où vient cette divergence ? Un point intéressant à considérer dans le contexte de CPE, pourrait être l'effet des représentations d'enseignants, avec une formation dans les humanités, sur la culture de la salle de cours, quand celle-ci est remplie d'apprenants spécialistes dans les sciences.

Mais la question de savoir comment prendre en compte une telle divergence d'opinion est complexe. La conception du savoir-transmission, qui place l'enseignant dans une position de supériorité par rapport à l'élève, impliquant que ce dernier ne sait rien, alors que le premier sait tout, nous amène très loin d'une logique de responsabilisation de l'apprenant. Nous ne pouvons pas non plus simplement basculer dans l'autre extrême qui consisterait à nous 'plier à la volonté des apprenants', si cela consiste à aller à l'encontre de tout ce que nous savons être bénéfique à l'apprentissage. Voilà pourquoi nous sommes d'accord avec Lamb <sup>25</sup>, quand il considère que la formation d'enseignants devrait comprendre une réflexion critique sur les inégalités de connaissance et d'expérience qui sont de manière implicite à la base des conceptions habituelles du corps enseignant.

Nous avons vu que les connaissances antérieures, issues de l'expérience, dans le sens très large du terme, influencent les dispositions mentales dans l'apprentissage, et nous aurons raison de nous interroger sur l'efficacité d'activités dont les apprenants ne perçoivent pas l'intérêt. Mais à quel point ces représentations, d'apprenants ainsi que d'enseignants, jouent-elles un rôle-clé dans l'apprentissage d'une langue ? Et quelle peut donc être l'influence de ces représentations sur les démarches d'apprentissage ?

### 2.6 La relation entre représentations et comportement

---

<sup>25</sup> Cité par Benson, 2001, p.175, "...teacher education [...] should also involve critical reflection on the inequalities of knowledge and experience implicit in professional assumptions about teaching and learning."

Lors de recherches portant sur l'influence des expériences d'enseignement sur les représentations d'apprenants forgées autour de l'apprentissage autodirigée, İskenderoğlu (1992), cité par Palfreyman (2001), a noté la possibilité qu'une certaine autonomie puisse se développer, chez le genre d'apprenant doué (tels que ceux que nous voyons arriver à CPE), par réaction à cet enseignement, plutôt qu'en raison de pratiques d'enseignement encourageant activement cette autonomie.

İskenderoğlu, ainsi que Harvey et al (1995) ont trouvé un décalage entre les attitudes exprimées dans des questionnaires, les attentes des enseignants et les comportements observés. Dans d'autres études <sup>26</sup> :

**« ...les apprenants estimaient comme 'importante' la capacité de pouvoir prendre des notes à partir de textes de lecture, chose que les enseignants 'avaient du mal à leur faire pratiquer en cours,' et '...tandis que 95% des apprenants estimaient que l'effort fourni par les apprenants eux-mêmes, ainsi que leur contribution à l'apprentissage étaient importants, quand on leur demandait la raison pour laquelle ils avaient échoué au programme précédent, la majorité des apprenants rejetaient la responsabilité de cet échec sur les notes trop sévères... ou sur leur groupe, ou leur enseignant, et seulement 8% assumaient cette responsabilité pour eux-mêmes. De même, ont-ils, par exemple, marqué une préférence pour 'l'enseignant qui explique les règles de grammaire' plutôt que pour celui qui s'appuie sur un 'travail en groupe ou en binôme', confirmant ainsi le stéréotype de l'apprenant 'centré sur l'enseignant'. Ils ont néanmoins estimé utile le fait de lire et d'écouter l'anglais en dehors des cours » (Palfreyman, 2001).**

Cela montre bien à quel point les représentations des apprenants sont complexes, pouvant même apparaître en contradiction avec un comportement observé.

Williams & Burden (1997) attirent notre attention sur l'existence d'une attitude similaire chez l'enseignant. Ils soulignent, en effet, le besoin que nous avons en tant qu'enseignants d'une meilleure adéquation entre nos représentations et la façon dont nous agissons en cours, cela afin de ne pas renvoyer de messages 'confus' ou 'embrouillés' aux apprenants. Cette vision de l'enseignant en tant que 'reflective practitioner' - c'est-à-dire, celui qui sait mettre en place les théories auxquelles il adhère (theories-in-action), nécessite dans nos cours une meilleure prise de conscience de nos propres représentations, de celles aussi de nos apprenants, et des conséquences qu'elles peuvent avoir pour l'apprentissage.

---

<sup>26</sup> "...students rated as 'important' skills such as taking notes from reading texts which teachers "had trouble persuading students to practise in class" et "...while 95% of students believed that a student's own effort and contribution were important in learning, when they were asked the reason for their having failed the previous course, the majority of the students blamed low marks ... or their class or teacher, and only 8% themselves. They also, for example, expressed a preference for "the teacher explaining grammar rules" rather than "groupwork or pairwork", thus confirming a stereotype of the 'teacher-centred learner'; however, they considered reading and listening to English outside the classroom useful".

## 3. Recueil des représentations

Nous avons parlé de l'importance que revêtent les représentations dans l'apprentissage. Par la suite, nous allons montrer les résultats d'une recherche menée auprès d'enseignants et d'apprenants en anglais en première année à CPE. L'objectif général de cette recherche est double : recueillir par des moyens qualitatifs les représentations des apprenants et des enseignants sur l'apprentissage des langues, tout en donnant l'opportunité aux enseignants et aux apprenants d'engager une réflexion, non seulement sur leurs représentations personnelles, mais aussi sur celles des autres, ceci afin de susciter une prise de conscience des implications qu'elles peuvent avoir relativement à leur propre pratique/apprentissage.

### La méthode de l'analyse

Nous avons alors distribué un questionnaire à 2 groupes d'élèves ingénieurs, lors du dernier cours de leur première année à CPE, ainsi qu'aux 9 enseignants (dont 7 répondants) des classes de 1<sup>ère</sup> année. De cette manière, ce questionnaire a rempli une fonction évaluative, encourageant non seulement une simple réflexion 'traditionnelle' sur le travail effectué pendant l'année, mais davantage de réflexion sur la position de chacun dans ce travail. Nous avons choisi de l'effectuer 'exceptionnellement' dans la langue maternelle des apprenants, ceci dans un souci de clarté d'expression, d'économie du

temps, et d'objectivisation de la réflexion, la séparant ainsi du reste du cours. Après une période initiale, consacrée à remplir les questionnaires individuellement, du temps a été consacré à une discussion collective.

L'analyse qualitative que nous avons effectuée par la suite, et qui, vu le nombre de participants et la nature des données recueillies, semblait être plus appropriée qu'une analyse quantitative, nous a permis de dégager quelques tendances, à partir des résultats dont nous avons pu disposer. Ce genre d'analyse ne se prêtant pas facilement à la totalité des données, nous avons privilégié une analyse sélective, présentant uniquement les réponses des apprenants ou des enseignants, qui nous ont particulièrement interpellé, et que nous avons regroupé selon 8 catégories de représentations. A l'intérieur de chaque catégorie, nous avons suivi, dans un souci de clarté, et dans la mesure du possible, l'ordre ci-après : d'abord les réponses des apprenants du groupe 1, ensuite les réponses des apprenants du groupe 4, suivies, là où à chaque fois cela nous semblait pertinent, d'une analyse comparative des deux groupes et/ou d'une analyse de réponses des enseignants. Cependant, pour ceux qui aimeraient voir la totalité des réponses des questionnaires, ils pourront néanmoins les trouver, regroupées sous chaque question, dans l'ordre du questionnaire d'origine, en Annexes 1, 2 et 3.

Toujours dans un souci de clarté et de transparence, prenant en considération le système d'évaluation sommative mis en place à l'école, nous avons décidé d'utiliser l'échelle des descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), rédigé par le Conseil de l'Europe (2001), plutôt que les références, du style 'intermédiaire' ou 'avancé', pour indiquer le niveau des apprenants. Ainsi, le groupe 1 est au niveau B2-C1 CECRL, et le groupe 4 au niveau B1-B2 CECRL. Notons que le niveau B2 est exigé par l'école pour avoir le diplôme d'ingénieur.

### 3.1 Représentations sur l'anglais et l'apprentissage de l'anglais

Ces représentations concernent les différences dans la façon dont les apprenants regardent l'apprentissage de l'anglais. L'attitude des apprenants peut être très positive, pour plusieurs raisons (motivation professionnelle, culturelle, etc.) ou plutôt négative, lorsqu'ils ont le sentiment d'une chose qui leur est imposée, et qu'ils doivent faire.

Ainsi, en précisant pourquoi ils continueraient leur apprentissage de l'anglais, les apprenants, dans les deux groupes, avaient une représentation qui était majoritairement pragmatique : « c'est une langue universelle », ou encore : c'est « utile » pour communiquer ou pour travailler. Mais l'anglais, dans le groupe 1, ne figure que dans 3 réponses sur 12 (25%), contre 14 réponses sur 17 (82.4%) dans le groupe 4. Nous voyons apparaître des différences entre les représentations de l'apprentissage de l'anglais, perçu comme une 'contrainte' : « l'anglais (indispensable *malheureusement* langue universelle) » ; « anglais par *nécessité* », et les représentations d'autres langues, par exemple : « japonais pour découvrir une nouvelle langue, écriture... » ; « espagnol,

j'habite à côté » ; « allemand et espagnol, langues que j'apprécie particulièrement » ; « espagnol pour le bonus » ; « japonais par passion » ; « le russe pour mieux connaître la culture du pays ». Ces représentations peuvent ainsi influencer sur leur motivation de façon positive ou négative.

Si vous aviez le choix, poursuivriez-vous des études de langues ?	Groupe 1 (niveau B2-C1)		Groupe 4 (niveau B1-B2)	
	d'accord	pas d'accord	d'accord	pas d'accord
	6/12 (50%)	6/12 (50%)	16/17 (94.1%)	1/17 (5.9%)

Notons également le décalage entre le nombre d'apprenants souhaitant poursuivre leurs études en langues, qui est plus important dans le groupe de niveau inférieur. Bien que les raisons d'une telle différence soient difficiles à cerner, et mériteraient d'être explicitées par les apprenants, nous posons l'hypothèse qu'elles pourraient être en partie liées au fait que les apprenants du premier groupe ont déjà le niveau requis en Anglais pour avoir leur diplôme d'ingénieur (B2), et en partie au fait, également, qu'ils se sentent plus confiants en eux-mêmes, et plus autonomes. La réponse « (non) je continuerais tout seul », illustre parfaitement cela.

En outre, en réponse à la question : « *selon vous qu'est-ce qui vous a paru utile pour l'apprentissage des langues dans vos cours cette année?* », nous pouvons noter, une nouvelle fois, que les apprenants de Groupe 1 (niveau B2-C1 CECRL), ont des représentations à la fois très pragmatiques et *positives* concernant l'étude de la langue anglaise. Les cours doivent être « ... en relation avec nos études et notre futur travail ». Ainsi, tout ce qui a un rapport avec le côté professionnel (CV, lettres de motivation, etc.) est valorisé, et semble constituer une source importante de motivation.

Nous constatons que ces représentations contrastent, parfois, avec celles exprimées par le groupe de niveau inférieur. En ce qui concerne le groupe 4 (niveau B1-B2 CECRL), deux réponses indiquent qu'ils ont une représentation de l'anglais comme étant quelque chose qui leur est imposée : ils sont poussés à la 'bonne pratique' par contrainte : « cours ciblés sur le dialogue, ce qui nous aide à nous améliorer et qui nous *oblige* à pratiquer » ; « le fait de travailler en petit groupe est un avantage, ainsi tout le monde *est obligé* de participer ». Ici, le locus de contrôle (cf. la discussion en chapitre 2.2), a changé, ces apprenants exprimant un 'besoin' de pression extérieure pour se motiver.

## 3.2 Représentations sur les meilleures méthodes pour apprendre une langue

Nous avons demandé aux 12 apprenants du groupe 1, aux 17 apprenants du groupe 4, ainsi qu'aux 9 enseignants de 1<sup>ère</sup> année (dont 7 répondants), de chiffrer les méthodes suivantes, en fonction de leur utilité : 1 pour la méthode la plus utile et 10 pour la moins utile. Ensuite, nous les avons placés dans le tableau ci-dessous, dans un ordre décroissant, afin de mieux comparer les représentations de tous les acteurs.

Gr 1 (niveau B2-C1)	Gr 4 (niveau B1-B2)	Enseignants
1. S'immerger dans un pays où la langue est parlée	1. S'immerger dans un pays où la langue est parlée	1. Essayer de réfléchir dans la langue étrangère et non dans sa propre langue
2. Essayer de réfléchir dans la langue étrangère et non dans sa propre langue	2. Parler autant que possible en cours	2. Parler autant que possible en cours
3. Parler autant que possible en cours	3. Parler et écouter les autres parler, plutôt que de se soucier des règles de grammaire	3. S'immerger dans un pays où la langue est parlée
4. Parler et écouter les autres parler, plutôt que de se soucier des règles de grammaire	4. Essayer de réfléchir dans la langue étrangère et non dans sa propre langue	4. Parler et écouter les autres parler, plutôt que de se soucier des règles de grammaire
5. Lire autant que possible en cours	5. Noter la traduction de chaque nouveau mot ou nouvelle phrase	5. Ecrire des rédactions et les donner à corriger à l'enseignant
6. Ecrire des rédactions et les donner à corriger à l'enseignant	6. Lire autant que possible en cours	6. Faire beaucoup d'exercices de grammaire - à l'oral
7. Noter la traduction de chaque nouveau mot ou nouvelle phrase	7. Faire beaucoup d'exercices de grammaire - à l'oral	7. Faire beaucoup d'exercices de grammaire - à l'écrit
8. Faire beaucoup d'exercices de grammaire - à l'écrit	8. Faire beaucoup d'exercices de grammaire - à l'écrit	8. Lire autant que possible en cours
9. Faire beaucoup d'exercices de grammaire - à l'oral	9. Apprendre des listes de vocabulaire par cœur	9. Noter la traduction de chaque nouveau mot ou nouvelle phrase
10. Apprendre des listes de vocabulaire par cœur	10. Ecrire des rédactions et les donner à corriger à l'enseignant	10. Apprendre des listes de vocabulaire par cœur

Ce tableau fait ressortir plusieurs points intéressants. Tout d'abord, nous remarquons que les enseignants accordent moins d'importance à l'immersion dans un pays anglophone, que les deux groupes d'apprenants, et que ces premiers semblent favoriser une approche plutôt 'immersive' en cours. Leurs réponses, indiquant qu'ils privilégient la méthode directe, sont cohérentes : ainsi, « essayer de réfléchir dans la langue étrangère et non dans sa propre langue » et « noter la traduction de chaque nouveau mot ou nouvelle phrase », se trouvent assez éloignées, sur les deux extrémités de l'échelle. Par contre, nous pouvons voir qu'il y a une contradiction apparente dans les réponses des apprenants à cet égard, laquelle contradiction est fortement marquée chez les apprenantes du groupe 4, mais qui l'est beaucoup moins chez leurs camarades du niveau plus avancé.

Ainsi, si nous récapitulons les résultats du tableau, ces apprenants considèrent le fait



de s'immerger dans un pays anglophone comme le plus utile pour l'apprentissage de l'anglais, ils accordent beaucoup d'importance à ne pas réfléchir dans leur langue maternelle, mais considèrent qu'il faut quand même noter la traduction de chaque nouveau mot ou nouvelle phrase.

Par ailleurs, nous pouvons relever que les apprenants du groupe 4 accordent nettement moins d'importance à l'écrit (position 10), que le groupe 1 (position 6), ou encore les enseignants (position 5). Nous hasardons que ceci est dû au fait que les apprenants du 1<sup>er</sup> groupe se sentent suffisamment capables de communiquer à l'oral, tandis que les apprenants de niveau inférieur n'ont pas encore acquis, ni la même facilité, ni la même confiance en leurs capacités communicatives. De plus, dans la 'culture de la salle de cours' en France, il y a une très grande valorisation de l'écrit, qui se fait souvent en cours de langues aux dépens de l'oral. « Le fait de faire beaucoup d'oral pendant le cours » (groupe 4) est ainsi très apprécié par les apprenants des *deux* groupes de niveau. Ce point souligne le fait que les représentations des apprenants peuvent être influencées par leurs expériences antérieures, étant ainsi partiellement responsables de leur capacité, plus ou moins grande, à accepter, voire à apprécier une façon de travailler ou une activité se situant à l'*opposé* de cette expérience. Ce qui semble soutenir les conclusions de İskenderoğlu (1992), cité par Palfreyman (2001), dont nous avons parlé au chapitre 2.6.

#### 3.2.1 L'apprentissage 'idéal'

---

Si l'on reprend la question de l'immersion, les résultats du tableau précédent servent à confirmer ce qui est dit ailleurs dans le questionnaire : une majorité d'apprenants (groupe 1 : 7/12 (58.3%) ; groupe 4 : 9/17 (52.9%)) mentionnent « l'immersion dans le pays », comme l'apprentissage idéal d'une langue. Si le simple fait d'aller vivre dans le pays où la langue cible est parlée, sans y faire un véritable travail sur la langue, n'implique pas nécessairement que l'on parviendra à maîtriser cette dernière, une telle représentation n'est cependant pas aussi gênante qu'on pourrait le penser, dans la mesure où elle ne constitue pas une entrave pour l'apprentissage en cours dans le pays natal. Ce qui est à interroger, par contre, est le genre de représentation, telle : « d'apprendre *sans effort* avec une immersion dans le pays de la langue ».

Notons cependant, le fait que 3 apprenants de groupe 1 (25%), et un seul apprenant de groupe 4 (5.9%), sont également conscients que la simple 'immersion' ne suffit pas, et qu'un 'apprentissage' s'impose. Ainsi, l'apprentissage idéal d'une langue pour eux serait « de partir dans le pays où est parlée la langue et s'immerger totalement, et avoir des cours de cette langue dans le pays » ; « forcément un peu laborieux au début, mais basé sur *une technique d'immersion* ensuite » ; « de pouvoir faire des échanges linguistiques pour s'immerger dans la langue et continuer cet apprentissage en France avec des professeurs anglais » ; « l'immersion totale avec des leçons de grammaire de temps en temps ». Nous voyons ainsi apparaître une opposition entre l'apprentissage 'naturel', « sans effort » et quelque chose de plus « laborieux », ce qui se rapproche de l'hypothèse acquisition-apprentissage de Krashen (the Acquisition-Learning hypothesis) que nous avons vue précédemment.

### 3.2.2 Les activités faites en cours

---

Cinq réponses sur dix-sept (29.4%), témoignent du fait qu'une partie significative des apprenants du groupe 4 n'ont pas perçu l'intérêt de certains exercices faits en cours : « jeux stupides qui ne servent à rien » ou considèrent qu'ils ont passé trop de temps sur « des exercices moins importants ». Ces réponses semblent indiquer l'existence d'un lien entre la nature 'sérieuse' d'une activité, la notion de 'vrai' travail, et le sentiment d'avoir progressé. Ce genre de représentation peut être liée à un style d'apprentissage très analytique, conforme à l'analyse faite par Kinsella & Sherak<sup>27</sup> (in Reid, 1998, p.92) :

**« Les apprenants fortement analytiques peuvent considérer que du temps d'apprentissage précieux a été gaspillé sur des tâches faites en groupes, qui paraissent être des jeux inutiles. Ces apprenants linéaires et 'hautement structurés' vont certainement s'énerver également lors de séances de brainstorming ou de discussion de problèmes, qui pourraient à première vue sembler manquer de structure et d'objectifs clairs, et qui ne paraissent pas avoir de rapport au programme ».**

En outre, toute la complexité de l'enseignement réside dans le fait qu'il y aura, bien évidemment, toujours des représentations 'conflictuelles' à gérer au sein d'un même groupe : notons, par exemple, que 50% des apprenants de groupe 1 ont cité les présentations orales parmi les aspects les plus utiles pour leur apprentissage, tandis qu'un apprenant n'a pas apprécié de « faire des présentations orales (trop nombreuses) le premier semestre ».

### 3.2.3 Que faut-il faire/éviter selon les enseignants ?

---

Nous constatons une grande variété dans les réponses des enseignants à la question : 'En tant qu'enseignant, à votre avis, sur quoi faut-il mettre l'accent pour améliorer l'apprentissage ?'. En effet, les réponses ont été les suivantes :

- « Laisser parler les élèves, ne pas interrompre, ne pas leur fournir de l'aide avant qu'ils en ont vraiment besoin, ne pas laisser les élèves les plus doués interrompre, en tant que professeur, éviter de parler trop, ne pas négliger la grammaire, la ponctuation, etc., mais laisser parler les élèves d'abord, la compréhension orale est primordiale, faire écouter plus de cassettes ! »
- « Parler, de tout et n'importe quoi, en utilisant l'écoute et la lecture comme support ; mais il faut pas oublier l'écrit qui est aussi nécessaire dans une vie d'ingénieur »
- « Un équilibre entre les exercices de fluidité et de précision, avec un contenu qui est suffisamment intéressant pour captiver l'attention des étudiants »
- « Communiquer sans peur, se lancer dans la communication orale sans crainte,

---

<sup>27</sup> "Strongly analytic learners may feel that valuable instructional time has been squandered on group tasks that appear to be pointless "games." These linear and highly structured learners are also sure to become flustered in seemingly unstructured brainstorming or trouble-shooting sessions that lack a readily apparent direction or connection to the course curriculum".

apprendre à écouter attentivement les autres » ; « La communication utile, un vrai échange, faire connaître les objectifs »

- « La responsabilité de l'apprenant dans son apprentissage, la nécessité de bien se connaître afin de mieux organiser son travail et être plus efficace dans son apprentissage » ; « L'importance des rôles de l'apprenant, comment *mieux* apprendre une langue cible ».

De plus, à la question : 'Que faut-il éviter ?', nous avons également des réponses éclectiques :

- « Laisser les élèves les plus doués dominer les autres, parler trop (ma grande faiblesse !) » ; « Parler trop, ne pas être clair dans les consignes et les objectifs des cours, décontextualiser le langage, être trop prescriptif »
- « Les listes de vocabulaire, les cours de grammaire incessants, parler parce qu'il *faut* parler (sujet peu intéressant), toujours la même chose en classe » ; « Ennuyer les étudiants » ; « L'ennui, la répétition, le déjà vu »
- « Trop s'attarder sur 'la forme/le comment' et mettre l'accent sur 'le quoi' »
- « Qu'une certaine rigueur soit appliquée à des tâches d'écriture à la maison ».

### 3.3 Représentations sur l'usage de la langue maternelle en cours

Les apprenants devraient uniquement parler la langue étrangère pendant le cours :			
	D'accord	Pas D'accord	Partagé
<b>Groupe 1 (niveau B2-C1)</b>	12 (100%)		
<b>Groupe 4 (niveau B1-B2)</b>	16/17 (94.1%)	1/17 (5.9%)	
<b>Enseignants</b>	6/7 (85.7%)		1/7 (14.3%)

Confirmant leur valorisation de l'apprentissage dans un pays anglophone, il n'est pas étonnant que les apprenants des *deux* groupes aient des représentations qui soient, unanimement (à une exception près), contre l'usage de leur langue maternelle en cours. Parmi ces 29 apprenants, on distingue 6 faisant référence à l'aspect « ...immersif », 2 au besoin de « ...penser dans la langue étrangère » et 2 aux bénéfices d'une telle approche pour « habituer son oreille » à la langue. Par contre nous notons que 3 apprenants tolèrent l'usage de leur langue maternelle, sous certaines conditions, notamment « ...pour demander la signification de mots ».

Ce qui est intéressant, c'est qu'il y a un seul apprenant (du groupe 4), qui « ...trouve qu'il est plus utile d'avoir la traduction exacte des mots ». Nous notons alors, une différence entre les deux groupes en ce qui concerne les représentations et *l'usage* actuel de la langue maternelle en cours. Bien que l'absence de cette dernière soit

majoritairement valorisée (il est utile de « ne parler que la langue [cible] en cours »), les enseignants ont constaté un décalage entre les attitudes exprimées dans le questionnaire et les comportements observés, surtout chez les apprenants du groupe du niveau inférieur qui ont eu, malgré cela, souvent recours au français lors des activités de groupe. Ceci est confirmé par la réponse suivante d'un apprenant de groupe 4 : « ...mais c'est pas facile ».

### 3.3.1 Les enseignants et l'utilisation de la langue maternelle en cours

---

Dans les réponses des enseignants nous avons pu constater une grande cohérence chez l'équipe enseignante :

- « Essentiellement, sauf quand ils veulent savoir un mot dans la langue (what is the English for 'bon appétit'), quelquefois il faut montrer qu'une traduction 'mot à mot' ne correspond pas »
- « Si on veut progresser dans une langue, il faut l'utiliser, par contre, surtout avec les débutants et faux débutants, un peu de traduction des nouveaux mots est utile »
- « Il est préférable la majorité du temps » ; « Autant que possible »
- « Afin de sensibiliser l'oreille des étudiants à l'anglais »
- « Avec de rares exceptions et selon le niveau de l'apprenant (traduction d'un terme précis, travail sur la métalinguistique), encourager une réflexion dans la langue, mettre l'accent sur la communication, ne pas traduire mot à mot, rentabiliser le temps en cours ».

Il y a une seule réponse 'partagée' : « Oui – la plupart du temps, cependant ils se remettent souvent à parler en français lors des discussions particulièrement difficiles – dans ce cas, mieux vaut leur demander d'au moins faire un résumé en anglais – ce qui n'est pas idéal ».

La contradiction réside dans le besoin de complexité en salle de cours : partant de l'hypothèse que l'on n'est efficace dans une chose en étant efficace dans l'autre, il faut savoir quand il est souhaitable de passer par la langue maternelle des apprenants, et quand cela ne l'est pas. Puren (2004) remarque que le seul moyen de gérer les besoins contradictoires, c'est de les faire en alternance : un bon enseignant est donc quelqu'un qui sait faire parler les étudiants, mais aussi les faire taire, faute de quoi ils se mettraient à parler dans leur langue maternelle.

## 3.4 Représentations sur l'erreur et le travail en groupe

L'enseignant devrait corriger chaque faute commise en cours :			
	D'accord	Pas D'accord	Partagé
Groupe 1 (niveau B2-C1)	6/12 (50%)	6/12 (50%)	
Groupe 4 (niveau B1-B2)	10/17 (58.8%)	7/17 (41.2%)	
Enseignants	7 (100%)		

En justifiant leur réponse à cette question, nous constatons que les apprenants se font des représentations sur le statut de l'erreur, du genre : seules « les fautes inacceptables, *évidemment* » (groupe 1), doivent être corrigées, ce qui indique une représentation hiérarchique de l'erreur. Et, presque la moitié (8/17 : 47.1%), des apprenants du groupe 4 y font également référence, par exemple : « tout dépend de la faute ». De plus, nous trouvons des représentations sur le moment propice pour la correction ; « mais il ne doit pas les corriger sur le moment », ainsi que les moyens 'acceptables' pour le faire : « si ce n'est pas trop laborieux », voire : « corriger les plus grosses mais ne pas interrompre à tout moment ».

Ceci semble indiquer une prise de conscience relativement élevée chez les apprenants des deux groupes, en faveur d'une perspective communicative, caractérisée par la représentation suivante : « l'important est de se faire comprendre ». Cependant, nous constatons que 5 représentations sur 17 (29.4%), des apprenants du groupe 4, s'opposent à cette dernière, privilégient la correction de l'erreur, et préfèrent une focalisation sur la forme, comme moyen d'avancer dans la langue : « il vaut mieux être tout de suite repris pour ne pas refaire la faute » ; « It's the only way to improve » ; « pour ne pas reproduire toujours les mêmes fautes » ; « sinon on ne sait pas où sont nos erreurs ! » ; « surtout les fautes imposantes pour que l'on progresse ». Ces réponses sont en opposition directe à celles données par l'équipe enseignante, qui est unanimement contre « corriger chaque faute », considérant que cela « va finir par exaspérer l'étudiant et le bloquer ».

### 3.4.1 Les enjeux émotifs dans l'apprentissage d'une langue

« Chaque élève doit pouvoir parler *sans avoir peur* à chaque mot de faire des fautes » (groupe 4). Cette représentation révèle la puissance du côté affectif dans l'apprentissage (cf. chapitre 2.3 : le filtre affectif et la motivation) : une indication de l'implication de soi et de la difficulté de s'ouvrir à la possibilité de 'perdre la face' en faisant des erreurs devant ses camarades de classe. Cependant, il est intéressant de noter, paradoxalement, une certaine attente de la part des apprenants, du genre : « il faut que *ça nous marque* pour éviter de les refaire [les erreurs] » (groupe 1), indiquant également 'l'utilisation' du filtre affectif comme stimulation à l'apprentissage.

De plus, en ce qui concerne les représentations sur le travail par deux, nous avons pu constater l'apparition d'une tendance, qui semble également indiquer les difficultés que peuvent rencontrer certains, pour parler devant tous les membres du groupe. Ainsi, la collaboration en petit groupe se trouve bien appréciée, parce que « cela permet de *parler plus facilement* en anglais que si l'on a à intervenir pendant le cours » et que « cela permet de parler *plus librement* ».

### 3.4.2 La collaboration entre pairs et le travail en groupe

Si les apprenants parlent la langue étrangère ensemble, ils se transmettront leurs erreurs :			
	D'accord	Pas D'accord	Partagé
<b>Groupe 1 (niveau B2-C1)</b>	2/12 (16.7%)	10/12 (83.3%)	
<b>Groupe 4 (niveau B1-B2)</b>	1/17 (5.9%)	16/17 (94.1%)	
<b>Enseignants</b>	1/7 (14.3%)	4/7 (57.1%)	2/7 (28.6%)

Bien que les résultats des deux groupes montrent que les apprenants considèrent majoritairement qu'ils ne se transmettent pas les erreurs quand ils parlent ensemble, nous pensons que leurs explications à cet égard ne sont pas simples. Les apprenants du groupe 1 semblent partagés quant au rôle de l'enseignant : 3/12 (25%) considérant que «... c'est *au professeur* ensuite de corriger ses erreurs », tandis que 5/12 (41.7%) sont conscients de l'intérêt présenté par le fait de progresser « ensemble », illustré par la réflexion suivante : « les étudiants n'ont jamais les mêmes problèmes, ils se corrigent entre eux ».

Pour les apprenants du groupe 4, un pourcentage moindre, 4/17 (23.5%), considèrent également qu'« ils peuvent aussi se corriger et apprendre grâce à l'autre ». Cependant, ces représentations sont en opposition directe avec la suivante : « mais ils ne se corrigent pas leurs fautes et butent sur les mêmes mots s'ils ont le même niveau ». Notons, en particulier, la représentation suivante : « (oui et non) car si l'autre est sûr qu'il a raison, il ne changera pas ». Cette représentation semble exprimer à quel point il est difficile de conduire quelqu'un à modifier ses représentations, et fait également allusion au manque d'autorité que détiennent les apprenants par rapport à un professeur natif.

### 3.4.3 Justification des réponses des enseignants

Il est intéressant de noter sur quoi les enseignants se basent, afin de formuler leurs représentations. La plupart du temps où une référence est indiquée, elle est basée soit sur la recherche : « j'ai lu que cela n'est pas le cas, cependant, je soupçonne que les erreurs fossilisées seront renforcées » ; « je n'ai pas vu de statistiques conclusives, au contraire, ils peuvent s'aider, se corriger, apprendre l'un de l'autre », soit sur leur expérience individuelle : « cela ne se produit pas dans mon expérience ».

Notons qu'un seul enseignant a répondu 'partagé': « les étudiants ont besoin d'apprendre à reconnaître leurs erreurs et à savoir les corriger eux-mêmes, mais l'idée est de communiquer malgré les erreurs, le professeur peut travailler la fluidité ».

### 3.4.4 Rôle de l'apprenant dans un travail en binôme

<b>Travailler à deux en cours est une perte de temps :</b>			
	<b>D'accord</b>	<b>Pas D'accord</b>	<b>Partagé</b>
<b>Groupe 1 (niveau B2-C1)</b>	1/12 (8.3%)	11/12 (91.7%)	
<b>Groupe 4 (niveau B1-B2)</b>	3/17 (17.7%)	14/17 (82.3%)	
<b>Enseignants</b>		7 (100%)	

Cinq réponses des apprenants du groupe 1 soulignent les avantages de la communication dans le travail à deux, constatant qu'ils apprennent « ...plus en discutant », voire même que « c'est un moyen de progresser et de corriger les fautes de chacun ». Pour la réponse suivante, nous constatons l'existence d'une prise de conscience élevée : « ça dépend si les deux jouent le jeu ». Cependant, suite à un entretien avec l'enseignant, qui a constaté avec une grande surprise que ses élèves reproduisaient dans le questionnaire, exactement ce qu'il leur avait dit en cours, nous pouvons nous interroger quant à l'avantage, ou l'inconvénient, de simplement remplacer 'tout fait' la représentation antérieure de l'apprenant, par celle de son enseignant.

Par contre, il est évident que certaines représentations sont à revoir, pour plusieurs raisons. Les deux réponses suivantes du groupe 4 : « (oui et non) on utilise les mêmes mots tout le temps et on fait les mêmes erreurs » ; « on ne se corrige pas et on s'applique moins », nous montrent que ces représentations de l'erreur influent sur l'attitude des apprenants vis-à-vis du travail en groupe. De plus, leurs réponses indiquent que c'est le rôle de l'enseignant de faire les corrections, ainsi qu'un manque de confiance dans leurs capacités de s'entre aider, sans avoir recours à l'enseignant. Ceci semble entraîner une baisse de motivation par la suite : « ...on s'applique moins ». La réponse suivante de la part d'un enseignant indique une prise de conscience préalable de ce genre de représentation chez les apprenants : « l'idée, c'est de communiquer ensemble, malgré les erreurs éventuelles ».

Dans la même ligne, nous retrouvons 3 représentations 'négatives' sur les 17 apprenants du groupe 4, quant au fait de « travailler à deux », ce qui pourrait être lié à l'idée que seul le contact avec des natifs, en l'occurrence l'enseignant, ou à défaut avec du matériel 'authentique', va faire avancer leur apprentissage de la langue. Ceci est explicité plus clairement par la réponse à la question 'Qu'est-ce qui était moins utile et comment pourrait-on y remédier ?' : « parler en classe entière et pas seulement dans notre coin par deux *pour éviter de parler français* ». Mais ces représentations négatives pourraient également être liées à un style analytique, (voir ci-dessus). En outre, nous constatons que cet apprenant semble se 'déresponsabiliser' du fait de parler français en cours, le locus de contrôle<sup>28</sup> restant du côté de l'enseignant.

En effet, les 2 réponses suivantes semblent indiquer une dichotomie au sein du même groupe : « si le travail à deux n'est pas *un prétexte pour discuter*, on gagne du temps » ; « si les *deux personnes respectent les règles* ». Auraient-ils été frustrés par un partenaire qui ne 'jouait pas le jeu' ?

<sup>28</sup> Cf. la discussion en chapitre 2.2

### 3.5 Représentations sur le rôle de l'apprenant

La personne qui a le plus d'impact sur l'apprentissage est l'apprenant lui-même :				
	D'accord	Pas D'accord	Partagé	Pas de Réponse
<b>Gr 1 (niveau B2-C1)</b>	9/12 (75%)		1/12 (8.3%)	2/12 (16.7%)
<b>Gr 4 (niveau B1-B2)</b>	11/17 (64.7%)	6/17 (35.3%)		
<b>Enseignants</b>	6/7 (85.7%)		1/7 (14.3%)	

Nous pouvons voir que les apprenants de groupe 1 sont plus conscients que ceux du niveau inférieur, de l'importance du rôle qu'ils ont à jouer dans l'apprentissage. Si nous acceptons cela comme preuve d'une autonomie accrue (cf. la discussion sur les liens entre les représentations et les notions d'autonomie et de contrôle, en chapitre 2.2), il serait, cependant, prématuré d'en conclure que c'est la raison de leur 'réussite', relative aux membres du groupe 4.

De ce qui est de leur rôle, notons que 50% des réponses du groupe 1 parlent de la « question de motivations et de dispositions », constatant, par exemple, qu' « avec de la motivation on se débrouille toujours, surtout en langues ». Cependant, ceci est mitigé dans 16.7% des cas par une conscience de l'importance du rôle de l'enseignant : « il faut se motiver et faire des efforts mais le professeur est extrêmement important (c'est lui qui donne envie à l'élève) ».

Pour les apprenants du niveau inférieur, nous constatons des degrés d'autonomie très variables au sein d'un même groupe. Ainsi : « il faut faire des efforts pour apprendre, le prof ne peut pas le faire à notre place » ; « c'est à nous de nous prendre en charge, à nous forcer à apprendre », ou encore : « s'il veut vraiment progresser, il s'organise », est contrasté par les représentations du genre : « sans un bon enseignant, on ne peut pas s'en sortir seul ».

#### 3.5.1 Rôle de l'apprenant vu par les enseignants

Voici les réponses des enseignants, à la question « qui a le plus d'impact sur l'apprentissage » :

- « Oui – si ce n'est pas corrigé après ; non – ça dépend combien d'étudiants font l'erreur et si elle est souvent répétée ».
- « Cependant, le professeur est la personne la 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> plus importante (après les parents ?) »
- « Pour la motivation, si les apprenants veulent s'améliorer, travailler, ils vont le faire, mais c'est aussi à l'enseignant de donner le base (matériel, sujet) pour 'aider' la motivation »



- « La motivation est clé »
- « Cela me semble tellement évidente que je n'en ai jamais réfléchi – l'apprentissage d'une langue est quelque chose de personnelle, il faut s'approprier la langue, donc les enseignants peuvent vous aider, mais ils peuvent pas vous 'donner' la langue »
- « Impossible d'apprendre à la place de quelqu'un, raisons complexes et multiples – organisation, motivation, stratégies employées, style d'apprentissage »
- « Plus d'agence ('agency') ».

Nous pouvons voir une variation assez importante dans les réponses des enseignants. Sur une échelle allant d'un 'maximum d'autonomie' à un 'maximum de contrôle' de la part de l'enseignant, elles se situent de part et d'autre du point milieu de cette échelle.

#### 3.5.2 Travailler en dehors des cours

Notons, cependant, en ce qui concerne les représentations des apprenants sur le travail en dehors des heures de cours, l'existence de ce qui peut, d'un premier abord, sembler une contradiction :

Du travail devrait être donné après chaque cours :			
	D'accord	Pas D'accord	Partagé
<b>Groupe 1 (niveau B2-C1)</b>	2/12 (16.7%)	10/12 (83.3%)	
<b>Groupe 4 (niveau B1-B2)</b>	3/17 (17.7%)	14/17 (82.3%)	
<b>Enseignants</b>	2/7 (28.6%)	2/7 (28.6%)	3/7 (42.9%)

Nous ne voyons guère de différence entre les deux groupes : la grande majorité des apprenants étant contre recevoir du travail à faire en dehors des cours. Or, ces mêmes individus avaient préalablement répondu dans l'affirmatif quant au besoin de s'investir davantage dans leur apprentissage. Nous suggérons qu'il peut y avoir plusieurs raisons à cela :

- le fait que nos apprenants soient des non-spécialistes en langues, qu'ils aient réellement un cursus bien chargé, dans lequel un travail de langues prendra deuxième place face, par exemple, à un test de chimie
- une représentation négative de l'idée de 'devoirs', héritée de leur scolarité antérieure
- le fait que le travail leur soit « imposé » : les apprenants peuvent considérer qu'il ne leur 'appartient' pas, qu'ils n'ont pas de contrôle sur le contenu ou sur la quantité du travail. Cela peut entraîner une baisse de motivation, surtout si les élèves ne voient pas l'utilité du travail prescrit, comme nous avons déjà vu dans le travail de Williams & Burden (1997).

Ainsi, il est intéressant de noter, de nouveau, l'importance du côté affectif dans la construction de représentations : « par contre des livres à lire, c'est sympa ». Cet apprenant a une représentation de quelque chose qu'il aime faire – lire des livres – n'étant pas vu comme du vrai travail, mais comme quelque chose de 'sympa'. De plus, nous

voyons ici apparaître, encore une fois, le fait que les apprenants du groupe 1 soient conscients de la nécessité d'un parcours différencié : « on a déjà assez de travail, *chacun doit progresser à sa façon* », et nous voyons la même chose apparaître en groupe 4 : « chacun a son rythme et ses lacunes ». La variété des approches à ce sujet, rend ce besoin encore plus apparent : « mais il faudrait au minimum relire les notes qu'on a prises au cours précédent » ; « pas après chaque cours, mais de temps en temps, cela permettrait de garder un contact avec la matière », jusqu'à un définitif : « pas le temps ».

Il est intéressant de noter une réponse : « on en a assez avec les projets ! », qui semble prétendre parler non seulement pour lui-même, mais pour d'autres de ses camarades aussi, et qui est pourtant la seule référence aux projets parmi les 29 membres des deux groupes. Ceci montre l'intérêt de fournir ce genre d'opportunités de réflexion aux apprenants, afin qu'ils puissent relativiser leurs représentations, en les comparant avec celles des autres.

Notons deux réponses de la part d'enseignants, qui sont contre une approche systématique du travail en dehors des heures de cours, géré uniquement par l'enseignant : « l'apprenant doit apprendre à gérer l'apprentissage de la langue lui-même, c'est lui qui doit décider ce qu'il faut apprendre » ; « pas forcément, au moins pas forcément le même travail pour chaque élève, leur encourager à faire un peu d'anglais plusieurs fois dans la semaine ». Vu de cette manière, les réponses de la part des apprenants des deux groupes, en faveur d'un travail systématique après chaque cours, pourraient indiquer un manque d'autonomie et un besoin d'encadrement : « il faut travailler la langue pour s'améliorer et sans travail fixe on ne ferait pas d'anglais sauf 2h/semaines ». Nous voyons, cependant 3 réponses venant des apprenants du groupe 4, du genre : « le travail fait en cours *devrait être suffisant* ».

### 3.5.3 Les qualités d'un apprenant efficace

Pour ce qui est des qualités d'un apprenant efficace, nous voyons une similarité entre les réponses des apprenants des deux groupes, ainsi que celles des enseignants.

<b>Indiquez les 5 qualités principales, selon vous, que doit avoir un apprenant efficace :</b>		
<b>Gr 1</b> (N <sup>o</sup> de réponses)	<b>Gr 4</b>	<b>Enseignants</b>
Motivé (12)	Motivé (14)	Motivé (5)
Actif (7)	Assidu (8)	Prêt à prendre des risques (4)
Curieux (5)	Travailleur (8)	Ouvert (4)
Concentré (5)	Concentré (7)	Se fixe des objectifs réalistes (4)
Intéressé par la culture (4) travailleur (4) persévérant (4)	Actif (6)	Veut communiquer (3)

Parmi toutes ces réponses, la motivation est placée au devant de toutes les autres qualités énumérées par les étudiants, ainsi que celles énumérées par les enseignants. Plus d'une dizaine d'autres références ayant un lien avec la motivation, comme la « volonté », l'« intérêt », la « curiosité », la « persévérance », ou encore le « goût pour

l'apprentissage » ont également été citées. En considérant le rôle de la motivation dans l'apprentissage, Vygotsky souligne que l'évolution de son interlangue est quelque chose de volontaire (ex. Sandra). Il est donc clair que les représentations des apprenants sur l'apprentissage des langues, ainsi que celles des enseignants, vont interagir avec la motivation d'une manière complexe.

Dans 'Psychology for Language Teachers' l'importance pour les apprenants de comprendre *pourquoi* ils font un certain exercice est bien démontrée ; ce qui d'ailleurs semble confirmé par la réponse qu'apporte l'un des apprenants, considérant que « comprendre l'intérêt du travail » constitue l'une des qualités principales d'un apprenant efficace. Ceci plaide très fortement en faveur du dialogue enseignant-apprenant ; un dialogue qui devrait s'appuyer sur les dernières recherches effectuées dans le domaine de l'apprentissage.

Nous allons analyser de plus près les avantages éventuels d'une telle démarche dans le prochain chapitre. Pour l'instant, soulignons seulement que le degré d'information qu'il serait nécessaire de partager, voire découvrir avec les apprenants, reste à déterminer. Il est évident que ce genre d'approche ne se prête pas à tout public, mais nous pensons néanmoins qu'il pourrait se montrer prometteur, une fois appliqué à nos élèves ingénieurs. Ceci est confirmé par le travail de Springer (1996), qui parle de la nécessité de « prendre en compte le besoin de 'conscientisation' de l'adulte », et constate que « la métacognition fait partie du processus d'apprentissage de l'apprenant adulte ».

#### 3.5.4 Prise de conscience métacognitive

---

En analysant les représentations sur le plan métacognitif, nous pouvons voir que certains élèves témoignent d'une prise de conscience bien avancée. Les apprenants du groupe 1 montrent, par exemple, qu'ils sont conscients du rôle de l'interaction sur la motivation et sur l'apprentissage, appréciant : « être en petit groupe pour que tout le monde participe » ; « partager en groupes de niveaux pour que les plus faibles ne soient pas démotivés ». Ou encore : « beaucoup d'oral en cours, *cela améliore la fluidité à l'oral* ».

Nous pouvons également constater que les apprenants du groupe 1 semblent exprimer, avec plus d'assurance, les idées mises en avant par les apprenants du niveau inférieur. Ainsi, « les étudiants n'ont jamais les mêmes problèmes... » (groupe 1), devient « nous n'avons pas forcément les mêmes problèmes » (groupe 4). Cette assurance se voit encore, lorsque les apprenants du groupe 1 s'expriment sur le rôle de l'apprenant : « si on n'a pas la volonté d'apprendre, on ne peut rien faire » ; « lui seul peut décider s'il a envie de progresser ou pas » ; « il doit s'investir dans son apprentissage » ; « on ne fait pas de progrès sans volonté d'apprendre ». Cependant, certains apprenants du groupe 4 s'expriment sur le travail en groupe de la manière suivante: « cela nous oblige à contourner nos problèmes de vocabulaire, à reformuler » ; « ça oblige à être tout le temps actif » ; « permet de dialoguer et de développer l'expression orale plus facilement avec son vis-à-vis ». Nous constatons alors, bien qu'elle ne soit pas limitée à des apprenants de niveau avancé, l'existence d'une tendance générale de prise de conscience métacognitive, qui est plus significative dans le groupe de niveau B2-C1.

### 3.6 Représentations sur le rôle de l'enseignant

Indiquez les 5 qualités principales, selon vous, que doit avoir un enseignant :		
Gr 1 (N° de réponses)	Gr 4 (N° de réponses)	Enseignants (N° de réponses)
Dynamique (8)	Motivant/dynamique (23)	Bonne formation (6)
Motivé (6)	Bon relationnel (9)	Ouvert/ bon relationnel (6)
Flexible (6)	Flexible (8)	Motivé (5)
Bon relationnel (6)	Attentif (7)	Confiance en soi (3)
Attitude face à l'erreur (5)	Pédagogue (6)	Organisé /flexible (3)

Il est intéressant de noter les 5 références, venant des apprenants du 1<sup>er</sup> groupe, à la qualité 'd'animateur' d'un enseignant, du genre : « inciter le travail en groupe et les discussions ». Egalement, il y a 4 réponses qui montrent l'importance de l'aspect culturel 'authentique' : pour ces apprenants, il serait bien d'être « natif du pays d'origine de la langue » et de « parler de la culture et des moeurs du pays ». Mais en ce qui concerne les capacités 'relationnelles' de l'enseignant idéal, nous notons une référence, un peu surprenante de la part d'un apprenant adulte, qui va encore plus loin, considérant qu'un enseignant doit être « tendre » (groupe 4).

Pour 4 apprenants sur 17 du groupe 4 (23.5%), l'enseignant doit être flexible et s'adapter « ...facilement (change d'exercice quand *ça ne plaît pas du tout*) ». Cette dernière remarque est à étudier, car elle fait allusion à une mentalité 'consommatrice'. Cependant, d'un autre côté, nous pouvons regarder ce genre de représentation comme un besoin d'autonomie et un désir 'naturel' d'avoir plus de contrôle sur le processus d'apprentissage. Ce même besoin de 'pédagogie différenciée' se fait voir dans les 8 références venant des deux groupes autour du rôle 'guide-conseil' de l'enseignant : « cibler les difficultés des élèves », voire « donner des conseils individuels pour progresser ».

Finalement, contrairement aux représentations de ce groupe concernant la notion de 'bon' élève, nous notons seulement 3 références à la propre motivation de l'enseignant.

### 3.7 Représentations indiquant un besoin 'naturel' d'autonomie

Il est intéressant de relever certains commentaires 'critiques' venant de la part des deux groupes, qui nous semblent indiquer une 'soif' d'autonomie. Dans les choix des thèmes ou des activités abordés, par exemple : « les sujets pas toujours passionnants » (groupe 1) ; « certains exercices pas intéressants » (groupe 4). Avec plus de flexibilité et d'autonomie dans l'apprentissage, les apprenants prendraient plus de responsabilité pour

le choix du matériel. Egalement, des commentaires, tels: « rythme trop lent » (groupe 1) ou des exercices « sur lesquels on a passé trop de temps » (groupe 4) témoignent d'une frustration avec le rythme du travail. Une réflexion s'impose donc, en ce qui concerne les moyens d'incorporer plus de flexibilité dans le parcours, ceci même à l'intérieur des cours 'classiques'.

### 3.7.1 Représentations sur la semaine intensive

D'après vous, les semaines intensives, servent à :	Gr 1 Oui	Gr 4 Oui	Ens. Oui	Gr 1 Non	Gr 4 Non	Ens. Non
sélectionner les bons et les moins bons	41.7%	29.4%		58.3%	70.6%	100%
permettre à l'enseignant d'adapter ses outils pédagogiques	83.3%	64.7%	100%	16.7%	35.3%	
favoriser une rapide reprise de contact avec la langue	100%	100%	100%			
favoriser chez l'apprenant une prise de conscience de ses lacunes éventuelles	91.7%	76.5%	85.7%	8.3%	23.5%	14.3%

Nous retrouvons des opinions presque unanimes de la part des enseignants, indiquant que les objectifs des semaines intensives sont, pour eux, très clairs. Si nous regardons les réponses des apprenants, par contre, nous constatons plus de divergence, surtout dans le groupe du niveau inférieur. En croisant ces résultats avec ceux dans le tableau ci-dessous, nous pouvons voir que les apprenants du groupe du niveau inférieur se sentaient plus déstabilisés par le travail pendant l'année en général, et avaient besoin d'être plus guidés que ceux du groupe 1. Cependant, nous devons veiller, d'après le travail de Holec (cf. la discussion en chapitre 1.6), à chercher à en attribuer la cause au côté 'innovateur', car nos statistiques montrent, au contraire, qu'il y a moins d'apprenants qui considéraient le travail effectué cette année l'occasion d'une rupture par rapport à leurs habitudes de travail auparavant. En outre, vu le nombre élevé de variables possibles, et la coulée de temps entre le début de l'année et le moment de remplir les questionnaires, nous ne sommes pas dans une position d'établir un lien direct avec la semaine intensive.

**Cette année de travail a :**

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
été l'occasion d'une rupture par rapport à vos habitudes de travail des langues auparavant	11.8%	8.3%	17.5% <b>58.8%</b>	11.7% <b>11.8%</b>
donné l'occasion de réfléchir à votre apprentissage en langues		16.7%	17.5% <b>76.5%</b>	8.3% <b>5.9%</b>
été déstabilisante par manque de guidage dans le travail.	91.7% <b>47.1%</b>	8.3%	35.3% <b>7.6%</b>	
*Groupe 1 (niveau B2-C1) - /12 <b>Groupe 4 (niveau B1-B2) - /17</b>				

De plus, les enseignants ont précisé leurs objectifs pour les semaines intensives, notamment :

- « surmonter les problèmes de timidité, il faut parler mais en petit groupe, un changement par rapport au cours de fac/prépa »
- « créer une bonne ambiance de groupe »
- « capitaliser sur les acquis dans un temps réduit, ce qui mène à une acquisition d'outils à utiliser dans leur apprentissage à venir »
- « réactiver les connaissances et les pré acquis, apprendre et utiliser les stratégies d'apprentissage, ré motiver, montrer aux élèves ce qu'ils savent faire »
- « souder le groupe, 'déconditionner' les apprenants, commencer une programme d'apprendre à apprendre – rendre l'apprentissage plus efficace ».

Des 7 enseignants qui ont répondu au questionnaire, 5 considèrent, d'après leur expérience, que ces semaines intensives sont efficaces, pour les raisons suivantes :

1. « les étudiants sont plus à l'aise en anglais, et veulent s'améliorer, corriger leurs fautes »
2. « elles créent de bonnes habitudes, comme seulement utiliser la langue cible, se corriger, etc., car les étudiants n'ont pas d'autres cours et peuvent se concentrer sur l'anglais »
3. « les élèves sont mieux et plus vite équipés à entreprendre leur apprentissage »
4. « les étudiants n'ont pas d'autre matières en même temps et peuvent se focaliser uniquement sur l'anglais »
5. « très fatigant, mais les étudiants sont fiers, ils ont l'impression d'avoir réussi quelque chose difficile, ils prennent un peu de confiance en eux, c'est plus 'réaliste' que les cours habituel de 2 heures ».

Un seul enseignant considère qu'elles ne sont pas efficaces : « je ne pense pas que nous avons assez de temps de construire une relation solide avec les apprenants, mais malgré cela, c'est mieux que de ne pas avoir de semaine intensive ». Et un seul enseignant reste assez partagé quant à leur efficacité : « oui et non – bonne ambiance de groupe, étudiants fatigués et moins responsables car beaucoup d'activités extrascolaires planifiées

en même temps, plus efficace que s'il n'y en avait pas, mais nécessite une coordination avec la programme pendant le reste de l'année ».

## 3.8 Représentations des enseignants sur l'année de travail

Si nous regardons la totalité des réponses fournies par les enseignants, à la question : 'Prévoyez-vous des changements dans votre enseignement par rapport à l'année prochaine ?', nous trouvons qu'elles sont assez éclectiques et il s'avère donc difficile d'en dégager des tendances :

- « Nos modules sont trop compliqués, je vais les simplifier un peu, laisser tous les élèves parler autant que possible, leur donner plus de travail à faire à la maison et plus d'opportunités d'écouter la langue dans toute sa diversité ».
- « Plus d'écoute et plus d'écrit, en effet, mon groupe parlait bien mais à l'écrit c'était la catastrophe ! Il faut que je trouve plus de choses à regarder sur la télé (court – 2 à 10 minutes), sur cassette et puis des discussions/questionnaires. J'ai le sentiment de ne pas avoir aidé les étudiants à s'améliorer dans tous les domaines ».
- « Oui, introduire plus de choix dans le programme – encourager plus d'anglais en dehors des cours avec cassettes, vidéos, cinéma, livres et plus d'input authentique en cours ».
- « Non – j'ai eu une année normale avec les étudiants de 1ère année, pas particulièrement superbe ou affreuse. L'année prochaine j'ai l'intention de passer plus de temps sur la précision grammaticale au début de l'année, et leur laisser regarder un peu plus de télévision parmi les activités plus exigeantes en fin d'année. Je ne vais pas leur laisser regarder des films pourtant, bien qu'ils en aient envie. Ils n'ont pas besoin de moi pour faire cela ».
- « Toujours, les objectifs restent les mêmes, mais en fonction des intérêts et du niveau des étudiants, je pourrais procéder différemment en classe ».
- « Seulement à l'égard des supports utilisés ».
- « Non, c'est bien passé ».

Nous aimerions, cependant, souligner deux choses. Premièrement, certaines résolutions de la part des enseignants pour l'année à venir, notamment sur la quantité de travail à faire à la maison, sur la nécessité de faire de l'écrit en cours, ou de la grammaire, sont en opposition directe avec les réponses d'une majorité des apprenants. Comment gérer cette contradiction au mieux ? Que faire de ces représentations ? Ce qui nous amène à notre deuxième point : face à des représentations de la part de certains apprenants, qui semblent réclamer plus d'autonomie, d'un côté, et des représentations d'autres apprenants, qui semblent témoigner d'une dépendance de l'enseignant, de l'autre, et ceci au sein d'un même groupe, comment pouvons-nous gérer cette hétérogénéité au mieux ?

\*\*\*

Nous avons essayé, lors de cette analyse, de dégager des tendances dans les représentations des apprenants, ainsi que celles des enseignants à CPE. Nous avons vu apparaître des contradictions, surtout en ce qui concerne l'usage de la langue maternelle en cours, l'opposition immersion-apprentissage, la correction de l'erreur et les rôles respectifs de l'apprenant et de l'enseignant. De plus, nous avons vu apparaître ce qui nous semble être des degrés différents de 'besoin' d'autonomie.

Pour en tirer des généralisations définitives il est clair que l'échantillon d'élèves nécessaires à une telle expérience devrait être beaucoup plus grand, il serait donc éventuellement nécessaire de continuer le questionnaire sur quelques années encore. Or, nous sommes conscients de la nature problématique que posent de telles généralisations, dans une vraie logique d'autonomie, et donc de valorisation de l'individu. Ainsi, la discussion dans le chapitre suivant portera sur les *éventuelles* approches à prendre, sachant qu'il ne s'agit, en aucun cas, d'élaborer un programme de travail prescriptif, définitif, basé sur l'idée d'un seul profil de 'l'élève ingénieur'.



## 4. Vers un apprentissage plus efficace

### L'organisation du travail

Bien que nous avons entrepris cette première recherche sur les représentations en fin d'année, dans une optique plutôt évaluative, et dans un souci de réflexion autour de l'année à venir, il nous semble logique, dans l'idéal, d'aborder un 'travail sur les représentations' en début d'année, afin que l'apprenant tire le meilleur profit de son apprentissage par la suite. Mais nous ne devons pas pour autant négliger une réflexion sur les différents moyens d'aborder ce sujet. Plusieurs questions s'imposent : faut-il travailler sur les représentations en parallèle lors des cours 'classiques', les aborder *uniquement* lors de la semaine 'accélérée' avant de commencer l'année, voire même aller jusqu'à mettre en place un dispositif d'autoformation autour d'un CRL, avec pourquoi pas un conseiller en langues pour organiser des ateliers spécifiques?

La mise en place d'une semaine 'accélérée' suppose de résoudre ces contradictions, apportées par différents types de contraintes, tant au niveau temporel qu'au niveau pédagogique. Nous avons vu que l'équipe enseignante considère qu'un tel travail, effectué de façon accélérée au début de l'année, avant le commencement des cours, privilégie l'efficacité de l'apprentissage par la suite. En outre, les étudiants, non encore accaparés par les autres cours, sont ainsi beaucoup plus réceptifs. De surcroît, il apparaît,

d'après les commentaires informels émanant de collègues, que la semaine 'accélérée', au-delà des seuls cours de langues, est également perçue comme étant une initiation aux pratiques et aux exigences de la nouvelle communauté universitaire.

Compte tenu des contraintes temporelles, car la semaine 'accélérée' à CPE ne se compose que de 12 heures d'apprentissage au total, soit 4 séances de cours de 3 heures, elle ne permettrait bien évidemment qu'une initiation à des 'opérations méta cognitives'. Or, après 3 ans de recherche-action (action research), Ellis & Sinclair (1989), suggèrent que seulement 30% d'une semaine intensive, et 10-15% d'un programme extensif, doit être consacré à un travail métacognitif, pour en optimiser son efficacité. Ceci se traduit par 3 - 4 heures lors de la semaine 'accélérée', suivi par 10 -15 minutes de travail d'apprendre à apprendre dans les cours de 2 heures par semaine pendant le reste de l'année.

Compte tenu de cela, et n'ayant pas de marge de manœuvre au niveau des horaires, le cursus étant déjà bien chargé, une amélioration qualitative, plutôt que quantitative, de la semaine accélérée, c'est-à-dire qui porte sur le *contenu* du programme, semble plus appropriée. Ceci nous amène à nous interroger quant à la meilleure approche à adopter à l'intérieur de la salle de classe, tout en tenant compte des représentations que nous avons recueillies.

## 4.1 Comment 'changer' les représentations ?

Si nous suivons Partoune (1999) - laquelle reprend une réflexion de Piaget : « ***tout savoir est une construction du sujet en réponse aux sollicitations de l'environnement*** » - nous acceptons alors l'idée que la connaissance est acquise dans l'action plutôt que par la *transmission*. Puisque personne n'approche un sujet la tête vide, un moment de conflit s'avère donc inévitable, au cours duquel de nouvelles informations vont remettre en question ce que nous croyions savoir. Un moyen donc de créer des situations propices à une acquisition de connaissance est de provoquer chez les élèves des conflits cognitifs.

**« Former n'est pas enseigner une somme de connaissances, ni même un système de connaissances. C'est plutôt induire des changements de comportements, de méthodes, de représentations, d'attitudes » M.Fabre (1994), (je souligne).**

La nature même du concept de « conflit » implique de fortes perturbations, qui peuvent aller jusqu'à remettre en cause l'identité individuelle et son rôle au sein de la classe. Si notre objectif est d'arriver à un changement - et là Partoune (1999) parle de « ***gérer le paradoxe du changement (la continuité dans la rupture)*** » - comment donc gérer au mieux de tels conflits?

Selon Partoune, il s'agit « ***... d'enrichir les représentations, de les complexifier (pas de les corriger) en imaginant un dispositif qui crée une rupture expérientielle, changeant le cadre initial des représentations pour les questionner en vue de les dépasser...*** ». Pour ce faire, il nous semble que deux axes principaux s'ouvrent à nous, et que nous allons appeler 'changer dans la réflexion' et 'changer dans l'action'. Par là,

nous ne voulons pas laisser entendre que 'réfléchir' n'est pas 'agir', mais tenons à différencier un travail de prise de conscience explicite, sur la métacognition, ainsi que les styles et les stratégies d'apprentissage, et un travail de découverte 'active', présent dans une démarche de travail par projet.

## 4.2 Changer dans la 'réflexion'

L'homme est un être qui pense, mais nous devrions nous interroger sur la fonction de la pensée dans notre société moderne qui valorise l'efficacité et la productivité. Sommes-nous en train de reproduire ce modèle dans nos cours de langues ? Si nous ne faisons pas place au 'comment', mais plutôt au 'quoi', ne valorisons-nous pas davantage le savoir et la production, plutôt que le questionnement ? Plus important encore, cela ne peut-il nuire justement à cette production, car après tout, à quoi sert une production moins réfléchie ? Serait-elle obligatoirement de qualité moindre, donc finalement moins 'efficace' ?

Nous considérons que la sensibilisation des apprenants autour de cette question constitue un pas important vers l'autonomie. Or, en analysant les représentations des apprenants à CPE, nous avons vu qu'il y a de forts enjeux émotifs dans l'apprentissage. Dans un souci de minimiser la menace que les apprenants, pris dans un processus de changement, peuvent sentir, il importe de prendre comme point de départ une position de familiarité et de stabilité. Donc, au lieu d'écartier les expériences antérieures, il s'agit de développer une réflexion liant ces expériences vécues, personnelles ou collectives, avec des situations rencontrées dans le monde actuel.

Si nous reprenons les idées de Fabre<sup>29</sup>, nous pouvons considérer que l'importance d'un travail métacognitif réside dans l'acte de *challenger* et de repenser les représentations sur l'apprentissage et sur les langues. Les opérations métacognitives permettent à l'apprenant une abstraction réfléchie, une prise de conscience des procédures, des stratégies et des plans d'actions utilisés. Selon Vygotsky, nous sommes conscients des compétences que nous mettons en œuvre lors d'une activité, mais également conscients du fait que nous sommes conscients, ce qui est une condition nécessaire pour un transfert réfléchi et volontaire. Selon Pillonel & Rouiller (2001), « ***l'interaction doit permettre à l'apprenant de se décentrer en portant un regard réfléchi et extérieur sur ses propres actes, accompagné par la réflexion de l'autre*** ».

De la même manière, pour Williams & Burden (1997), dans une optique humaniste, il importe que tout *enseignant* développe une connaissance des processus d'apprentissage. Et, il nous semble difficile d'imaginer comment un enseignant pourrait espérer aider un apprenant dans son apprentissage, sans avoir lui-même une véritable compréhension des processus en jeu. Nous mènerons cette pensée à son but logique

---

<sup>29</sup> Information sur *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Michel Fabre, PUF, 1999, apparu sur le site : <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/situation-probleme.htm>

pour dire qu'outre les enseignants, tout apprenant se doit également de développer une connaissance des processus entrant en jeu en cours d'apprentissage. Car sans la compréhension de ces processus, il est difficile de mettre en œuvre un apprentissage plus efficace, de comprendre et donc de *tirer profit au maximum* des activités faites en cours, et en définitive, de prendre en main son propre apprentissage.

Nous devons néanmoins nous rendre compte que ce genre d'approche ne rencontrerait pas le même succès chez tous les apprenants. Nous avons déjà vu que certains apprenants à CPE tiennent à des représentations tendant vers un style d'apprentissage plutôt analytique. Kinsella & Sherak<sup>30</sup> (in Reid, 1998, p.91), notent qu' « ***attirés vers des programmes objectifs, abstraits et pratiques, les apprenants analytiques ont tendance à ne percevoir peu, voire aucune valeur académique dans la construction de schémas ou d'activités d'application qui font appel tout particulièrement aux expériences de leur camarades et aux réactions personnelles des apprenants*** ». Ils sont alors susceptibles d'apprécier un programme objectif, abstrait et pratique, et risquent de moins percevoir l'utilité pédagogique d'activités se basant sur les réactions personnelles de leurs camarades de classe, ainsi que celles s'appuyant sur le vécu. Or, ceci s'avère particulièrement pertinent, comme nous l'avons déjà montré, pour certains des apprenants du groupe 4.

Ce genre d'apprenant aurait besoin d'être rassuré, et de prendre ainsi conscience que le temps consacré à des activités moins structurées, faites en groupes, n'est pas du temps 'perdu'. Il serait nécessaire de le convaincre des bénéfices d'un travail l'obligeant à élargir son style d'apprentissage, d'autant plus si, comme c'est le cas pour nos élèves à CPE, il est déjà en position de réussite, dans le système académique en place. Modifier cette représentation nécessite que soit faite la démonstration qu'il est plus efficace de travailler de cette manière, plutôt que la manière employée auparavant. Une telle démarche plaide, en outre, comme nous allons voir, pour l'implication de l'apprenant dans le processus d'évaluation.

Kinsella & Sherak<sup>31</sup> (in Reid, 1998, p.92), suggèrent qu' « ***...il faut développer des structures qui permettraient aux apprenants de se sentir à l'aise pour expérimenter de nouvelles méthodes, et les aider à 'apprendre à apprendre' plus efficacement...*** ». L'un des meilleurs moyens d'y parvenir est de donner l'opportunité aux apprenants d'identifier et de discuter de leurs préférences et des aspects de leur style d'apprentissage, afin qu'ils prennent conscience que leurs préférences ne sont pas partagées par tout le monde. Ainsi, cela peut contribuer à créer une ambiance de confiance, pouvant aider les apprenants les moins assurés ou les moins « flexibles », à expérimenter, voire éventuellement, et même si ce serait non sans difficulté (cf. la discussion en chapitre 2.1.2), à adapter leurs styles.

---

<sup>30</sup> "Drawn toward objective, abstract, and practical curricula, analytic learners are apt to perceive little or no academic value in schema-building or application activities that primarily draw upon classmates' relevant experiences and personal reactions".

<sup>31</sup> "...structures must be developed that will make students feel safe to experiment with new methods and help them to learn how to learn more effectively...".

### 4.2.1 Vers une approche mentaliste ou cognitiviste ?

---

Vu que le 'profil' d'un apprenant pourrait se composer éventuellement, d'un mélange complexe de plus de 14 styles d'apprentissage, la question se pose, entre autres, sur le degré d'information sur les spécificités de l'apprentissage d'une langue, dont un apprenant aurait besoin. Il est évident, pour ce qui est, en plus, d'un non-spécialiste en langues, que nous courons le risque de l'embrouiller, voire l'ennuyer, avec de fortes conséquences pour sa motivation. Si nous considérons, en outre, la théorie du 'monitor' de Krashen (1988), nous pouvons nous demander même, jusqu'à quel point une connaissance métacognitive s'avère nécessaire. Risquons-nous, enseignants comme apprenants, de rester 'figés' dans notre propre cognition, étant par cela moins capables de réagir ? Tout simplement, encourager davantage de conscience des processus en jeu lors de l'apprentissage, risque-t-il de nuire à la spontanéité des apprenants, c'est-à-dire de déclencher, ce que Krashen appelle notre 'Overactive monitor' ?

Encore une fois, nous nous trouvons face au besoin de gérer la complexité de la situation d'apprentissage. Nous pouvons plus facilement imaginer comment une telle approche pourrait faire bénéficier un apprenant avec un style *peu* analytique. Cependant, il importe de nous demander à quel point encourager la réflexion pourrait-il aider un apprenant, avec une tendance déjà analytique.

### 4.2.1 Les stratégies d'apprentissage et la notion de 'bon' élève

---

Le travail effectué dans le domaine de l' « apprendre à apprendre » s'est beaucoup inspiré de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, qui a tenté d'identifier les comportements et les stratégies de 'bons' élèves, dans le but de servir d'aide à la formation pour les 'mauvais' élèves.

Willing (1988, p.7) définit une stratégie d'apprentissage comme une procédure cognitive spécifique pour recueillir, procéder, associer, catégoriser, répéter et retrouver une information ou une compétence<sup>32</sup>. Or, il nous semble important de souligner la distinction, faite par Grenell (1994, cité in Gardner & Miller, 1999, p.158), entre les 'stratégies de communication' et les 'stratégies d'apprentissage'. Les stratégies de communication sont plus difficiles à 'enseigner' car elles sont moins facilement contrôlables, davantage soumises à des facteurs de personnalité, et la nature orale de la communication fait qu'elles sont plus variables. Les stratégies d'apprentissage, quant à elles, peuvent être expliquées, dépendent moins de situations de la vie courante et s'appuient également moins sur la personnalité. Elles sont essentiellement des stratégies behaviouristes, que les apprenants peuvent s'efforcer d'utiliser, et ne sont pas nécessairement utilisées dans la langue spontanée (*in 'spontaneous speech'*).

Nous pourrions considérer qu'un travail sur les stratégies d'apprentissage devrait être mené dans un deuxième temps, après un travail préalable sur les styles d'apprentissage

---

<sup>32</sup> A learning strategy is a 'specific mental procedure for gathering, processing, associating, categorizing, rehearsing and retrieving information or patterned skills'.

et la façon dont elles influencent les représentations des apprenants. Sans un tel travail en deux étapes, toute activité basée sur une démonstration de stratégies risquerait d'être trop prescriptive, voire pire, réprobatrice.

### 4.2.2 L'évaluation

---

Dans l'idéal, nous pouvons considérer qu'une stratégie n'est efficace que si elle est contrôlée et évaluée par les apprenants eux-mêmes. Alors, comme le remarque Philippe Perrenoud, cité par Pillonel & Rouiller (2001), « **la réflexion traitant du domaine de l'évaluation amène à s'interroger sur une composante essentielle de sa fonction formatrice : l'auto évaluation** ». Cette évaluation peut donc être vue comme un moyen d'aider les apprenants, dans un premier temps, à développer une meilleure prise de conscience des *changements* dans leur apprentissage, et dans un deuxième temps, à aboutir à une prise de décision. Selon Biggs<sup>33</sup>, cité par Ramburuth, (in Reid, 1998, p.77), dans son expérience, ceci est bénéfique pour l'apprentissage. Il note que, « **lors de leur lourde tâche consistant à évaluer leurs progrès dans l'apprentissage de la langue (semaine 6), les apprenants ont pu bénéficier du processus de méta-apprentissage, destiné à leur faire comprendre la façon par laquelle ils entrent dans le processus d'apprentissage** ».

Cependant, si l'auto évaluation « **compose la pièce maîtresse d'un dispositif pédagogique favorisant l'émergence de l'autonomie du sujet apprenant** » (Perrenoud, in Pillonel & Rouiller, 2001), sans un travail préalable sur les représentations des apprenants, il y a possibilité de « dérives sournoises ». Pillonel & Rouiller (2001), notent l'importance des « **enjeux relationnels générés par la démarche auto évaluative ... [qui] ... risquent de faire manquer les buts visés par l'auto évaluation** ».

Ainsi, si, dans cet idéal, le concept introduit « d'auto évaluation » permet aux apprenants d'intervenir et d'agir consciemment, en passant d'un savoir-faire non réfléchi à un savoir-faire réfléchi, et d'être plus autonomes, il existe concrètement un 'danger' de simplement déclencher une hétéro évaluation 'intérieurisée'. L'apprenant, sera alors tenté par le désir d'assumer un rôle de 'bon élève', c'est à dire de plaire aux enseignants. Plus simplement, au lieu de répondre à la question : 'où en suis-je par rapport à ce que j'attends de moi ?', l'apprenant risque de se demander : 'où en suis-je par rapport à ce qu'on veut que j'attende de moi ?'.

Après tout, soulignons, comme nous l'avons vu en chapitre 2.2, l'importance de percevoir nos réussites, ainsi que nos échecs, comme quelque chose d'*instable* et de *contrôlable*.

---

<sup>33</sup> "In the challenging task of evaluating their progress in language learning, (week 6), students benefited from the process of meta-learning, that is, understanding how they engage in the learning process".

## 4.3 Changer dans 'l'action'

**« Afin de modifier les représentations erronées ou inadéquates, les didacticiens proposent de construire des situations d'apprentissage autour 'd'objectifs-obstacles' et de 'situations-problèmes'...Plusieurs conditions sont nécessaires à la réussite d'une telle démarche : le problème doit demeurer ni trop près, ni trop loin de ce que l'élève sait déjà (ce que L.S. VYGOTSKI appelait la « zone proximale de développement ») la situation-problème doit permettre à l'élève de prendre conscience de l'insuffisance de son savoir antérieur par la situation elle-même et non par l'enseignant lorsque l'élève a pris conscience de l'inadéquation de ses représentations ou de ses stratégies anciennes, une aide (par un groupe de pairs, par l'enseignant, par des documents) sera nécessaire. Toute la difficulté sera de l'aider sans faire le travail à sa place: dans cette optique, le formateur devient médiateur, guide ou tuteur» (Apprendre, n°98, oct. 1999, p. 32).**

### 4.3.1 Travailler par projets

---

Telle peut être une démarche typique de projet, qui se répand de plus en plus dans l'enseignement, et qui est particulièrement favorisée, en école d'ingénieur. A première vue, ce genre de démarche semble plus propice à un travail sur le 'quoi' plutôt que sur le 'comment' apprendre, c'est-à-dire un travail sur les connaissances 'factuelles' plutôt que procédurales. Cependant, dans la mesure où un tel travail serait effectué dans la langue cible, nous ne voyons aucun inconvénient, à ce qu'un projet impliquant les apprenants, ait pour thématique l'apprentissage des langues, au contraire.

En effet, une question importante se pose : en se contentant de la 'réflexion', sommes-nous en train de préparer nos élèves à être plus autonomes, sans leur donner les véritables opportunités d'exercer cette autonomie ?

Ainsi, si nous demandons à nos élèves à travailler sur une tâche complexe, en leur demandant de construire, par exemple, une mini séquence de cours, qu'ils vont par la suite enseigner à leurs pairs, nous les plaçons au cœur de la complexité de l'enseignement-apprentissage. Travailler de cette manière nous permettrait d'impliquer les élèves davantage dans leur apprentissage, de dégager leurs représentations sur les langues et l'apprentissage des langues, tout en les sensibilisant aux différents facteurs pouvant influencer sur cet apprentissage.

Nous voyons de forts avantages à ce genre d'approche. Matthey (1997) note qu'on peut apprendre à traiter des données langagières en accomplissant des tâches complexes. Plus il y a de tâches à accomplir, plus la charge cognitive sera lourde, produisant un agrandissement de la partie active de notre mémoire à long terme (notre mémoire de travail), sans baisse de performance, ainsi que la mobilisation de nos capacités métalinguistiques. Ceci serait encore plus souhaitable, si nous considérons la notion de 'variété de base' de Klein & Purdue, qui se repose sur le phénomène de

fossilisation lors d'acquisition d'une langue secondaire. Notons alors, la nécessité de tâches complexes et de situations variées pour stimuler, déstabiliser et pousser les apprenants dans des rôles différents, à prendre des risques, à réfléchir, et à utiliser la langue cible pour construire un sens.

En outre, puisque la logique de projet s'oppose complètement à une procédure pré articulée, prédéterminée, l'objectif définitif d'un projet donné va rester relativement flou, ne se précisant qu'au fur et à mesure. Le fait que ceci puisse obliger les apprenants qui y participent à négocier ensemble, voire à tenir des 'réunions de travail', afin de gérer la complexité de la situation, ne peut que rapprocher nos élèves ingénieurs des situations de travail qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leurs futures carrières. Il nous semble alors, que certains aspects de ce genre de travail, tels que : l'apprentissage en groupe, la socialisation des apprenants, le tutorat, et les implications pour le rôle des acteurs dans la classe, méritent davantage de réflexion.

### 4.3.1.1 L'apprentissage en groupe

Tochon (2003, p.1) présente l'idée « **que l'apprentissage serait plus efficace en groupe, entre pairs** ». Ainsi, « **les pairs constitueraient des intermédiaires utiles qui faciliteraient l'apprentissage et permettraient de franchir les « zones de développement proches », ces espaces-problèmes critiques pour la compréhension des étapes de progression ultérieures** ».

Il nous semble évident que l'interaction apprenant-apprenant dans des situations de travail en groupes fournit plus d'opportunités de communication complexes et variées, ce qui contribue à faire progresser le niveau de compétence communicative. Cependant, pour que cela soit efficace, il faut que les apprenants en aient des représentations positives. Kinsella & Sherak<sup>34</sup> constatent que le travail collaboratif a une influence sur les attitudes et sur les relations entre apprenants :

**« Des apprenants d'origines culturelles et linguistiques diversifiées arrivent souvent dans la salle de cours 'collaborative' en ayant une expérience décevante de ce genre d'approche, déception d'autant plus renforcée par le fait qu'ils ont obtenu d'excellents résultats scolaires en travaillant de manière indépendante, dans un milieu d'instruction traditionnel. Pour trop d'étudiants en anglais (ESL), les impressions d'un apprentissage par tâches, en collaboration avec leurs pairs, à l'apparence chaotique, non productif, et parfois désagréable, se juxtaposent radicalement à des souvenirs vifs d'un enseignement par transmission réussi, plus sécurisant et plus structuré, où le contenu du cours, dirigé par l'enseignant devant la salle est mieux maîtrisé » (in Reid, 1998, p.86).**

Nous avons également constaté la réticence, de la part d'un faible pourcentage de nos élèves, à s'engager dans un travail collaboratif en cours. Ainsi, nous avons vu dans le

---

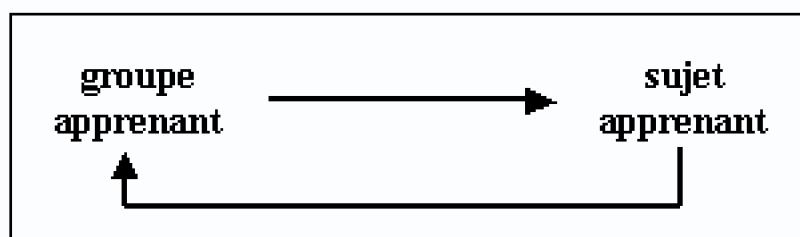
<sup>34</sup> "Linguistically and culturally diverse students often bring to the cooperative classroom a background of disappointing collaborative classroom experiences that is frequently compounded by the stellar academic track records they attain by working independently in a traditional instructional milieu. For too many ESL students, impressions of seemingly chaotic, unproductive, and at times unpleasant task-based learning with peers stand in striking juxtaposition to vivid memories of more secure, structured, and successful transmission and mastery of material in a teacher-fronted classroom".



dernier chapitre, que 17.7% des apprenants de niveau B1-B2 exprimaient des représentations négatives en ce qui concerne le travail par deux. Ceci peut être en partie dû aux expériences antérieures de ces apprenants, qui ont réussi dans des situations d'apprentissage traditionnelles de transmission du savoir, et qui peuvent, par conséquent se sentir déstabilisés et désorientés, voire désabusés par l'enseignant qui 'ne fait pas son travail'.

##### 4.3.1.2 La socialisation des apprenants

Puren (2002), va dans la même ligne que les organisations d'habilitation des écoles d'ingénieurs (voir l'analyse en chapitre 1.5), lorsqu'il considère que « ***l'objectif de l'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures, en effet, n'est pas seulement la formation d'individus autonomes, mais également celle de citoyens à la fois créatifs et responsables, actifs et solidaires*** ». Il note, d'ailleurs qu' « ... ***un individu ne peut pas être libre seul ou dans une collectivité dépendante, et qu'il ne peut trouver de sens à sa vie que dans des projets qui vont forcément impliquer d'autres individus que lui-même*** », et suggère qu'il faut « ***mettre en boucle l'apprenant individuel et l'apprenant collectif*** » dans nos classes :



(Puren, 2002, pp.13-14).

De fait, notre expérience lors de ce premier travail de recherche, nous a persuadé de l'intérêt qu'il y a à amener les apprenants à se sensibiliser au contact de leurs pairs, aux différentes variations dans les styles et les stratégies d'apprentissage, dans l'espoir qu'ils prennent ainsi conscience qu'il n'y a pas qu'un seul moyen correct d'accomplir une tâche, mais quantité d'autres. L'idéal serait donc, qu'à l'avenir, ce travail soit réalisé en petits groupes, espace propice aux échanges, afin que chacun puisse s'exprimer. A partir de récits d'expériences qui ont souvent 'fait problème', les apprenants pourraient travailler ensemble, dans l'optique de formuler des questions, de formaliser une problématique pour en dégager quelques éléments d'analyse, et d'envisager des démarches susceptibles de produire du changement. Ainsi les apprenants se trouvent-ils dans une démarche d'objectivation de leurs représentations, et de recherche autour de l'efficacité. Nous pouvons estimer, que l'un des objectifs de la semaine 'accélérée' doit être, alors, la construction de représentations communes sur le rôle et la responsabilité de l'apprenant dans l'apprentissage.

Nous sommes alors face au paradoxe autonomie-collaboration. Comment gérer cela au mieux ? Dans son étude sur l'apprentissage en groupe, Tochon (2003, p.225) conclut qu'il y a « ***des indices forts [...] selon lesquels le succès de l'apprentissage de groupe est tributaire de la capacité tutéaire de l'enseignant*** » et que «

*l'apprentissage de groupe doit vraisemblablement son succès à la qualité de la relation tuteurale ».*

### 4.3.2 Le tutorat

---

Ce que Tochon appelle « la capacité tuteurale », d'autres appellent « médiation » ou « étayage » ((voir notamment le travail de Bruner). Or, puisque la littérature abonde sur cette notion, nous n'avons pas l'intention ici d'explicitier en détail toutes les implications qu'elle induit quant au rôle de l'*enseignant*. Notons, cependant, les variations possibles de ce rôle : le guide, le tuteur, ou le *médiateur* qui accompagne l'élève, afin de lui fournir les éléments qui l'aideront sur le plan cognitif, peut, outre l'enseignant, très bien être un apprenant, qui assumerait alors, une position d'apprenant-expert.

Barnier constate que :

**« Le tutorat autorise une meilleure prise en compte des relations et des activités entre apprenants et permet une plus grande participation des élèves à leurs propres apprentissages. A l'articulation de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre, il sollicite conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances » (2001, p.10).**

Il note également que :

**« ...le tutorat entre pairs cherche à favoriser la prise de confiance en soi, à aider au renforcement et à l'acquisition de connaissances chez les tuteurés, mais aussi à accroître la capacité à apprendre des tuteurs en développant leur capacité à enseigner » (2001, p.10).**

Ce dernier point nous semble particulièrement intéressant. Une recherche effectuée par Py, Matthey & Gajo (1997), auprès d'enfants immergés dans des situations exolingues, a montré la pertinence du contexte d'apprentissage, et les bénéfices de changement de rôles apprenant-expert pour le développement de compétences. Nous pouvons estimer qu'il existe un lien entre le rôle qu'on joue dans l'interaction, et le type de compétences linguistiques qu'on va pouvoir développer. Plus on peut changer de rôle et vivre à travers chacun d'eux des expériences langagières diverses, mieux c'est. Ceci semble plaider fortement en faveur des dispositifs en 'tandem' qui se pratiquent de plus en plus, et qui est d'ailleurs organisé, pour ceux qui en veulent, à CPE.

## 4.4 La notion de bonnes représentations et de mauvaises représentations

Diriger les apprenants vers la 'bonne pratique', en vue de leur autonomisation, entraîne le paradoxe de l'enseignant qui 'sait mieux': qui a plus d'expérience et plus de connaissance de l'état de la recherche dans le domaine. Jusqu'à quel point l'autonomie peut-elle être encouragée? Peut-on laisser, au nom de l'autonomie, les apprenants choisir eux-mêmes, quitte à ce qu'ils fassent peut-être les mauvais choix ? En d'autres termes, l'autonomie

peut-elle justifier le risque d'un apprentissage inefficace ?

### 4.4.1 Implications pour l'autonomie

---

Dès que nous commençons de parler de 'changement' dans les représentations d'un apprenant, une contradiction apparaît. Car après tout, à qui appartient le 'pouvoir' de décision ? Si nous voulons changer les représentations de nos élèves, ceci implique que nous n'en sommes pas satisfaits et, en raison de l'inégalité de connaissances enseignant/apprenant, que nous sommes en mesure de juger des 'bonnes' et des 'mauvaises' représentations. Dans ce cas, il devient évident que nous ne sommes pas dans une véritable logique d'autonomie.

Le travail de Holec (1980) renforce cette réflexion : apprendre aux apprenants comment procéder dans un apprentissage autodirigé est improductif, puisque, par définition, l'apprentissage ne serait plus *auto* dirigé. A sa place, il propose que les apprenants se forment eux-mêmes : l'apprendre à apprendre doit être basé sur la pratique même de l'apprentissage autodirigé :

**« La méthodologie de base de l'apprendre à apprendre doit être celle de la découverte ; l'apprenant doit découvrir, avec ou sans l'aide d'autres apprenants ou enseignants, les connaissances et les techniques dont il a besoin, pour trouver les réponses aux problèmes à surmonter. En procédant largement par essai et par erreur, il se forme progressivement » Holec<sup>35</sup> (1980), cité par Benson (2001, p.10).**

Chaque apprenant étant un individu possédant sa propre interlangue, il existe en conséquence de nombreuses stratégies d'apprentissage pouvant mener à la réussite. Voilà pourquoi nous sommes d'accord avec Ellis & Sinclair<sup>36</sup> (1989) lorsqu'elles soulignent l'importance d'une approche *non prescriptive* de l'apprendre à apprendre.

\*\*\*

Nous avons présenté la notion de représentations et ce qui peut influencer la construction de ces dernières. Ensuite, nous avons analysé l'importance qu'elles revêtent pour l'apprentissage, surtout lorsque ce dernier se veut 'intelligent' et efficace. Nous sommes ainsi parvenus à quelques constats concernant les représentations d'apprenants et d'enseignants à CPE. En dernier lieu, nous avons considéré les implications induites par un changement de représentations, de même que les divers moyens devant être mis en œuvre afin d'en tenir compte. Dans le prochain, et dernier chapitre, nous allons nous attacher à montrer comment notre recherche peut influencer sur la semaine 'accélérée' à CPE.

---

<sup>35</sup> *"The basic methodology for learner training should be that of discovery; the learner should discover, with or without the help of other learners or teachers, the knowledge and the techniques which he needs as he tries to find the answers to the problems with which he is faced. By proceeding largely by trial and error he trains himself progressively".*

<sup>36</sup> *"..all points of view should be regarded as valid and presenting them contributes to a non-prescriptive approach to learner training", p.13.*



## Conclusion : pistes de réflexion

Tout au long de la réalisation de ce mémoire, nous avons été obligés de simplifier notre champ de recherche. Compte tenu de la complexité de notre sujet, nous sommes conscients de n'avoir pu traiter plus en profondeur certains domaines, dont chacun aurait mérité davantage de réflexion. Cependant, il nous semble important de souligner que, face à la nécessité de nous imposer des limites, nous n'avons pas voulu exclure de méthodes à proprement parler, c'est-à-dire juger de la supériorité de l'une d'entre elles par rapport à une autre, mais plutôt de déterminer pour chaque situation et instant donnés, laquelle parmi elles, est la plus adaptée. Nous nous situons alors dans un paradigme d'optimisation et d'adaptation.

Ainsi, la question : devrait-t-on finalement trancher en faveur d'un travail de 'réflexion' ou 'd'action', a été mal posée car, chacun d'entre eux constitue une étape nécessaire vers le chemin d'un apprentissage plus efficace. Dans un premier temps, considérons que l'apprenant pourrait prendre conscience de ses représentations, les corriger et/ou les compléter, afin d'acquérir les connaissances nécessaires pour ensuite faire un travail plus explicite sur l'élargissement de ses compétences : ses stratégies et ses styles d'apprentissage. Le deuxième temps, quant à lui, pourrait comprendre une phase d'expérimentation et de pratique, impliquant la capacité d'évaluer l'efficacité de cette dernière.

Ceci n'exclut en rien une approche 'cyclique', afin de mieux répondre au besoin de gérer la complexité d'une situation d'apprentissage. Nous sommes en accord avec Ellis & Sinclair (1989), lorsqu'ils soulignent l'importance d'informer les apprenants de l'inclusion,

dans leur programme, d'un travail sur 'l'apprendre à apprendre ; ceci afin qu'ils ne perçoivent pas le temps qu'ils y auront consacré, comme étant du temps 'volé' à leur apprentissage de la langue. Cependant, pour qu'un tel travail soit vraiment formateur, et cela dans une logique de formation (LF) plutôt que d'action (LA)<sup>37</sup>, il importe qu'il ne soit pas effectué entièrement à part, mais qu'il naisse d'un réel besoin des élèves, exprimé lors d'une activité entreprise en cours. Ainsi, « **les problèmes rencontrés ne devraient pas être vus comme des obstacles à éviter (LA), mais comme des occasions bienvenues d'apprendre** » (Blythman, 2004) : ces occasions nous donnant l'opportunité de nous confronter à nos représentations.

Une telle confrontation peut prendre alors la forme d'une responsabilisation des élèves, auxquels il serait demandé de produire une réflexion sur leurs expériences d'apprentissage, d'analyser les données recueillies – individuellement ou en petits groupes – et de réfléchir sur leurs besoins et leurs priorités pour l'apprentissage à venir.

Nous considérons que la meilleure façon d'appréhender ce genre de travail serait de partir de l'expérience de l'enseignant, conformément au travail de Zimmerman et al (2000), en montrant comment il utilise personnellement des formes d'autocontrôle, en émettant des hypothèses sur les choix stratégiques, en évaluant les résultats, et finalement en perfectionnant les stratégies au vu des résultats obtenus. Un travail consécutif, effectué par les apprenants, sur les façons d'utiliser des critères spécifiques pour contrôler leur apprentissage, se fixer des objectifs adaptés, ainsi que déterminer les stratégies à adopter pour atteindre ces objectifs, serait inefficace sans le soutien de l'enseignant, et l'apport d'un feedback *spécifique* et surtout *personnalisé*. Pour que cela soit possible, et si nous voulons vraiment aider les apprenants à « **acquérir la conviction profonde qu'ils en sont capables** » (Zimmerman et al, 2000), il serait souhaitable, dans l'idéal, de trouver des plages horaires dans l'emploi du temps pour effectuer un tutorat individuel.

Ainsi, si nous voulons utiliser la semaine 'accélérée' comme un vrai début de préparation pour un travail en autonomie, une réflexion s'impose, dans un deuxième temps, sur la façon dont ce travail pourrait s'articuler autour du reste du programme, non seulement lors de la première semaine de la 1<sup>ère</sup> année, mais sur les trois années à l'école. Puisque l'apprendre à apprendre ne se réduit pas à la seule période spécifique dans laquelle il est enseigné, l'apprenant aura besoin de documents pour le soutenir, l'encourager et l'aider à persévérer dans cette voie. Il importe de créer un lieu où ce genre de ressources pourrait être regroupée, en fonction des compétences et des connaissances à acquérir, et à partir de documents authentiques et variés, pour qu'elles soient accessibles pour tout le monde, apprenants comme enseignants. Une piste importante à cet effet reste le développement du centre de ressources, qui permettra la mise à disposition de ce genre de documents. Or, à défaut de soutien financier, une 'banque de données' pourrait être établie par les apprenants eux-mêmes, ou à l'initiative des enseignants.

Nous pensons, cependant que l'efficacité d'une telle initiative sera moindre, s'il est mis

---

<sup>37</sup> Cf. Blythman, *Travailler par Projet en Ecole d'Ingénieur*, Rapport de Stage sous la direction de A. Pastor, DESS Acquisition et didactique des langues étrangères, Université Lumière Lyon2, 2004.

en place tout seul. Sans système de tutorat, un vrai travail sur l'autonomie s'avère plus délicat à mettre en œuvre. En effet, nous sommes en accord avec Guichon, lorsqu'il souligne que « **certaines formes de tutorat et certaines procédures d'accompagnement peuvent [...] donner l'occasion aux apprenants d'explicitier les significations qu'ils attribuent à leur apprentissage, permettant ainsi de faire émerger la cohérence d'une démarche là où certains étudiants ne perçoivent qu'une superposition d'activités morcelées** » (2004, p.4).

Holec<sup>38</sup> (1994), estime qu'il est tout à fait possible d'aider quelqu'un, afin qu'il apprenne à s'auto former, sans pour autant que l'on ait soi-même suivi un apprentissage autodirigé. Il nous semble pourtant difficile de demander à nos élèves de faire quelque chose que nous ne pratiquons pas, ou que nous n'avons pas vécu nous-mêmes. Nous avons vu comment, dans le but d'aider nos élèves à modifier leurs représentations, et rendre leur apprentissage plus efficace en devenant plus autonomes, un travail sur nos propres représentations et sur notre propre autonomie en tant qu'enseignants s'impose. Benson<sup>39</sup> (2001, pp.173-4), relève la contradiction suivante, notant, en effet, que « **...les enseignants, impliqués dans une démarche d'autonomisation de l'apprenant, ont une conscience accrue du rôle qu'ils jouent dans le processus visant à aider les apprenants à prendre davantage de contrôle dans leur propre apprentissage** ».

Il cite Little (Benson, 2001, p.174), qui renforce cette idée : le programme qu'un enseignant présente à sa classe lui est propre. Les modifications apportées résultent des choix qu'il a faits, en fonction de ses représentations personnelles sur l'enseignement, et sur les capacités de ses élèves à évoluer dans leurs propres représentations et niveau d'autonomie. Si l'autonomie est ainsi façonnée par le contexte, le degré d'autonomie de l'enseignant, lui-même fonction de ses représentations sur l'apprentissage, aura de fortes conséquences pour l'apprenant.

Ainsi, estimant que tout acteur en situation d'apprentissage a la capacité d'enseigner, mais également d'apprendre, nous considérons que la formation des enseignants doit être faite selon les mêmes principes que ceux nécessaires à la promotion de l'autonomie au sein d'une classe de langues. De cette manière, la boucle apprenant-formation-enseignant-apprentissage est bouclée. Or, nous considérons que tout temps passé à la formation des enseignants dans ce domaine, serait plus que bénéfique pour le travail ultérieur portant sur l'efficacité de l'apprentissage.

## Propositions pour une deuxième étude

Ainsi, dans le prolongement logique de cette étude, nous aimerions continuer notre 'recherche-action', afin de constater l'existence ou non de changements dans les

<sup>38</sup> "...it is perfectly possible to learn to help somebody to teach himself without being self-taught oneself".

<sup>39</sup> "...growing awareness among teachers involved with learner autonomy of the importance of their own role in the process of helping learners take greater control over their learning".

représentations des apprenants, de déterminer s'il y a corrélation entre certaines d'entre elles, et si cela est lié à la façon dont l'enseignant a construit ses cours pendant l'année. Une réflexion portant sur les moyens de *mesurer* les *effets* du travail effectué lors de la semaine 'accélérée', se justifie donc également, bien que nous soyons conscients des difficultés posées par une telle analyse, du fait du nombre élevé de variables à contrôler.

Si nous posons l'hypothèse que les apprenants développeront les représentations de leurs enseignants, une réflexion s'impose dans un deuxième temps, à savoir l'attrait que peuvent représenter des changements remplaçant une forme de 'dépendance' par une autre. Peut-on véritablement parler de 'bonnes' représentations, lorsque l'apprenant, sous couvert d'une plus grande responsabilisation dans son apprentissage, ceci dans l'optique d'une autonomisation accrue, n'a fait en réalité qu'adopter les représentations qu'on lui a 'enseignées' en cours ?



## Bibliographie

- ALBERO Brigitte. (Dir). *Autoformation et enseignement supérieur*. Lavoisier. 2003.
- BARBOT M.J. *Autonomie et Apprentissages, des méthodes d'enseignement du FLE à la formation ouverte et à distance*. Habilitation à Diriger des Recherches, sous la direction de POISSON Daniel. Sciences de l'éducation à l'Université des Sciences et Technologies de Lille. 26 juin 2002.
- BARNIER Gérard. *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. L'Harmattan. 2001.
- BEGHIN E., DUCRAS J. et al. *Aider à apprendre : quelles stratégies ?* C.R.D.P. Lille. 1994.
- BENSON Phil. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education Ltd. 2001.
- BROWN James Dean & ROGERS Theodore S. *Doing Second Language Research*. Oxford University Press. 2002.
- BRUNOT Roger & GROSJEAN Laurence. *Apprendre ensemble ; pour une pédagogie de l'autonomie*. C.R.D.P. de l'Académie de Grenoble.
- CARRE Philippe. *De la motivation à la formation*. L'Harmattan. 2001.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues*. Didier. 2001.
- DICKINSON Leslie. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press. 1987.

- DULAY H., BURT M. & KRASHEN S. *Language Two*. Oxford University Press. 1982.
- ELLIS Gail & SINCLAIR Barbara. *Learning to learn English; A course in learner training*. Teacher's book and Learner's book. Cambridge University Press. 1989.
- ELLIS R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press. 1985.
- ESCH Edith. *Les centres de langues: innovation pédagogique et intégration européenne*. Apparu dans BICKERTON D. & GOTTI M. (Eds). *Language centres : integration through innovation*. Cercles. 1999.
- EVANS Tony Dudley & St JOHN Maggie Jo. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press. 1998.
- FABRE Michel. *Penser la formation*. PUF. 1994.
- GARDNER David & MILLER Lindsay. *Establishing Self-Access; from theory to practice*. Cambridge University Press. 1999.
- GUICHON N. *L'évaluation de la conception assistée par l'usage*. 2004.
- HOLEC H. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe. Ed. Hatier. 1979.
- HOLEC H. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe. Ed. Hatier. pp.1-34.1980.
- HOLEC H. *Self-directed learning: an alternative form of training*. Conseil de l'Europe. 1994.
- HOLEC H. *De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation*. Mélanges CRAPEL. N° 24. 1999.
- KRASHEN Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988.
- MOZZON-McPHERSON Marina. *Encounters of a third kind: an analysis of the use of computer mediated environment in relation to learner autonomy*. Apparu dans BICKERTON D. & GOTTI M. (Eds). *Language centres : integration through innovation*. Cercles. 1999.
- NAMEN WIRTH Evelyne. *De la pertinence des nouvelles technologies*. Apparu dans BICKERTON D. & GOTTI M. (Eds). *Language centres : integration through innovation*. Cercles. 1999.
- O DUILL Micheal. *How the German 'Michel' and the Irish 'Paddy' work together: research findings on communication in German firms in Ireland and their relevance for training*. Apparu dans BICKERTON D. & GOTTI M. (Eds). *Language centres : integration through innovation*. Cercles. 1999.
- PALFREYMAN David. *The Socio-Cultural Construction of Learner Autonomy and Learner Independence in a Tertiary EFL Institution*. Thèse : Canterbury Christ Church University College/ University of Kent at Canterbury. 2001.
- PARTOUNE C. *Recherches inter-réseaux en éducation sur les compétences terminales en géographie*. Université de Liège. 1999. Apparu sur le site : [http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/methodo/meth\\_repres.html](http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/methodo/meth_repres.html)
- PILLONEL M. & ROUILLER J. *L'auto évaluation: une pratique prometteuse mais paradoxale*. Educateur. N° spécial 15. pp. 30-32.

- PUREN C. *La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire.* Etudes de linguistique appliquée. N° 100. pp. 129-150. 1995.
- PY B., MATTHEY M. & GAJO L. *L'école, les copains, la famille...les apprentissages linguistiques des enfants de migrants dans une région de Suisse romande.* Programme national de recherche 33. L'efficacité de nos systèmes de formation. Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (rapport de valorisation). 1997.
- REID Joy M. (Ed). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom.* Prentice Hall Regents. 1998.
- RILEY P. *'Bats'and 'Balls' : beliefs about talk and beliefs about language learning.* Présenté au congrès international : 'AUTONOMY 2000 : The Development of Learning Independence in Language Learning'. King Mongkut's Institute of Technology, Bangkok. November 20th-22nd, 1996.
- SPRINGER Claude. *La didactique des langues face au défi de la formation des adultes.* Ophrys. 1996.
- TOCHON François Victor. *L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe.* Presses Universitaires de France. 2003.
- WILLIAMS Marion & BURDEN Robert L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach.* Cambridge University Press. 1997.
- WITLE Anne E. *Le cours de langues interactif : outils et méthodes.* Editions Ellipses. 2002.
- ZIMMERMAN Barry J. et al. *Des apprenants autonomes ; autorégulation des apprentissages.* De Boeck Université. 2000.

## Sites Internet

Accreditation Board, Engineering and Technology (ABET) :  
Ecole Supérieure de Chimie, Physique et Electronique de Lyon : <http://www.cpe.fr>



# Annexe 1 : Réponses regroupées de l'ensemble des apprenants de groupe 1 (niveau B2-C1 CECRL)

## 1. Selon vous qu'est-ce qui était utile pour l'apprentissage des langues dans vos cours cette année?

- Les cours en relation avec nos études et notre futur travail ; les travaux sur CV, lettre de motivation, entretien ; apprendre à rédiger des CV et des lettres de motivation ; traiter des sujets intéressants et utiles pour la suite de nos études (CV, lettre de motivation, PCE en anglais, job interview = très bons sujets) ; rédaction de CV et lettres de motivation
- Les dialogues et présentations ; les présentations orales de projets ; apprendre à faire une présentation en anglais ; apprendre à faire une présentation ; les présentations de projets ; nous entraîner aux présentations orales
- Les professeurs étrangers et non français ; avoir un prof de nationalité Britannique (natif anglais) ; professeur qui viennent du pays dont ils enseignent la langue
- Entraînements aux examens de Cambridge ; quelques exercices pour s'améliorer (FCE...) ; les tests
- Ne parler que la langue en cours et donc n'écouter que cette langue ; ne parler que

anglais en classe d'anglais ; parler en permanence en anglais ; parler uniquement la langue pendant les cours

- Apprentissage en petit groupe ; être un groupe peu nombreux (<15) permet d'avantage de participation orale ; peu nombreux dans le groupe ; petit groupe ; être en petit groupe pour que tout le monde participe
- La semaine intensive du début d'année ; semaine de révision en anglais ; la semaine intensive au début d'année
- Culture à propos du pays ; un peu de culture /professeurs motivés
- Cours axés sur la pratique orale ; beaucoup d'oral en cours, cela améliore la fluidité à l'oral ; l'accent mis sur l'oral, les conversations en groupes
- Groupes de niveaux ; partager en groupes de niveaux pour que les plus faibles ne soient pas démotivés
- L'apport de nouveau mots de vocabulaire ; avoir une approche très pratique axé sur un vocabulaire courant
- Les enregistrements audio/les travaux sur un thème particulier et rédactions

### **2. Qu'est ce qui était moins utile et comment pourrait-on y remédier ?**

- FCE – je crains que ce ne soit pas possible/les tests de débuts d'année – ça permet de faire les groupes de niveau donc même chose
- Il est plus utile d'étudier les choses qui sont usuelles dans la vie quotidienne ou professionnelle
- Les sujets pas toujours passionnants
- Vocabulaire utilisé un peu simple on aurait pu apprendre plus de mots nouveau
- Rythme trop lent
- La musique pendant les cours – insupportable
- Regarder un film (mais ne pas y remédier) ; on aurait pu regarder plus de films
- Parler d'un sujet à 2 pendant 5 minutes car le sujet n'intéresse jamais personne, donc laisser les étudiants choisir
- Trop de petits jeux sans grande utilité
- Faire des présentations orales (trop nombreuses) le premier semestre

**Etes-vous d'accord ou pas d'accord avec les réflexions suivantes. Précisez pourquoi :**

3. L'enseignant devrait corriger chaque faute commise en cours :

D'accord 6/12 (50%) : il faut que ça nous marque pour éviter de les refaire ; il faut être conscient de ses erreurs pour les corriger ; si ce n'est pas trop laborieux ; mais il ne doit pas les corriger sur le moment ; pour ne pas les refaire et se corriger immédiatement ; les fautes inacceptables, évidemment ;

Pas d'accord 6/12 (50%) : principalement les fautes qui choqueraient un native

speaker ; ce n'est pas possible néanmoins il doit corriger les plus grosses fautes et celles qui sont fréquentes ; pas sur le moment même, mais faire un bilan des fautes à éviter absolument à chaque fin de cours ; si l'enseignant corrige chaque faute, on passe plus de temps à corriger qu'à parler ; en interrompant l'élève on a plus de mal à s'exprimer ; puisque l'aisance dans une langue vient aussi quand on comprend le message global

4. Les apprenants devraient uniquement parler la langue étrangère pendant le cours :

D'accord 12 (100%) : c'est très utile de mettre l'accent sur l'oral ; c'est un bon moyen habituer son oreille et sa langue ; mais ils peuvent écrire au tableau une traduction française d'un mot ; c'est plus immersif ; c'est le seul moment où l'on peut parler pour progresser ; cela permet une meilleure immersion ; tout est appris ainsi en anglais ; cela nous oblige à nous faire comprendre par nos propres moyens ; c'est le meilleur moyen de mieux maîtriser la langue ; permet de 'penser' dans la langue ; on travaille plus le vocabulaire en faisant des efforts pour parler entre nous ; cela la pousse à penser dans la langue étrangère

5. Du travail devrait être donné après chaque cours :

D'accord 2/12 (16.7%) : référence pour le travail ludique ; pour ne pas 'perdre' ce qu'on vient d'apprendre

Pas d'accord 10/12 (83.3%) : ça fait trop de travail ! ; par contre des livres à lire, c'est sympa ; on a déjà assez de travail chacun doit progresser à sa façon ; le cours d'anglais ne doit pas être considéré comme un boulet à traîner ; pas forcément, mais possible de temps en temps ; mais il faudrait au minimum relire les notes qu'on a prises au cours précédent ; pas le temps ; pas après chaque cours, mais de temps en temps, cela permettrait de garder un contact avec la matière

6. Travailler à deux en cours est une perte de temps :

D'accord 1/12 (8.3%) : ça dépend si les deux jouent le jeu

Pas d'accord 11/12 (91.7%) : pour les dialogues et les travaux de groupes (poster, etc.) ; c'est un moyen de progresser et de corriger les fautes de chacun ; cela permet de parler plus facilement en anglais que si l'on a à intervenir pendant le cours ; permet d'échanger des points de vue ainsi que du vocabulaire ; cela permet de parler plus librement ; on apprend plus en discutant

7. Si les apprenants parlent la langue étrangère ensemble, ils se transmettront leurs erreurs :

D'accord 2/12 (16.7%) : mais ils se transmettent du vocabulaire, tournures nouvelles aussi ; mais c'est au professeur ensuite de corriger ses erreurs

Pas d'accord 10/12 (83.3%) : mais c'est bien que le professeur soit tout près pour corriger les personnes ; on ne prend pas des habitudes en parlant 3 fois avec quelqu'un ; les étudiants n'ont jamais les mêmes problèmes, ils se corrigent entre eux ; ils progressent ensemble ; pas forcément, mais ils se corrigent mutuellement et abordent de différentes manières la langue ; si le professeur corrige les erreurs les plus importantes qui reviennent souvent ; il peut aussi corriger l'autre ; puisqu'il arrive souvent qu'ils se corrigent mutuellement

8. La personne qui a le plus d'impact sur l'apprentissage est l'apprenant lui-même :

D'accord 9/12 (75%) : c'est bien que le professeur motive les élèves par du ludique ; avec de la motivation on se débrouille toujours, surtout en langues ; si on n'a pas la volonté d'apprendre, on ne peut rien faire ; lui seul peut décider s'il a envie de progresser ou pas ; il doit s'investir dans son apprentissage ; il faut se motiver et faire des efforts mais le professeur est extrêmement important (c'est lui qui donne envie à l'élève) ; question de motivations et de dispositions ; on ne fait pas de progrès sans volonté d'apprendre

Pas de réponse 2/12 (16.7%)

Partagé 1/12 (8.3%) : difficile à juger

9. D'après vous, les semaines intensives, servent à :

- sélectionner les bons et les moins bons : **Oui 5/12 (41.7%) Non 7/12 (58.3%)**
- permettre à l'enseignant d'adapter ses outils pédagogiques : **Oui 10/12 (83.3%) Non 2/12 (16.7%)**
- favoriser une rapide reprise de contact avec la langue : **Oui 12 (100%)**
- favoriser chez l'apprenant une prise de conscience de ses lacunes éventuelles : **Oui 11/12 91.7% Non 1/12 (8.3%)**

**10. Indiquez les 5 qualités principales, selon vous, que doit avoir un apprenant efficace :**

Intérêt pour la langue/goût pour l'apprentissage/goût pour l'oral/désir d'appliquer ses connaissances/ concentration ; ne pas hésiter à participer/écouter attentivement/comprendre l'intérêt du travail ; motivation/concentration/curiosité/sérieux ; participer/écouter ; volonté/curiosité ; motivation/persévérance/intervenir souvent en cours/travailler par soi-même/encours plus motivé ; intéressé/travailleur/persévérant/patient/actif/attentif ; motivation/curiosité/travail/intérêt pour la culture/persévérance ; motivation/parler beaucoup en cours/intérêt pour la culture ; motivation/intérêt/ bonne oreille/assiduité ; assiduité (être présent à toutes les leçons)/motivation/ne pas hésiter à parler en public/lire ou regarder des films dans la langue ; l'investissement personnel/s'intéresser à la culture de la langue/être ouvert aux critiques essentielles sur son niveau en langue

11. Indiquez les 5 qualités principales, selon vous, que doit avoir un enseignant :

A l'écoute/plein d'idée ludiques/dynamique/sourire/disponible ; être à l'écoute des apprenants/savoir détecter les faiblesses des apprenants ; intéressé au cours qu'il donne/flexible/vivant/dynamique ; pédagogue/connaissance des fautes courantes des français ; culture/savoir s'adapter au niveau des étudiants ; clair/passionné/dynamique/ compétent ; sociable/natif du pays d'origine de la langue/ dynamique/enthousiaste/ intéressé par ses étudiants /intéressant pour ses étudiants (sujets donnés) ; dynamique/écouter aussi ce que veulent faire les élèves/leur proposer plusieurs travaux différentes/parler uniquement dans la langue qu'il enseigne !/parler de la culture et des moeurs du pays ; ne pas vouloir corriger les fautes tout le temps/motivation/capacité à expliquer clairement/capacité à



cerner les fautes principales ; bon contact humain/capable de s'adapter aux élèves/  
dynamique /être capable de 'faire passer le message' ; un bon contact avec les  
élèves/être plaisant et dynamique/faire des leçons de grammaire agréables (par des  
jeux)/alterner souvent les activités/inciter le travail en groupe et les discussions ;  
l'enthousiasme/la pédagogie /l'humour/la rigueur

12. Quelles sont, selon vous, les meilleures méthodes pour apprendre une langue ?  
(Mettez un chiffre après chaque proposition : 1 = le plus utile, 10 = le moins utile)

- S'immerger dans un pays où la langue est parlée : **1.1**
- Essayer de réfléchir dans la langue étrangère et non dans sa propre langue : **2.3**
- Parler autant que possible en cours : **2.5**
- Parler et écouter les autres parler, plutôt que de se soucier des règles de grammaire :  
**4.2**
- Lire autant que possible en cours : **6.2**
- Ecrire des rédactions et les donner à corriger à l'enseignant : **6.3**
- Noter la traduction de chaque nouveau mot ou nouvelle phrase : **6.4**
- Faire beaucoup d'exercices de grammaire - à l'écrit : **6.5**
- Faire beaucoup d'exercices de grammaire - à l'oral : **7.1**
- Apprendre des listes de vocabulaire par cœur : **8**

**13. Cette année de travail a**

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
été l'occasion d'une rupture par rapport à vos habitudes de travail des langues auparavant		1/12 (8.3%)	6/12 (50%)	5/12 (41.7%)
donné l'occasion de réfléchir à votre apprentissage en langues		2/12 (16.7%)	9/12 (75%)	1/12 (8.3%)
été déstabilisante par manque de guidage dans le travail.	11/12 (91.7%)	1/12 (8.3%)		

**14. Complétez la phrase suivante: pour vous l'apprentissage idéal d'une langue serait :**

- L'immersion dans le pays ; de partir dans le pays où est parlée la langue et s'immerger totalement, et avoir des cours de cette langue dans le pays ; de passer du temps dans le pays concerné ; d'aller dans le pays où la langue est parlée ; d'apprendre sans effort avec une immersion dans le pays de la langue ; l'immersion totale avec des leçons de grammaire de temps en temps ; de faire un voyage en immersion total dans le pays voulu

- Forcément un peu laborieux au début, mais basé sur une technique d'immersion ensuite, écoute et lecture de textes, dialogues et films
- Un mélange d'échanges oraux (débat d'idées par exemple), de mots de vocabulaire, de rappels de règles, fondamentales de grammaire, de films ou émissions télévisées dans la langue pour s'habituer aux accents
- Peu différent de ce que nous avons fait cette année en cours d'anglais (intéressant, motivant et aussi divertissant et plaisant)

**15. Si vous aviez le choix, poursuivriez-vous des études de langues ? Oui 6/12 (50%) Non 6/12 (50%) Si oui, quelles langues étudieriez-vous ? Pourquoi ?**

- Approfondissement de l'anglais et des langues indiennes (Hindi et Bengali) que je parle un peu mais je ne lis et écris pas
- Espagnol, Japonais, Italien
- (Non) je continuerais tout seul
- Anglais et espagnol pour pouvoir parler dans beaucoup de pays japonais par passion
- Le Russe pour mieux connaître la culture du pays, simplement savoir parler russe et pourquoi pas aller étudier ou travailler un peu là bas
- L'espagnol et l'anglais pour pouvoir travailler à l'étranger en général et en Espagne en particulier

**Merci d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire de la part de l'équipe des Langues au CPE**

## Annexe 2 : Réponses regroupées de l'ensemble des apprenants de groupe 4 (niveau B1-B2 CECRL)

### 1. Selon vous qu'est-ce qui était utile pour l'apprentissage des langues dans vos cours cette année?

- Cours ciblés sur le dialogue, ce qui nous aide à nous améliorer et qui nous oblige à pratiquer ; travailler l'oral ; le fait de faire beaucoup d'oral pendant le cours ; parler en cours
- Parler en anglais en cours ; parler anglais tout le temps en cours
- Petit groupe ; le fait de travailler en petit groupe est un avantage, ainsi tout le monde est obligé de participer ; l'interactivité ; parler en petit groupe (2 à 4)
- Le fait que chacun puisse s'exprimer sans complexes puisque chaque étudiant d'un même groupe possède le même niveau
- Vocabulaire ; acquérir du vocabulaire
- Espagnol (débutant) : professeur qui venait du pays et nous faisait beaucoup d'oral, elle nous fait répéter ce qu'on vient de voir et ça rentre sans problème : à la fin du cours on a appris quelque chose, en Anglais ça aurait pu être utile mais notre professeur ne nous reprenait pas de la même manière quand on faisait des erreurs

- Les présentations orales devant la classe ; Présentation orale ; Présentation orale ; faire des exposés ; faire des présentations orales ; exposés faits en anglais
- Organometallic course in English ; le cours d'organoméallique ; cours d'organoméallique
- Travailler sur des sujets scientifiques
- Le fait de mélanger écrit et oral
- Les projets multiples et variés ; les différents modules, activités variées (surtout en anglais) – peut-être appliquer ça aux 'secondes' langues ; les différents modules ; les différentes activités effectuées, notamment CV et lettre de motivation
- écouter les autres/voir des petits films/écouter des cassettes avec des gens qui ont des accents différents

### 2. Qu'est ce qui était moins utile et comment pourrait-on y remédier ?

- Certains exercices pas intéressants, m'apportant pas grande chose et sur lesquels on a passé trop de temps ; des exercices moins importants où on a passé beaucoup de temps
- Nous prendre, en Anglais, pour des personnes de 6 ans, jeux stupides qui ne servent à rien ; prononcer une phrase comme: 'It's a good day to study English'– nous ne sommes pas des gamins!
- Manque d'exercices type FCE
- Pas assez de contrôle ; elle ne faisait pas un bilan en fin de cours avec les erreurs faites ; le prof nous reprend et même s'il ne nous reprend pas tout de suite, il fait un bilan des erreurs à la fin du cours
- écrire des rédactions sans travailler sur l'écrit en cours
- Guide touristique en anglais
- Un travail à la maison toutes les semaines m'a semblé un peu excessif (en anglais) ; trop de présentations pendant le cours – beaucoup de travail supplémentaire à la maison
- Travailler avec son voisin puis mettre en commun avec la classe ; commencer des travaux sans les finir; travailler avec son voisin ; travailler à deux ; parler en classe entière et pas seulement dans notre coin par deux pour éviter de parler français

### Etes-vous d'accord ou pas d'accord avec les réflexions suivantes. Précisez pourquoi.

3. L'enseignant devrait corriger chaque faute commise en cours :

D'accord 10/17 (58.8%) : il faudrait en corriger le maximum (grammaire, prononciation, vocabulaire) sans tomber non plus dans l'excès ; mais peut-être pas en interrompant l'élève à chaque instant, en faisant un bilan à la fin ; il vaut mieux être tout de suite repris pour ne pas refaire la faute ; It's the only way to improve ; pour ne pas reproduire toujours les mêmes fautes ; sinon on ne sait pas où sont nos erreurs ! ; surtout

les fautes imposantes pour que l'on progresse

Pas d'accord 7/17 (41.2%) : ce serait une perte de temps trop grande, mais il doit corriger les fautes graves ou de prononciation ; dans le cours de niveau où je suis, il n'y aurait plus aucune discussion possible ; sinon on ne pourrait pas dialoguer, on serait interrompu souvent ; chaque élève doit pouvoir parler sans avoir peur à chaque mot de faire des fautes ; corriger les plus grosses mais ne pas interrompre à tout moment ; tout dépend de la faute ; l'important est de se faire comprendre

4. Les apprenants devraient uniquement parler la langue étrangère pendant le cours :

**5. Du travail devrait être donné après chaque cours :**

D'accord 3/17 (17.7%) : il faut travailler la langue pour s'améliorer et sans travail fixe on ne ferait pas d'anglais sauf 2h/semaines ; pour travailler la langue hors des heures de cours/chacun a son rythme et ses lacunes

Pas d'accord 14/17 (82.3%) : pas forcément ; je ne le ferai pas, ou alors du travail comme un exposé ; le travail fait en cours devrait être suffisant ; avec [notre professeur d'anglais] nous avons eu beaucoup de travail, certes utile, mais nous n'avons malheureusement pas que l'anglais à travailler ; pas systématiquement, il y a du travail à côté ; because course has to be attractive and we already have lots of work ; on en a assez avec les projets ! ; personnellement j'ai eu trop de travail à la maison en anglais et peut-être pas assez en allemand – trouver un juste milieu ; pas si on travaille bien en cours ; pas toujours, il y a d'autres cours à côté ; pas forcément car on a déjà du travail à côté, il faut rentabiliser le temps passé en cours

6. Travailler à deux en cours est une perte de temps :

D'accord 3/17 (17.7%) : (oui et non) on utilise les mêmes mots tout le temps et on fait les mêmes erreurs ; on ne se corrige pas et on s'applique moins

Pas d'accord 14/17 (82.3%) : si le travail à deux n'est pas un prétexte pour discuter, on gagne du temps ; si les deux personnes respectent les règles ; je trouve très bien le fait de pouvoir parler par 2 ; cela nous oblige à contourner nos problèmes de vocabulaire, à reformuler ; aide efficace ; ça oblige à être tout le temps actif ; permet de dialoguer et de développer l'expression orale plus facilement avec son vis-à-vis ; bon apprentissage ; c'est une bonne chose, on a plus de facilités à parler mais ça ne doit pas durer trop longtemps parce qu'après on parle en français

7. Si les apprenants parlent la langue étrangère ensemble, ils se transmettront leurs erreurs :

D'accord 1/17 (5.9%) : (oui et non) car si l'autre est sûr qu'il a raison, il ne changera pas

Pas d'accord 16/17 (94.1%) : les autres peuvent corriger les erreurs si elles sont importantes ; je ne pense pas qu'on retienne les erreurs des autres ; nous n'avons pas forcément les mêmes problèmes ; mais ils ne se corrigent pas leurs fautes et butent sur les mêmes mots s'ils ont le même niveau ; if they are corrected ; mais ça ne fera pas forcément évoluer ; je pense que pouvoir se corriger peut au contraire être un atout ; ils peuvent aussi se corriger et apprendre grâce à l'autre ; pas forcément, l'on peut corriger

les erreurs de l'autre

8. La personne qui a le plus d'impact sur l'apprentissage est l'apprenant lui-même :

D'accord 11/17 (64.7%) : s'il ne fait pas d'effort pour apprendre personne ne peut l'aider ; c'est lui qui apprend on peut juste le motiver en lui donnant envie d'apprendre ; il faut faire des efforts pour apprendre, le prof ne peut pas le faire à notre place ; c'est à nous de nous prendre en charge, à nous forcer à apprendre ; car s'il veut vraiment progresser, il s'organise ; le cours c'est bien, mais il faut savoir s'investir et ne pas se contenter du scolaire

Pas d'accord 6/17 (35.3%) : si le cours est intéressant, il sent plus motivé à participer. Au début j'étais super motivée car je me disais qu'avec un prof natif ce serait super, mais en fait je me suis ennuyée toute l'année et j'ai plutôt régressé que progressé ; sans un bon enseignant, on ne peut pas s'en sortir seul ; l'enseignant est très important

9. D'après vous, les semaines intensives, servent à :

- sélectionner les bons et les moins bons : **Oui 5/17 (29.4%) Non 12/17 (70.6%)**
- permettre à l'enseignant d'adapter ses outils pédagogiques : **Oui 11/17 (64.7%) Non 6/17 (35.3%)**
- favoriser une rapide reprise de contact avec la langue : **Oui 17 (100%)**
- favoriser chez l'apprenant une prise de conscience de ses lacunes éventuelles : **Oui 13/17 (76.5%) Non 4/17 (23.5%)**

**10. Indiquez les 5 principales qualités, selon vous, que doit avoir un apprenant efficace :**

Rigueur ; intéressé ; ne se laisse pas décourager ; assidu ; assidu ; motivé ; connaître ses difficultés ; apprendre du vocabulaire ; régulier ; attentif ; motivé ; efficace ; intéressé ; motivé ; pas timide ; assidu ; à l'aise dans son groupe ; trouver des thèmes intéressants ; déterminer les points à travailler, à améliorer ; être à l'écoute des élèves ; répondre aux questions ; motivé/actif/attentif/sérieux ; motivé/organisé/ouvert ; be open to remarks/talk a lot/read in English/listen to English things (music, information)/active ; motivé/attentif/tenace ; efficace/motivé/rigoureux/attentif/actif ; attentif/s'investir ; être consciencieux ; motivé ; ponctuel ; assidu ; motivé/assidu/ponctuel/concentré/altruiste ; motivation courageux ; travailleur/efficace en cours ; motivé/lire de l'anglais/toujours parler anglais pendant le cours ; motivé

11. Indiquez les 5 principales qualités, selon vous, que doit avoir un enseignant :

Pédagogue/attentif/accent pas trop marqué ; pédagogue/dynamique/attentif/donner des conseils individuels pour progresser ; motivant/pédagogue/à l'écoute de ce que veulent travailler les élèves/donner du vocabulaire ; intéressant/motivé/agréable/attentif ; motivant/à l'écoute/cibler les difficultés des élèves/compréhensif ; motivant/variant les activités au cours d'une leçon/actif ; dynamique/enthousiaste/met à l'aise pour encourager le dialogue/qui s'adapte facilement (change d'exercice quand ça ne plaît pas du tout) ; be adapted to his/her students/motivate/patient/interesting/ pédagogue ; motivant ; attentif ; inventif ; souple/tolérant ; diversité/méthodologie/patient/dynamique/ accessible ; être

intéressant/dynamique ; compréhensif/motivé/motivant/dynamique ; motivé compréhensif ; attentif ; attentionné/tendre ; motivant/original ; pédagogue/drôle/aborder des thèmes intéressants en cours ; dynamique/attentif aux lacunes des élèves/capable d'adapter ses cours suivant le niveau des élèves/ouvert/original ; intéressant/pédagogue/motivant

12. Quelles sont, selon vous, les meilleures méthodes pour apprendre une langue ? (Mettez un chiffre après chaque proposition : 1 = le plus utile, 10 = le moins utile)

- S'immerger dans un pays où la langue est parlée : **2.2**
- Parler autant que possible en cours : **2.7**
- Parler et écouter les autres parler, plutôt que de se soucier des règles de grammaire : **4.8**
- Essayer de réfléchir dans la langue étrangère et non dans sa propre langue : **5.4**
- Noter la traduction de chaque nouveau mot ou nouvelle phrase : **5.6**
- Lire autant que possible en cours : **5.9**
- Faire beaucoup d'exercices de grammaire - à l'oral : **6.1**
- Faire beaucoup d'exercices de grammaire - à l'écrit : **6.9**
- Apprendre des listes de vocabulaire par cœur : **7.1**
- Ecrire des rédactions et les donner à corriger à l'enseignant : **7.7**

**13. Cette année de travail a**

	Pas du tout d'accord	Pas trop d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
été l'occasion d'une rupture par rapport à vos habitudes de travail des langues auparavant	2/17 (11.8%)	3/17 (17.7%)	10/17 (58.8%)	2/17 (11.8%)
donné l'occasion de réfléchir à votre apprentissage en langues		3/17 (17.7%)	13/17 (76.5%)	1/17 (5.9%)
été déstabilisante par manque de guidage dans le travail.	8/17 (47.1%)	6/17 (35.3%)	3/17 (17.7%)	

**14. Complétez la phrase suivante: pour vous, l'apprentissage idéal d'une langue serait**

- Apprentissage à l'étranger ; vivre à l'étranger ; de partir à l'étranger pour apprendre la langue ; de partir à l'étranger ; de travailler directement dans le pays parlé ; un séjour linguistique ; partir dans le pays pendant au moins 6 mois ; de pouvoir faire des échanges linguistiques pour s'immerger dans la langue et continuer cet apprentissage en France avec des professeurs anglais ; vivre ou être complètement immergé dans la langue
- De parler beaucoup en cours pour être capable de se débrouiller si on était à

l'étranger, même si on fait des fautes de grammaire

- De regarder des films et en parler après, faire un travail dessus
- Des mises en situation pour apprendre à adapter son vocabulaire, le ton
- Cours en anglais pour connaître du vocabulaire scientifique chimique
- Possible en regardant de films en VO et d'en discuter ensuite
- Ne faire que parler anglais et sortir du cours en ayant appris quelque chose (pas le cas)

**15. Si vous aviez le choix, poursuivriez-vous des études de langues ? Oui 16/17 (94.1%) Non 1/17 (5.9%) Si oui, quelles langues étudieriez-vous ? Pourquoi ?**

- L'anglais car c'est une langue universelle dont on a toujours besoin et l'allemand parce que je fais de la chimie et que l'on en a besoin
- Anglais, c'est la langue internationale
- Espagnol, j'habite à côté, Anglais, la langue universelle
- Allemand car c'est une langue parlée pas loin de chez moi, Anglais car tout le monde l'utilise, Japonais pour découvrir une nouvelle langue, écriture...
- L'anglais et l'allemand comme à présent. Les langues sont primordiales pour travailler, s'informer, communiquer. Ces deux langues sont très utiles en chimie.
- L'espagnol
- L'anglais (indispensable malheureusement langue universelle)
- Anglais parce que je ne suis pas encore suffisamment formée et allemand pour partir en Allemagne
- Anglais car indispensable, allemand car nécessaire en complément de l'anglais
- Anglais car c'est une langue indispensable
- Allemand et espagnol, langues que j'apprécie particulièrement, anglais – utile
- Anglais par nécessité, espagnol pour le bonus
- Anglais/italien
- Anglais, espagnol
- Anglais parce que c'est très utile pour travailler dans l'industrie



## Annexe 3 : Réponses regroupées de l'ensemble des enseignants

### **Pourquoi avez-vous choisi de vous spécialiser dans l'enseignement des langues ?**

- Si nous pouvons parler la même langue, nous pouvons mieux communiquer, si nous pouvons mieux communiquer, ça serait plus difficile de se combattre, et il y aura de l'espoir pour le monde !
- Au début c'était parce que j'avais des jeunes enfants et l'emploi du temps me convenait. Mais quand j'ai commencé, je l'aimais vraiment beaucoup et j'ai décidé de continuer.
- J'ai commencé enseigner à des personnes avec des problèmes d'illettrisme, ça m'a plu, et pour trouver du travail à pleine temps avec les adultes, j'ai pris un stage d'enseignement d'anglais langue étrangère
- Intérêt pour cette question, en France ce n'était pas possible de faire autrement professionnellement parlant
- Reconversion professionnelle d'une poste en relations publiques lors d'une relocation en France
- Pour pouvoir travailler
- Goût pour les voyages, la communication avec l'autre et les langues

**Etes-vous d'accord ou pas d'accord avec les réflexions suivantes. Précisez pourquoi.**

1. L'enseignant devrait corriger chaque faute commise en cours :

D'accord : 7 (100%)

- Ca découragerait les apprenants s'ils étaient corrigés tout le temps, je préfère laisser communiquer et expliquer les fautes après, discrètement, selon leur personnalité, etc.
- Ça prends trop de temps, ça interrompt l'étudiant quand il parle, je peux faire un résumé des erreurs à la fin avec peut-être un cours si nécessaire
- Même si c'était possible ça serait ennuyeux pour les élèves si on les interrompait toutes les 30 secondes, de temps en temps je corrige un peu trop souvent et les stagiaires ne parlent plus
- Corriger chaque faute va finir par exaspérer l'apprenant et le bloquer
- Il ne faut pas interrompre les étudiants, cependant les erreurs peuvent être notées pour en parler plus tard ou dans le cours suivant
- Cela interrompt le discours et décourage l'expression libre
- Pas *chaque* faute : souci de briser la confiance de l'apprenant, nuire à la fluidité, et cela prendrais trop de temps

**2. Les apprenants devraient uniquement parler la langue étrangère pendant le cours :**

D'accord : 6/7 (85.7%)

- Autant que possible
- Essentiellement, sauf quand ils veulent savoir un mot dans la langue (what is the English for 'bon appétit), quelquefois il faut montrer qu'une traduction 'mot à mot' ne correspond pas /
- Si on veut progresser dans une langue, il faut l'utiliser, par contre, surtout avec les débutants et faux débutants, un peu de traduction des nouveaux mots est utile
- Il est préférable la majorité du temps
- Afin de sensibiliser l'oreille des étudiants à l'anglais
- Avec de rares exceptions et selon le niveau de l'apprenant (traduction d'un terme précis, travail sur la métalinguistique), encourager une réflexion dans la langue, mettre l'accent sur la communication, ne pas traduire mot à mot, rentabiliser le temps en cours

**Partagé : 1/7 (14.3%)**

- Oui – la plupart du temps, cependant ils se remettent souvent à parler en français lors des discussions particulièrement difficiles – dans ce cas, mieux vaut leur demander d'au moins faire un résumé en anglais – ce qui n'est pas idéal

**3. Du travail devrait être donné après chaque cours :**

D'accord : 2/7 (28.6%)

- Idéalement
- Ils ont besoin de revoir ce qu'ils ont vu en cours

**Pas d'accord : 2/7 (28.6%)**

- L'apprenant doit apprendre à gérer l'apprentissage de la langue lui-même, c'est lui qui doit décider ce qu'il faut apprendre
- Pas forcément, au moins pas forcément le même travail pour chaque élève, leur encourager à faire un peu d'anglais plusieurs fois dans la semaine

**Partagé : 3/7 (42.9%)**

- Si ça correspond au travail fait en cours, ou si c'est une préparation pour un exposé, CV, lettre, poster, etc.
- Cela valorise le cours, il constitue un lien entre les cours et entre le monde réel et la classe
- Ils devraient réviser ce qu'ils ont fait en cours et travailler sur des projets pendant plusieurs semaines

**4. Travailler à deux en cours est une perte de temps :**

Pas d'accord : 7 (100%)

- Pas du tout ! Tout exercice qui évite que le professeur soit seul à parler devant ses élèves est superbe !...
- Les étudiants doivent s'entre aider, ils doivent communiquer plus dans la langue cible
- Sans la communication il n'y a aucune motivation et une langue doit être utilisée pour être apprise, c'est un peu comme apprendre à skier, pas possible avec un livre et sans pratique
- Ils peuvent s'entre aider
- 1+1=5 deux têtes sont mieux qu'une – l'on ne peut pas parler à soi-même
- L'idée, c'est de communiquer ensemble, malgré les erreurs éventuelles
- Maximiser l'activité des élèves, encourager la coopération et la négociation de sens entre les pairs

**5. Si les apprenants parlent la langue étrangère ensemble, ils se transmettront leurs erreurs :**

D'accord : 1/7 (14.3%)

- Cependant, c'est utile pour les groupes où il y a beaucoup d'élèves, le professeur peut marcher autour de la salle et écouter les élèves

**Pas d'accord : 4/7 (57.1%)**

- Ils se corrigent, ou ils demandent une explication d'un mot, etc.
- J'ai lu que cela n'est pas le cas, cependant, je soupçonne que les erreurs fossilisées seront renforcées
- Cela ne se produit pas dans mon expérience
- Je n'ai pas vu de statistiques conclusives, au contraire, ils peuvent s'aider, se corriger, apprendre l'un de l'autre

**Partagé : 2/7 (28.6%)**

- Les étudiants ont besoin d'apprendre à reconnaître leurs erreurs et à savoir les corriger eux-mêmes, mais l'idée est de communiquer malgré les erreurs, le professeur peut travailler la fluidité
- Peut-être, mais il y a aussi beaucoup de bénéfiques

**6. La personne qui a le plus d'impact sur l'apprentissage est l'apprenant lui-même :**

D'accord : 6/7 (85.7%)

- Cependant, le professeur est la personne la 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> plus importante (après les parents ?)
- Pour la motivation, si les apprenants veulent s'améliorer, travailler, ils vont le faire, mais c'est aussi à l'enseignant de donner la base (matériel, sujet) pour 'aider' la motivation
- Cela me semble tellement évidente que je n'en ai jamais réfléchi – l'apprentissage d'une langue est quelque chose de personnelle, il faut s'approprier la langue, donc les enseignants peuvent vous aider, mais ils peuvent pas vous 'donner' la langue
- Plus d'agence ('agency')
- La motivation est clé
- Impossible d'apprendre à la place de quelqu'un, raisons complexes et multiples – organisation, motivation, stratégies employées, style d'apprentissage

**Partagé : 1/7 (14.3%)**

- Oui – si ce n'est pas corrigé après ; non – ça dépend combien d'étudiants font l'erreur et si elle est souvent répétée

**7. D'après vous, les semaines intensives, servent à :**

- sélectionner les bons et les moins bons : **Non 7 (100%)**
- permettre à l'enseignant d'adapter ses outils pédagogiques : **Oui 7 (100%)**
- favoriser une rapide reprise de contact avec la langue : **Oui 7 (100%)**
- favoriser chez l'apprenant une prise de conscience de ses lacunes éventuelles : **Oui**

**6/7 (85.7%) Non 1/7 (14.3%)**

**Autre (précisez) :**

- Surmonter les problèmes de timidité, il faut parler mais en petit groupe, un changement par rapport au cours de fac/prépa
- Créer une bonne ambiance de groupe
- Capitaliser sur les acquis dans un temps réduit, ce qui mène à une acquisition d'outils à utiliser dans leur apprentissage à venir
- Réactiver les connaissances et les pré acquis, apprendre et utiliser les stratégies d'apprentissage, remotiver, montrer aux élèves ce qu'ils savent faire
- Souder le groupe, 'déconditionner' les apprenants, commencer une programme d'apprendre à apprendre – rendre l'apprentissage plus efficace

**8. Selon votre expérience, sont-elles 'efficaces' ? Expliquez votre réponse :**

Oui: 5/7 (71.4%)

- Les étudiants sont plus à l'aise en anglais, et veulent s'améliorer, corriger leurs fautes
- Elles créent de bonnes habitudes, comme seulement utiliser la langue cible, se corriger, etc., car les étudiants n'ont pas d'autres cours et peuvent se concentrer sur l'anglais
- Les élèves sont mieux et plus vite équipés à entreprendre *leur* apprentissage
- Car les étudiants n'ont pas d'autre matières en même temps et peuvent se focaliser uniquement sur l'anglais
- Très fatigant, mais les étudiants sont fiers, ils ont l'impression d'avoir réussi quelque chose difficile, ils prennent un peu de confiance en eux, c'est plus 'réaliste' que les cours habituel de 2 heures

**Non : 1/7 (14.3%)**

- Je ne pense pas que nous avons assez de temps de construire une relation solide avec les apprenants, mais malgré cela, c'est mieux que de ne pas avoir de semaine intensive

**Partagé : 1/7 (14.3%)**

- Oui et non – bonne ambiance de groupe, étudiants fatigués et moins responsables car beaucoup d'activités extrascolaires planifiées en même temps, plus efficace que s'il n'y en avait pas mais nécessite une coordination avec la programme pendant le reste de l'année

**9. Indiquez les 5 qualités principales, selon vous, que doit avoir un apprenant efficace :**

- De la volonté/détermination/motivation (un but)/ patience/savoir s'appliquer
-

- Ouvert à toutes cultures et idées d'enseignement/prête à écouter/motivé de parler et travailler en anglais/motivé d'aider les autres dans la classe (la meilleure façon à apprendre est d'enseigner quelque chose à quelqu'un d'autre)/prête à apprendre de ses erreurs (learn from his mistakes)
- Motivé, organisé, sympa, drôle, prête à prendre des risques
- Etre conscient de ce qui représente l'apprentissage d'une langue, c'est-à-dire la capacité à développer son langage, et non pas apprendre toute la langue cible ; être réaliste à propos de ses propres capacités
- Bon mémoire, écoute attentivement, pas peur de faire des erreurs, curieux, bon sens de l'humour
- Désir de communiquer, curieux, ouvert, flexible, prête à contribuer
- Conscient de son rôle dans le processus d'apprentissage, prêt à jouer le jeu et prendre des risques

### **10. Indiquez les 5 qualités principales, selon vous, que doit avoir un enseignant :**

- De la volonté/détermination/patience/sensitivité/confiance en soi
- Ouvert aux besoins des étudiants/prête à écouter et à aider/motivé/plein de bonnes idées pour faire des cours intéressants/capable de corriger d'une façon où l'étudiant peut s'aider lui-même à s'améliorer
- Motivé, organisé, drôle, prête à prendre des risques, bon formation
- Etre conscient de ce qui représente l'apprentissage d'une langue, c'est-à-dire la capacité à développer son langage, et non pas apprendre toute la langue cible ; être réaliste à propos de ses propres capacités (la même que ci-dessus) + connaître et accepter qu'il y a autant de façons à apprendre que d'apprenants, et savoir adapter son enseignement en conséquence
- Comprendre bien le groupe et son dynamique, bien préparer son cours, prête à ce que certaines choses ne marche pas et en apprendre pour une prochaine fois, sens de l'humour, ne pas interrompre les étudiants avec des corrections
- Dynamique, flexible, ouvert, patient, au courant des derniers développements
- Organisé, ouvert et flexible, avoir de la confiance en soi, un esprit analytique, avoir de l'imagination et de la créativité

### **11. Quelles sont, selon vous, les meilleures méthodes pour apprendre une langue ? (Mettez un chiffre après chaque proposition : 1 = le plus utile, 10 = le moins utile)**

- Essayer de réfléchir dans la langue étrangère et non dans sa propre langue : **1.1**
- Parler autant que possible en cours : **1.6**
- S'immerger dans un pays où la langue est parlée : **2**
- Parler et écouter les autres parler, plutôt que de se soucier des règles de grammaire : **3.3**

- Ecrire des rédactions et les donner à corriger à l'enseignant : **4**
- Faire beaucoup d'exercices de grammaire - à l'oral : **5.6**
- Faire beaucoup d'exercices de grammaire - à l'écrit : **6.1**
- Lire autant que possible en cours : **6.3**
- Noter la traduction de chaque nouveau mot ou nouvelle phrase : **7.3**
- Apprendre des listes de vocabulaire par cœur : **8**

**12. En tant qu'enseignant, à votre avis, sur quoi faut-il mettre l'accent pour améliorer l'apprentissage ?**

- Laisser parler les élèves, ne pas interrompre, ne pas leur fournir de l'aide avant qu'ils en ont vraiment besoin, ne pas laisser les élèves les plus doués interrompre, en tant que professeur, éviter de parler trop, ne pas négliger la grammaire, la ponctuation, etc., mais laisser parler les élèves d'abord, la compréhension orale est primordiale, faire écouter plus de cassettes !
- Parler, de tout et n'importe quoi, en utilisant l'écoute et la lecture comme support ; mais il faut pas oublier l'écrit qui est aussi nécessaire dans une vie d'ingénieur
- Un équilibre entre les exercices de fluidité et de précision, avec un contenu qui est suffisamment intéressant pour captiver l'attention des étudiants
- L'importance des rôles de l'apprenant, comment *mieux* apprendre une langue cible
- Communiquer sans peur, se lancer dans la communication orale sans crainte, apprendre à écouter attentivement les autres
- La communication utile, un vrai échange, faire connaître les objectifs
- La responsabilité de l'apprenant dans son apprentissage, la nécessité de bien se connaître afin de mieux organiser son travail et être plus efficace dans son apprentissage,

**13. Que faut-il éviter ?**

- Laisser les élèves les plus doués dominer les autres, parler trop (ma grande faiblesse !)
- Les listes de vocabulaire, les cours de grammaire incessants, parler parce qu'il *faut* parler (sujet peu intéressant), toujours la même chose en classe
- Ennuyer les étudiants
- Trop s'attarder sur 'la forme/le comment' et mettre l'accent sur 'le quoi'
- Qu'une certaine rigueur soit appliquée à des tâches d'écriture à la maison ( ?)
- L'ennui, la répétition, le déjà vu
- Parler trop, ne pas être clair dans les consignes et les objectifs des cours, décontextualiser le langage, être trop prescriptif

**14. Évaluez cette année de travail avec les étudiants de 1<sup>ère</sup> année. Prévoyez-vous**

**des changements dans votre enseignement par rapport à l'année prochaine ? Si oui, précisez :**

- Nos modules sont trop compliqués, je vais les simplifier un peu, laisser tous les élèves parler autant que possible, leur donner plus de travail à faire à la maison et plus d'opportunités d'écouter la langue dans toute sa diversité.
- Plus d'écoute et plus d'écrit, en effet, mon groupe parlait bien mais à l'écrit c'était la catastrophe ! Il faut que je trouve plus de choses à regarder sur la télé (court – 2 à 10 minutes), sur cassette et puis des discussions/questionnaires. J'ai le sentiment de ne pas avoir aidé les étudiants à s'améliorer dans tous les domaines.
- Non – j'ai eu une année normale avec les étudiants de 1<sup>ère</sup> année, pas particulièrement superbe ou affreuse. L'année prochaine j'ai l'intention de passer plus de temps sur la précision grammaticale au début de l'année, et leur laisser regarder un peu plus de télévision parmi les activités plus exigeantes en fin d'année. Je ne vais pas leur laisser regarder des films pourtant, bien qu'ils en aient envie. Ils n'ont pas besoin de moi pour faire cela.
- Toujours, les objectifs restent les mêmes, mais en fonction des intérêts et du niveau des étudiants, je pourrais procéder différemment en classe.
- Seulement à l'égard des supports utilisés.
- Non, c'est bien passé.
- Oui, introduire plus de choix dans le programme – une pédagogie plus différenciée, encourager plus d'anglais en dehors des cours avec cassettes, vidéos, cinéma, livres et plus d'input authentique en cours.

**Merci d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire**