

2.

**De l' Apprentissage à la Formation:
représentations et stratégies
d'apprentissage/enseignement des LVE**

Olivier BORD

I. Problématique générale

Dans le cadre d'une réflexion appliquée à la formation des formateurs, il serait utile de penser le principe d'une possible homologie entre stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement: car il y aurait là, nous semble-t-il, par effet d'une dynamique réursive, ouverture vers la formation. L'idée avancée ici est qu'il existerait, en écho au parcours d'appropriation chez les apprenants, *des stratégies différenciées d'enseignement* issues de facteurs qui déterminent la relation du sujet enseignant avec l'objet de son enseignement¹. Ce fait une fois admis, la formation ne pourrait plus être conçue prioritairement comme la transmission de modèles opérationnels adéquats aux objectifs institutionnels, mais se devrait également de se concentrer sur le «*se formant*»², d'en faire émerger les options stratégiques, d'amener à les éprouver, à les confronter à d'autres, à les modifier, à en construire de nouvelles afin d'amorcer ce processus réflexif qui a pour objectif l'autonomie, et non la simple répétition de modèles éprouvés, même s'ils sont efficaces.

L'histoire de la DLVE nous a montré que toute méthodologie tendait à se définir en tant que telle que s'il y avait réelle homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement / apprentissage. S'il en est bien ainsi, une pratique d'apprentissage basée sur des parcours stratégiques d'appropriation viserait non pas uniquement des savoir-faire langagiers, mais également des savoir-faire de stratégies langagières. *Dans cette perspective, l'activité linguistique et communicationnelle ne serait pas uniquement celle d'une parole qui s'applique, mais qui sans cesse s'éprouve et se construit.*

¹ Pour ne donner que quelques exemples, on dira que les stratégies d'enseignement peuvent dépendre des modalités d'appropriation des objectifs et stratégies institutionnels, du vécu et/ou du profil cognitif de l'enseignant, du sens donné au concept de «communication», etc...

² C. PUREN, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – Essai sur l'éclectisme*, Didier, Coll. CREDIF/ESSAIS, 1994.

Le principe de centration sur l'apprenant dans l'apprentissage des langues étrangères a mis en évidence la nécessité d'une réflexion approfondie sur les stratégies d'apprentissage, qu'elles soient communes ou individuelles, et par voie de conséquence sur les stratégies d'enseignement qu'elles induisent. Cette réflexion ouvre la voie à une pratique méthodologique moins monolithique que celles mises en oeuvre au cours de l'histoire de la didactique des langues vivantes étrangères (DLVE): peu à peu, les pratiques d'enseignement / apprentissage basées sur des systèmes intégrés et univoques cèdent la place à des pratiques basées *sur «des parcours d'appropriation»*³, forcément plus différenciés.

Les remarques qui viennent d'être faites ouvrent des perspectives de réflexion qui, à vouloir les examiner toutes, excéderaient le cadre de la présente contribution. Plus modestement, il s'agira ici d'ouvrir une série de questionnements, mêmes partiels, comme autant d'amorces d'une réflexion plus complète et de plus longue haleine: celle qui viserait à déterminer et analyser les stratégies d'apprentissage des LVE au sein d'un public scolaire particulier afin que puisse être favorisé un enseignement adapté et basé sur les parcours d'appropriation évoqués plus haut. Cependant, un tel objectif rend *préalablement* nécessaire une description de l'ensemble des facteurs qui prévalent à l'élaboration de ces stratégies. Ceux-ci, qui déterminent *la relation du sujet apprenant avec l'objet de son apprentissage*, sont également multiples: ils relèvent entre autres du domaine *des représentations, de stratégies d'ordre cognitif, procédural ou communicatif et de profils, qu'ils soient pédagogiques ou de cycles*.

Consécutivement, il conviendrait d'évaluer les conséquences méthodologiques induites par ces facteurs en examinant comment les stratégies d'enseignement peuvent prendre en compte les observations faites sur l'élaboration des stratégies d'apprentissage chez les apprenants. La présente contribution se propose, à titre d'exemple, de concentrer son analyse sur les stratégies d'apprentissage / enseignement issues des **représentations d'apprentissage** des LVE.

Le type d'analyse envisagé met l'observation et, par conséquence, l'accès à l'information sur les stratégies visées, au premier plan. Il sera donc nécessaire de s'interroger sur les moyens de sérier les facteurs ou stratégies mis en oeuvre préférentiellement au sein d'un public particulier. C'est à cette fin que nous proposons **les questionnaires** ci-joints. Cependant, dans la perspective qui est la nôtre, ceux-ci n'ont d'autre prétention que d'amorcer un débat: les modèles proposés ne se veulent en aucun cas définitifs; il est au contraire souhaitable que les outils proposés restent évolutifs, qu'ils soient modifiés, adaptés selon les besoins de l'enseignement ou de la formation.

³ R. BOUCHARD, *Profils, profils... Pour une conception cinétique des profils d'acquérents*, Actes du LX colloque international «Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches», 1993.

Nous avons vu, par ailleurs, combien il pouvait être utile de faire se répondre, au sein de notre analyse, domaine de l'apprentissage et domaine de la formation. Nous verrons donc selon quelles modalités et pour quels objectifs les questionnaires présentés ici peuvent être utilisés comme **outils de formation**.

II. Les représentations d'apprentissage des LVE

Au cours de l'histoire de la DLVE, les stratégies d'enseignement ont été largement déterminées par des méthodologies qui tentaient d'appliquer, à la lumière des découvertes scientifiques, des schémas d'apprentissage relevant des modèles de l'acquisition naturelle et centrés sur la spécificité du code à acquérir. Il y avait en ce sens totale collusion entre stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage.

La question ouverte par les principes d'«approche communicationnelle» et de «centration sur l'apprenant» est double: les stratégies mises en oeuvre pour l'acquisition de la langue maternelle sont-elles les mêmes lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue seconde? Et en conséquence, les systèmes élaborés par les didacticiens constituent-ils une représentation fiable des processus cognitifs, des stratégies et objectifs d'apprentissage qui interviennent dans l'acquisition et l'usage d'une langue seconde? Et plus particulièrement lorsque ceux-ci relèvent du cadre scolaire.

On ne peut douter que l'apprentissage de la langue maternelle représente un des apprentissages des plus complexes qui soient. La recherche actuelle dans ce domaine s'applique à décrire la variété des stratégies langagières donnant accès à chacune des étapes successives où se stabilise l'acquisition de la parole chez l'enfant⁴. Or, chaque enfant, mis à part quelques exceptions dues à des dysfonctionnements graves, réalise cet apprentissage, quelles que soient les stratégies utilisées et quelle que soit la langue concernée. Dès lors, les disparités de réussite dans l'apprentissage des langues secondes en milieu scolaire laissent penser qu'il existe des facteurs externes à ce type d'apprentissage qui, tout au moins, interfèrent sur les processus de l'acquisition naturelle. Cependant, il semble difficile d'admettre que le critère de réussite soit celui de la moindre interférence sur ces processus: il est probable au contraire que ces facteurs puissent agir tour à tour comme éléments de renforcement ou inversement de conflit. Parmi ces facteurs, certains relèvent du domaine des **représentations**, qu'elles soient socio-

⁴ B. de BOYSSON-BARDIES, *Comment la parole vient aux enfants*, Ed. Odile Jacob, 1996.

culturelles ou issues de ce qu'on pourrait appeler «la culture d'apprentissage» déjà éprouvée au sein de l'institution scolaire.

Il est à noter, par ailleurs, que ces facteurs, même au sein d'un seul public désigné, ici le public scolaire, seront soumis à des variations dont l'origine est multiple: à titre d'exemple, on dira que la nature, la portée et l'évolution de ces facteurs dépendent d'une part des niveaux d'apprentissage auxquels ils interviennent (débutants LV 1, débutants LV2, non débutants LV1 ou non débutants LV2), et d'autre part, des cycles scolaires au cours desquels l'apprentissage des LVE est mis en place (enseignement précoce, enseignement d'initiation, cycles des collèges et lycées)⁵.

III. Les questionnaires sur les représentations

Les questionnaires présentés ici et qui portent sur les représentations d'apprentissage, ont été élaborés en direction d'apprenants débutants ou non débutants du secondaire. Il est donc important de noter que la réponse à certains items aura des valeurs différentes suivant que l'apprentissage aura été éprouvé ou non. D'autre part, pour ce qui concerne les débutants, quelques items portent sur la perception de la situation d'apprentissage dans laquelle ils se trouvent: ces items ne peuvent donc être proposés qu'après quelques mois d'apprentissage.

Afin que les questionnaires soient lisibles pour ceux qui souhaitent les utiliser, nous proposons la grille de lecture suivante:

1. les critères de choix: D1 (1)
2. les représentations d'apprentissage:
 - la nature des aptitudes: D1 (2) (3)
 - l'évaluation des aptitudes: D2 (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
 - les finalités de l'apprentissage: D1 (4) (7)
 - la sélection des contenus d'apprentissage: D1 (6)

⁵ Cette remarque anticipe sur ce que pourrait être la notion de «profil de cycle»: cette notion viserait à mettre en cohérence méthodologie et aptitudes à des savoir-faire au sein d'un cycle donné. Le but de cette perspective serait, à terme, de déterminer sur une suite de cycles un schéma progressif, mais stable, d'acquisition par aptitudes à des savoir-faire.

3. Les représentations méthodologiques:
 - la relation à la langue maternelle: D1 (5)
 - la médiation didactique: D1 (10)
 - les stratégies méthodologiques: D1 (9)
 - le statut de l'erreur: D1 (8) (12)
 - la circulation des échanges en classe de langue: D1 (13)

4. La représentation des acquis:
 - l'évaluation des transferts de compétences: D1 (11) (14)
 - les modes de progression: D1 (15)
 - la sélection des difficultés: D2 (6) (7)

5. La culture d'apprentissage d'une langue seconde:
 - analogies méthodologiques: D2bis (16)
 - critères méthodologiques de réussite: D2bis (17)
 - la sélection des motivations et leur valorisation méthodologique: D2bis (18) (19)
 - les stratégies de transfert méthodologique: D2bis (20) (21)

6. Le dialogue pédagogique: D2 (8)

Dans le cadre du Projet, les questionnaires ont été testés en France dans des classes d'allemand et dans des classes de français au Portugal. Il résulte d'une première analyse qu'il est difficile, pour la plupart des items proposés, d'attribuer aux réponses données une valeur statistique. En effet, ces réponses dépendent d'un nombre important de facteurs dont les probabilités d'interactions sont incernables: la nationalité des apprenants, la langue cible, le groupe classe, les effectifs, le professeur. A titre d'exemple, on dira que le choix autonome de la langue apprise, s'il est majoritaire dans les classes testées, l'autonomie de ce choix ne revêt pas la même valeur: le choix du français au Portugal peut constituer une évidence culturelle tandis que le choix de l'allemand en France, ne concernant que très peu d'élèves, se réduit à ceux des élèves qui ont la réelle possibilité d'un choix autonome. Le résultat statistique n'en restera pas moins identique. D'autre part, le fait que l'initiative des échanges en classe de langue soit perçue par la majorité d'élèves d'une classe comme multipolaire n'engage pas à ce que ce résultat soit représentatif à une plus grande échelle. Il semble au contraire plus intéressant de considérer toute situation de classe comme originale et d'appliquer sa réflexion à cette micro-différenciation même: car en dernier recours elle renvoie l'enseignant qui la mène aux représentations dominantes dans la relation d'enseignement / apprentissage qu'il gère. Dès lors le besoin se fera peut-être sentir d'approfondir tel ou tel aspect du questionnaire afin de compléter ou de réorienter l'observation: c'est la raison pour laquelle les questionnaires se veulent évolutifs.

Il nous semble que l'émergence de ces représentations dominantes, qu'elles soient individuelles ou issues des stratégies d'enseignement dispensées, renvoie pour leur gestion à un besoin de formation de la part des enseignants afin qu'ils puissent les intégrer dans leur réflexion sur leurs pratiques de classe, ou bien que, formateurs, ils puissent sensibiliser ou aider à gérer ces problématiques nouvelles. Or la différenciation des résultats nous semble induire la nécessité d'une formation par le contraste, uniquement réalisable au sein d'un groupe, dont les effets seront le fruit de l'interaction des différences.

IV. Les représentations et la formation ⁶

Les remarques qui viennent d'être faites nous amènent à présenter ici ce que pourrait être une séance de formation visant à sensibiliser des stagiaires – formateurs aux représentations d'apprentissage et à leurs relations avec les stratégies d'enseignement / apprentissage des LVE afin qu'une telle problématique puisse progressivement trouver sa place dans la formation des enseignants et en favoriser la gestion dans les pratiques de classe. A ce titre, une telle séance de formation pourrait s'adresser donc à tout formateur de formation initiale ou continue, et notamment aux tuteurs et conseillers pédagogiques qui assurent leur formation dans le cadre de leur pratique de classe et de celle de leur(s) stagiaire(s).

1. Utilisation des questionnaires et résultats individuels

Dans un premier temps, il semble nécessaire que les stagiaires-formateurs abordent la problématique traitée par le biais de leur situation individuelle; dans cette perspective, il sera utile qu'ils recueillent par l'intermédiaire des questionnaires, et ce avant la séance de formation, ce qui sera le matériau initial de leur réflexion.

Les résultats de ce sondage peuvent être traités de manière statistique et pourraient se présenter sous la forme du tableau suivant:

Classe:	nbre d'élèves:			
items	choix a / %	choix b / %	choix c / %	etc...
item 1				
item 2				
item 3				
etc...				

⁶ Cette IV partie reprend les propositions développées par Françoise Haramboure dans l'article «Raising awareness of mentors' and trainees' beliefs» publié dans ce même volume.

Ce type de sondage permet dans un premier temps *d'avoir accès* aux représentations d'apprentissage des élèves puis de les *confronter* avec les représentations induites par la méthodologie d'apprentissage mise en oeuvre par l'enseignant. Quelle que soit la qualité de l'apprentissage méthodologique mis en oeuvre lors de l'enseignement, il peut être utile d'évaluer son degré d'appropriation par les élèves: à ce titre, les résultats touchant aux thèmes de la relation à la langue maternelle, de la sélection des contenus d'enseignement, des stratégies méthodologiques ou de la circulation des échanges peuvent constituer un feed-back intéressant pour l'enseignant et ouvrir un questionnement utile pour amorcer le débat mené lors de la séance de formation.

Ces quelques exemples veulent montrer aussi de quelle manière il est possible de s'approprier une problématique en référence à une pratique individuelle.

2. Mise en commun des données: statistiques et tendances

Il semble indispensable qu'une séance de formation s'ouvre sur la mise en commun des résultats recueillis. Ceci peut être fait ici de manière statistique et peut avoir désormais valeur statistique: si l'on considère les effectifs-élèves représentés par une dizaine de stagiaires-formateurs d'une même langue, on peut obtenir des résultats sur une plus grande échelle et qui feront se dessiner des tendances plus profondes. Ces tendances pourront être, selon les items, évaluées différemment:

- soit elles traduiront la stabilité ou l'hétérogénéité de certaines représentations a priori;
- soit elles refléteront un résultat issu d'une culture commune d'enseignement / apprentissage;
- soit elles mettront en évidence, par le contraste, le caractère différencié des pratiques de classe;
- soit elles marqueront la résistance de certaines représentations quelles que soient les méthodologies ou stratégies d'enseignement utilisées.

3. La sélection d'items pertinents

A partir des résultats individuels et des résultats communs, un premier débat peut être engagé sur les tendances ainsi dégagées. Il sera alors utile de demander aux stagiaires-formateurs de sélectionner, en nombre limité, et d'ordonner par ordre d'importance, ceux des items

qui au vu des résultats leur paraissent déterminants pour réévaluer la relation apprentissage / enseignement et en tenter une nouvelle mise en cohérence.

4. Ateliers de réflexion: le poids des représentations et leur traitement

Du résultat de cette sélection, on peut constituer des ateliers rassemblant des stagiaires-formateurs qu'une thématique analogue préoccupe. La tâche de ces ateliers serait:

- d'argumenter au sein du groupe la valeur et le sens que l'on accorde à sa sélection;
- de rendre compte ultérieurement au grand groupe des résultats de la discussion et d'en amorcer une nouvelle avec les autres groupes;
- de déterminer pour chaque item le poids des stratégies d'enseignement sur les représentations d'apprentissage et de tenter d'élaborer des stratégies d'enseignement adaptées à ces représentations.
- de proposer des modifications, adaptations ou ajouts – individuels ou collectifs – aux questionnaires afin qu'ils soient plus directement opérationnels.

5. Mise en commun des réflexions et des résultats

Le débat en grand groupe qui suivra aura comme objectif de:

- lister les problématiques retenues comme déterminantes;
- mettre en lumière pour chaque problématique la relation et le degré de mise en cohérence possible entre représentations / stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement;
- de tenter de définir collectivement des stratégies d'enseignement adaptées aux stratégies préalablement disponibles chez les élèves;
- d'élaborer pour chaque thématique un questionnaire nouveau permettant de sonder au plus près les élèves.

6. Modalités d'application des résultats et suites à donner à la formation

A quelques mois d'intervalle, une deuxième séance de formation qui aurait valeur d'évaluation de la première pourrait porter sur:

- la mise en commun des résultats obtenus aux nouveaux questionnaires;
- la relation par les stagiaires-formateurs des changements intervenus dans leurs stratégies d'enseignement suite aux réflexions menées et au travail effectué lors de la 1^{ère} séance;
- la présentation d'exemples concrets de stratégies méthodologiques;
- l'ouverture d'un débat sur les profils individuels de représentations et leur conformité ou non au schéma général.

V. Conclusion

Le Projet Européen dans le cadre duquel le questionnaire présenté ici est proposé a pour objectif essentiel de mettre à la disposition des formateurs des outils de formation ouverts. Cela signifie que leur utilisation laisse une large place à la spécificité des publics auxquels les formateurs s'adressent et à l'autonomie de ces derniers dans la gestion des problématiques que ces outils font émerger. Ces deux aspects font des séances de formation les lieux où s'élabore collectivement, dans le cadre d'une problématique donnée, une démarche de construction du sens qui est à la fois le fruit d'un retour réflexif sur les pratiques individuelles et de l'interaction de l'ensemble des participants. Il apparaît que le point fort de cette démarche soit une problématisation des pratiques qui laissent émerger des besoins de formation et les orientent afin qu'ils obtiennent réponses soit dans un cadre institutionnel, soit par l'auto-formation. L'important restant ici, dans le domaine des représentations, que le processus de formation soit un levier d'émergence et de traitement des données et non de renforcement de ces données.

Dans notre perspective d'analyse prévaut l'idée que les stratégies d'apprentissage qui caractérisent les différents parcours d'appropriation sont déterminées, à chaque étape du cursus scolaire et de manière plus ou moins décisive, par un système, souvent empirique et inconscient, de facteurs qui relèvent de l'ordre des représentations et qui donne un cadre à la relation que l'apprenant entretient avec l'objet de son apprentissage. Ce système de représentations est, nous semble-t-il, déterminé par des facteurs qui sont prioritairement d'ordre socio-culturel ou bien suscités par l'institution / enseignement, ou encore issus de la culture d'apprentissage déjà éprouvée. C'est la gestion de ces facteurs qui peut induire, en formation, une réflexion sur l'élaboration de stratégies d'enseignement appropriées dont les formateurs pourraient être le relais.

Parmi ces stratégies, on pourra, à simple titre d'exemple et afin d'ouvrir le débat, susciter la réflexion sur celles touchant à la cohérence des motivations et aptitudes avec la nature de l'apprentissage visé; dans cette perspective pourrait être évaluée la pertinence de notions

telles que:

- **un enseignement inter-langues** favorisant l'apprentissage par la variété et le contraste et visant à faire éprouver par la pluralité les spécificités propres des stratégies d'apprentissage des langues; il s'agirait ici de développer en priorité des aptitudes à cet apprentissage spécifique qu'est celui des langues en accompagnement de l'apprentissage d'une langue particulière.
- **la communication comme méthodologie de l'enseignement/apprentissage** et non exclusivement comme objectif pratique de ceux-ci. Opérer ce transfert, ce serait favoriser une relation d'ouverture dans laquelle prévaudrait non plus seulement le résultat, mais également la production de ce résultat; l'ouverture proposée par l'enseignement ne devrait donc pas tant viser le savoir fini ou la constatation du non-savoir que les modalités d'accès et donc d'ouverture à ce savoir en vue d'une production communicative. Ici ce serait l'enjeu de la communication comme objectif et processus qui donnerait voix aux modèles. L'objectif de la stratégie communicative proposée ici est d'ouvrir la voie à une relation avec la langue seconde qui ne relève pas d'une simple adéquation à des enjeux d'apprentissage, mais qui, finalisant globalement l'apprentissage scolaire, le conforte ou du moins vise à réduire les résistances à l'apprentissage de langues particulières.
- **les «profils de cycle»**: la stratégie méthodologique d'ordre communicatif définie plus haut ne saurait poser uniquement les notions d'aptitude ou d'inaptitude en terme d'évaluation, mais en termes d'aptitudes à des savoir-faire comme médiums d'accès à l'apprentissage. Il n'est pas simplement question de savoir ici ce que l'on sait faire ou non, ou ce dont on est, finalement, capable ou non. mais de savoir ce que l'on est *préalablement* capable de faire et qui donne voie à l'apprentissage. Cette option renvoie à la notion de «profil de cycle» qui tenterait de mettre en cohérence l'apprentissage avec des aptitudes disponibles à des savoir-faire afin que celles-ci servent d'appuis à un apprentissage spécifique, à sa mise en place et à sa progression. Ceci ne signifie pas que chaque public spécifique fait l'apprentissage d'un objet différent, mais que les modalités, les degrés et les finalités d'appropriation sont différents d'un public à l'autre. Ainsi, il n'y aurait pas de progression linéaire du plus simple au plus complexe de l'objet étudié, *mais progression spiralaire* des modalités, degrés et finalités d'appropriation en relation avec la spécificité de l'objet étudié qui sans cesse serait totalement là sans être totalement construit. Il pourrait y avoir ici une redéfinition de l'apprentissage naturel.

- **les cultures d'apprentissage:** au delà des stratégies issues de la culture d'apprentissage scolaire, il conviendrait d'analyser la relation d'apprentissage qu'une génération donnée entretient avec les savoirs. Il est probable, par exemple, que les structures d'apprentissage chez les enfants d'aujourd'hui, via l'ordinateur et les jeux vidéos, s'apparentent aux modes d'appropriation des savoirs informatiques où «l'information pour» n'est jamais ostensiblement ni clairement donnée, mais toujours dissimulée et objet d'une recherche. Il n'est pas certain que l'enfant ou même l'adulte ait, sur les processus qu'il met en oeuvre, une attitude réflexive et qu'il ait à la formaliser pour la produire. C'est dans la production – ici prioritairement communicative – que s'éprouvera et se construira la stratégie.

Les remarques qui viennent d'être faites n'ont d'autre valeur que celle d'une modeste contribution au débat. A ce titre, elles se veulent ouvertes, tout comme la perspective qui les a suscitées.

Questionnaires

Document 1: L'apprentissage d'une langue étrangère et ses représentations.

Destinataires: Débutants première langue vivante (LV1)

Consigne: Tu viens de commencer à apprendre une langue. Comment abordes-tu cette langue et cette matière? Réponds aux questions suivantes en cochant la case correspondante. L'important n'est pas de donner «la bonne réponse», mais de dire ce que tu penses ou fais réellement.

1) Tu as choisi cette langue parce que:

- tu avais envie d'apprendre cette langue plutôt qu'une autre
- tes parents l'ont décidé
- tu as fait une initiation et cela t'a plu
- pour une autre raison (à préciser):

2) Pour apprendre cette langue, tu penses:

- qu'il faut être doué pour les langues
- qu'il faut être bon élève
- qu'il suffit de bien apprendre

3) Penses-tu que tu es doué(e) pour les langues:

- oui
- non
- je ne sais pas.

4) Pour toi, cette langue est avant tout:

- une matière scolaire
- une langue que tu pourras utiliser

5) Pour toi, apprendre une langue, c'est apprendre à traduire:

- oui
- non

6) Pour savoir une langue, à ton avis, le plus important est:

- d'apprendre du vocabulaire
- d'apprendre des règles de grammaire
- de parler le plus possible
- de faire le maximum d'exercices

7) Penses-tu qu'apprendre cette langue en classe est aussi un moyen de connaître un pays et les habitants?

- oui
- non, pas spécialement

8) Si on comprend ce que tu dis en cette langue mais que ce n'est pas juste grammaticalement, penses-tu:

- que ta phrase n'est pas valable
- qu'elle est valable quand même

9) Penses-tu qu'il est important:

- de faire beaucoup d'activités orales avant d'apprendre les règles et d'écrire
- d'apprendre les règles d'abord

10) As-tu l'impression que pour apprendre:

- cela dépend de toi
- cela dépend surtout du professeur

11) As-tu l'impression que:

- tu apprends sans t'en apercevoir pendant les cours
- que tu dois faire des efforts pour apprendre

12) Lorsque tu fais des erreurs:

- tu trouves cela normal après tout
- tu le supportes mal

13) As-tu l'impression que pendant le cours de langue:

- toi et tes camarades, vous parlez dans cette langue surtout au professeur
- tu t'adresses dans cette langue surtout à tes camarades
- que chacun prend la parole et s'adresse tantôt au professeur, tantôt aux autres élèves

14) As-tu l'impression que pour comprendre ce qui est dit dans cette langue:

- tu dois faire beaucoup d'efforts
- cela se fait tout seul

15) A quoi attaches-tu le plus d'importance:

- à ce que tu as déjà appris et que tu sais bien
- à ce que tu ne sais pas bien faire et qui te pose des problèmes

Document 1Bis: *L'apprentissage d'une langue étrangère et ses représentations.*

Destinataires: Débutants seconde langue vivante (LV2)

- 16) As-tu l'impression que les méthodes pour apprendre une seconde langue ressemblent aux méthodes pour apprendre une première langue:
- oui
 - non
- 17) Que penses-tu qu'il est nécessaire de faire pour bien apprendre une première langue?
– (à préciser):
- 18) Qu'est-ce que tu aimes faire pendant le cours de première langue?
– (à préciser):
- 19) Te semble-t-il que ce que tu aimes faire particulièrement en première langue est important pour le professeur qui te l'enseigne?
- oui
 - non
- 20) Pour apprendre une seconde langue, te sers-tu des méthodes que tu as acquises en première langue?
- oui
 - non, pas particulièrement
- 21) As-tu l'impression que ces méthodes:
- t'aident
 - te gênent

Document 2: *L'apprentissage d'une langue étrangère et ses représentations*

Destinataires: non débutants

Consigne: tu apprends une langue depuis un certain temps déjà. Comment considères-tu cette matière et la langue en général? Réponds aux questions suivantes en cochant la case correspondante. L'important n'est pas de donner «la bonne réponse», mais de dire ce que tu penses ou fais réellement.

On conservera ici du document 1 les items suivants: 2 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15
– et on intégrera parmi eux ceux qui suivent:

1) Dans cette langue, tu te considères comme:

- un(e) bon(ne) élève
- un(e) élève moyen(ne)
- un(e) élève qui a des difficultés

2) Trouves-tu que cette langue est une langue difficile à apprendre ?

- oui
- non, pas particulièrement

3) Par rapport aux autres matières, cette langue est:

- plus difficile
- aussi difficile
- plus facile

4) Aimes-tu cette matière?

- oui
- non
- sans plus

5) Pourquoi ? (à préciser)

6) Tu as l'impression de réussir ou d'éprouver des difficultés:

- parce que tu as de bonnes notes
- parce que tu as de mauvaises notes
- parce que tu sais faire les exercices demandés
- parce que tu ne sais pas les faire
- parce que tu as l'impression de savoir parler cette langue
- parce que tu as l'impression de pas savoir parler cette langue

7) Qu'est-ce que tu trouves difficile?

– (à préciser)

8) Penses-tu qu'on devrait plus souvent poser ce genre de questions aux élèves?

- oui parce que c'est amusant
- oui parce que cela nous permet de réfléchir
- oui parce que cela nous permet de donner notre avis
- non parce que je n'aime pas ça
- non parce que je n'en vois pas l'intérêt

