



HAL
open science

Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia. Résultats d'une enquête en contexte universitaire.

Joseph Rézeau

► To cite this version:

Joseph Rézeau. Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia. Résultats d'une enquête en contexte universitaire.. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 1999, 2 (1), pp.27-49. edutice-00000180

HAL Id: edutice-00000180

<https://edutice.hal.science/edutice-00000180>

Submitted on 6 Nov 2003

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

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

Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia.

Résultats d'une enquête en contexte universitaire. [0]

Joseph RÉZEAU

Université Rennes 2, France

Résumé : *Dans le domaine de l'apprentissage, les profils d'apprentissage et les représentations des apprenants jouent un rôle fondamental. La recherche exposée dans cet article met en évidence des différences sensibles de profil d'apprentissage des langues chez des étudiants spécialisés en langues d'une part et des étudiants d'autres disciplines d'autre part. Elle montre également que les représentations de l'apprentissage des langues et celles des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) chez ces deux populations sont des représentations sociales, qui montrent un recouvrement entre les deux domaines étudiés. Enfin, une étude longitudinale d'un échantillon de la population étudiée montre que les profils d'apprentissage et les représentations sont susceptibles d'évolution. La question reste posée de l'influence de l'environnement multimédia d'apprentissage de la langue sur cette évolution constatée.*

- [Introduction](#)
- [1. Les profils d'apprentissage](#)
- [2. Les représentations](#)
- [3. Évolution des attitudes et des représentations](#)
- [Conclusion](#)
- [Références](#)
- [Annexes](#)



Introduction

Depuis Piaget, les chercheurs en pédagogie et en psychologie cognitive s'accordent à décrire l'apprentissage comme une construction du savoir. Dans cette construction du savoir, les attitudes et les représentations des apprenants jouent un rôle fondamental. Si on retient l'hypothèse de Piaget selon laquelle l'accès à l'abstraction est le vecteur central de la construction de l'intelligence, on peut considérer qu'apprendre c'est modifier ses représentations pour passer du métaphorique au conceptuel. Par ailleurs, le courant des neuro-pédagogies insiste sur le fait que tous les apprenants sont différents et donc qu'il est

"important de faire prendre conscience à chacun de son profil et de ses stratégies d'apprentissage" (Ginet, 1994: p. 42). Enfin, dans une perspective psychosociale de l'apprentissage, la dimension de la motivation est souvent associée aux études sur les attitudes et les représentations. Bien que le facteur de la motivation ait une importance non négligeable dans l'apprentissage, il n'entre pas dans le cadre de la recherche relatée dans cet article, qui se limitera à étudier, dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, les relations entre les profils d'apprentissage, les représentations et l'apprentissage lui-même.

Nous mettrons tout d'abord en évidence les différences de profils d'apprentissage de différentes populations d'étudiants. Puis nous comparerons les représentations de l'apprentissage d'une langue ainsi que celles de l'informatique chez des étudiants spécialisés en langues, des étudiants d'autres disciplines et des enseignants de langues. Enfin, nous nous intéresserons à l'évolution comparée des profils d'apprentissage et des représentations mis en évidence dans les deux premiers points chez un groupe d'étudiants d'histoire de l'art ayant étudié l'anglais dans un contexte multimédia au cours d'une année universitaire.

1. Les profils d'apprentissage

1.1. Définitions et problématique

Dans la littérature de l'apprentissage et des sciences cognitives, les différences individuelles des apprenants sont évoquées sous les divers concepts de styles cognitifs, profils pédagogiques, modalités perceptives, attitudes ou stratégies cognitives, préférences d'apprentissage, etc.

Nous retiendrons la définition des styles cognitifs donnée par Monique Linard (1990: p. 130) : "dispositions, relativement stables et permanentes chez un individu, à recueillir et à traiter l'information selon des modes préférentiels distincts". Nous appliquerons cette définition dans la suite de cet article au terme de "profils d'apprentissage".

De nombreux instruments ont été mis au point pour mesurer les "styles" ou "profils d'apprentissage" des apprenants, comme le signale l'étude comparative de Gérard (1996). Le questionnaire [Barsch Learning Style Inventory](#) (Barsch, 1980), permet de mettre en évidence trois styles d'apprentissage : à prédominance visuelle, à prédominance auditive et à prédominance kinesthésique ; ce questionnaire est davantage axé sur les styles perceptifs que cognitifs, et concerne l'apprentissage en général. Nous avons préféré utiliser un questionnaire directement ciblé sur l'apprentissage d'une langue, celui de Narcy (1991: pp. 28-29), reproduit en [Annexe 1](#).

Ce questionnaire se propose d'aider les apprenants à déterminer les grandes tendances de leur attitude, de leur comportement vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue, et l'analyse des résultats leur permet de se "classer", de manière dichotomique, selon les catégories indiquées dans le [Tableau 1](#) (c'est nous qui avons analysé dans la troisième colonne le type de style correspondant aux tendances mises en évidence par le questionnaire).



profils		style
1. visuel	auditif	perceptif
2. analytique (sérialisant)	globalisant	cognitif
3. dépendant	indépendant	socio-psychologique
4. extraverti	timide	socio-affectif
5. perfectionniste	réaliste	personnel

Tableau 1 : Les profils d'apprentissage d'après le questionnaire de Narcy.

Dans son chapitre intitulé "Serez-vous un bon apprenant d'anglais ?", Narcy reprend un par un les profils

mis en évidence par son questionnaire, pour donner à l'apprenant des conseils appropriés (op. cit. : pp. 43-45). Bien qu'il prenne la précaution d'avertir l'apprenant qu'il n'y a pas de profil idéal et que "ce qui importe le plus c'est [sa] motivation", il est évident pour qui sait lire entre les lignes que, pour l'auteur, certains profils sont plus favorables que d'autres à l'apprentissage d'une langue. Il explicite d'ailleurs ce point de vue dans un paragraphe sur les "traits personnels et apprentissage de l'anglais" (op. cit. : p. 39-40). Ceci nous amène à interpréter et à ordonner ces critères d'apprentissage, en ordre décroissant de 'favorabilité', de la façon suivante.

1. La timidité est un sérieux handicap pour l'apprentissage d'une langue.
2. Une trop grande dépendance est néfaste.
3. Un profil auditif est préférable à un profil visuel, surtout si les objectifs de l'apprenant incluent l'oral.
4. Il vaut mieux être réaliste que perfectionniste.
5. Enfin, une attitude globalisante est préférable à une attitude analytique à condition qu'elle ne mène pas l'apprenant à se contenter systématiquement de l'à-peu-près.

Tableau 2 : Les critères de profils favorables à l'apprentissage

Muni de ces critères, nous allons tenter de vérifier l'hypothèse suivante : les étudiants spécialisés en langues possèdent probablement un profil d'apprentissage globalement plus favorable à l'apprentissage d'une langue que celui des étudiants d'autres disciplines.

1.2. Recueil des données

Le questionnaire de Nancy a été administré en octobre 1997 à 347 individus répartis selon le [Tableau 3](#).

		code	N
étudiants spécialisés en langues (en Mineure de didactique des langues 2ème année)	Anglais	ANG	62
	Espagnol	ESP	25
	Allemand	ALL	14
	Italien	ITA	9
étudiants d'autres disciplines	Histoire de l'art 1ère année	HA1	139
	Histoire de l'art 2ème année	HA2	72
	Musicologie 1ère année	MUS	26
TOTAL			347

Tableau 3 : Répartition de la population pour le questionnaire de Nancy



Ce questionnaire a été administré lors du tout premier cours de l'année universitaire, sur papier pour les étudiants d'autres disciplines. Les étudiants spécialisés en langues ont répondu au questionnaire sur ordinateur, lors d'un cours en salle multimédia. Le paramètre de la différence de média proposé pour la saisie des réponses (papier ou ordinateur) ne nous semble pas avoir influencé leur contenu. Pour chacun des cinq groupes de questions, des points négatifs ont été attribués pour les choix effectués dans la colonne de gauche, et des points positifs pour les choix effectués dans la colonne de droite (voir [Tableau 4](#)). Un zéro a été attribué dans les cas de non-choix (aucune case cochée) ainsi que dans les cas de double choix (deux cases cochées). De cette façon, le calcul de la somme des points attribués a donné pour chaque groupe de questions un nombre négatif (orientation vers les questions de gauche), nul (aucune orientation) ou positif (orientation vers les questions de la colonne de droite). Le [Tableau 4](#) montre un exemple de dépouillement pour le premier groupe de questions.

PROFIL VISUEL	A	B	PROFIL AUDITIF

Vous avez le sentiment de très mal entendre l'anglais.	x	x	Vous avez le sentiment que sans entendre tout en anglais, vous en entendez assez.
Vous préférez lire le texte de ce que vous entendez.	x		Voir et entendre une scène/conversation vous suffit.
Vous cherchez à écrire mentalement ce que vous entendez.		x	Vous ne cherchez pas à écrire mentalement ce que vous entendez.
Quand vous lisez en anglais, vous n'entendez pas mentalement ce que vous lisez.		x	Quand vous lisez, vous entendez mentalement ce que vous lisez.
Vous aimez regarder la personne qui vous parle. Vous suivez le professeur des yeux.	x	x	Vous n'avez pas besoin de regarder quelqu'un pour le comprendre. Votre regard se "balade" pendant les cours.
Quand on vous donne le chemin, un plan vous paraît impératif, vous le faites au moins mentalement.		x	Quand on vous donne le chemin, vous mémorisez ce qu'on vous a dit, pour le retrouver au fur et à mesure que vous avancerez.
totaux	-2	+5	résultat = 3

Tableau 4 : Profil visuel ou auditif

On voit par exemple que, sur ce premier groupe de questions, destiné à mettre en évidence un profil de type visuel (colonne de gauche) ou auditif (colonne de droite), le nombre total de points peut varier dans les limites de -6 à +6. Pour l'individu de l'exemple, on obtient un total de 3 points, indiquant donc un profil de type plutôt auditif. Pour les besoins de l'analyse de données, pour chaque groupe de questions, formant une variable, le nombre de classes a été ramené à trois seulement. Ainsi, par exemple, pour le premier groupe de questions présentées dans le [Tableau 4](#), les sujets dont les réponses donnent un total inférieur à -2 ont été classés dans la classe "visuel", ceux ayant obtenu un total supérieur à 2 dans la classe "auditif", et ceux situés entre -2 et 3 dans la classe intermédiaire "visuel/auditif".



1.3. Analyse des données

En reprenant les profils tels que définis dans notre [Tableau 1](#), et en classant ces profils dans l'ordre décroissant d'écart à l'indépendance entre les différentes catégories d'étudiants, on obtient le [Tableau 5](#) (le χ^2 est donné pour 24 degrés de liberté).

PROFILS	chi2 (arrondi)	rang	Tableau 2
TIMIDE / EXTRAVERTI	86	1	1
ANALYTIQUE / GLOBALISANT	65	2	5
VISUEL / AUDITIF	54	3	3
PERFECTIONNISTE / REALISTE	32	4	4
DEPENDANT / INDEPENDANT	30	5	2

Tableau 5 : Écarts à l'indépendance des profils de la population étudiée

Le [Tableau 5](#) indique que l'opposition **timide/extraverti** est celle où l'on constate le maximum d'écart à l'indépendance selon les catégories d'étudiants, tandis que les oppositions **perfectionniste/réaliste** et **dépendance/indépendance** dans l'apprentissage sont les moins significatives.

A la suite des travaux de Roger Sperry (1913-1994), célèbre neurochirurgien américain, et d'autres auteurs, on s'accorde à reconnaître la spécialisation des deux hémisphères du cerveau humain. L'hémisphère gauche, analytique et linéaire, traite tout ce qui est fonctions du langage; il permet la compréhension détaillée. L'hémisphère droit, globalisant, visuel et synthétique, traite de la perception des images, mais aussi de la musique; il permet la compréhension globale (voir Ginet, 1997: p. 41 et Trocmé, 1987). Sur ces bases, nous pouvons nous attendre à ce que les profils de nos étudiants spécialisés en langues soient orientés vers l'**auditif** et l'**analytique**, indiquant ainsi un fonctionnement préférentiel de l'hémisphère gauche, celui qui précisément traite les fonctions du langage; et, corollairement, que nos étudiants d'autres disciplines aient des profils de type **visuel** et **globalisant**. Considérons donc le [Tableau](#)

Catégorie/ profil	VIS	VIS/AUD	AUD	ANA	ANA/GLO	GLO
ALL	0	10	4	2	3	9
ANG	8	45	9	5	19	38
ESP	1	17	7	1	15	9
ITA	1	5	3	0	2	7
HA1	15	107	17	41	61	37
HA2	17	47	8	19	31	22
MUS	4	19	3	7	14	5
TOTAL	46	250	51	75	145	127

Tableau 6 : Tris croisés juxtaposés

L'interprétation statistique de ce tableau indique que la dépendance (écart à l'indépendance) est très significative ($\chi^2 = 67,18$; $ddl = 30$, $1-p \geq 99,99\%$). Mais, 12 cases (28.6 %) ayant un effectif théorique inférieur à 5, les règles du χ^2 ne sont pas réellement applicables. Cette non-applicabilité des règles du χ^2 , due au nombre de cases à faible effectif n'invalide pas la significativité de la dépendance dans le cadre de notre travail. En effet, si nous procédons à des regroupements des modalités de la variable CATÉGORIE, par exemple en mettant ensemble tous les étudiants spécialisés en langues d'une part, et les étudiants d'autres disciplines de 1ère année d'autre part (HA1 + MUS), ce critère de non-applicabilité des règles du χ^2 disparaît sans pour autant que la répartition d'ensemble des données soit fondamentalement modifiée. En revanche, ces regroupements nous font perdre un peu de l'information qui permet de distinguer précisément ces diverses catégories d'étudiants.



Les valeurs du [tableau 6](#) sont les nombres de citations. Les cases qui présentent une contribution plus forte au χ^2 sont **en gras** (contribution positive) ou en gris (contribution négative). La dépendance ne provient pas tant des profils des étudiants d'autres disciplines, qui sont dans l'ensemble 'équilibrés' autour des valeurs centrales, que des profils des étudiants spécialisés en langues, très nettement caractérisés par les tendances AUDITIVE et GLOBALISANTE.

Construction et principes de lecture

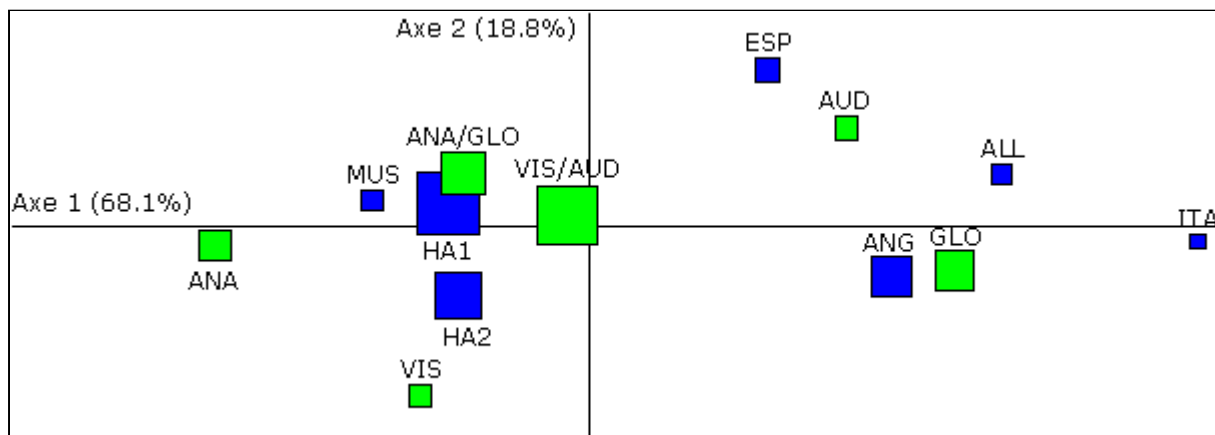
Les graphiques de la présente étude ont été produits avec le logiciel *Le Sphinx* (Sphinx, nd), qui permet de représenter les écarts à l'indépendance par la technique de l'analyse factorielle des correspondances (AFC). Ce type d'analyse "vise à rassembler en un seul graphe la plus grande partie possible d'information contenue dans un tableau [de données], en s'attachant aux correspondances entre les caractères, c'est-à-dire aux valeurs relatives" (Lagarde, 1995 : p. 57). Une carte d'AFC dispose les modalités des variables en fonction des écarts à la situation d'indépendance. Par exemple, pour le [Tableau 6](#), nous avons une variable en ligne: la catégorie de population considérée, qui peut prendre les valeurs, (appelées 'modalités') ALL, ANG, ESP, etc. et deux variables en colonne: la variable 'PROFIL1', qui peut prendre les modalités VIS, VIS/AUD et AUD et la variable 'PROFIL2' qui peut prendre les modalités ANA, ANA/GLO et GLO.

Sur le graphique d'AFC, chaque modalité est représentée par un pavé (carré) de surface proportionnelle à son effectif. La position de ces pavés les uns par rapport aux autres s'interprète ainsi :

- deux modalités seront d'autant plus proches que les effectifs du tableau sont en excès par rapport à l'indépendance : attraction
- à l'inverse, les modalités seront d'autant plus éloignées que les effectifs du tableau sont en déficit par rapport à l'indépendance : répulsion
- les modalités situées à la périphérie du graphique signalent des profils originaux, au contraire une position centrale interdit tout commentaire. Le bien fondé des interprétations dépend d'un certain nombre de facteurs, parmi lesquels :
- L'intensité du lien entre les variables, mesuré par le χ^2 corrigé par le nombre de degrés de liberté (ddl).
- La quantité d'information restituée par le graphique ; celle-ci dépend de la configuration du tableau, selon laquelle l'algorithme utilisé par le logiciel parvient plus ou moins bien à représenter

simultanément tous les effets d'attraction/répulsion ; en effet, la traduction d'un tableau à n colonnes dans un plan à 2 dimensions fait nécessairement perdre de l'information.

- Sur chaque axe est indiquée la quantité d'informations restituée, exprimée en pourcentage de variance (ou d'écart à l'indépendance) ; la qualité de la représentation est d'autant meilleure que ces pourcentages sont élevés.



Graphique 1 : Carte d'AFC de répartition des profils visuel/auditif et analytique/globalisant



Interprétation

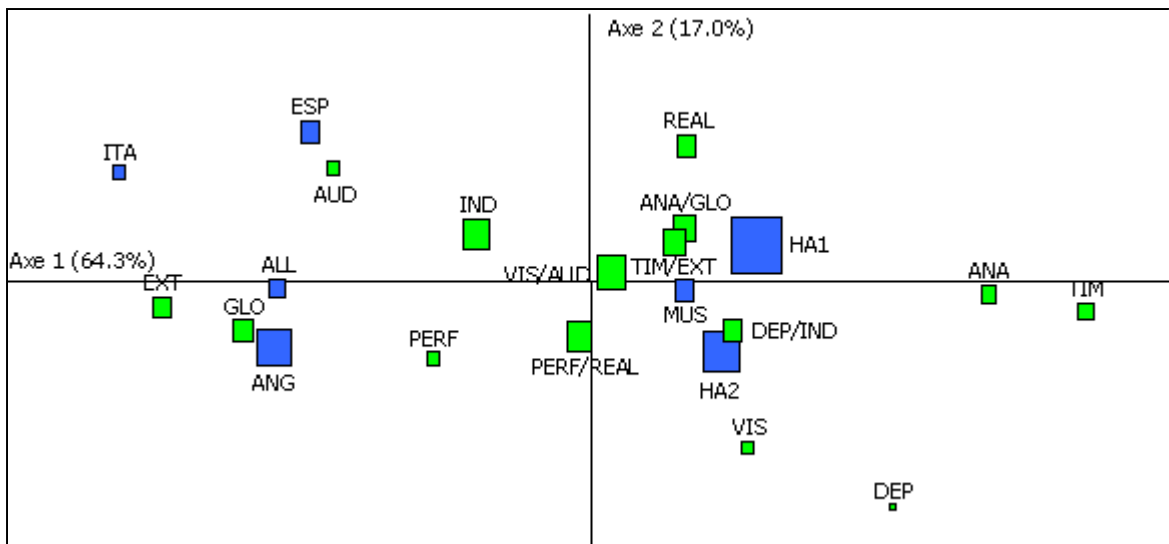
La carte d'AFC du [Graphique 1](#) restitue au total 86.9 % de la variance du [Tableau 6](#) ce qui nous permet d'en tirer des interprétations significatives. L'axe 1 oppose nettement, à droite, les étudiants spécialisés en langues, majoritairement de type AUDITIF et GLOBALISANT et, à gauche, les étudiants d'autres disciplines, dont une proportion significative est de type VISUEL et ANALYTIQUE.

On peut être surpris de trouver les étudiants de musique relativement éloignés du profil AUDITIF. Mais cette constatation concorde avec la spécialisation de l'hémisphère droit (indiquée plus haut) qui, outre les relations spatiales traite les mélodies, les bruits et les rythmes.

En ce qui concerne l'opposition ANALYTIQUE/GLOBALISANT, il est plus étonnant de voir les étudiants spécialisés en langues massivement proches du profil GLOBALISANT (à un degré un peu moindre toutefois pour les hispanistes), modalité préférentielle de traitement de l'hémisphère droit, alors que c'est l'hémisphère gauche qui traite les fonctions du langage, et qui a un fonctionnement de type ANALYTIQUE. Cette disparité est peut-être due à la formulation des questions dans cette section du questionnaire. En effet, si on se reporte aux questions 7 à 13 du questionnaire de Narcy ([Annexe 1](#)), on peut contester que certaines de ces questions mettent en évidence une opposition ANALYTIQUE/GLOBALISANT.

On peut également penser que les méthodes par lesquelles ces étudiants ont étudié les langues privilégient une approche globalisante davantage qu'analytique, ce qui a eu en retour pour effet d'influencer leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage. Cette deuxième explication est d'ailleurs confirmée par le point de vue adopté par Narcy (op. cit. : pp. 43-44), pour qui un profil analytique est moins favorable à l'apprentissage, surtout au début.

Enfin, nous avons réuni sur un graphique d'AFC l'ensemble des six profils que le questionnaire de notre enquête permet de mettre en évidence.



Graphique 2 : Carte d'AFC de répartition des six profils

Sur la carte d'AFC du [Graphique 2](#), l'axe 1 oppose nettement, à gauche, les étudiants spécialisés en langues et à droite les étudiants d'autres disciplines.



On constate que les profils d'apprentissage desquels les étudiants spécialisés en langues sont les plus proches sont précisément ceux que Narcy identifie comme les plus favorables à l'apprentissage d'une langue (voir [Tableau 2](#)), ou encore que les profils dont les étudiants d'autres disciplines sont proches sont ceux qui peuvent poser problème, ce qui revient au même. Aux deux extrêmes de l'axe 1, on trouve l'opposition EXTRAVERTI / TIMIDE, celle qui indique un maximum d'écart à l'indépendance chez nos catégories d'étudiants. Ce n'est sans doute pas un hasard si la timidité est le problème connoté le plus négativement dans les commentaires et conseils de Narcy: "Hélas pour vous, si vous êtes timide, et si vos objectifs sont de communiquer, il n'y a rien d'autre à faire que de vous lancer !" (op. cit. : p.44) On remarquera que l'opposition PERFECTIONNISTE / RÉALISTE est peu marquée, mais que les données chiffrées indiquent tout de même une proximité des étudiants spécialisés en langues avec le profil PERFECTIONNISTE. Notre interprétation en est que, même si les étudiants spécialisés en langues peuvent faire preuve d'un profil réaliste dans leur apprentissage de la langue, en tant qu'étudiants d'un module de didactique des langues (et donc majoritairement futurs enseignants de langue), ils font preuve d'un certain perfectionnisme, ce qui, toujours d'après Narcy, "est plutôt une qualité" (ibid. : p. 44).

En conclusion, et tout en restant conscient de la portée limitée des données de notre enquête et de leur analyse, il semble que, d'après les critères de favorabilité retenus par Narcy, les étudiants spécialisés en langues de notre population aient des profils d'apprentissage plutôt favorables à l'apprentissage d'une langue, et que les étudiants d'autres disciplines aient des profils défavorables. Faut-il en conclure que les étudiants spécialisés en langues se sont engagés dans des études de langues à l'université précisément parce que leur profil favorable à ce type d'apprentissage les y a poussés, ou au contraire que leur spécialisation en langues a fait évoluer leur profil dans un sens favorable ? Les éléments dont nous disposons sont insuffisants pour répondre à cette question, qui s'apparente à une question trop vaste pour être débattue ici : le développement précède-t-il l'apprentissage ou l'inverse ? [1]

1.4. Récapitulation

Dans cette première partie, nous avons mis en évidence l'existence de différences significatives entre les profils d'apprentissage de deux catégories d'étudiants : les étudiants spécialisés en langues et les étudiants d'autres disciplines. Les étudiants d'autres disciplines semblent présenter des attitudes moins favorables à l'apprentissage d'une langue que celles de leurs camarades engagés dans des études de langues. Dans leur apprentissage de la langue, les représentations des apprenants jouent également un rôle fondamental. Une étude comparée des représentations chez nos deux catégories d'étudiants mettra-t-elle en évidence des différences aussi significatives que celles révélées pour les profils d'apprentissage ?

2. Les représentations

2.1. Définitions et problématique

La notion de représentation se retrouve principalement dans les trois domaines de la psychologie cognitive (représentations mentales individuelles), de la psychologie sociale (représentations sociales) et de la pédagogie (conceptions des apprenants). (Raynal 1997 : p. 320) Du point de vue de la psychologie sociale, les représentations sont ainsi définies :

Les représentations sociales constituent une modalité particulière de la connaissance, dite "de sens commun" dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui les produisent. Il s'agit donc de l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné. (Guimelli, 1994: p. 12)



A travers une enquête menée sur la population décrite dans notre première partie, élargie à des enseignants de langues, nous chercherons tout d'abord à savoir dans quelle mesure les représentations de l'apprentissage d'une langue et des nouvelles technologies sont partagées par les individus interrogés (représentations sociales). De même que nous avons mis en évidence le critère de favorabilité de certains profils d'apprentissage pour les langues, nous essaierons de voir si les représentations ainsi mises en évidence présentent ou non un caractère favorisant.

2.2. Champ d'observation et méthode

Champ d'observation

Notre premier champ d'observation concerne les représentations de l'apprentissage et de la connaissance d'une langue. En faisant émerger les représentations de notre population sur ces deux points, nous souhaitons obtenir des informations d'une part sur le processus d'apprentissage et d'autre part sur la mise en oeuvre des compétences langagières. En outre, et puisque les nouvelles technologies sont partie intégrante de l'environnement d'apprentissage proposé à cette population, nous avons fait émerger les représentations de l'informatique et de l'ordinateur afin d'obtenir ainsi des représentations d'une pratique et d'un outil. Enfin, nous cherchions à savoir s'il existait des liens entre les représentations sur la langue, son apprentissage et la technologie dans cet apprentissage.

Méthode

La littérature du domaine des représentations sociales fournit toute une panoplie de techniques et de méthodes propres à faire émerger les représentations. On en trouvera des exemples dans Guimelli (1994), Malglaive et Migne (1994) et *Les Cahiers Pédagogiques* (1993). Nous avons choisi, pour sa simplicité d'administration et la richesse des données obtenues, une formulation à mi-chemin entre l'association de mots (ou évocation libre) et la définition, en demandant simplement aux sujets de compléter des amorces de phrases.

- Pour vous, apprendre une langue, c'est...
- savoir une langue, c'est....
- l'informatique, c'est...
- un ordinateur, c'est...

Ce questionnaire a été administré en octobre 1997 à la population d'étudiants déjà décrite au paragraphe 1.2, ainsi qu'à 55 enseignants de langues, contactés par courriel. Mais certains individus de la population d'étudiants n'ayant pas répondu complètement à cette nouvelle enquête, on a obtenu un total de 388 réponses exploitables.

2.3. Observations

Étant donné la forme ouverte des questions, les réponses sont très variées sur le plan du contenu. Avant de pouvoir analyser les résultats, il nous a donc fallu passer par une étape d'analyse de contenu, afin de

rechercher les thèmes évoqués dans les réponses. En effet, comme c'est presque toujours le cas des recherches sur l'analyse de discours ou de contenu, les catégories, encore appelées **modalités**, sont construites après examen du matériel récolté, et non pas *a priori*. Nous sommes parti, pour chacune des cinq questions, du lexique (c'est-à-dire de l'ensemble des mots) du texte complet des réponses obtenues, et nous avons recherché les mots les plus fréquents de ce lexique. Nous avons affiné les modalités obtenues en première instance par l'observation des fréquences en effectuant un retour au texte des réponses, et nous avons finalement recodé les réponses en un certain nombre de modalités pour chaque variable nominale.



Nous sommes conscients que ce procédé est subjectif, et qu'il réduit la richesse des données brutes à un petit nombre de modalités, mais c'est le prix à payer pour pouvoir effectuer un traitement statistique permettant l'analyse de ces données. Le **Tableau 7** donne un exemple du recodage effectué à partir des réponses 'brutes' obtenues à la question 'apprendre une langue'. Dans certains cas, nous avons été amené à attribuer plusieurs modalités à une même réponse.

No	CAT	réponse	modalité(s)
no 15	ANG	apprendre à communiquer avec ceux qui la parlent	ACQUISITION COMMUNICATION
no 11	PRO	en comprendre le fonctionnement, le vocabulaire	COMMUNICATION FONCTION
no 32	HA1	évidemment très difficile	DIFFICULTE
no 34	ANG	utile	FONCTION
no 8	PRO	apprendre une culture	OUVERTURE
no 16	ANG	découvrir une autre culture	OUVERTURE
no 3	HA1	intéressant	VALEUR = jugement de valeur

Tableau 7 : Exemples de réponses complètes et classification en modalités

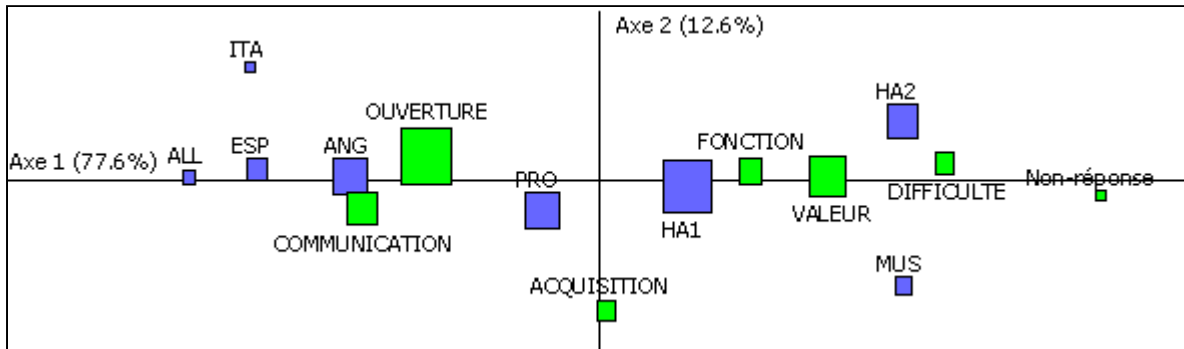
Dans les tableaux qui suivent, le terme **catégorie** désigne les catégories d'appartenance des sujets de notre population, dont les codes sont définis dans le **Tableau 3**, à quoi il faut rajouter le code PRO pour les professeurs ayant répondu à cette nouvelle enquête sur les représentations.

Analyse des réponses à la question 'Apprendre une langue'

Catégorie	Non-réponse	ACQUISITION	COMMUN.	DIFFICULTE	FONCTION	OUVERTURE	VALEUR	Total
ALL	0	1	5	0	0	11	1	18
ANG	0	5	17	2	6	41	8	79
ESP	0	1	8	0	2	15	2	28
HA1	4	11	22	11	20	51	47	166
HA2	4	1	3	11	9	20	23	71
ITA	0	0	1	0	0	7	1	9
MUS	2	4	2	3	2	4	7	24
PRO	1	7	15	6	6	29	14	78
Total	11	30	73	33	45	178	103	473
	2,84 %	7,73 %	18,81 %	8,51 %	11,60 %	45,88 %	26,55 %	100 %

Tableau 8 : Tri croisé des réponses à la question "Apprendre une langue"

La dépendance est très significative ($\chi^2 = 91,27$; ddl = 42, 1-p $\geq 99,99$ %). Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités. Les cases qui présentent une contribution plus forte au χ^2 sont **en gras** (contribution positive) ou en grisé (contribution négative). La ligne TOTAL donne les totaux de chaque colonne ; le total général (473) est supérieur au nombre d'observations (388) certaines réponses ayant été affectées à plusieurs modalités. La dernière ligne donne les pourcentages de citations des modalités de la variable **apprendre**, sur 388 observations.

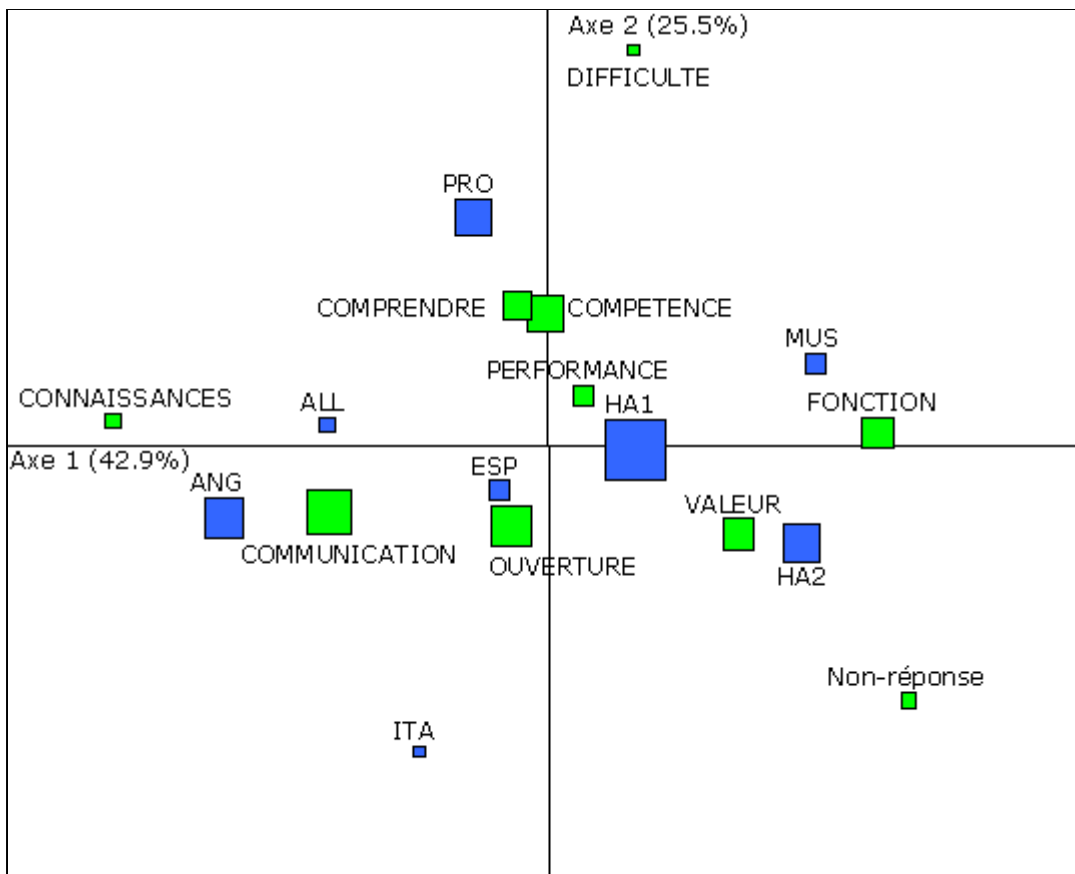


Graphique 3 : Carte d'AFC des représentations de l'apprentissage d'une langue

La carte d'AFC du [Graphique 3](#) explique au total 90.2 % de la dépendance, l'axe 1 expliquant 77.6 % de la variance à lui seul. L'axe 1 oppose clairement les étudiants spécialisés en langues à gauche aux étudiants d'autres disciplines à droite; la catégorie des professeurs se trouvant au milieu. Les représentations des étudiants spécialisés en langues (qui étudient la didactique des langues) sont nettement orientées vers les aspects de la didactique des langues actuellement les plus en faveur : ouverture et communication. En revanche, les étudiants d'autres disciplines sont plus sensibles à l'aspect de l'acquisition de la langue, avec ses difficultés. Ils portent volontiers des jugements de valeur, et ont une vision plus utilitariste.

Analyse des réponses à la question "Savoir une langue"

Pour la répartition des réponses en modalités, nous avons utilisé une partie des modalités utilisées pour les réponses à la question "apprendre une langue...", auxquelles nous avons rajouté les modalités CONNAISSANCES, COMPRENDRE, COMPETENCE et PERFORMANCE.





De même que l'AFC des modalités de représentation de l'apprentissage d'une langue, l'analyse des modalités de représentation de la connaissance d'une langue fait apparaître des différences très significatives entre les groupes des étudiants spécialisés en langues (partie gauche du graphique de l'AFC) et ceux des étudiants d'autres disciplines, situés à droite. Les étudiants d'autres disciplines ont une représentation utilitariste de la langue (FONCTION) et portent des jugements de VALEUR. Les étudiants spécialisés en langues mettent l'accent sur l'aspect COMMUNICATION :

"pouvoir communiquer avec un plus grand nombre de personnes" (ANG)
"savoir communiquer et connaître une culture" (ITA)

ainsi que sur l'acquisition ou le résultat de l'acquisition de connaissances :

"acquérir des automatismes" (ESP)
"accumuler des connaissances" (ANG)
"avoir acquis la grammaire et le vocabulaire" (ALL)

Enfin, les enseignants sont préoccupés par la COMPRÉHENSION et par la DIFFICULTÉ qu'il y a à savoir réellement une langue... Les modalités PERFORMANCE, COMPÉTENCE, COMPRENDRE et OUVERTURE, toutes quatre proches du centre du graphique, sont les plus communes à toutes les réponses, et n'expliquent donc pas la variance entre les différentes catégories de sujets.

La notion de DIFFICULTÉ intervient dans seulement 2.84 % des observations pour les représentations de la connaissance d'une langue contre 8.51 % pour les représentations de l'apprentissage. Cette différence semble *a priori* logique, dans la mesure où savoir une langue peut signifier avoir vaincu les difficultés de son apprentissage. C'est donc ainsi que se le représentent la quasi-totalité des étudiants (seulement 3 citations relèvent de la modalité DIFFICULTÉ chez les étudiants, soit moins de 1 %). Curieusement, chez les enseignants, on trouve autant de mentions de la difficulté pour la connaissance que pour l'apprentissage d'une langue: 6 citations, soit 5.5 %. Cela est-il à interpréter comme le signe d'un certain pessimisme de la part des enseignants, comme semblent l'attester les citations suivantes ?

"Savoir une langue, c'est ... impossible" (2 citations) / "mission impossible" / "difficile, voire impossible"

Il est plus probable que les enseignants pensent que ce qui est impossible, c'est de savoir **complètement** une langue, comme l'explicitent les deux citations qui suivent.

"impossible au sens strict, mais ça n'empêche pas d'essayer et d'arriver à communiquer pas trop mal"
"On n'a *jamais fini* d'apprendre une langue, même sa langue maternelle."

Notre étude comparée des représentations de l'apprentissage et de la connaissance d'une langue nous a permis de constater que les individus composant les groupes d'étudiants spécialisés en langues, d'étudiants d'autres disciplines, et d'enseignants ont des représentations communes intergroupes, mais surtout intragroupes, ce qui permet de considérer ces représentations comme des **représentations sociales**. Les représentations que ces mêmes individus ont des nouvelles technologies présentent-elles le même caractère partagé ? Les groupes partageant les mêmes représentations sociales dans ce domaine recouperont-ils les groupes mis en évidence dans le domaine de l'apprentissage d'une langue ?



2.4. Représentations de l'informatique et de l'ordinateur

Place des TIC dans la population étudiée

Dans la population étudiée, les TIC jouent un rôle variable dans l'apprentissage de la langue, rôle que nous allons résumer afin d'éclairer le lecteur sur le contexte de l'enquête.

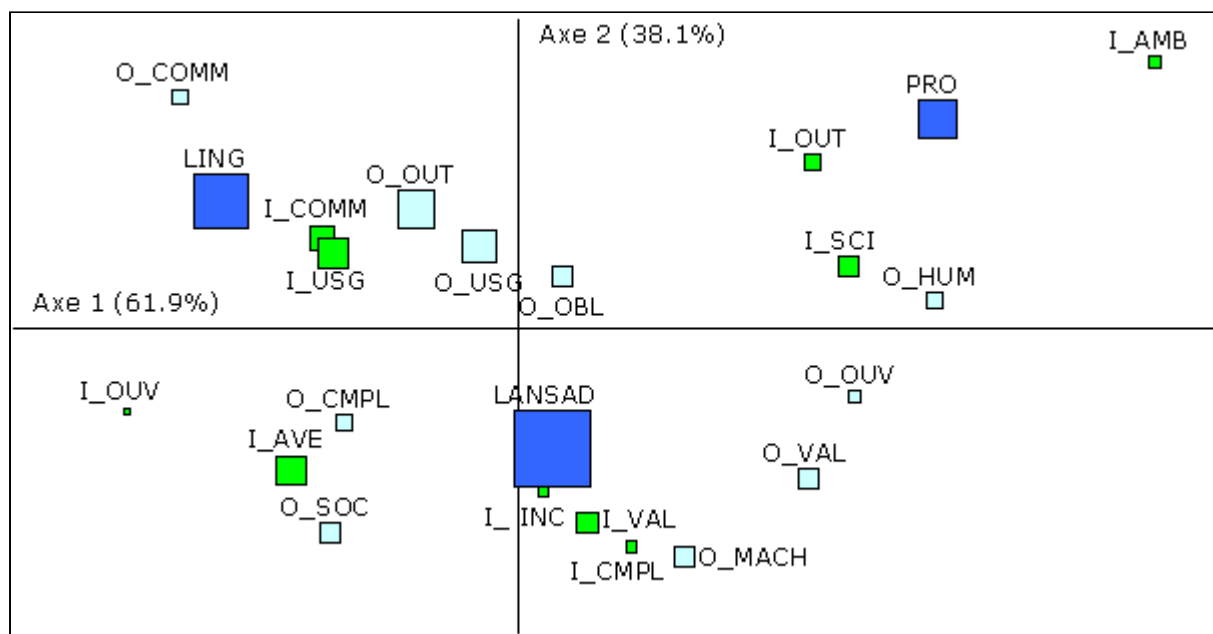
- Les étudiants spécialisés en langues de notre population, comme indiqué dans notre première partie, sont des étudiants de diverses langues vivantes, en deuxième année d'université, et qui suivent deux modules de TIC appliquées à la didactique des langues. Cet enseignement implique une manipulation relativement intensive des outils informatiques, mais il ne faut pas oublier que les questionnaires ont été administrés en début d'année, donc avant que ce module sur les TIC et la didactique n'ait pu influencer d'une façon ou d'une autre leurs représentations.
- Les étudiants d'autres disciplines sont principalement des étudiants d'histoire de l'art. Les étudiants de première année arrivent à l'université, et sont relativement peu familiers de l'utilisation de l'ordinateur. Seulement 10 % d'entre eux ont déclaré avoir eu des cours d'anglais sur ordinateur dans le secondaire, et 48 % ont accès à un ordinateur à la maison. En revanche, les étudiants d'histoire de l'art de deuxième année ont suivi, en première année, un cours multimédia d'anglais spécialisé "histoire de l'art" (voir la relation de cette expérience dans Rézeau, 1996).
- Quant aux professeurs de langues, majoritairement enseignants d'anglais dans l'enseignement supérieur en France, ils ont été contactés par courrier électronique, et font donc partie de la minorité des personnes de cette catégorie utilisant activement les TIC dans leur activité quotidienne [2].

Modalités

Pour la constitution des modalités des représentations de l'informatique et de l'ordinateur, nous nous sommes inspiré de l'étude de Komis (1994) qui avait retenu les six modalités suivantes: *divertissement, information, usage, machine, humain et non- réponse*. Les réponses des individus de notre enquête étaient plus riches et variées que celles de la population de Komis, nous avons jugé utile de les répartir en un plus grand nombre de modalités, indiquées ci-après.

AFC des représentations de l'informatique et de l'ordinateur

Une analyse des modalités retenues pour les représentations de l'informatique et de l'ordinateur nous a permis d'élaborer le [graphique](#) d'AFC 5 avec les codes des modalités indiqués dans le [Tableau 9](#).



Graphique 5 : Carte d'AFC des représentations de l'ordinateur et de l'informatique

	INFORMATIQUE		ORDINATEUR
I_AMB	AMBIVALENT	O_COMM	COMMUNICATION
I_AVE	AVENIR	O_CMPL	COMPLEXE
I_COMM	COMMUNICATION	O_HUM	HUMAIN
I_CMPL	COMPLEXITE	O_MACH	MACHINE
I_INC	INCONNU	O_OUT	OUTIL
I_OUT	OUTIL_MACHINE	O_OUV	OUVERTURE
I_OUV	OUVERTURE	O_SOC	SOCIETE
I_SC	SCIENCE de l'INFORMATION	O_USG	USAGE
I_USG	USAGE	O_VAL	VALEUR
I_VAL	VALEUR	O_OBL	OBLIGATOIRE

Tableau 9 : Codes des modalités des représentations de l'ordinateur et de l'informatique

Observations

Les deux axes factoriels expliquent 100 % de la variance... La partie supérieure du **graphique** oppose à gauche les étudiants spécialisés en langues (étiquette LING) aux professeurs de langues à droite, tandis que l'axe 2 oppose les étudiants spécialisés en langues dans sa partie supérieure aux étudiants d'autres disciplines (étiquette LANSAD) dans sa partie inférieure. (Nous utilisons ici pour les étudiants d'autres disciplines l'étiquette LANSAD, acronyme de LANGues pour les Spécialistes d'Autres Disciplines).



- les étudiants d'autres disciplines portent des jugements de valeur tant sur l'informatique (INF_VAL) que sur l'ordinateur (ORD_VAL), et jugent volontiers l'un comme l'autre complexe ou inconnu (les numéros des citations renvoient aux numéros des individus de l'enquête, les codes renvoient à leur filière à l'université) :
 - HA2: "un grand mystère"
 - HA2 : "loin de mes préoccupations"
 - HA1 : "inconnu pour moi"
 - HA2 : "nouveau et étrange pour moi"
 - HA1 : "quelque chose que je ne connais pas encore mais que j'espère un jour connaître tout à fait"
- chez les étudiants spécialisés en langues, on retrouve la modalité COMMUNICATION très présente ; on trouve également chez ces étudiants des représentations à un niveau d'abstraction plus avancé que chez leurs camarades étudiants d'autres disciplines, telles les modalités d'usage (INF_USG et ORD_USG) et le concept de l'ordinateur comme un outil (ORD_OUT), comment l'indiquent les quelques citations qui suivent :
 - ALL : "une nouvelle méthode d'apprentissage : un outil pédagogique"
 - ALL : "un ensemble de procédés offrant des outils pour l'apprentissage d'une langue étrangère ; est un outil pratique"
 - ALL : "le progrès ; un outil de communication"
 - ANG : "l'Outil indispensable, simple, top-rentabilité!"
 - ANG : "la nouvelle technologie ; un outil pour apprendre une langue"
 - ANG : "quelque chose qui nous sert énormément de nos jours"
 - ESP : "un outil très intéressant car très pratique"
 - ANG : "l'avenir ; l'outil primordial des grandes entreprises du monde"
- **les enseignants**, s'ils apprécient dans l'ensemble l'ordinateur comme outil, évoquent son aspect humain (ou inhumain) et sont sensibles à l'ambivalence de l'informatique :
 - outil :
 - PRO : "un outil pour rendre plus facile la vie quotidienne"
 - PRO : "un outil qui facilite la vie : un outil de travail."
 - PRO : "un outil intéressant : un outil utile et indispensable aujourd'hui"
 - PRO : "un allié de la vie de tous les jours..."
 - PRO : "un outil précieux : un compagnon utile"
 - ambivalence
 - PRO : "fastidieux et génial "

- PRO : "de sacrés raccourcis après quelques longs détours"
- PRO : "une joie et une douleur"
- aspect humain/inhumain :
 - PRO : "tellement moins qu'un être humain"
 - PRO : "un bon collaborateur qui vous demande sans cesse des augmentations"
 - PRO : "navrant ou borné"

Outil, machine et instrument

Pour Rabardel (1995), l'instrument est une entité mixte, constituée d'une part de l'artefact (l'outil), qui peut être matériel ou symbolique, et d'autre part des schèmes d'utilisation développés tant par le concepteur que par l'utilisateur. On note par ailleurs que les termes de machine et d'outil sont généralement utilisés indistinctement dans le contexte des Nouvelles Technologies, comme par exemple chez Giné

[La salle de cours multimédia] ne reste rien d'autre qu'un outil, [...] un outil qu'il faut utiliser à bon escient. Comme toutes les machines, elle ne vaut que par l'utilisation qui en est faite. (Giné, 1997: p. 6 (gras ajouté par auteur de l'article))



Pour Komis (1994: p. 82), les représentations de niveau élémentaire sont celles de l'informatique ou de l'ordinateur comme machine, qu'il oppose à des représentations plus évoluées, lorsque les enfants (de son enquête) évoquent des modes d'usage. Nous proposons donc, de manière simplifiée, de ranger les représentations de ce domaine, des plus élémentaires aux plus évoluées, ou encore des plus extérieures au sujet aux plus intégrées, sur l'échelle suivante :

- **les représentations mécaniques:** *machine, appareil*. Ces représentations restent extérieures au sujet ; elles sont le fait de sujets qui n'utilisent pas ou peu l'informatique, qui ont des problèmes lors de son utilisation, et font un rejet :
 - "un écran et un clavier"
 - "une machine avec plein de boutons"
 - "une simple machine"
 - "une machine complexe, utile et frustrante"
 - "quelque chose qui tombe toujours en panne quand je l'utilise"
- **les représentations de l'artefact :** *outil*. C'est le terme de loin le plus utilisé dans les représentations de l'ordinateur chez les sujets de notre enquête ; il est souvent associé à d'autres termes: "outil de travail", "outil de communication", "outil indispensable", etc. Ces représentations indiquent que le sujet ne se représente pas seulement l'aspect extérieur, les composants de l'ordinateur, mais son usage, au moins potentiel. Ces représentations restent encore relativement vagues, les schèmes d'utilisation ne semblent pas bien intégrés.
- **Représentations des usages de l'artefact, donc de l'instrument.** Ces représentations ne sont pas faciles à distinguer des précédentes, et sont relativement rares dans notre corpus. Cela n'est pas surprenant dans la mesure où, à la limite, une représentation 'instrumentale' de l'ordinateur sort du cadre de la question posée, problème bien mis en évidence par la citation suivante :
 - "Un ordinateur, c'est... une machine qu'on branche. C'est son utilisation qui est importante."

Nous avancerons l'idée que l'*instrumentalisation* de l'ordinateur se fait à travers des logiciels qui permettent de l'exploiter, et, bien entendu, de leur utilisation, idée exprimée par Rabardel (1995) et reprise par Baron et Bruillard (1996: p. 210).

2.5. Analyse comparée des représentations pour les quatre questions

Construction du tableau de caractéristiques

Pour caractériser les représentations que les différents groupes de notre population ont de l'apprentissage et de la connaissance d'une langue, ainsi que de l'informatique et de l'ordinateur, nous avons rassemblé sur un seul tableau l'information la plus pertinente. Nous avons choisi comme indicateur (chiffre entre parenthèses) le rapport des fréquences locales et des fréquences globales. Ainsi, 28,44 % des étudiants **spécialisés en langues** ont cité la modalité COMMUNICATION (fréquence locale), alors que cette modalité est citée par seulement 18,81 % des individus de la population totale. Le ratio de spécificité est de $28,44/18,81 = 1,51$; il indique que la modalité COMMUNICATION est surreprésentée parmi les

étudiants spécialisés en langues. Au contraire, la modalité DIFFICULTE est nettement sous-représentée dans cette catégorie de population (indicateur 0,22). Afin de simplifier l'analyse et de mettre en évidence les comportements semblables, les 388 individus de notre enquête ont été regroupés en trois groupes : étudiants spécialisés en langues (LING), étudiants d'autres disciplines (LANSAD) et professeurs (PRO).



	APPRENDRE une langue	SAVOIR une langue	L'INFORMATIQUE	UN ORDINATEUR
LING (109)	COMMUNICATION (1,51) OUVERTURE (1,48)	CONNAISSANCES (2,00) COMMUNICATION (1,65) OUVERTURE (1,25)	OUVERTURE (1,48) COMMUNICATION (1,43) USAGE (1,40)	COMMUNICATION (1,83) OUTIL (1,33)
LANSAD (224)	DIFFICULTE (1,31) VALEUR (1,29)	FONCTION (1,48)	COMPLEXITE (1,27) VALEUR (1,23)	MACHINE (1,29) VALEUR (1,22)
PRO (55)	ACQUISITION (1,59) COMMUNICATION (1,45) DIFFICULTE (1,28)	DIFFICULTE (3,85) COMPREHENSION (1,76) COMPETENCE (1,74)	AMBIVALENT (3,10) OUTIL_MACHINE (2,12) SCIENCE_INFO (1,95)	HUMAIN (2,06) VALEUR (1,36) OBLIGATOIRE (1,30)

Tableau 10 : Tableau de caractéristiques de l'ensemble des représentations

Pour interpréter correctement le [Tableau 10](#), il faut bien comprendre qu'il ne s'agit pas d'un tableau de données brutes, mais d'un **tableau de spécificités**. En effet, si la modalité COMMUNICATION apparaît en premier dans la cellule "APPRENDRE une langue / LING", c'est bien en raison de son ratio de spécificité calculé tel qu'indiqué ci-dessus, et non en fonction du nombre d'étudiants **spécialisés en langues** ayant choisi cette modalité, ce qui placerait alors la modalité OUVERTURE (74 citations) en premier lieu, avant la modalité COMMUNICATION (31 citations).

Observations

L'analyse des différentes données de notre enquête nous a amené à vérifier notre hypothèse de départ : au-delà de la variabilité individuelle, il existe bien des opinions partagées par les individus qui composent les trois principaux groupes de la population étudiée à l'égard de ces objets sociaux que sont l'apprentissage d'une langue et les Nouvelles Technologies. Nous pouvons donc parler de représentations sociales et pas seulement de représentations mentales individuelles.

En outre, l'examen du [Tableau 10](#) indique de frappantes similitudes entre les représentations de l'apprentissage/connaissance d'une langue d'une part et celles de l'informatique/ordinateur d'autre part, à l'intérieur de deux de ces trois groupes de notre population, les étudiants spécialisés en langues et les étudiants d'autres disciplines (LANSAD).

- Les étudiants d'autres disciplines portent des jugements de valeur, évoquent la difficulté (de l'apprentissage) ou la complexité (de l'informatique), et ont une représentation élémentaire de l'ordinateur comme une machine.
- Les étudiants spécialisés en langues ont des représentations plus évoluées, liées à l'action (usages de l'informatique, l'ordinateur comme outil) ou conceptuelles (modalités OUVERTURE et COMMUNICATION).
- Les enseignants, en revanche, ont des représentations différentes dans les deux domaines *langue* et *informatique* : ils se montrent très conscients de la complexité du monde, avec un ratio de spécificité élevé pour la modalité difficulté (3,85) dans la connaissance d'une langue ; ils soulignent l'ambivalence de l'informatique, les aspects humains (ou non humains) de l'ordinateur... La formulation de leurs représentations prend plus souvent que chez les sujets des deux autres groupes (les étudiants) la forme de phrases élaborées, il s'agit alors de représentations propositionnelles, considérées par les psychologues cognitifs comme de niveau plus élevé que les autres types de représentations (Vignaux, 1992: pp. 224 et seq.).



Cette similitude de représentations dans deux domaines *a priori* non liés constitue-t-elle un facteur favorable ou défavorable à l'apprentissage de l'anglais chez nos étudiants d'autres disciplines? L'utilisation des Nouvelles Technologies pour l'apprentissage de la langue peut-elle faire évoluer favorablement les représentations des deux domaines *et* favoriser l'apprentissage? L'étude de l'évolution des attitudes et des représentations en cours d'année, qui fait l'objet du point suivant, essaiera d'apporter des éléments de réponse.

3. Évolution des attitudes et des représentations

En fin d'année universitaire (mai 1998, soit sept mois plus tard), nous avons administré à nouveau le questionnaire sur les attitudes ainsi que le questionnaire d'enquête pour faire émerger les représentations, à nos étudiants d'histoire de l'art 2ème année. La population des individus ayant répondu à la fois aux questionnaires de début d'année et de fin d'année s'est réduite à un total exploitable de 48 individus pour le questionnaire sur les représentations et 53 individus pour le questionnaire sur les attitudes.

Le but de cette nouvelle administration des deux questionnaires était de chercher à savoir dans quelle mesure les profils d'apprentissage et les représentations mis en évidence dans la population concernée s'étaient modifiés en cours d'année.

3.1. Évolution des représentations

Les études sur les représentations sociales montrent que celles-ci peuvent se modifier, changer d'état, se transformer, mais que, contrairement aux représentations individuelles, elles sont caractérisées par une grande stabilité (Guimelli, 1994: p. 172).

Afin d'étudier l'évolution éventuelle des représentations dans la population définie ci-dessus (48 étudiants d'histoire de l'art 2ème année), nous avons croisé le tableau de leurs réponses à l'enquête sur les représentations de début d'année avec celui de l'enquête de fin d'année.

Évolution des représentations de l'apprentissage d'une langue

MAI 98 (ligne à droite) OCT 97 (colonne dessous)	Non-rép.	ACQUISITION	DIFFICULTE	FONCTION	OUVERTURE	VALEUR	Total	Evolution
VALEUR	0	2	2	5	4	9	22	-23 %
OUVERTURE	0	1	4	1	11	3	20	+10 %
FONCTION	0	0	1	3	3	3	10	id.
DIFFICULTE	1	0	3	1	1	2	8	+50 %
Non-réponse	0	0	1	0	2	0	3	-67 %
COMMUNI.	0	0	1	0	1	0	2	
Total	1	3	12	10	22	17	65	

Tableau 11 : Tri croisé de l'évolution des représentations de l'apprentissage



Nous constatons tout d'abord une diminution sensible des jugements de valeur (-23 %), que l'on peut interpréter comme un signe que les étudiants concernés ont une représentation plus précise de l'apprentissage d'une langue. On lira ci-après quelques citations caractéristiques de cette évolution chez sept sujets. Même chez le sujet numéro 7, qui semble aussi négatif en fin d'année qu'en début d'année, on constate une évolution dans le sens d'une élaboration de la pensée ; on passe d'un jugement de valeur affectif à une explication liant la difficulté de l'apprentissage au manque de motivation immédiate.

	OCT 97	MAI 98
1.	essentiel	vouloir se donner la possibilité de s'ouvrir
2.	très intéressant	s'ouvrir au monde et en apprécier les différentes cultures
3.	essentiel	assimiler les bases de cette langue
4.	intéressant et important	savoir mémoriser, écouter, parler
5.	nécessaire	apprendre à maîtriser celle-ci à l'oral comme à l'écrit
6.	une nécessité pratique	bien appréhender grammaire, vocabulaire, accent
7.	souvent ennuyeux	dur quand on n'en sent pas l'utilité immédiate

Tableau 12 : Exemples d'évolution individuelle des représentations de l'apprentissage d'une langue

Nous pouvons noter ensuite une légère augmentation du nombre de représentations classées dans la modalité OUVERTURE (+10 %). Cette progression est faible, mais elle a pour effet de faire passer la modalité OUVERTURE en tête des représentations de ce groupe, ce qui le rapproche des représentations des étudiants spécialisés en langues telles qu'étudiées dans notre deuxième partie. Les deux premières citations du [Tableau 12](#) vont dans ce sens.

Enfin, nous constatons une nette augmentation (+50 %) de la modalité DIFFICULTÉ, que nous interprétons comme l'indice d'une prise de conscience des problèmes d'apprentissage d'une langue, comme en témoignent les citations suivantes :

"difficile, car il faut se détacher de la sienne"
 "laborieux, mais tellement nécessaire"
 "un long parcours"

Évolution des représentations de la connaissance d'une langue

Nous avons noté peu d'évolution dans les deux modalités de représentation de la connaissance d'une langue qui étaient déjà de loin les plus fréquentes dans cette population en début d'année: FONCTION (-1) et OUVERTURE (+1). En revanche, on peut interpréter comme une évolution positive la disparition des 4 NON-RÉPONSES ainsi que des 3 citations de la modalité DIFFICULTÉ. Enfin, on notera également comme très positive l'augmentation sensible (de 1 à 8 citations) de la modalité PERFORMANCE (représentation liée à l'action).

Évolution des représentations de l'ordinateur

Le [Tableau 13](#) montre les transformations les plus caractéristiques des représentations entre le début et la fin de l'année.

OCT 97	MAI 98
COMPLEXITE (4)	USAGE (2)
HUMAIN (8)	HUMAIN (3) USAGE (3) OBLIGATOIRE (3)
MACHINE (7)	USAGE (3) OUTIL (2)
OUTIL (9)	OUTIL (4) OBLIGATOIRE (3)
SOCIETE (6)	OUTIL (2) OBLIGATOIRE (2)
USAGE (11)	USAGE (7) HUMAIN (2) OUTIL (2)
VALEUR (9)	COMPLEXITE (4) OUTIL (3) USAGE (2)
ENSEMBLE (48)	USAGE (21) OUTIL (15) OBLIGATOIRE (13)

Tableau 13 : Tableau de caractéristiques comparant les représentations de l'ordinateur



Les évolutions les plus intéressantes sont celles qui vont de la représentation de l'ordinateur comme une **machine** vers des représentations d'**usage** et d'**outil**. On peut considérer que les individus concernés sont

passés d'une représentation élémentaire et extérieure à une représentation liée à l'action et intériorisée. En voici quelques exemples.

obs.	OCT 97	MAI 98
No 7	un appareil cher, encombrant et plein d'informations	compliqué à maîtriser mais bien sympathique
No 15	une machine	un outil intéressant dans tous les domaines
No 21	quelque chose qui tombe toujours en panne quand je l'utilise !	aussi commun qu'une cuisinière, utile
No 32	une machine électronique programmable de traitement de l'information	un outil rapide qui permet de traiter diverses activités
No 35	un clavier, un écran, des programmes	outil de travail, médiateur de connaissance
No 45	une machine	ennuyeux, mais permet de faire beaucoup de choses
No 47	une machine intelligente	l'avenir car tout est pratiquement informatisé

Tableau 14 : Exemples d'évolution individuelle des représentations de l'ordinateur

Conclusions

Le faible nombre d'individus concernés par notre questionnaire de fin d'année ne nous permet pas de tirer des conclusions générales sur l'évolution des représentations sociales dans les domaines étudiés. Nous pouvons cependant remarquer que - dans la population étudiée en fin d'année - la résistance au changement semble plus importante dans le domaine de l'apprentissage de la langue que dans celui des Nouvelles Technologies. D'autre part, les représentations de l'ordinateur ont évolué dans le sens d'une plus grande conceptualisation et d'une plus grande intégration des schèmes d'utilisation. Enfin, dans les deux domaines, les jugements de valeur de type péremptoire et affectif ont nettement diminué pour faire place à des représentations plus évoluées, exprimées de manière plus élaborée. Cette évolution peut être interprétée comme le signe d'une meilleure perception des deux domaines, probablement liée à l'environnement multimédia des cours d'anglais suivis tout au long de la période de référence.

3.2. Évolution des attitudes face à l'apprentissage

Méthode

Le questionnaire "Attitudes" a été administré en début d'année universitaire (octobre 97) à une population assez étendue d'étudiants (voir plus haut). Le même questionnaire a été administré, en fin d'année (mai 98), uniquement aux étudiants d'histoire de l'art 2ème année encore présents en cours (HA2).



Observations

Le [Tableau 15](#) indique (sur 53 réponses) en n1 le nombre de réponses au questionnaire de fin d'année indiquant une évolution de la colonne de droite vers la gauche, en n2 le nombre de réponses indiquant une évolution de la gauche vers la droite, en n3 la différence n2-n1 et en n4 le pourcentage n3/53. La différence : nombre total de réponses 53 - (n1+n2), qui concerne les réponses identiques en début et en fin d'année (pas de changement), n'est pas reportée sur le tableau.

	n1		n2	n3	n4
visuel « auditif	10	visuel » auditif	29	+19	36 %
analytique « globalisant	15	analytique » globalisant	30	+15	28 %
dépendant « indépendant	14	dépendant » indépendant	26	+12	23 %

timide « extraverti	14	timide » extraverti	24	+10	19 %
perfectionniste « réaliste	17	perfectionniste » réaliste	26	+9	17 %

Tableau 15 : Évolution des profils

On remarque pour les cinq profils un solde positif des évolutions dans le même sens (gauche » droite), le plus favorable à l'apprentissage.

Conclusions

Bien que le nombre d'individus concernés par cette enquête de fin d'année soit relativement faible (53), l'analyse des résultats montre une nette évolution des attitudes ou profils d'apprentissage. En outre, pour l'ensemble de la population considérée, cette évolution est globalement positive, puisqu'elle va dans le sens de profils considérés comme plus favorables à l'apprentissage de la langue.

Conclusion

Au terme de cette étude des profils d'apprentissage et des représentations de l'apprentissage d'une langue et des Nouvelles Technologies, nous pouvons dégager un certain nombre de constatations et de conclusions provisoires.

Les données recueillies tant dans le questionnaire sur les attitudes que dans l'enquête pour faire émerger les représentations mettent nettement en évidence des attitudes et des représentations communes aux étudiants spécialisés en langues d'une part et aux étudiants d'autres disciplines d'autre part. Les attitudes et représentations des étudiants spécialisés en langues sont globalement plus favorables à l'apprentissage d'une langue que celles des étudiants d'autres disciplines. Faut-il en conclure que les étudiants spécialisés en langues de notre population se sont engagés dans des études de langues à l'université précisément parce que leur profil favorable à ce type d'apprentissage les y a poussés, ou au contraire que leur spécialisation en langues a fait évoluer leur profil et leurs représentations dans un sens favorable ? Une étude longitudinale réalisée sur plusieurs années, et sur une période à cheval sur le lycée et l'université apporterait sans doute des éléments de réponse qui nous manquent ici.

L'étude comparée de ces attitudes et représentations sur un groupe d'étudiants d'autres disciplines en début et en fin d'année universitaire montre une évolution qui va globalement dans un sens plutôt favorable à l'apprentissage de la langue, et donc qui rapproche les étudiants d'autres disciplines de leurs camarades étudiants spécialisés en langues. En outre, l'évolution des représentations de l'apprentissage d'une langue comme celle des représentations des Nouvelles Technologies se fait globalement dans le sens d'une plus grande conceptualisation de ces représentations. Il semble donc possible d'établir un parallèle entre ces deux évolutions, qui vont toutes deux dans un sens favorable à l'apprentissage considéré comme "modification des représentations", thèse évoquée dans notre introduction. Cette évolution parallèle des attitudes des sujets dans les deux domaines de l'apprentissage de l'anglais et des Nouvelles Technologies ne nous permet pas toutefois d'affirmer que l'environnement multimédia dans lequel s'est déroulée cette expérience a été un facteur décisif de ce progrès cognitif. Tout au plus peut-on penser à une synergie entre les divers moyens mis en oeuvre pour faciliter l'apprentissage.



Quant à la question de savoir si les profils d'apprentissage et les représentations des apprenants sont susceptibles de se modifier, notre étude montre que, dans la population étudiée, ce sont les premiers qui se modifient le plus. Cette évolutivité est à la fois surprenante et encourageante. Elle est surprenante si l'on rappelle ici que les profils d'apprentissage sont définis comme des "dispositions, *relativement stables et permanentes* chez un individu, à recueillir et à traiter l'information selon des modes préférentiels distincts" (Linart, 1990: p. 130). Elle est encourageante dans la mesure où elle permet à l'apprenant d'échapper à un certain déterminisme et de prendre conscience qu'il doit changer pour apprendre et qu'il peut changer en apprenant.

Références

Bibliographie

Baron, Georges-Louis et Éric Bruillard. (1996) *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris: PUF, Collection "L'éducateur".

Barsch, J. (1980). *Questionnaire Barsch Learning Style Inventory*. Consulté en mai 1999 : <http://www.austin.cc.tx.us/pod/learnstyle/learnstyl.htm>

Cahiers Pédagogiques (Les). Les Représentations, Numéro 312, mars 1993.

Cibois, Philippe. (1983) *L'analyse factorielle*. Paris: PUF. Collection "Que-sais-je ?" Numéro 2095.

Doise, Willem et al. (1992) *Représentations sociales et analyses de données*. Presses Universitaires de Grenoble.

Gérard, Fabienne. (1996) *La problématique des types d'apprenants dans l'optique de l'apprentissage des langues*. Mémoire de DEA sous la direction de Jean-Paul Confais. Université de Toulouse Le Mirail.

Ginet, Alain et al. (1997) *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris: Nathan.

Guimelli, Christian et al. (1994) *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Komis, Vassilis. (1994) "Discours et représentations des enfants autour des mots informatique et ordinateur". *Enseignement Public et Informatique*. numéro 73, mars. pp. 75-86.

Lagarde, Jean de . (1995) *Initiation à l'analyse de données*. Paris: Dunod.

Linart, Monique. (1990) *Des machines et des hommes*. Paris: Éditions Universitaires. Collection "Savoir et Formation".

Malglaive, Gérard et Jean Migne, dir. (1994) *Représentations et apprentissage chez les adultes. Éducation Permanente*. Numéro 119.

Narcy, Jean-Paul. (1991) *Comment mieux apprendre l'anglais*. Paris: Les éditions d'organisation. Collection "Méthod' Sup".

Rabardel, Pierre. (1995) *Les hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.

Raynal, Françoise et Alain Rieunier. (1997) *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF.

Rézeau, Joseph. (1996) *Un enseignement multimédia de l'anglais pour des étudiants en Histoire de l'art*. Note de recherche de DEA. Université de Bordeaux 2. Consulté en mai 1999 : <http://www.uhb.fr/campus/joseph.rezeau/articles/dea/nota.htm>

Richard, Jean-François. (1995) *Les activités mentales*. Paris: Armand Colin. (deuxième édition refondue).

Trocme-Fabre, Hélène. (1994, 1987) *J'apprends, donc je suis*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Vignaux, Georges. (1991) *Les sciences cognitives, une introduction*. Paris: Éditions La Découverte. Collection "sciences cognitives".



Logiciel

Sphinx (nd). Site du logiciel d'enquêtes et d'analyse statistique de données *Le Sphinx*. Consulté en mai 1999 : <http://www.lesphinx-developpement.fr/index.htm>

Annexes

Le questionnaire de Narcy (1991: 28) reproduit avec l'aimable autorisation de l'auteur.

	v	a	
1. Vous avez le sentiment de très mal entendre l'anglais.			Vous avez le sentiment que sans entendre tout en anglais, vous en entendez assez.
2. Vous préférez lire le texte de ce que vous entendez.			Voir et entendre une scène/conversation vous suffit.
3. Vous cherchez à écrire mentalement ce que vous entendez.			Vous ne cherchez pas à écrire mentalement ce que vous entendez
4. Quand vous lisez en anglais, vous n'entendez pas mentalement ce que vous lisez.			Quand vous lisez, vous entendez mentalement ce que vous lisez.
5. Vous aimez regarder la personne qui vous parle. Vous suivez le professeur des yeux.			Vous n'avez pas besoin de regarder quelqu'un pour le comprendre. Votre regard se "balade " pendant les cours.
6. Quand on vous donne le chemin, un plan vous paraît impératif, vous le faites au moins mentalement.			Quand on vous donne le chemin, vous mémorisez ce qu'on vous a dit, pour le retrouver au fur et à mesure que vous avancerez.
	s	g	
7. Vous préférez lire le texte de ce que vous entendez.			Voir et entendre une scène/conversation vous suffit.
8. Pour comprendre ou parler, vous avez tendance à passer par le français.			Vous comprenez ou parlez le plus souvent sans passer par le français.
9. Faire des fautes vous tracasse.			Faire des fautes ne vous tracasse pas trop pour le moment.
10. Vous apprenez en cherchant méthodiquement des locutions/mots utiles.			Vous apprenez en vous imprégnant inconsciemment de ce que vous lisez ou entendez.
11. Vous avez tendance à apprendre par cœur.			En général, vous n'apprenez pas par cœur.
12. Vous structurez mentalement les mots et les tournures avant de parler ou écrire.			Vous parlez/écrivez spontanément sans trop savoir ce que vous allez employer.
13. Vous pensez qu'il faut apprendre avant de parler.			Vous pensez qu'il faut parler pour apprendre.
	d	i	
14. Vous attendez que l'enseignant vous corrige.			Vous préférez essayer de vous corriger vous-même.
15. Vous vous satisfaites des ouvrages scolaires.			Vous essayez de trouver d'autres situations de contact avec la langue.
16. C'est à l'enseignant de diriger vos études.			Pour vous, l'enseignant est là pour vous conseiller en cas d'erreur.
17. L'école/université sont indispensables pour bien apprendre.			La vie est le meilleur endroit pour apprendre.
18. Vous suivez les consignes de l'enseignant à la lettre.			Vous improvisez de temps en temps pour modifier l'ordinaire de la formation.
	t	e	
19. Faire des fautes vous tracasse.			Faire des fautes ne vous tracasse pas trop pour le moment.
20. Vous n'aimez pas beaucoup parler en groupe.			Parler en groupe ne vous gêne pas trop.
21. Quand vous avez du mal à exprimer quelque chose, vous avez tendance à vous taire.			Quand vous avez du mal à exprimer quelque chose, vous essayez comme vous pouvez.
22. Vous ne connaissez pas d'autres langues ou vous les avez apprises sans grand succès.			Vous avez appris d'autres langues avec de bons résultats (même au niveau scolaire).
23. Vous ne parvenez pas à vous prendre au jeu dans les activités en anglais.			Vous parvenez à vous prendre au jeu dans les activités en anglais.
	p	r	
24. Faire des fautes vous tracasse.			Faire des fautes ne vous tracasse pas trop pour le moment.
25. Articuler l'anglais correctement vous est difficile.			Articuler l'anglais ne vous pose pas de difficultés insurmontables.
26. Vous pensez qu'il faudrait tout retenir.			Vous pensez que le but n'est pas de tout retenir.
27. Vous êtes déçu de ne pas toujours tout			Vous admettez sans trop de peine qu'il reste des choses que

comprendre clairement.		vous ne comprenez qu'en gros.
28. Vous souhaitez bien parler au plus vite.		Vous acceptez de vous "débrouiller" en anglais, au moins temporairement.

Notes

[0] Cet article est une version révisée et étendue d'une communication présentée au congrès EUROCALL'98 et publiée dans la revue [ReCALL](#), Vol. 11 No. 1, Mai 1999.

[1] cf. le débat entre Piaget et Vygotski sur ce sujet

[2] la consultation de l'annuaire de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur pour l'année 1998-99 fait ressortir que seulement 25 % de ses membres possèdent une adresse de courrier électronique ; et encore le nombre de ces possesseurs d'une adresse électronique qui l'utilisent régulièrement est inférieur à ce pourcentage

A propos de l'auteur

Joseph Rézeau est professeur agrégé d'anglais à l'université de Rennes 2 Haute Bretagne. Il est membre du Comité directeur de [EUROCALL](#). Il prépare une thèse sur "la médiation pédagogique dans l'enseignement de l'anglais en environnement multimédia" à l'université Victor Ségalen de Bordeaux 2 sous la direction de Michel Perrin.

Courriel : joseph.rezeau@uhb.fr

Toile : <http://joseph.rezeau.free.fr>

Adresse : Département d'anglais, Université Rennes 2, F- 35043 RENNES CEDEX, France.

