



HAL
open science

Les aspects affectifs comme obstacles à l'apprentissage de l'anglais en autonomie dans l'enseignement supérieur

Nicola Macré

► **To cite this version:**

Nicola Macré. Les aspects affectifs comme obstacles à l'apprentissage de l'anglais en autonomie dans l'enseignement supérieur. *Etudes en didactique des langues*, 2014, *Affect(s)*, 23-24, pp.133-152. hal-04045449

HAL Id: hal-04045449

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045449v1>

Submitted on 24 Mar 2023

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.

Les aspects affectifs comme obstacles à l'apprentissage de l'anglais en autonomie dans l'enseignement supérieur

Nicola MACRÉ

Docteure

Théodile-CIREL, Lille III (EA 4354) & DILTEC (EA 2288)



Introduction

Il est aujourd'hui accepté, dans de nombreux domaines, que les aspects affectifs, que nous définissons de manière large comme "des aspects d'émotion, de sentiment, d'humeur ou d'attitude qui conditionnent le comportement" (Arnold, 1999: 1) et qui ont longtemps été considérés en opposition à la cognition, font partie intégrale d'un système dans lequel il y a "interaction" entre émotion et cognition (Blanc, 2006: 45). Il s'agit d'un système humaniste qui serait bien plus que la somme de ses parties.

En didactique des langues, l'influence déterminante des émotions dans le processus d'apprentissage est largement reconnue et nous incite à en tenir compte dans la mise en place des formations hybrides qui, dans l'enseignement supérieur, doivent accueillir de plus en plus d'étudiants. En effet, la recherche que nous avons menée concerne l'articulation entre les dispositifs hybrides de formation en autonomie accompagnée médiatisée et les conditions nécessaires aux étudiants de langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) d'un niveau A2/B1 en anglais en première année à l'université pour rendre une expérience d'apprentissage potentiellement favorable à l'acquisition. En partant de l'hypothèse selon laquelle la qualité de la médiation proposée se mesure "à sa capacité à intégrer dans la conception pédagogique les paramètres dispositionnels du sujet apprenant" (Carré, 2009: 189), nous avons souhaité identifier les difficultés rencontrées par ces étudiants dans une formation en autonomie accompagnée et ainsi établir la manière dont les facteurs de la motivation interne psychologique des apprenants, à savoir les qualités d'auto-régulation – d'attention, d'auto-contrôle (Zimmerman, 2002) et de confiance en soi (Bandura, 2003) – peuvent influencer, voire bloquer le processus d'autonomisation dans une formation hybride en langues. L'intégration de ces variables dans la mise en place d'un nouveau dispositif nous a permis de vérifier leur pertinence et d'adapter le dispositif pour un plus grand nombre. Nous avons

pu constater des améliorations linguistiques suite à cette prise en compte des aspects affectifs chez les étudiants. Ces conclusions soulignent la fragilité d'une situation pédagogique complexe nécessitant une attention plus particulière de la part des enseignants responsables de son intégration.

Cadre théorique

Inscrit dans une approche socioconstructiviste et culturelle avec des fondements théoriques relatifs à l'acquisition d'une deuxième langue (Ellis, 1994), à l'autonomie et à l'auto-formation (Holec, 1979; Barbot, 2003, 2008; Linard, 2003), notre cadre théorique souligne l'importance des aspects psychologiques des apprenants dans une situation d'acquisition d'une L2. Il s'agit d'une situation complexe dans laquelle les émotions ressenties et amenées par les étudiants en interaction avec le dispositif hybride (formation en auto-formation) et l'accompagnement proposé peuvent réduire, voire empêcher l'appropriation du dispositif et, en l'occurrence, l'acquisition de la L2.

Lien action-motivation-émotion

En empruntant une définition de la motivation en contexte scolaire de Raby (2008), inspirée de Viau (1997: 7), nous relevons que la motivation par la tâche impliquerait à la fois une condition environnementale particulière (la situation de travail en classe, un lieu contraint) et l'appropriation de la tâche elle-même, souvent prescrite et élaborée par l'enseignant mais interprétée et redéfinie par l'étudiant.

La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées, quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition (manuel, dictionnaire, tableau, cédéroms) et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel (Raby, 2008: 2).

La construction et la définition de la tâche seront donc influencées par les caractéristiques affectives (émotionnelles), sociales et cognitives des étudiants, en interaction avec sa conception et sa planification par l'enseignant. Il s'agit des aspects qu'une formation en autonomie, en présentiel et à distance "hybride" (par sa distance et par le besoin de gérer son propre apprentissage) peut accentuer et rendre responsable de la réussite et/ou de l'échec de l'apprentissage (Charlier *et al.*, 2006: 481). En effet, ces aspects peuvent réduire des tensions mais peuvent également en créer d'autres, comme les difficultés des étudiants à gérer le temps (Rossier, 2005).

Rôle de l'émotion et contrôle de la tâche

Dans le but de clarifier une notion complexe, nous définissons l'émotion, comme Blanc (2006), de manière analytique:

- il y a différentes émotions et chaque émotion est “un processus à plusieurs composants” (28). Il s'agit des composants que Frijda (1986) et Stein *et al.* (1993) nomment évaluation (“*appraisal*”), réactions physiologiques et corporelles et réactions subjectives ou expérientielles (Blanc, 2006: 28; 29);
- l'émotion naît de la particularité d'un événement (Mandler, 1984);
- elle aurait ainsi pour rôle de focaliser l'attention sur les événements importants de notre vie, ce qui permettrait au système cognitif de savoir à quelles informations il doit allouer son attention s'il veut veiller à sa survie (Blanc, 2006: 57);
- elles sont nécessaires pour planifier et prendre des décisions (Damasio, 1995);
- un mot émotionnel et par extension une émotion sont caractérisés par une valence et une intensité (Blanc, 2006: 27);
- l'attention portée à un événement à caractère émotionnel positif ou négatif va déterminer ce qui sera retenu et ce qui sera oublié (Christianson *et al.*, 1997);
- la mémoire (dans sa complexité, émotion comprise) contrôle toutes nos interactions avec l'environnement ainsi que la cohérence de nos actions (Blanc, 2006: 120).

L'émotion sera donc liée et même nécessaire à la prise de décision impliquée dans la prise de contrôle d'une situation et son influence peut être un obstacle à ou fédératrice de l'exécution de la tâche dans un processus d'assimilation et d'accommodation (Piaget, 1975: 36). Le processus d'auto-régulation permet à l'individu la réorganisation et le développement du système. Le type d'émotion retenue dépendra donc du passé, de la situation présente et des projets d'avenir: “Situer un fait dans le passé dépend de la façon dont nous vivons l'interaction présente avec l'environnement” (Blanc, 2006: 119) une perspective suggérée par Whittlesea dans ses travaux (2002).

L'autonomie dans une formation et l'accompagnement nécessaire

Bien que l'autonomie en apprentissage soit difficile à définir, les définitions qui nous semblent les plus exactes sont celles de Linard qui souligne l'importance du contrôle des capacités psychologiques et sociales qui, selon elle, implique

une capacité de haut niveau, cognitive, mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel (Linard, 2003: 247).

Prince également souligne le besoin d'un sentiment général de pouvoir accomplir par soi-même ce que l'on entreprend, ce qui est particulièrement important pour les étudiants de niveau A2/B1.

[L']autonomie (qui nous concerne plus particulièrement ici) commencera ainsi par le sentiment général de pouvoir accomplir par soi-même ce que l'on entreprend sans être déstabilisé par une situation nouvelle (Prince, 2009: 72).

Ainsi, pour un apprenant confiant, la tâche à entreprendre est perçue comme une opportunité à saisir. Mais dans le cas des apprenants découragés, le poids du passé et des échecs subis peut contribuer à une perception négative du travail à accomplir et aboutir à un manque de confiance. L'autonomie est perçue "comme une difficulté supplémentaire à gérer et pas comme un moyen d'améliorer leur niveau linguistique" (*ibid.*).

Or, même si l'autonomie est naturellement "enracinée dans une structure biologique et évolutive des êtres humains" (Barbot & Camatarri, 1999), les compétences nécessaires pour gérer une formation en autonomie sont nouvelles pour les étudiants et ne s'acquièrent pas d'emblée. Elles sont souvent accompagnées de tensions qui apparaissent lors de la remise en question des connaissances antérieures, une période déstabilisante mais essentielle pour faire évoluer les représentations de l'apprenant. Il s'agit ainsi d'un processus qui varie selon les personnes, leur histoire et leur personnalité, leurs motivations et l'aide qui leur est apportée. C'est cette aide, cet accompagnement, cette médiation qui deviennent déterminants et font partie intégrale de la formation. Nous le définissons de deux manières: d'abord dans le sens de Bélisle (2003) d'interface qui s'intercale entre l'apprenant et les savoirs à acquérir pour lui en faciliter l'apprentissage, comme "un guidage relevant d'une logique de contrôle dans la mesure où la médiation conduit l'apprenant vers des savoirs à apprendre prédéfinis (un aller vers)" (Ciekanski, 2011: 11), puis comme le guidage ou "l'étayage" de Bruner (1983: 8, 38). Ceci va également dans le sens non directif des entretiens de conseil donnés au Centre de recherches et d'application pédagogique en langues (Crapel): "La notion de médiation vers celle de rencontre: être avec l'autre, sur son chemin à lui à un moment donné (un être avec)" (Ciekanski, 2011: 11).

En arrivant à l'université, ces étudiants doivent faire face à de nombreux défis éducatifs et sociaux. Ils passent "d'un environnement scolaire personnalisé de pairs familiers à un environnement scolaire dépersonnalisé" (Eccles & Midgley, 1989), s'exposant ainsi à des évaluations sociales. Suite à ces changements, ils peuvent perdre un certain sentiment de contrôle entraînant parfois un manque de confiance en eux-mêmes et une baisse de motivation personnelle (*ibid.*). Ainsi, un accompagnement devrait en tenir compte et permettre à l'apprenant de mettre en place une réflexion favorable au changement indispensable à une formation en autonomie (Gremmo, 2003: 160), pour permettre l'évolution des représentations et le changement de paradigme d'apprentissage (Tardif, 1998).

Mais s'interroger sur la confiance des apprenants ainsi que sur leur capacité à contrôler leurs apprentissages qui sont liés à leur perception de la tâche à accomplir, nous amène à porter une attention plus particulière aux facteurs internes de la motivation pour les apprenants: les qualités d'attention, d'auto-contrôle et de confiance en soi qui influencent les actions mises en place et sont responsables de l'intensité et de la persistance du comportement.

Facteur interne de la motivation: la confiance en soi, le SEP

En nous basant sur le modèle “dynamique” de Dörnyei (2001) et Zimmerman (2002) et sur son adaptation pour l’apprentissage en autonomie assistée par les TIC (Raby, 2007), deux facteurs nous paraissent particulièrement pertinents pour établir les difficultés que les apprenants de niveau A2/B1 peuvent rencontrer: le sentiment d’efficacité personnelle (SEP) et l’auto-régulation. D’après Bandura (2003: 12), le SEP fait référence à “la croyance de l’individu en sa capacité d’organiser et d’exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités”.

Selon cette théorie, des apprenants possédant un SEP de niveau faible n’abordent pas les tâches difficiles comme des défis à relever mais plutôt comme des menaces à éviter. Ils doutent de leurs capacités et ont des attentes de résultats faibles. Ils sont tournés vers la performance et ne montrent que peu de motivation intrinsèque, ayant tendance à attribuer les résultats décevants à une “aptitude déficiente” (Lecomte, 2004: 61) et innée. Ils ont donc des difficultés à se motiver et s’impliquent faiblement vis-à-vis des objectifs qu’ils décident de poursuivre. Ils réduisent même leurs efforts devant les obstacles, les pensées négatives ayant tendance à dominer la situation et à empêcher une réflexion logique sur la meilleure manière d’atteindre les objectifs.

D’après Bandura (2003), les jugements d’auto-efficacité personnelle se construisent à partir de quatre sources d’apprentissage: l’expérience vécue, l’expérience vicariante, la persuasion verbale et l’état émotionnel ou physiologique (qui influencent notre perception). Afin de mieux identifier et de prendre en compte les profils de nos étudiants, une analyse permettrait de déterminer de quelle manière leur développement cognitif et leurs expériences de l’anglais dans le passé ont contribué à la construction de leur actuel jugement d’auto-efficacité.

Facteur interne de la motivation: l’auto-régulation

L’auto-régulation est définie par Pintrich (2000: 453) comme un processus actif et constructif par le biais duquel les apprenants “fixent leurs objectifs d’apprentissage et exercent le suivi et le contrôle de leurs connaissances, motivations et comportements”. Selon cette définition, et en accord avec d’autres auteurs (Dörnyei, 2001, 2003; Zimmerman, 2002), l’auto-régulation est décrite comme “dynamique” ou “cyclique”. La rétroaction des expériences passées est utilisée pour réaliser des ajustements de l’effort en cours de route. Ces ajustements sont nécessaires car les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux sont en évolution permanente durant l’apprentissage et l’action et doivent donc être observés et surveillés.

Outre l’auto-efficacité (le SEP), d’autres concepts motivationnels tels que la formation de buts (Zimmerman *et al.*, 1992) et de standards personnels (François, 2002: 38), les attentes de résultats (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997) et les attributions causales (Weiner, 1992) peuvent intervenir dans le déclenchement, l’orientation, l’intensité et la persistance du comportement. Selon Bandura (2003) et Dörnyei (2001; 2003), ces comportements d’apprentissage apparaissent donc comme les manifestations ou les résultats de

choix de stratégies d'auto-régulation mises en place par l'apprenant. En agissant sur les stratégies d'anticipation, de fixation de but, d'auto-évaluation et sur les mécanismes du processus d'auto-régulation, il serait donc possible de modifier ces comportements.

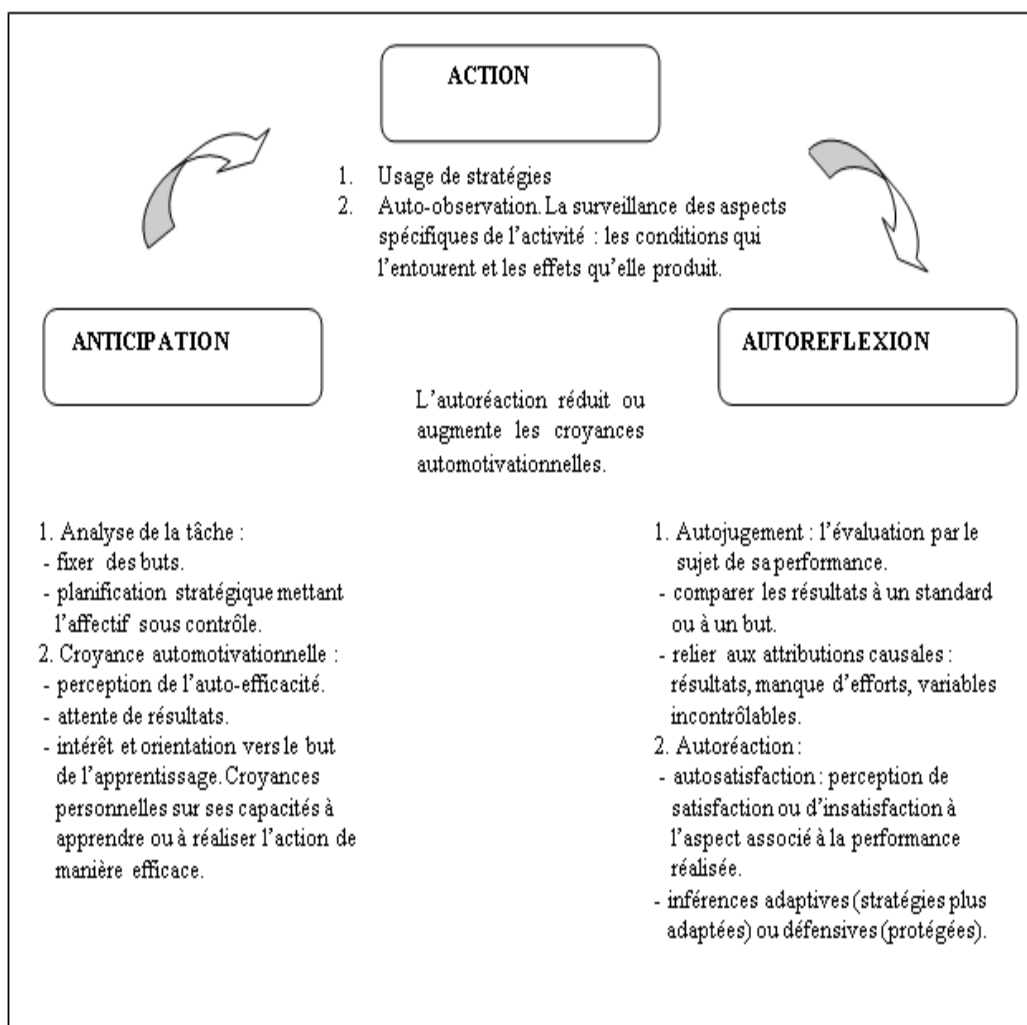


Figure 1– Modèle d'auto-régulation de Zimmerman (2002: 85)

Selon ce modèle, l'analyse des interactions entre l'apprenant, son environnement et son comportement (l'attraction de l'apprentissage, sa planification ou l'anticipation et le résultat de l'action elle-même) permet d'explicitier aussi bien la persistance et le sentiment de réalisation personnelle chez les apprenants que les comportements d'évitement et le manque de confiance en soi des apprenants plus faibles.

Contexte: une recherche-action en trois phases

La recherche a eu lieu à l'Université Lyon II avec des étudiants LANSAD de niveau A2/B1 (selon les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues – CECRL) en anglais en première année d'université. Elle a démarré en 2007 avec une analyse des besoins en phase 1 (2007-2008) qui,

après une pré-analyse (2005-2006) effectuée auprès d'étudiants en troisième année dans une formation qu'ils ont choisie, c'est-à-dire en UE libre, nous a permis d'identifier le processus d'autonomisation et les obstacles majeurs qui semblaient favoriser ou bloquer le processus d'autonomisation (Macré, 2008). Suite à cette pré-analyse, il y a eu une prise de recul vis-à-vis du processus d'autonomisation et de ses spécificités qui ont amené à une réflexion concernant les besoins spécifiques, notamment émotionnels, des étudiants LANSAD en première année (2007-2008). En effet, malgré le faible niveau acquis en anglais au collège et au lycée, tous ces étudiants ont été invités à prendre en charge leur formation au même titre que les apprenants de niveaux avancés, alors qu'ils devaient faire face à davantage d'obstacles, autant psychologiques que cognitifs, et combler des écarts de connaissances plus importants en arrivant à l'université. Les analyses préalables, c'est-à-dire la recherche-action mise en place durant la phase 1 (2005-2008), ont permis d'établir des indicateurs d'autonomisation caractéristiques de l'auto-formation accompagnée en langue, et ainsi d'identifier un certain nombre de variables favorisant ou bloquant le processus d'autonomisation.

Dans la phase 2 (2008-2009), l'action a été mise en place et évaluée dans deux groupes. Ayant identifié les difficultés lors de la première phase, un dispositif, une scénarisation du même format que celui du CLES 1 qui avait pour objectif de faciliter l'intégration des étudiants de première année en tenant compte des difficultés identifiées dans les analyses précédentes, a été créée puis proposée afin d'évaluer les effets du dispositif (modification des comportements et de l'apprentissage linguistique), nous avons testé et observé deux groupes: un groupe test et un groupe contrôle.

Lors de la phase 3 (2009-2010 et 2010-2011), suite aux résultats encourageants de la phase 2 et au fait que nous avons accédé au statut de coordinatrice de tous les étudiants LANSAD de niveau A2/B1 au Centre de Langues de l'université, nous avons eu l'occasion de mettre l'action en place pour un plus grand nombre de personnes: 1647 étudiants et 26 enseignants. Afin d'établir la manière dont le dispositif créé a été approprié, de savoir si les étudiants se sentaient en mesure d'atteindre les objectifs fixés et enfin d'évaluer si le dispositif était efficace pour le double objectif d'apprendre à apprendre et d'apprendre l'anglais, des analyses quantitatives et qualitatives ont été effectuées. Les enseignants participant ont également donné leur avis sur le dispositif (questionnaires).

En ce qui concerne la deuxième partie de la phase 3 (2010-2011), le dispositif a été mis en place après avoir effectué des ajustements suite aux résultats des recherches de l'année précédente.

Ainsi, la recherche-action a évolué, portant sur douze apprenants pour arriver à une recherche-action bénéficiant de la participation et de la collaboration de 1647 étudiants et de 26 enseignants (2009-2011).

Afin de fournir une vision globale des cinq années (de 2005 à 2011) qu'a duré la recherche, le Tableau 1 vise à synthétiser la recherche-action en récapitulant les six questions de recherche et en les situant dans les trois phases.

Le type d'analyse effectué, la méthodologie employée ainsi que l'échantillon et les sources des données ont également été indiqués.

Phases	Phase 1: Identification des problèmes des étudiants de niveau A2/B1		Phase 2: Création et évaluation dans deux classes de niveau A2/B1	Phase 3: Mise en place pour 1647 étudiants de niveau A2/B1 et évaluation	
	Années	2005-2006	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Questions de recherche	Comment le processus d'autonomisation intervient-il dans l'apprentissage? Quels sont les indicateurs d'autonomisation? Quels facteurs peuvent bloquer ou favoriser le processus d'autonomisation?		Comment créer des médiations pour faciliter l'intégration de ces étudiants en tenant compte des contraintes institutionnelles, organisationnelles et pédagogiques? Comment évaluer le progrès linguistique?	Comment adapter la médiation pour un grand nombre d'étudiants? Comment établir l'efficacité du dispositif sur le double objectif d'apprendre à apprendre et d'apprendre l'anglais?	
Types d'analyses	Analyse qualitative	Analyse qualitative et quantitative	Analyse qualitative	Analyse qualitative et quantitative	Analyse qualitative et quantitative
Sources des données	Groupe de 3 ^e année à l'université	Quatre groupes d'étudiants LANSAD de niveau A2/B1 en anglais en 1 ^e année d'université: échantillonnage représentatif de tous les étudiants LANSAD en 1 ^e année	Un groupe LANSAD test et une classe contrôle avec la même enseignante	Tous les étudiants LANSAD de niveau A2/B1	Tous les étudiants LANSAD de niveau A2/B1
Méthodologie et échantillon	Journaux de bord: 12 Travaux des étudiants	Questionnaires: 53 Journaux de bord: 12 Entretiens étudiants: 10 Entretiens enseignants: 4 Observation de cours: 4	Questionnaires: 25 Analyses de travaux: 5 Journaux de bord: 5 Grilles d'auto-évaluation: 5 Entretiens semi-directifs: 5 Pré-tests et post-tests: 2 groupes	Questionnaires en ligne: 562 Questionnaires de fin de semestre: 908 Grilles d'auto-évaluation du SEP*: 236 Questionnaire enseignants: 12	Questionnaires en ligne: 350 Questionnaires de fin de semestre: 662 Questionnaire enseignants: 12

Tableau 1 – Synthèse récapitulative du protocole de recherche (2005-2011)

* sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003)

Méthodologie: phases 1, 2 et 3

L'identification des difficultés (phase 1: 2007-2008)

Afin de réduire “la subjectivité” et d'établir le profil objectif des étudiants, “de comprendre les processus qui interviennent dans l'adaptation sociocognitive des individus aux réalités quotidiennes et aux caractéristiques de leur environnement social et idéologique” (Abric, 2001: 30), nous avons souhaité obtenir un échantillonnage représentatif de tous les étudiants de niveau A2/B1 à l'Université Lyon II.

Dans le but d'obtenir des perspectives différentes et d'aboutir à une compréhension plus complexe, des observations de cours ainsi que des entretiens semi-directifs ont été effectués avec les étudiants qui ont tenu des journaux de bord. Pendant les entretiens, les étudiants ont été confrontés au contenu de leurs journaux. Des entretiens ont également été réalisés avec les enseignants/tuteurs responsables des quatre cours. De plus, nous avons croisé les données issues des journaux de bord et des entretiens semi-directifs avec les données d'un questionnaire administré à 26 étudiants à la fin du semestre (Tableau 1). Les 52 journaux collectés étaient issus de quatre cours différents dirigés par quatre tuteurs/enseignants "experts" différents. Sur les 52 journaux, 12 ont été sélectionnés, selon le niveau de réflexion, l'âge et la faculté d'appartenance des étudiants. Leur moyenne d'âge était de 19 ans et tous étaient au lycée l'année précédente, (voir Macré, 2014 pour les détails des analyses).

Évaluation du dispositif 1 (phase 2: 2008-2009)

À partir des données quantitatives recueillies auprès de 25 étudiants et qualitatives recueillies auprès de 10 étudiants, nous avons réalisé une analyse d'usage (Macré, 2014) et une analyse de l'apprentissage linguistique. En ce qui concerne l'apprentissage linguistique, nous avons effectué des pré- et post-tests de compréhension orale et de production écrite dans deux groupes, le groupe test et le groupe contrôle (Tableau 1). Pour chaque test, dix-sept étudiants ont été sélectionnés selon des critères précis: présence au début et à la fin du semestre, présence à un minimum de dix cours sur les douze avec justificatifs pour les absences éventuelles, avoir suivi l'intégralité du parcours (groupe contrôle: 6 garçons et 11 filles et groupe test: 10 garçons et 7 filles).

Démarche descriptive: pré-tests et post-tests

Dans le cadre des pré- et post-tests, les étudiants avaient à écrire une lettre de motivation. La première (pré-test) était une réponse à une offre de colocation à Ottawa, au Canada. Le contexte de la seconde (post-test) était différent: il s'agissait d'une lettre expliquant pourquoi ils pensaient que leur ami(e), également étudiant(e) à l'université, serait le/la candidat(e) idéal(e) pour louer la chambre qui s'était libérée dans leur appartement. Pour la compréhension orale, les étudiants devaient écouter un message téléphonique et relever les informations pertinentes. Comme pour la production écrite, le contexte de l'appel a été légèrement modifié entre les deux tests. Les deux messages téléphoniques contenaient le même nombre de mots (242) et étaient de la même longueur (97 secondes). Les deux enregistrements ont été effectués par deux personnes différentes pour ne pas avantager le groupe test qui avait, à la fin du semestre, l'habitude d'entendre la voix du premier enregistrement.

Démarche d'analyse: production écrite

Afin d'être la plus objective possible, nous avons mélangé, à la fois pour les pré-tests et les post-tests, l'intégralité des tests de la production écrite et de la compréhension orale des deux groupes et les avons rendus anonymes.

Ensuite, pour la production écrite, nous avons utilisé une grille d'évaluation de correction du DCL (Diplôme de compétence en langue) qui regroupe d'un côté la transcription et de l'autre les éléments linguistiques. Des éléments pragmatiques ont été intégrés à cette grille.

Les éléments linguistiques et pragmatiques des productions ont été notés soit en positif, soit en négatif, en positif si les productions semblaient maîtrisées (Séquence Potentiellement Acquisitionnelle [SPA]) et en négatif si elles n'étaient pas conformes aux attentes (Production Non Conforme aux Attentes [PNCA]). Afin d'établir quand une production était conforme ou non aux attentes, une liste d'éléments ayant déjà posé des problèmes aux étudiants A2/B1 a été établie. Cette liste a ensuite été comparée à des éléments trouvés également par Brudermann (2010), ainsi qu'aux grilles d'évaluation du CECRL et du DCL.

Pour connaître la progression des étudiants entre les deux tests, le nombre de points positifs et négatifs obtenus aux deux tests a été comparé. Les points positifs et négatifs répondaient aux mêmes critères pour les deux tests. L'écart entre les deux tests nous a permis de constituer trois groupes d'étudiants: ceux qui ont régressé, ceux qui sont restés au même niveau et ceux qui ont progressé.

Démarche d'analyse: compréhension orale

Comme pour la production écrite, une grille d'évaluation inspirée de la correction du DCL a été employée. Cependant, une analyse détaillée des PNCA n'étant pas l'objectif du test, nous nous sommes concentrée sur le contenu des informations relevées et nous avons attribué des points pour les informations recueillies. Néanmoins, ayant demandé des réponses en langue anglaise sous la forme de notes brèves, nous n'avons pas attribué de notes pour les réponses composées d'un seul mot.

Une comparaison de l'écart entre les deux tests a été calculée pour chacun des trente-quatre étudiants puis, comme pour la production écrite, les résultats nous ont permis d'établir trois groupes: les étudiants qui ont régressé, ceux qui ont stagné et ceux qui ont progressé.

Analyse des grilles du SEP et d'auto-évaluation

Nous avons demandé aux apprenants d'effectuer chaque semaine une activité. Ces sept activités étaient d'une "difficulté" et d'une longueur identiques à chaque fois: lettres de motivation et messages téléphoniques laissés sur un répondeur. Après avoir effectué l'activité, il était demandé aux étudiants de calculer leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et d'envoyer sur la plateforme de stockage de l'université (Bureau Virtuel) un document contenant leur note sur 10.

Une fois la feuille de correction reçue, ils étaient alors invités à comparer leurs résultats avec celle-ci et devaient se demander s'ils avaient relevé les mêmes informations. Les éléments d'ordre lexical et linguistique non conformes aux attentes n'étaient pas pénalisés. Ils pouvaient ainsi comparer les réponses correctives en relevant leurs réponses non conformes au niveau linguistique et/ou lexical et donc établir un plan de formation pour la semaine.

Évaluation du dispositif 2 (phase 3: 2009-2010)

Afin d'apprécier les effets d'une adaptation pour un plus grand nombre sur l'apprentissage des apprenants et la mise en place des processus d'autonomisation, nous avons effectué des analyses de données qualitatives (analyse de contenu de trois adjectifs employés par 908 étudiants pour décrire le travail effectué en dehors des cours) que nous avons croisées avec les données quantitatives (562 questionnaires en ligne et 236 grilles d'autoévaluation du SEP) lorsque cela nous semblait pertinent. Après avoir vérifié les profils des étudiants de 2010 pour établir de possibles changements par rapport aux profils déjà identifiés en 2009, nous avons examiné les résultats de l'analyse de contenu de trois adjectifs.

Les résultats nous ont permis de comparer les deux dispositifs et de les évaluer à l'aide de trois critères de validation: niveau macro, méso et micro (Macré, 2013 et Tableau 1)

Démarches d'analyse: questionnaires en ligne

Durant la dernière semaine de cours, nous avons invité tous les étudiants à se rendre sur la plateforme virtuelle de l'université pour remplir le questionnaire en ligne. En adaptant le questionnaire papier donné en phase 2, nous avons encore une fois demandé aux étudiants si travailler de cette manière les motivait, nous les avons interrogés sur leur capacité à réaliser le travail demandé, sur la méthodologie mise en place, sur l'outil informatique et sur l'utilisation des activités autocorrectives pour améliorer leur anglais.

Démarches d'analyse: trois adjectifs

L'analyse nous a permis d'identifier 1026 adjectifs différents et de les regrouper en 25 thèmes que nous avons ensuite réduits à cinq: capacité à faire le travail, analyse des usages, autorégulation, difficultés méthodologiques et techniques pour mettre en place le travail et enfin motivation des étudiants à effectuer le travail. Ainsi, nous avons pu obtenir le nombre d'occurrences de chaque adjectif et tenir compte des adjectifs employés pour parler du processus d'apprentissage.

Résultats

Nous présentons ici trois résultats: l'identification des difficultés et leur intégration dans la création du nouveau dispositif (phase 1), l'évaluation micro de ce nouveau dispositif 1 (phase 2) et du dispositif 2 (phase 3).

Identification des difficultés (phase 1: 2007-2008)

Suite à l'analyse de contenu, trois thèmes ont été dégagés, ce qui nous a permis d'identifier les obstacles majeurs qui semblaient bloquer le processus d'autonomisation de ces étudiants (pour une description plus détaillée des résultats, voir Macré, 2013).

Type de difficulté	Sentiments et/ou difficultés relevés	Résultats: les conséquences
Développement cognitif	<ul style="list-style-type: none"> - Note faible au baccalauréat - Projets imprécis - Écart de connaissances en langue difficile à combler - Émotions négatives sur l'apprentissage de l'anglais du passé 	<ul style="list-style-type: none"> - Représentations de leur capacité à apprendre l'anglais - SEP très faible - Doutent de leurs capacités et s'attendent à de faibles résultats
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> - Attente d'être motivé par le cours et l'enseignant - Critères employés pour évaluer les cours et le travail fait en dehors: sa rentabilité (si le cours est à la fois intéressant et utile) 	<ul style="list-style-type: none"> - Quand ces deux critères (intérêt et utilité) ne sont pas remplis, les cours et le travail fait en dehors sont décrits de manière négative
Auto-régulation: difficultés du parcours	<ul style="list-style-type: none"> - Les buts sont souvent fixés à très court terme et ne permettent pas de faire évoluer l'application des connaissances acquises à d'autres types d'activités - Manque de réflexion et de méta-réflexion - Difficulté à modifier les habitudes, malgré une certaine compréhension de leurs effets négatifs sur l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté à fixer des buts réalistes et réalisables, à anticiper et à apporter des solutions aux tâches, à percevoir leur pertinence et à les accomplir, etc. - Peu de réflexions sur le travail effectué en général - Réactualisation des pratiques

Tableau 2 – Synthèse des résultats 1: les sentiments et/ou difficultés relevés

La médiation: construction du nouveau dispositif

Pour permettre un accompagnement de qualité, nous avons relevé la nécessité d'aménager des situations et des contextes qui entrent "en résonance" avec les dispositions des apprenants. Ainsi, afin de concilier les besoins spécifiques des étudiants et l'environnement de l'apprentissage au niveau macro, méso et micro, nous avons créé et mis en place un dispositif hybride d'auto-formation accompagnée (Figure 2).

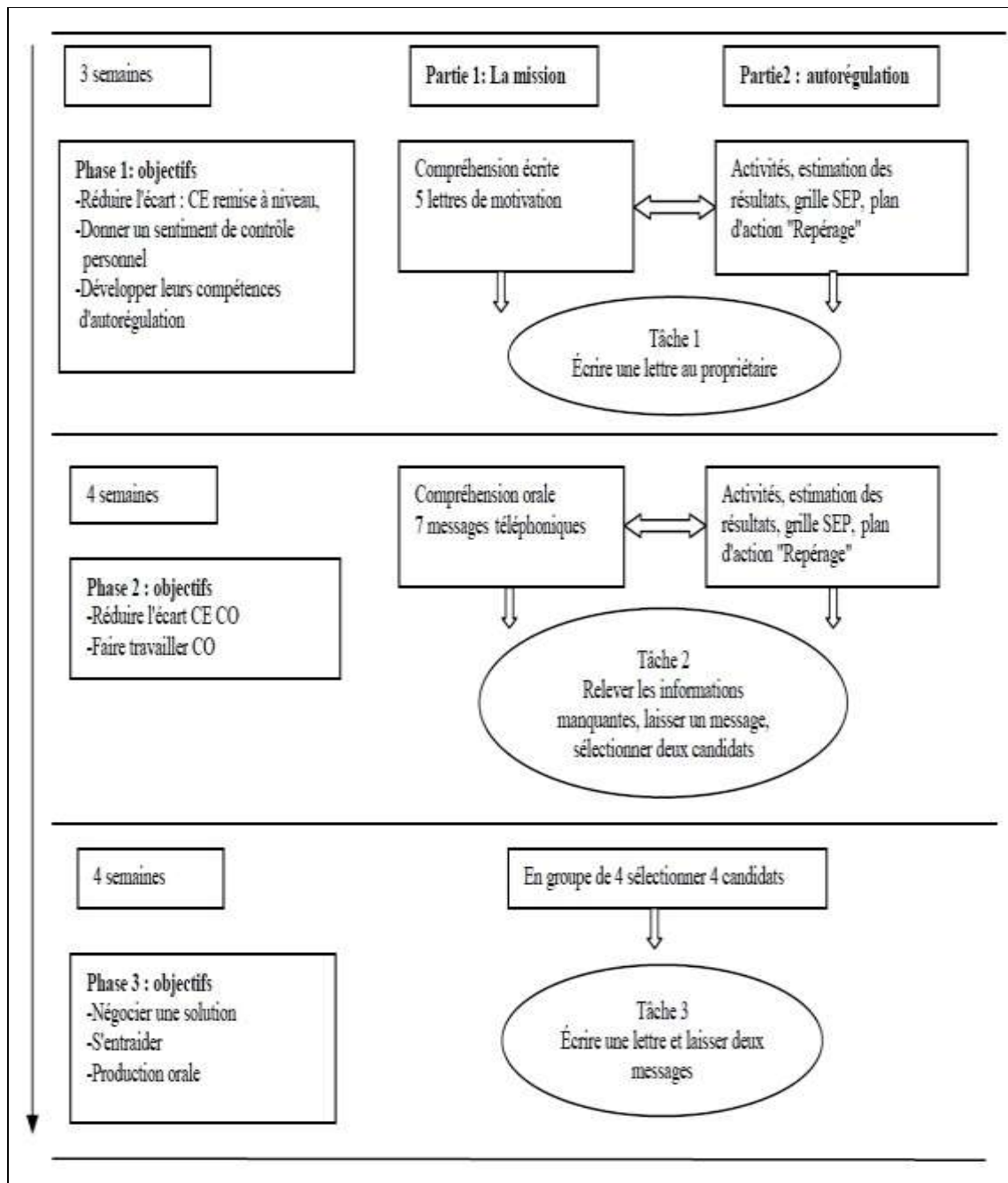


Figure 2 – Rappel du déroulement du dispositif et des objectifs visés

L'objectif général du dispositif

L'objectif général de la médiation et de la structure adoptées, en accord avec l'approche constructiviste, est "de fournir des indices qui clarifient et renseignent sur les difficultés de l'apprentissage", sans jugement ou sanction négative de la personne. Ce n'est pas le "vide de l'ignorance, mais bel et bien une forme de connaissance comme une autre" (Astolfi, 1999: 40). Autrement dit, c'est donner du temps (un semestre) et l'occasion aux apprenants de produire des séquences potentiellement non acquisitionnelles plutôt que des "erreurs" (PNCA), pour réduire les écarts de connaissances accumulés depuis le collègue (déconditionnement pour faire installer d'autres automatismes), et leur redonner confiance dans leurs capacités à progresser en anglais en situation de formation accompagnée à l'avenir (durant le semestre 2, les étudiants doivent

réintégrer les formations en auto-formation accompagnée proposées pour tous les niveaux d'étudiants LANSAD).

Les objectifs spécifiques du dispositif

Les objectifs spécifiques, résultats de l'analyse des besoins dans la phase 1 et intégrés dans le développement du dispositif tiennent également compte des contraintes institutionnelles, organisationnelles et pédagogiques et visent, en plus d'une progression linguistique, à réduire l'écart de connaissance, à améliorer le jugement d'auto-efficacité des apprenants en développant les compétences liées à l'auto-régulation et à permettre la réalisation d'un travail motivant, utile et intéressant, transférable à d'autres aspects de la vie (Macré, 2013).

Évaluation micro des dispositifs 1 et 2 (phase 3: 2009-2011)

Nous nous concentrons ici sur l'évaluation micro (Macré, 2013 pour les évaluations macro et méso), qui porte donc sur le progrès linguistique, la motivation et la capacité d'auto-régulation (SEP et auto-évaluation).

Type de progression	Description détaillée	Résultats	
		Dispositif 1	Dispositif 2
Progrès linguistique	Pré-tests et post-tests (compréhension orale)	- Progression de 41%	
	Pré-tests et post-tests (production écrite)	- Progression de 16%	
	Constat d'une progression par les étudiants	- 64% des étudiants	- 68% des étudiants
Motivation	Confiance dans leur capacité à se prendre en charge et à progresser en anglais	- 80% des étudiants disent "être capable"	- 75% des étudiants disent "être capable"
	Envie de faire le travail: utilité, rentabilité et transférabilité à d'autres circonstances de la vie	- 67% des étudiants	- 79% des étudiants - 70% des adjectifs choisis sont positifs
	Capacité des étudiants à faire le travail, c'est-à-dire que le travail demandé ne soit pas trop difficile ni trop facile, mais accessible	- Moins négatifs que dans l'analyse des besoins (phase 1): "étonné", "vague", "ambigu", "bizarre", "déboussolé", "perturbé", "il fallait passer plus de temps"	- 64% des étudiants et 131 adjectifs de catégorie "accessible" - 65% des étudiants (questionnaires en ligne) donnent des adjectifs de catégorie "accessible"

	Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	Réduction de l'écart entre résultat réel et résultat estimé	Réduction de l'écart entre résultat réel et résultat estimé
Autorégulation	Capacité à s'auto-évaluer et à mettre en place des actions rétroactives	<ul style="list-style-type: none"> - Préférence pour les corrections des enseignants - 43% des étudiants ont "quelquefois" des difficultés à déclencher les activités - 8% des étudiants "souvent" (capacité à s'auto-évaluer) 	<ul style="list-style-type: none"> - Préférence pour les corrections des enseignants - 43% des étudiants ont "quelquefois" des difficultés à déclencher les activités - 8% des étudiants "souvent" (capacité à s'auto-évaluer) - 52% des étudiants reconnaissent avoir appris quelque chose

Tableau 3 – Évaluation des dispositifs 1 et 2 (phase 3 2010-2011)

Les résultats nous indiquent le dynamisme des étudiants qui progressent en anglais et qui deviennent plus motivés dans les deux dispositifs. Après l'analyse du dispositif 1, nous avons pu constater une progression linguistique des apprenants au niveau de la production écrite (16%) et de la compréhension orale (41%), ce qui est à l'origine d'une prise de confiance dans leurs capacités à se prendre en charge pour améliorer leur niveau d'anglais (et ce surtout à l'oral). Il n'y avait pas de pré-test ou de post-test dans le dispositif 2; néanmoins, dans la mesure où, nous avons maintenu le contenu et les travaux demandés à l'identique et que les enseignants nous ont indiqué que le travail demandé (activités hebdomadaires et les trois tâches de la mission) a été rendu, nous faisons l'hypothèse (sous réserve) selon laquelle il y aurait également eu une progression linguistique lors de la phase 3. Nous pouvons également relever que la majorité des enseignants ont souhaité renouveler la formation l'année suivante, ce qui semble également corroborer la thèse d'une progression linguistique. Le fait de constater leur propre progrès à l'oral en comparant les premières activités aux dernières a incité les étudiants à vouloir poursuivre cette progression en dehors de la classe. L'analyse des dix entretiens semi-directifs des étudiants du dispositif 1 a permis de confirmer cette constatation et de faire le lien entre étudiants qui disent "être capable" et ceux qui ont réellement fait le progrès. Sur les dix étudiants, deux d'entre eux ont régressé de trois à six points à la compréhension orale, entre le pré-test et post-tests. C'est également ces deux mêmes étudiants qui ont moins progressés à l'écrit (d'un point chacun). Le peu de travail d'auto-régulation et de réflexion dans les carnets de bord peut expliquer cela. Ils avouent ne pas avoir consacré suffisamment du temps à l'anglais afin de se concentrer sur les matières de leurs spécialités. En ce qui concerne le dispositif 2, dans l'impossibilité de vérifier ces mêmes liens, nous ne pouvons qu'émettre l'hypothèse que les résultats obtenus sont liés de la même façon au progrès linguistique.

L'importance de la motivation pour déclencher les actions et les rétroactions a déjà été soulignée, tout comme celle du sentiment de progression pour maintenir l'effort et permettre aux étudiants de croire en leurs capacités à s'améliorer en anglais.

Les résultats des questionnaires indiquent également que 80% et 75% des étudiants pensent pouvoir se prendre en charge pour améliorer leur niveau en anglais. Or, avant d'entamer une formation en autonomie accompagnée, seuls 20% des étudiants de l'année précédente avaient déclaré penser en être capables. Cela semble indiquer une amélioration.

Le travail à faire (Macré, 2013) est décrit comme intéressant et utile par 67% (dispositif 1) et 79% (dispositif 2) des étudiants. Les termes positifs (70%) employés pour le décrire mettent l'accent sur le jeu, l'originalité et son utilité dans la vie quotidienne, ce qui semble confirmer sa rentabilité et sa transférabilité à d'autres circonstances de la vie. L'activité mise en place dans le dispositif (la grille de SEP) indique une amélioration de jugement et a également servi de moteur en incitant les étudiants à améliorer leurs résultats. Il semble alors qu'ils aient pu aborder les tâches à accomplir comme une opportunité à saisir, surmontant ainsi le poids du passé et les émotions qui y ont été associées.

Encore une fois, dans le dispositif 1, les entretiens semi-directifs permettent de confirmer le lien entre motivation et progression linguistique indiquant également que même si la progression est limitée, la croyance de l'étudiant dans l'utilité du travail et dans sa capacité d'entamer une formation en autonomie accompagnée seuls s'est améliorée.

Cependant, en ce qui concerne l'auto-régulation, les résultats ne sont pas aussi marqués. Bien qu'on constate une amélioration du SEP, l'évolution en ce qui concerne les actions régulatrices est longue à se développer et les résultats moins probants. Bien que 52% des étudiants reconnaissent avoir appris quelque chose, 43% d'entre eux disent avoir des difficultés à déclencher les activités rétroactives et seulement 8% les mettent en place "souvent". Ceci semble corroborer les résultats du dispositif 1. Bien que les étudiants aient identifié et remarqué certaines de leurs productions comme non conformes aux attentes de la langue, ils n'ont pas toujours senti le besoin de déclencher des rétroactions pour les corriger. On peut penser que cette activité n'a pas été suffisamment explicitée et que le besoin d'une participation plus active de leur part n'a pas été assez accentué ou encouragé. Un certain nombre d'étudiants ont constaté cette négligence lors des entretiens.

Cette absence d'explicitation a également été confirmée par les enseignants lors de leurs entretiens et lors de l'évaluation du dispositif. Nous pensons que cela est dû au fait que la mise en place d'activités de réflexion, de stratégies et de remises en question n'était pas suffisamment prise en charge par les enseignants, et que cela aurait nécessité un accompagnement plus spécifique à la fois pour les étudiants et pour les enseignants, ce qui souligne le rôle essentiel de l'enseignant-tuteur dans l'intégration du dispositif.

Conclusion

Nous avons souhaité fournir l'occasion aux apprenants d'accomplir des activités intéressantes, utiles et ludiques, un "terrain de jeu encadré" (Macré 2013: 134) permettant aux étudiants de reprendre confiance dans leurs capacités à s'améliorer en anglais, à progresser linguistiquement, permettant une aide à la mise en place d'une méthodologie rigoureuse et adaptée. Nous avons identifié les émotions négatives qui pouvaient agir comme obstacles à l'apprentissage, ce qui nous a conduit à des conclusions qui permettent de constater que la prise en compte des aspects affectifs des étudiants pouvait aboutir à des améliorations linguistiques.

Grâce à la prise en compte des besoins, sociologiques linguistiques et surtout psychologiques des étudiants, il est maintenant possible d'affirmer qu'un dispositif hybride de formation en autonomie accompagnée peut être accessible à des étudiants de niveau A2/B1 en anglais au même titre qu'à des étudiants de niveaux supérieurs.

Cependant, ayant modifié le dispositif pour l'adapter à un plus grand nombre d'étudiants mais également d'enseignants, il semble que les facteurs psychologiques, qui sont en partie pris en charge indirectement par les enseignants – les activités impliquant des remises en question de la méthodologie employée pour apprendre l'anglais, à travers des débats, des discussions et des explications – ne soient pas toujours suffisamment bien compris par ces derniers, et par conséquent par les apprenants. Ainsi, les résultats indiquent que l'évolution du dispositif vers une massification serait envisageable à condition que ces activités psychologiques soient maintenues et même renforcées afin de tenir compte de l'amplification des tensions induites par la distance et par les difficultés d'intégration des enseignants.

Dans la mesure où "la qualité de la médiation technique de l'apprentissage dépend de la médiation des hommes" (Linard, 1996: 6), il serait important que les émotions ressenties par les enseignants face à une formation en autonomie et tout ce que cela implique soient également prises en compte. Cela souligne, d'une part, la fragilité d'une situation pédagogique complexe nécessitant une attention plus particulière envers les enseignants, responsables de l'intégration de la formation, et, d'autre part, met l'accent sur le rôle essentiel de l'enseignant-tuteur dans l'intégration du dispositif.

Références bibliographiques

- ABRIC, J-C. 2001. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ARNOLD, J. 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ASTOLFI, J.-P. 1999. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.
- BANDURA, A. 2003. *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.

- BARBOT, M.-J. & G. CAMATARRI. 1999. *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BARBOT, M.-J. 2003. Médiatisation dans l'enseignement supérieur: vers un nouveau paradigme éducatif? *Alsic* 6: 1, 175-189.
- BARBOT, M.-J. 2008. L'autonomie par les Tic? Obstacles à surmonter et conditions pour son réinvestissement tout au long de la vie. PICCARDO, E., G.-L. BARON & A. GOHARD-RADENKOVIC (eds.). *Mobilités virtuelles et mobilités géographiques dans l'apprentICEage: problèmes, enjeux et perspectives*. Synergies Europe (Cracovie), 161-173.
- BELISLE, C. 2003. Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. BARBOT, M.-J. (dir.) *Médiations, médiatisation et apprentissage. Notions en Questions* 7. Lyon: ENS Éditions.
- BLANC, N. 2006. *Émotion et cognition: quand l'émotion parle à la cognition*. Clamecy: In Press Éditions.
- BRUDERMANN, C. 2010. *La mise en place de dispositifs hybrides d'enseignement/apprentissage des langues en milieu universitaire. Analyse didactique d'une recherche action*. Thèse de doctorat, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- BRUNER, J. 1983. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CARRÉ, P. 2009. De la motivation au registre conatif. CARRÉ, P. ET F. FENOUILLET (dir.) *Traité de psychologie de la motivation*. Paris: Dunod.
- CHARLIER, B. et al. 2006. Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs* 4, 469-496. <<http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>>.
- CHRISTIANSON, S.-A. et al. 1997. Remembering and forgetting traumatic experiences: a matter of survival. CONWAY, M. (ed.), *Recovered Memories and False Memories*. New York: Oxford University Press, 150-191.
- CIEKANSKI, M. 2011. L'analyse ergonomique du travail d'accompagnement du conseiller dans les systèmes d'apprentissage autodirigé. *Mélanges Pédagogiques* 32, n° spécial: *Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance*, 9-23.
- DAMASIO, A. 1995. *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- DECI, E. & R. RYAN. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Rochester: University of Rochester Press.
- DÖRNYEI, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Edinburgh: Pearson Education Limited.

- DÖRNYEI, Z. 2003. Attitudes, orientations and motivations. *Language learning, Advances in Theory, Research, and Applications. Language Learning* 53: 1: 3-32.
- ECCLES, J. & C. MIDGLEY. 1989. State-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. R. AMES & C. AMES (eds.). *Research on motivation in education: goals and cognitions*, vol. 3. New York: Academic, 139-186.
- ELLIS, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FRANÇOIS, P.-H. 2002. Représentations des compétences et formation, une approche sociale cognitive. CARRÉ, P. & A. MOISAN (eds.). *La formation autodirigée. Aspects psychologies et pédagogies*. Paris: L'Harmattan, 33-62.
- FRIJDA, N. 1986. *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GREMMO, M.-J. 2003. Aider l'apprenant à mieux apprendre: le rôle de conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. ALBERO, B. (dir.) *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Lavoisier, 153-165.
- HOLEC, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- LECOMTE, J. 2004. Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs* (hors-série) *Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Paris: L'Harmattan.
- LINARD, M. 1996. *Des machines et des hommes*. Paris: L'Harmattan.
- LINARD, M. 2003. Autoformation, éthique et technologies: enjeux et paradoxes de l'autonomie. ALBERO, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Lavoisier, 241-263.
- MACRÉ, N. 2008. L'analyse d'un dispositif de langues à travers des carnets de bord des apprenants de niveau A2. *Les Cahiers de l'ACEDLE* 5, 131-152.
- MACRÉ, N. 2013. *L'accompagnement à l'autonomisation d'étudiants de tous niveaux: le cas des apprenants LANSAD de niveau A2/B1 en anglais*. Thèse de doctorat, Université Lille III – Charles de Gaulle.
- MACRÉ, N. 2014. Les apprenants LANSAD de niveau A2/B1 en première année d'anglais en autonomie accompagnée médiatisée: quels besoins? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT* 33: 2 (à paraître).
- MANDLER, G. 1984. *Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress*. New York: Norton.
- PIAGET, J. 1975. *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France. <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/jp75_ESC_tdm.pdf>

- PINTRICH, P. 2000. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology* 25, 92-104.
- PRINCE, P. 2009. Un ménage à trois fragile: autonomie, motivation et apprentissage dans un Centre de langues. *Lidil* 40, 71-88.
- RABY, F. 2007. A triangular approach to motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CALL). *Recall* 19: 2, 181-201.
- RABY, F. 2008. Comprendre la motivation en LV2: quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. *Les langues modernes* 3, 1-11.
- ROSSIER, A. 2005. Quel rôle joue le dispositif de formation dans le processus de réduction des tensions identitaires? Mémoire de Licence en Sciences de l'éducation, Université de Fribourg.
- STEIN, N. L., T. TRABASSO & M. LIWAG. 1993. The Rashomon phenomenon: personal frames and future-orientated appraisals in memory for emotional events. HAITH, M., R. BENSON, R. ROBERTS & B. PENNINGTON (eds.) *Future oriented processes*. Chicago: University of Chicago Press, 279-300.
- TARDIF, J. 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*. Paris: ESF.
- VALLERAND, R. 1997. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. ZANNA, M. (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*. New York, NY: Academic Press, 271-360.
- VIAU, R. 1997. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- WEINER, B. 1992. *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- WHITTLESEA, B. 2002. False memory and the discrepancy-attribution hypothesis. The prototype-familiarity illusion. *Journal of Experimental Psychology: General* 131: 1, 96-115.
- ZIMMERMAN, B. 2002. Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études: une vision cyclique. CARRÉ, P. & A. MOISAN. *La formation autodirigée: aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris: L'Harmattan, 69-88.
- ZIMMERMAN, B, A. BANDURA, & M. MARTINEZ-PONS. 1992. Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal* 29, 663-676.