



HAL
open science

Les stratégies d'apprentissage hors-cours : représentations de l'efficacité

Kevin Marenghi

► **To cite this version:**

Kevin Marenghi. Les stratégies d'apprentissage hors-cours : représentations de l'efficacité. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03768007

HAL Id: dumas-03768007

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03768007>

Submitted on 2 Sep 2022

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 stratégies d'apprentissage hors-cours : représentations de l'efficacité

**Kevin
MARENGHI**

Sous la direction de Christian Degache

UFR : LLASIC
Département : Sciences du langage et Didactique des langues
Section 1

Mémoire de master 2 mention XXX - NN crédits

Parcours : Didactique des langues

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Nous souhaitons remercier les apprenants dont nous encadrons l'apprentissage, et particulièrement ceux qui ont participé à l'enquête correspondant à la recherche présente, car sans eux elle n'aurait jamais pu aboutir. Leur curiosité intellectuelle et leur volonté de s'améliorer ont été pour nous une essentielle source d'inspiration.

Il nous faut aussi exprimer notre gratitude envers le professeur Christian Degache, qui nous a guidé dans la démarche parfois labyrinthique de la recherche. Nos échanges ont signifié le perpétuel enrichissement de nos perspectives, et nous ont permis de perfectionner nos méthodes.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : ...Kevin.....

NOM :Marengi.....

DATE :21 Juin 2022.....

Sommaire

Introduction	7
PARTIE 1 - CONTEXTE ET PROFILS	10
Chapitre 1. Contexte macro	11
1. Contexte institutionnel	11
2. Contexte d'apprentissage et linguistique	13
Chapitre 2. Profil des apprenants	14
1. Le groupe classe	14
2. Exigences de la formation	14
3. Perspectives futures	15
Chapitre 3. Contexte micro	17
1. La vie de dortoir	17
2. Les espaces de l'université	19
3. Les espaces hors de l'université	22
4. Les moments de l'université	23
Conclusion : contexte	24
PARTIE 2 - THEORIE ET METHODOLOGIE	25
Chapitre 4. Eléments théoriques	26
1. La stratégie d'apprentissage	27
2. Métaconnaissances et métacognition	36
Conclusion : théorie	41
Chapitre 5. Méthodologie	42
1. Phase 1 : préparation et calcul des enjeux	44
2. Phase 2 : présentation du projet	45
3. Phase 3 : réception et traitement des données	46
4. Phase 4 : questionnement et suggestions post-traitement	50
Conclusion : méthodologie	51
PARTIE 3 - ANALYSE	52
Chapitre 7. Récurrences	53
1. L'importance du cours et du hors-cours	54
2. Le choix du lieu	55
3. Le temps	58
4. Ce qui n'est pas mentionné	61
Chapitre 8. Singularités	62
1. Le choix du lieu	62
2. Le choix et la gestion du temps	63
3. Divertissement, émotions et motivation	70
4. L'isolement	77
Conclusion de l'analyse	80
Chapitre 9. Manques	81
1. Les manques évitables	81
2. Les manques inévitables	82
Conclusion : manques	83
Conclusion générale	84
Bibliographie	86
Table des illustrations	89

Table des annexes	90
--------------------------------	-----------

Introduction

L'empathie est la qualité première essentielle au travail du transmetteur de connaissances, trait commun avec l'enquêteur qui doit également en faire preuve (Kaufmann, 1996). Son absence signifierait une totale impossibilité de comprendre ceux qui lui sont confiés, les apprenants. L'enseignant et l'apprenant ne peuvent ainsi pas être des inconnus, et leur relation ne peut pas se résumer à un transfert de connaissances, à un téléchargement de données comme d'une USB à une autre. Si l'apprenant est à l'écoute de l'enseignant, l'enseignant doit aussi être à l'écoute de l'apprenant. Cet enjeu de la relation ne saurait être négligé. Cette écoute se concentrera sur des dimensions liées à l'apprentissage, mais ses frontières ne sont pas toujours évidentes, ses facettes étroitement connectées à des éléments pouvant pourtant paraître sans relation. Pour tenter de saisir la complexité de ce système, l'enseignant doit donc faire preuve d'empathie, et se mettre constamment à la place de l'apprenant. Par cette démarche, l'enseignant doit questionner sa propre figure d'apprenant, car il n'existe pas de maîtrise absolue de l'objet d'apprentissage, seulement des stades différents de maîtrises se rapprochant de l'inaccessible perfection. Dans cette mesure, nous sommes tous d'éternels apprenants, et cela particulièrement pour l'apprentissage d'une langue, objet d'étude si infiniment complexe et en perpétuel changement.

Aussi, l'amélioration de ses compétences, ici linguistiques, par l'individu représente en principe l'élément essentiel au déclenchement et à la continuation de l'apprentissage. Avec l'apprentissage d'une langue étrangère, ce processus n'est dans les faits jamais réellement terminé, mais cette dimension de la fin de l'apprentissage dépend des représentations de l'individu. Ainsi, l'apprenant d'une langue étrangère doit d'abord passer par l'émergence de sa volonté d'étudier, ce qui ne sera pas abordé dans la recherche présente, puis il ou elle devra alimenter cette volonté, cette motivation. La motivation, intimement liée à l'autonomie de l'apprentissage, est en grande partie un produit des représentations que l'apprenant construit vis-à-vis de l'efficacité de ses méthodes, notamment celles qui lui sont uniques, personnelles, celles qu'il ou elle utilise dans son propre temps libre, et qui déterminent l'amélioration de ses compétences de façon possiblement plus forte que le temps d'étude collective et passé en cours.

Les enseignants se concentrant souvent sur l'analyse de leur propre position dans le processus d'apprentissage, mais ils doivent aussi analyser la figure de l'apprenant. La recherche présente a pour ambition de quitter l'espace-temps du cours, pour explorer l'apprentissage hors-cours d'apprenants. Le « hors-cours » est, par définition, tout instant durant lequel l'apprenant n'assiste pas à un cours. Ce moment est intimement lié à l'autonomie (Guzman Bejarano, 2016), et il est révélateur des stratégies employées par chacun. Aussi, la distinction du « en cours » et du « hors-cours » ne correspond pas aux distinctions entre apprentissage formel et informel, ou entre apprentissage guidé et non-guidé (CECR, 2001). Les sujets étudiés peuvent en effet alterner entre ces quatre formes pendant leur étude hors-cours. Le « hors-cours » est le moment où l'apprenant gère lui-même son apprentissage, mais il demeure en grande partie déterminé par le « en cours » en amont. Le « hors-cours » est donc construit sur des conditions et sur des choix, la recherche présente explorant ces deux catégories.

Au final, les cours ne représentent qu'une petite partie du temps d'apprentissage des apprenants, leur temps personnel et la façon dont ils l'utilisent pour étudier étant donc déterminant. Avec cette réalisation, les apprenants peuvent considérer les cours comme un accompagnement, et non pas comme la totalité de leur apprentissage. Prêter attention au cours ne sera donc jamais suffisant pour qu'ils fassent de réels progrès : c'est le temps personnel hors-cours dédié par chaque apprenant qui décide de son apprentissage. Il apparaît donc que l'importance de cet apprentissage hors-cours de l'apprenant est première, et cette recherche aspire à renforcer cette importance dans les représentations des participants.

Quel est donc le rôle des représentations dans leur valeur affective pour la construction des stratégies hors-cours des apprenants ?

La recherche traite cette question en identifiant les récurrences et les particularités chez les sujets observés, soit ce qu'ils ont en commun et ce qui les distingue. Les choix et habitudes des apprenants sont donc questionnés vis-à-vis de leur pertinence, dans la mesure où la démarche doit leur permettre de déconstruire certains éléments de leur organisation personnelle de l'apprentissage. Ainsi, il s'agit pour eux de se confronter à certaines représentations, et le traitement des données doit aussi veiller à en identifier les contours. En effet, les résultats ne sauraient représenter un état objectif des stratégies des apprenants, et traduisent donc seulement leur ressenti, notamment les représentations de

l'efficacité des stratégies. L'idée d'amélioration est donc intégrée dans le questionnement, afin d'inviter les apprenants à se demander quelle est la réelle part d'efficacité de leurs habitudes d'apprentissage, et surtout de quelle façon les améliorer.

Notre hypothèse principale vis-à-vis des résultats serait que la gestion du temps n'est pas universelle, et que chaque individu doit trouver les stratégies qui lui correspondent le mieux, celles-ci n'étant pas forcément transposables à un autre sujet. Dans cette mesure, il était attendu que les données recueillies seraient fortement hétérogènes, identifiant des stratégies d'apprentissage variant énormément d'un apprenant à un autre.

De plus, nous attendons des apprenants qu'il soit relativement difficile pour eux de remettre complètement en question leurs stratégies, d'y porter un regard critique. Les techniques sur lesquelles elles sont construites peuvent en effet être profondément enracinées chez eux, comprenant notamment des éléments datant de leur apprentissage d'autres langues pendant l'enfance.

Ainsi, nous formulons l'hypothèse qu'un questionnement trop radical de certaines stratégies serait potentiellement déstabilisant pour les apprenants, qui tendraient donc, inconsciemment, à se restreindre à un inventaire des stratégies sans remettre en question leur efficacité.

Partie 1
-
Contexte et profils

Chapitre 1. Contexte macro

Comme chaque espace, la Chine est faite de communauté et de diversité. Ceci apparaît dans chaque aspect de la société chinoise, dont l'éducation. Ainsi, la culture éducative en Chine, si confrontée à celle de la France, est comparativement plus rigide. Premièrement, l'examen final du baccalauréat décide presque entièrement de la trajectoire de l'individu. Deuxièmement, le cycle d'études supérieures suivi après le baccalauréat définit pour toujours l'individu dans ses opportunités du monde du travail. Il est donc comparativement plus difficile pour un étudiant en Chine de changer la trajectoire de ses études. Ainsi, les apprenants du groupe observé n'ont pas pour option de changer de spécialité. En huit ans d'enseignement dans des universités publiques chinoises, nous n'avons jamais rencontré la situation d'un étudiant en licence qui aurait abandonné ou changé sa spécialité. Les apprenants ayant participé à la recherche présente sont destinés à étudier le français au minimum pendant les 4 années de leur licence.

1. Contexte institutionnel

1.1. Dans l'enseignement supérieur en Chine

Fondée en 1956, l'université des sciences et technologies du Hebei¹ comprend des disciplines variées, dont plusieurs langues étrangères, avec un département de français langue de spécialité inauguré en 2006. Celui-ci propose un cursus de licence sur quatre ans, cette durée étant la même dans toutes les universités chinoises. Les apprenants sont sélectionnés en fonction de leurs résultats à l'examen final du lycée, équivalent du baccalauréat, le *gaokao*². Avant l'examen, les lycéens font des vœux, leurs notes finales déterminant l'université mais aussi leur spécialité pour les années suivantes. Ce système est très compétitif, l'importance du *gaokao* est considérable, et il détermine fondamentalement la vie des étudiants. Pour la formulation de leurs vœux, notre licence de français n'est généralement pas le premier choix des apprenants.

Le campus accueille 30 000 étudiants, et une partie importante des enseignants y habitent. Les étudiants partagent des dortoirs de six personnes, et mangent ensemble dans les cantines de l'université, qui dispose entre autres d'une bibliothèque et d'un parc. Pour ces raisons, le lien entre les apprenants est très fort et cette situation s'est accentuée avec la

¹ <https://english.hebust.edu.cn/>

² 高考

pandémie, car après un semestre de cours en ligne l'an dernier, leur retour sur le campus en septembre 2020 sans possibilité d'en sortir leur a permis d'avoir enfin une vie sociale mais strictement à l'intérieur, ce qui a été positif pour leurs relations entre camarades.

1.2. Le département de français

En 2017, la directrice du département de français a pris sa retraite. Elle fut remplacée par une jeune femme dynamique qui encadrerait l'équipe, alors composée de quatre autres collègues locales toujours en poste au moment de cette recherche, et d'une collègue française, partie depuis. Après son départ, on recruta un nouvel enseignant français, qui est parti en 2020 car la crise sanitaire a rendu très difficile son séjour en Chine.

Avec un total d'environ 160 étudiants, le cursus de licence se conclue avec l'écriture d'un mémoire, les thématiques variant de la littérature à la traduction. Entre temps, les apprenants peuvent faire des stages pendant les vacances mais l'équipe pédagogique les y encourage peu, point sur lequel nous travaillons pour valoriser davantage le stage. Les cours sont très variés et une certaine proportion peut changer d'une année à une autre. Au premier semestre, on se concentre sur la prononciation en utilisant l'alphabet phonétique international, et la grammaire représente une forte part de l'apprentissage pendant les trois premières années. L'approche est globalement très axée sur la grammaire, surtout dans les cours des enseignantes locales. Quant au chercheur, il accompagne surtout les apprenants pour la phonétique, l'oral, et pour des cours plus complexes nécessitant une compréhension plus profonde de certains aspects culturels, notamment la littérature ou la géopolitique.

Pour comprendre mieux le profil des collègues locales, nous pouvons décrire celui d'une d'entre-elles. Amélie, de son prénom français informellement adopté au début de son apprentissage, est en charge de différents niveaux d'apprenants. Elle a suivi une licence de spécialité de français, comme nos élèves, puis elle a fait un master en relations internationales, avant de trouver ce poste où elle enseigne depuis une dizaine d'années. Elle encadre aussi une partie des apprenants de quatrième année pour la rédaction de leurs mémoires, et a suivi diverses formations, notamment dans l'usage du numérique. Amélie est la collègue qui présente constamment de nouveaux outils pédagogiques, notamment de nouvelles applications pour mieux organiser les cours. Son niveau de français est tout à fait respectable et elle est dans un constant effort d'amélioration. Ses méthodes sont fortement orientées sur l'apprentissage de la grammaire, avec une démarche explicite, et son cours comprend beaucoup de systématisation.

2. Contexte d'apprentissage et linguistique

2.1. Un manque d'international au campus

L'environnement où évoluent les apprenants avant et pendant leur licence n'est absolument pas international, et cette tendance s'est renforcée avec la pandémie. A part une interface en anglais limitée, ni l'université ni le département ne disposent de documents de présentation autres qu'en mandarin. Ceci est symptomatique du faible degré d'internationalisation dans lequel évoluent nos apprenants, situation accrue avec la pandémie. En effet, si l'université comptait une dizaine d'enseignants étrangers avant l'irruption du Covid-19 fin 2019, nous étions trois pour l'année scolaire 2020-2021, deux enseignantes coréennes et le chercheur. Outre le corps enseignant, l'université accueille aussi des étudiants étrangers, dont certains venant de pays africains francophones, mais ceux-ci ont été concentrés dans l'ancien campus du centre-ville, nos apprenants étant dans le nouveau campus et ne pouvant pas en sortir, même les week-ends, à cause de la crise sanitaire. Dans cette mesure, l'accès à des locuteurs francophones autres que leurs camarades dépend principalement d'outils numériques tels qu'*Hello Talk*. Ces limites sont déterminantes pour les représentations de la langue cible développées par les apprenants, et pour l'architecture de leur apprentissage.

2.2. Un manque d'international hors campus

Les quelques sorties hors-campus, auparavant occasionnelles, étaient impossibles au moment de la recherche à cause de la situation sanitaire, qui a poussé les autorités à imposer un confinement sur l'espace du campus à tous les apprenants et au personnel ce semestre. S'ils ont quitté l'université début juin après les examens du semestre, ce changement ne signifie pas un changement radical, un accès à un environnement plus international pour eux. Pour ceux qui restent à Shijiazhuang, la ville n'est pas internationale dans la mesure où les étrangers y sont extrêmement minoritaires, estimés à quelques centaines pour une aire métropolitaine de 10 millions d'habitants. Aussi, les événements culturels internationaux sont également très limités. Pour les apprenants qui vont dans d'autres villes pour les trois mois de vacances d'étés, la majorité vit dans des régions encore plus isolées que Shijiazhuang, ce qui limite encore davantage leurs perspectives et leur pratique du français.

Chapitre 2. Profil des apprenants

1. Le groupe classe

Le chercheur enseigne donc, comme évoqué, aux participants. Toutefois, cette recherche exigera une déconstruction de ce que nous considérons savoir sur leur apprentissage. Il s'agit d'un groupe de 40 élèves, en troisième année de licence de français langue de spécialité. Ce sont des adultes, qui ont donc déjà étudié une ou plusieurs langues étrangères, notamment l'anglais qui demeurerait très important pour l'examen final du lycée lorsqu'ils l'ont passé. Toutefois, ce précédent apprentissage d'une langue étrangère ayant eu pour objectif principal la réussite d'examens sous la forme de questionnaires à choix multiples, et ne laissant notamment que très peu de place à l'oral, les apprenants se confrontent dès le début de la formation à de nouveaux défis, se heurtant à des méthodes et objectifs inédits. Quant à leur langue maternelle, une partie importante des apprenants grandissent dans un environnement où le dialecte local domine, celui-ci étant plus ou moins proche de la langue commune, le mandarin, qu'ils apprennent et pratiquent dès l'école primaire. Dans la classe observée, le mandarin est la seule langue chinoise utilisée. Ce semestre, nous encadrons cette classe pour trois cours : presse écrite³, communication officielle⁴ et audio-visuel⁵. Ce troisième cours a été choisi pour présenter le projet de recherche au groupe.

2. Exigences de la formation

A leur arrivée en première année, les étudiants n'ont, sans exception, aucune expérience d'étude guidée du français. A l'issue de la seconde année, il est obligatoire que les apprenants passent le test de français de spécialité de niveau 4 (TFS4). Le taux de réussite il y a trois ans n'atteignait pas 25%, mais l'année suivante il était d'environ 50%, ce qui serait en partie dû à un changement de l'examen, rendu moins compétitif. Pour cet examen, nous encadrons les apprenants pour leur préparation à la partie de production écrite.

³ 报刊

⁴ 应用文

⁵ 视听说

Aussi, une petite partie des apprenants passe l'examen de DELF B2 en quatrième année, leur nombre n'excédant généralement pas cinq. Parmi eux, certains ont pour objectif d'aller étudier en France, mais la crise sanitaire a rendu ce processus difficile. Notamment, l'administration chinoise a restreint le nombre de passeports à ses citoyens, seule une minorité privilégiée étant autorisée à quitter le pays.

3. Perspectives futures

Comme dans les autres systèmes éducatifs, mais comparativement plus rapidement et à une échelle bien plus importante, la massification de l'éducation supérieure en Chine a signifié une certaine baisse de la valeur des diplômes. Symptôme de ce phénomène, il est depuis quelques années devenu obligatoire dans de nombreuses universités d'avoir un doctorat pour y enseigner, alors que jusque-là un master était suffisant. Aussi, l'accès aux masters est devenu plus difficile et la compétition est forte, comme les apprenants doivent passer un concours d'entrée pour y accéder. Le choix est donc généralement entre un master et un travail. Seulement quelques apprenants réussissent l'examen d'entrée en master avant la fin de leur licence. Pour les autres, une partie le passeront après l'obtention de leur licence, une autre commencera à travailler. Souvent, leur travail n'est souvent en lien ni avec le français, ni avec les langues étrangères, mais le fait d'avoir un diplôme leur apporte plus d'options sur le marché du travail. Parmi eux, quelques apprenants choisissent chaque année d'aller en Afrique francophone pour travailler dans une entreprise chinoise. Enfin, la plus petite minorité se dirige vers un master sans lien avec le français, ce qui demande beaucoup d'investissement personnel, notamment car, comme évoqué, le système chinois n'encourage pas les changements de spécialité. Pour cette dernière situation, les apprenants se dirigent principalement vers le droit ou l'administration, domaines où leur connaissance du français est un atout.

De plus, notre département a un accord avec l'université de Besançon, un programme permettant chaque année à trois apprenants de troisième année de s'y rendre pour étudier un an dans une école de langue, après quoi ils peuvent avoir l'opportunité de continuer leurs études en France, selon leur projet. Du point de vue des opportunités professionnelles qui s'offrent aux apprenants à l'issue de la licence, une partie importante, peut-être la majorité, a donc un emploi sans lien avec le français. Aussi, une petite partie choisit de travailler comme traducteur en Afrique pour une entreprise chinoise pendant en moyenne trois ans. Enfin, d'autres travailleront dans une entreprise ou une administration française ou internationale en Chine. Cette possibilité d'aller à l'étranger a cependant été amoindrie par deux phénomènes récents : le terrorisme et la pandémie. Depuis les premières attaques terroristes en France, les étudiants chinois ont en effet développé un sentiment d'insécurité vis-à-vis de la France, qui n'était auparavant pas présent. Plus récemment et de façon beaucoup plus forte, la pandémie a presque complètement paralysé l'émigration à partir de la Chine. D'abord, le risque de fait d'attraper le Covid pendant leurs voyages était réel. Aussi, les limitations administratives pour l'obtention d'un passeport, évoquées précédemment, ont aussi contribué à cette tendance. Dans cette incertitude pour leur avenir professionnel, limité mais possiblement de façon temporaire, les apprenants sont aussi limités par leur environnement immédiat.

Chapitre 3. Contexte micro

Parmi les éléments analysés dans la recherche présente, la stratégie des apprenants porte en partie sur leur utilisation de l'espace. L'environnement de l'apprentissage joue un rôle essentiel dans l'adaptation des stratégies. Celles-ci sont en effet déterminées par l'accès à différents éléments. La nourriture, l'eau, les toilettes, l'internet ou encore la climatisation sont autant de dimensions qui vont décider des choix, spécialement en termes d'emplacements privilégiés de l'apprentissage pour les moments hors-cours. Dans une autre situation, comme par exemple en France, ce facteur de l'espace aurait représenté une bien plus forte diversité qu'avec le groupe étudié. En effet, les étudiants ayant participé à cette recherche n'avaient pas la possibilité de quitter le campus pendant tout le semestre, à cause des mesures sanitaires de lutte contre le Covid-19. Ils évoluaient donc dans un espace clos, sans possibilité d'en sortir. Cette situation ayant considérablement limité leurs possibilités en termes de choix d'espace d'apprentissage, la réduction de leurs choix a permis à la recherche de traiter des données relativement simplifiées à cet égard. Leur accès à d'autres lieux aurait en effet complexifié et diversifié les résultats.

Les apprenants sont donc « captifs », de différentes façons. En didactique des langues, cela signifie qu'ils sont « engagés dans un cursus universitaire ou scolaire, contraints de valider l'UE (Unité d'Enseignement) en question pour obtenir leur année (par opposition au public de volontaires) » (Audras et Chanier, 2008) ». Pour le contexte présent, on trouve un autre type de « captivité », soit un enfermement total des apprenants sur l'espace du campus, sans possibilité d'en sortir de façon temporaire. En effet, le confinement du campus signifie que les apprenants peuvent en principe en sortir, mais après quoi ils ne peuvent pas y revenir avant le semestre prochain. Aucun participant n'a quitté le campus.

1. La vie de dortoir

Les apprenants vivent en dortoirs de six avec une table centrale, généralement utilisée pour des activités hors-étude, principalement pour manger. La surface est d'environ 20 mètres carrés. Certains apprenants ont de petites tables qu'ils posent sur leur lit et peuvent être utilisées pour étudier. Comme visible sur la photo ci-dessous, certaines chambres comprennent à l'origine huit lits, deux étant donc utilisés comme espaces de rangement. Dans certains cas, ces deux lits supplémentaires sont remplacés par des étagères.



Figure 1 : un dortoir d'université en Chine

Dans notre réflexion sur les usages de l'espace par les apprenants, nous noterons que le dortoir a été conçu avec pour seule et unique fonction de se reposer. En effet, ils ne disposent pas de salles de bains, ni de toilettes, et les apprenants ne sont pas autorisés à y cuisiner. Les douches, toilettes et espaces de restauration sont donc en commun. Les douches sont dans un bâtiment indépendant des dortoirs, les toilettes sont à chaque étage des dortoirs, et les espaces de restauration sont de vastes cantines qui parsèment le campus. Des points pour prendre de l'eau potable sont aussi collectifs. Les dortoirs sont séparés par genres. Cette situation entraîne donc une perpétuelle promiscuité des apprenants, qui n'ont en définition que peu d'espace personnel et d'intimité. Ceci étant la normalité de la vie universitaire en Chine, les étudiants semblent s'y adapter, dans une certaine mesure. Aussi, certaines universités proposent des dortoirs de huit, dans des conditions bien moins bonnes que celles-ci, ce qui peut faire relativiser les apprenants. Avant la pandémie, ils avaient la possibilité de vivre à l'extérieur du campus, de louer leur propre appartement, mais cela n'était pas une pratique courante et elle n'est plus possible à cause des restrictions sanitaires. Lorsqu'il était toujours possible d'opter pour un logement hors-campus, très peu d'apprenants faisaient ce choix pour deux principales raisons. Premièrement, le coût du dortoir est comparativement très bas. En effet, pour une année scolaire de licence, les apprenants doivent payer 800 RMB, soit environ 113 euros, alors qu'un appartement à

l'extérieur leur coûterait environ 24000 RMB, soit environ 3400 euros. Deuxièmement, l'immense majorité des apprenants n'auront jusqu'alors jamais vécus seuls, cette perspective n'étant pas pour eux un but, et culturellement ils ne sont pas encouragés à ce type d'indépendance.

En définitive, la vie de dortoir, sa promiscuité et son manque d'intimité ne représentant pas une exception au reste de la société chinoise où tout est souvent collectivisé, les apprenants la trouvent acceptable ou tout du moins s'y résignent. Le point positif de cette vie en collectivité est qu'ils développent généralement une forte camaraderie avec leurs compagnons de dortoirs, et apprennent à vivre ensemble, à respecter les autres tout en assumant leurs propres besoins, notamment vis-à-vis de l'apprentissage. Bien que le dortoir soit un espace déterminant de la vie étudiante des participants, nous verrons qu'ils n'y passent souvent qu'un temps réduit, voire dans certains cas le plus réduit possible. Dans cette mesure, il nous faut donc considérer les autres espaces du campus, qui jouent un rôle plus direct dans leur apprentissage.

2. Les espaces de l'université

Comme visible sur la carte ci-dessous, le vaste campus comprend de nombreux espaces verts, bâtiments et installations sportives. Environ trente mille étudiants y vivent. Sa surface totale est de plus de 800 000 mètres carrés. En 2020, on a construit une vaste bibliothèque, qui a remplacé la précédente, bien plus modeste. Les salles de cours sont parsemées sur le campus, et présentent des dimensions et des formes différentes, de 40 à 160 places. Leur point commun est qu'elles sont toutes équipées de tableaux, d'ordinateurs, de rétroprojecteurs et de haut-parleurs. Quelques salles ont aussi des tableaux blancs interactifs, et l'université a fourni à ses enseignants une formation pour apprendre à les utiliser. Les salles de cours sont occupées de façon très variable, donc les apprenants qui s'y installent pour leurs moments d'études personnelles hors-cours s'exposent au risque de se voir demander de partir à tout moment, si une activité va y avoir lieu ou plus souvent si un cours va s'y passer. La fréquence de ces interruptions n'est qu'hypothétique, et elle ne concerne que les salles de classes qui n'ont pas pour fonction l'étude personnelle. Différemment, certaines salles y sont spécifiquement dédiées, donc sans risque d'interruption. Toutefois, ces salles d'études personnelles ne correspondent pas forcément aux attentes des apprenants, qui pourront donc leur préférer les spacieux amphithéâtres et leur risque d'interruption constant.



1 : Dortoirs principaux	<u>Légende</u>
2 : Cantines principales et supermarché souterrain	
3 : Bibliothèque	
4 : Espace de cours principal	
5 : Département de français	

Figure 2 : carte du campus

Outres ces espaces conçus pour l'étude, les apprenants ont aussi accès à d'autres lieux qui déterminent leur occupation de l'espace en fonction de différents facteurs, ce qui a une incidence sur l'efficacité de leur apprentissage. D'abord, les trois cafés et multiples campus du campus se présentent comme des lieux hybrides, dont la fonction initiale n'est pas l'étude mais que certains apprenants pourront choisir pour leur temps hors-cours. Le supermarché donnant accès à certaines nourritures et boissons, certains apprenants pourront choisir de s'installer dans sa zone dans la perspective d'y aller fréquemment pour leurs pauses.

Enfin, les espaces verts et installations sportives représentent comme visible une proportion importante du campus, et certains apprenants pourront apprécier de les parcourir pour leurs pauses, mais ils ne les choisissent jamais pour espaces d'études. En effet, le parc n'a pas d'endroit aménagé pour leur permettre d'étudier à l'extérieur. Récemment, on a installé quelques tables au bord du lac, mais elles ne sont utilisées que pour manger. Ce choix de ne pas étudier à l'extérieur peut s'expliquer par le climat qui ne s'y prête que rarement, mais nous pouvons aussi supposer qu'il est culturel et que les apprenants n'ont simplement pas cultivé cette habitude pendant leur scolarisation.



Figure 3 : photo du parc

3. Les espaces hors de l'université

Aussi, les choix d'espace qui seraient ceux des apprenants s'ils avaient la possibilité de quitter le campus ne sont qu'hypothétiques. Shijiazhuang est une capitale de province et son aire urbaine représente onze millions d'habitants, donc elle offre de nombreuses possibilités. Comme nous le verrons, il est cependant possible que même en se voyant donner cette liberté d'étudier dans un espace hors-campus, les apprenants ne le feraient pas et préféreraient rester sur le périmètre de leur université. Comme possibilités, ils pourraient aller dans d'autres universités, à la bibliothèque provinciale, dans des cafés ou autres. Nous noterons que ces espaces ont précisément les mêmes fonctions que ceux présents dans l'université.

Enfin, si les universités n'avaient pas été confinées pendant le semestre où la recherche s'est déroulée, une partie des apprenants auraient pu avoir la possibilité de rentrer chez leurs parents, pour les weekends et pour les vacances. Les enjeux de ce choix seront également développés dans l'analyse.

4. Les moments de l'université

Comme visible sur l'emploi du temps ci-dessous, les participants disposent de nombreux créneaux pour leur étude hors-cours. Toutefois, s'ajoutent aux cours des activités et obligations de proportions variables. Aussi, les cours de première et seconde année sont nettement plus nombreux, laissant aux apprenants bien moins de temps pour étudier par eux-mêmes. Le volume des cours est donc décroissant au fur des quatre années de licence, le semestre de la quatrième étant dédié à un stage et à la rédaction d'un mémoire, ce qui n'est pas chronophage. Cette situation est due à l'importance et à la difficulté des concours d'entrée en master, que de nombreux apprenants du groupe étudié ont déjà commencé à préparer. L'université allège donc leur emploi du temps pour qu'ils puissent se concentrer sur cet objectif. De plus, en première et deuxième année les apprenants ont des cours de sport obligatoires, ce qui n'est plus le cas en troisième année pour ces étudiants. Différemment, le cours de politique est maintenu tout au long du cursus. Il s'agit d'un enseignement du marxisme et du socialisme à la chinoise. Enfin, les apprenants disposent d'un atelier d'orientation professionnelle pour les aider à planifier leur avenir. Pour cette activité, ils pourront rencontrer directement des entreprises qui voudront les recruter à la fin de la licence.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8:00-9:40		Politique	Négociations commerciales		Multimédia
10:00-11:40		Français Avancé		Presse écrite	
13:40-15:20	Traduction Ecrute	Littérature française			
15 :40-17:20	Orientation Professionnelle				

Figure 4 : emploi du temps du groupe-classe

Conclusion : contexte

Comme développé, le contexte joue un rôle déterminant dans les choix et non-choix de stratégies des apprenants. Les ressources spatiales et temporelles auxquelles le groupe étudié ont accès vont décider de leur façon d'organiser leur apprentissage hors-cours. Ces éléments sont, de toute évidence, fortement différents d'autres contextes d'études universitaires, notamment de celui de la France où le mode de vie, ses conditions et les habitudes seront radicalement autres. Cette diversité des contextes exige donc pour cette recherche un perpétuel rappel des spécificités de celui des apprenants, dont l'apprentissage ne saurait évoluer de façon détachée des limites que leur environnement leur dicte, ou des libertés qu'il leur accorde.

L'une des singularités majeures de ce contexte est qu'il n'offre pas aux apprenants de nombreuses opportunités pour pratiquer la langue cible, et l'environnement qui les attend après leurs études universitaires n'est pas très abondant à ce niveau non plus. Ainsi, la dynamique qui motive leurs études peut être limitée par ce manque d'usages potentiels du français, qui peut être compensé par des ressources trouvées sur internet.

Ainsi, la recherche présente a développé des méthodes basées sur des éléments théoriques qui seraient en accord avec les spécificités de cet environnement, en les adaptant au public et à la situation, car transposer directement des méthodes et théories développés sur un contexte d'apprentissage totalement différents aurait présenté certaines limites.

Partie 2
-
Théorie et Méthodologie

Chapitre 4. Eléments théoriques

Les stratégies sont un facteur déterminant de l'apprentissage de l'apprenant, et pourtant il n'existe généralement pas d'enseignement qui leurs sont spécifiquement dédiées. Dans un groupe d'apprenants, les différences d'efficacité et de réussite de chacun dépend en grande partie de la façon dont il ou elle occupe son temps personnel d'apprentissage hors-cours, mais cette situation échappe au champ de vision de l'enseignant. Ces stratégies sont donc d'importance majeure, et l'enseignant ne pourra souvent les influencer que de façon relativement limitée, en donnant des directions et des conseils, car rares sont les institutions qui organisent formellement un moment de cours dédié aux stratégies.

Cette recherche plaide pour l'aménagement d'un tel enseignement. Nous estimons que l'étude d'une langue étrangère et le développement des compétences sur lesquelles elle repose doit faire l'objet d'une réflexion explicite discutée en cours, que les apprenants doivent aussi mener par eux-mêmes hors-cours. L'enseignement des stratégies d'apprentissage ne consisterait pas en l'application mécanique de méthodes rigides, mais permettrait à chaque apprenant de réfléchir au caractère unique de son propre apprentissage, à l'analyser par une démarche de métacognition. La conscientisation permise par un tel projet pourrait enclencher une nouvelle ère de l'éducation, où l'apprenant serait moins passif, et surtout où il comprendrait de façon plus lucide comment réguler l'efficacité de son apprentissage. L'autonomie et ses représentations sont donc au cœur de cette démarche.

Ainsi, dans la mesure où elle a pour objectif la transformation de son sujet d'étude, l'analyse présente correspond à une recherche appliquée. Elle n'a donc pas pour objectif exclusif d'observer des phénomènes ou de concevoir une théorie. Son objet d'étude, les représentations que les participants ont de leurs stratégies d'apprentissage en termes d'efficacité, seront donc directement remises en question. Ce questionnement sera mené par les apprenants et par le chercheur, mais ce second aspirant exclusivement à accompagner la réflexion des apprenants, qui doivent être les orchestrateurs de leur apprentissage. Pour cela, leur auto-analyse devant être développée par le guide a pour fonction de déclencher une métacognition, une conscientisation vis-à-vis de leurs propres pratiques, ce qui pourra permettre l'amélioration des dites stratégies.

1. La stratégie d'apprentissage

En didactique des langues, la stratégie d'apprentissage peut se définir comme l'ensemble des moyens mis au service de l'amélioration de ses compétences linguistiques par un apprenant. La stratégie est un des éléments clés qui déterminent la relation entre l'apprenant et le savoir, l'une des phases du triangle pédagogique. Cette représentation ne fige pas la relation entre l'enseignant et l'apprenant comme une hiérarchie, et insiste sur la relation directe que ce second a avec le savoir. La recherche présente portera donc sur cette face du triangle pédagogique, la relation de l'apprenant au savoir.

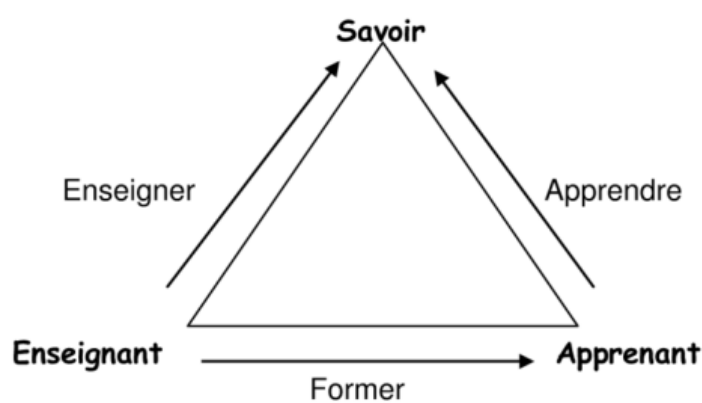


Figure 5 : le triangle pédagogique

Aussi, les stratégies déterminent la réussite scolaire des individus, et dépendent de choix conscients mais aussi d'éléments cognitifs, car comme le présentent O'Malley et Chamot (1990 : 2) « Les individus compétents dans l'apprentissage et l'utilisation des LE devaient leur efficacité à des façons particulières de traiter l'information ». Le cerveau traite donc les informations, de façon similaire à un ordinateur, et fait des choix pour les organiser de la façon qu'il estime la plus efficace. Ainsi, l'humain est un « système de traitement de l'information » (Gaonac'h, 1983 : 327) orienté vers différentes tâches et objectifs. D'une certaine façon, le cerveau utilise son expérience pour développer lui-même des représentations de l'efficacité de son travail sur l'information, consciente ou inconsciente pour l'individu. La partie inconsciente des stratégies étant presque impossible à analyser, construite notamment sur des associations et dépendant d'éléments neurologiques, la partie consciente est révélée par les discours de l'individu sur ses stratégies. Elle apparaît également sur l'état émotionnel et motivationnel de l'apprenant vis-à-vis de certains moments de son processus d'apprentissage. En effet, les « stratégies d'apprentissages

d'une langue sont des comportements et actions que les apprenants utilisent pour que l'apprentissage de la langue lui apporte plus de réussite, d'auto-direction et de plaisir » (Oxford, 1989)⁶. De plus, il faut distinguer stratégies et tactiques, comme « les tactiques sont la manifestation spécifique d'une stratégie ou d'une métastratégie par un apprenant en particulier dans un contexte donné et dans un certain objectif » (Oxford, 2011)⁷.

De façon plus proche de la conception de Chamot (2004), les stratégies peuvent être perçues comme « tout type d'opérations, dispositions, plans, habitudes que l'apprenant utilise pour parvenir plus facilement à se procurer, stocker, récupérer et utiliser les informations, à savoir, ce que les apprenants font pour apprendre et pour réguler leur apprentissage » (Wenden et Rubin, 1987). Cette définition ne comprend donc pas les facteurs psychologiques et émotionnels, les représentations des apprenants et leur rôle dans le développement des stratégies. Le traitement de l'information par l'individu dans l'apprentissage est cependant fort différent de celui du chercheur traitant des données. En effet, la stratégie d'apprentissage est toujours articulée à la notion de compétences (Begin, 2008), donc centrée sur ses résultats, correspondant à ce que l'individu est capable de faire. Différemment, la « stratégie » du chercheur, ou « méthodologie », dans ses concepts ne met pas en relief la dimension de ses compétences, et sa figure s'efface au profit des résultats. Pour l'apprenti cependant, et cela particulièrement pour une langue étrangère, c'est donc l'acquisition qui est questionnée par la recherche (Degache, 2000). Cette « acquisition » est donc un processus, ce concept interrogeant les « comportements stratégiques » de l'apprenant (Begin, 2008).

Comme définition plus englobante, on pourra retenir qu'« est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Les types de stratégies sont donc divers, et peuvent avoir des définitions plutôt mécaniques, surtout basés sur des éléments cognitifs et du fonctionnement cérébral, ou des définitions plus psychologiques, qui intègrent les éléments émotionnels déterminants du sujet.

⁶ « Language learning strategies are behaviors or actions which learners use to make language learning more successful, self-directed and enjoyable » (Notre traduction)

⁷ « Tactics are the specific manifestations of a strategy or metastrategy by a particular learner in a given setting for a certain purpose » (Notre traduction)

1.1. Des classifications des stratégies

Le concept de stratégie est parfois qualifié de « vague » (Ellis, 1994 : 529) et il existe de nombreux types de stratégies, notamment :

- d'apprentissage
- d'acquisition (Py, 1994)
- de communication,
- compensatoires,
- etc.

Ellis identifie 8 caractéristiques des stratégies, parmi lesquelles la conscience de l'apprenant de ses stratégies, et fait la distinction entre stratégies mentales et comportementales, certaines étant observables et d'autres non. Cette conscience est donc une forme de stratégies des représentations, ou représentation des stratégies, et agit de façon plus ou moins évidentes sur les comportements d'apprentissage de l'apprenant. Ces stratégies sont « des actions conscientes ou potentiellement conscientes que les apprenants utilisent de façon intentionnelles » (Ellis, 1994) et qui décident en grande partie de l'efficacité de leurs méthodes. Cette classification intègre donc la vision que l'apprenant a de ses stratégies,

Aussi, Oxford (1990) propose une autre classification des stratégies :

- Stratégies métacognitives
- Stratégies méta-affectives
- Stratégies métasocioculturelles-interactives
- Stratégies cognitives
- Stratégies affectives
- Stratégies socioculturelles-interactives

Cette typologie intègre donc deux types de stratégies, celles centrées sur l'individu et celles qui intègrent ses interactions avec d'autres. Le langage étant par définition un objet de communication entre plusieurs individus, il fait en effet sens que ses stratégies d'apprentissages puissent intégrer des interactions

Méa stratégies	Classification	Stratégies	Classification
Stratégies Métacognitives	Prêter attention à la cognition Planifier pour la cognition Obtenir et utiliser des ressources pour la cognition Organiser pour la cognition Réaliser des plans pour la cognition Orchestrer l'utilisation des stratégies cognitives Contrôler la cognition Évaluer la cognition	Stratégies Cognitives	Utiliser les sens pour comprendre et mémoriser Activer les connaissances Raisonner Conceptualiser avec des détails Conceptualiser de façon générale Aller au-delà de l'information immédiate
Stratégies Méta-affectives	Prêter attention à l'affectivité Planifier pour l'affectivité Obtenir et utiliser des ressources pour l'affectivité Organiser pour l'affectivité Réaliser des plans pour l'affectivité Orchestrer l'utilisation des stratégies affectives Contrôler l'affectivité Évaluer l'affectivité	Stratégies Affectives	Activer des émotions, des croyances et des attitudes de soutien Générer et maintenir la motivation
Stratégies Métasocioculturelles-Interactives (Stratégies Méta-SI)	Prêter attention aux contextes, communication et culture Planifier pour les contextes, communication et culture Obtenir et utiliser des ressources pour les contextes, communication et culture Organiser pour les contextes, communication et culture Réaliser des plans pour les contextes, communication et culture Orchestrer les stratégies pour les contextes, communication et culture Contrôler les contextes, communication et culture Évaluer pour les contextes, communication et culture	Stratégies Socioculturelles-Interactives (Stratégies SI)	Interagir pour apprendre et communiquer Surmonter les manques de connaissance en communication Traiter des contextes socioculturels et d'identités

Figure 6 : Classification de Oxford (2011) dans Tang (2011)

Si cette typologie des stratégies de Oxford est centrée sur les processus propres à l'individu-apprenant, la représentation du processus de Atlan (2000) permet de les contextualiser et présente une vision différente de la place de l'affectif, comme visible avec la figure 7. En effet, Atlan introduit la distinction entre les différences affectives de l'apprenant comme élément de base précédant l'apprentissage, en lien donc avec sa personnalité et son profil psychologique, et les résultats affectifs qui résultent des processus conscients et inconscients de l'apprentissage, dont les stratégies. Ceci permet d'illustrer le caractère dynamique du psychoaffectif et sa place dans la construction des stratégies d'apprentissage qui en sont le cœur.

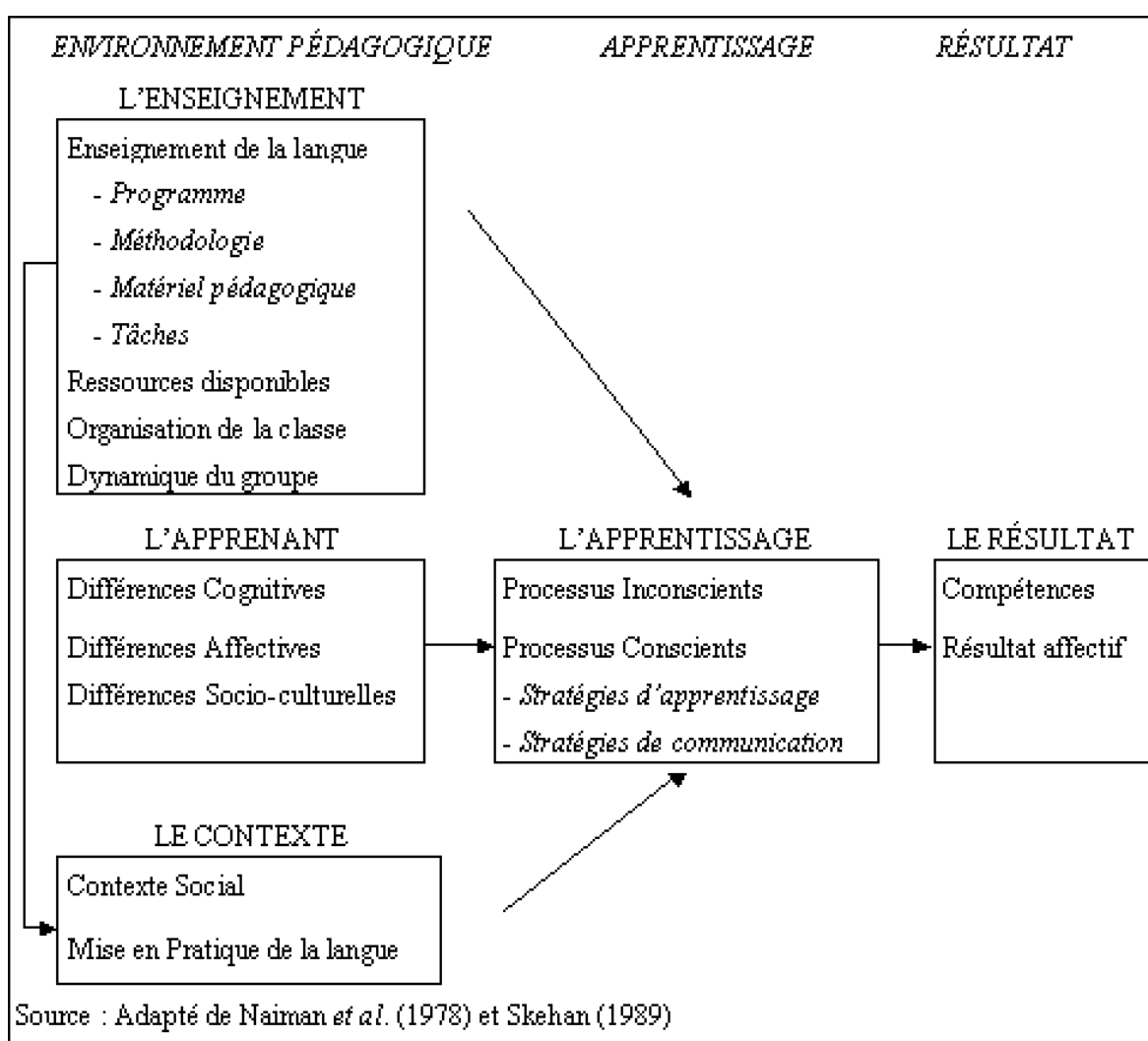


Figure 7 : Les phases de l'apprentissage (Atlan, 2000)

1.2. L'autonomie

Comme précédemment évoqué, la relation de l'apprenant au savoir et à l'enseignant sont des facteurs déterminants du développement de ses stratégies. Selon Oxford (2011), le rôle des enseignants doit être basé sur des instructions de stratégies auto-régulées⁸, avec pour objectif d'apprendre aux apprenants à être plus autonomes dans leur apprentissage. Elle recommande donc à ceux qui apportent des conseils stratégiques aux apprenants⁹ de ne pas qualifier d'« inutiles » ou « incorrectes »¹⁰ les stratégies utilisées, qui peuvent être « culturellement valides » (*idem*). L'« assistant » doit plutôt tenter de les comprendre, tout en prenant du recul sur ses propres « limitations culturelles »¹¹ (*idem*).

Les « auto-régulations » de l'apprenant sont présentés par Schunk et Ertmer (2000) :

- établir des objectifs pour apprendre, participer et se concentrer sur une instruction, en utilisant des stratégies efficaces pour organiser, catégoriser et répéter les informations à retenir,
- établir un environnement de travail productif
- utiliser efficacement des ressources
- analyser sa productivité
- gérer efficacement son temps
- demander de l'aide lorsque nécessaire
- maintenir des représentations positives sur ses capacités, la valeur de l'apprentissage, les facteurs qui influencent l'apprentissage, et les résultats anticipés de leurs actions
- Faire preuve de fierté et de satisfaction pour ses propres efforts¹²

Ici, l'autonomie de l'apprentissage est donc en partie déterminée par des éléments psycho-affectifs chez l'apprenant. Comme chez Oxford (2011), la définition des stratégies n'est donc pas limitée aux mécanismes cognitifs de l'individu ou à ses habitudes.

⁸ *Self-regulated strategy instructions* (notre traduction)

⁹ *strategy assistance providers* (notre traduction)

¹⁰ *Useless or incorrect* (notre traduction)

¹¹ *Cultural biases* (notre traduction)

¹² Self-regulation comprises such processes as setting goals for learning, attending to and concentrating on instruction, using effective strategies to organize, code, and rehearse information to be remembered, establishing a productive work environment, using resources effectively, monitoring performance, managing time effectively, seeking assistance when needed, holding positive beliefs about one's capabilities, the value of learning, the factors influencing learning, and the anticipated outcomes of actions, and experiencing pride and satisfaction with one's efforts. (notre traduction)

Toutefois, l'autonomie n'a pas toujours été un concept central de l'apprentissage des langues étrangères, car comme le présente Gu (2010) :

« L'apprentissage stratégique, auto-régulé, est au cœur de l'acquisition d'une langue seconde/étrangère. Pendant des décennies, nous avons vus des experts de la linguistique appliquée proposer la juste quantité d'*input*, les opportunités d'*output*, les retours correctifs, les exposés basés sur des tâches, et l'étayage contextuel de la salle de classe. Mais après tout cela, la seule chose que les enseignants peuvent faire est attendre et espérer que les apprenants vont prendre conscience des mécanismes et activer automatiquement leurs mécanismes d'apprentissage implicites. Si ceci peut arriver, l'élément central derrière la recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une langue est que les apprenants, soutenus par les enseignants et par le programme d'étude, peuvent jouer un rôle actif dans la gestion et le contrôle du processus d'apprentissage, maximisant donc les résultats de l'apprentissage. Enseigner les stratégies d'apprentissage peut permettre aux apprenants de mieux apprendre. »¹³

Comme Oxford, Gu plaide donc pour l'enseignement des stratégies d'auto-régulation. L'auteur étudie aussi les liens entre l'anxiété et les retours négatifs des apprenants, pour lesquels on identifie pour effets une basse confiance en soi des apprenants sur leur production, voir une anxiété langagière (Jebali, 2018) qui nuit à leur autonomie. Ainsi, de nombreux experts défendent la pratique de stratégies présentées de façon explicites aux apprenants, en opposition à des stratégies implicites intégrées au cours sans explication (Oxford, 1990 ; Chamot, 2004). Ainsi, le rôle de l'enseignant dans l'autonomisation de l'apprenant ne consisterait pas dans une minimisation de son influence sur ses stratégies d'apprentissages, mais dans leur accompagnement. Au lieu d'attendre de l'apprenant qu'il réalise seul quelles sont les méthodes les plus fructueuses, l'enseignant peut donc lui donner des conseils et directions, tout en respectant son individualité et les spécificités de son profil. Dans cette mesure, l'apprenant est en définitive le mieux placé pour comprendre quelles stratégies lui correspondent le mieux, mais l'enseignant peut l'aider dans cette réalisation, notamment en stimulant sa conscientisation par des démarches de métacognition et de prise de recul sur ses habitudes d'apprentissage.

¹³ Strategic, self-regulated learning lies at the heart of second/foreign language acquisition. Over the decades, we have seen applied linguists suggesting the right amount of comprehensible input, opportunities for output, corrective feedback, task-based presentation, and contextual scaffolding in the classroom. But after all this, the only thing teachers can do is to wait and hope that learners will notice the patterns or automatically activate their implicit learning mechanisms. While this might happen, the central thesis behind language learning strategy research is that learners, supported by teachers and curricula, can play a much more active role in managing and controlling the learning process, thereby maximising the outcomes of learning. Instruction in strategic learning can result in better learners. (notre traduction)

Il s'agit donc de responsabiliser les apprenants vis-à-vis de leurs choix d'apprentissage, afin qu'ils « acceptent la responsabilité de leur propre apprentissage » que l'enseignant peut progressivement leur transférer (CECR, 2001). Cette autonomie aura des retombées positives sur l'apprentissage au travers de divers mécanismes présentés dans le guide du CECR, selon lequel les stratégies sont optimisées lorsque :

- non considérées comme de simples « retombées » de l'enseignement et de l'apprentissage, sans dispositions ni planifications particulières
- améliorées en transférant progressivement la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant aux élèves et étudiants et en les encourageant à réfléchir à leur apprentissage et à partager leur expérience avec d'autres apprenants
- on évalue systématiquement le degré de conscience qu'a l'apprenant du processus d'enseignement/apprentissage dans lequel il est engagé
- on invite les apprenants à participer à l'expérimentation de démarches méthodologiques différentes
- on obtient des apprenants qu'ils identifient leur propre style cognitif et développent leurs propres stratégies d'apprentissage en conséquence

Enfin, l'autonomie est un concept universel, mais son importance dans l'enseignement, notamment pour une langue étrangère, ne l'est pas. En effet, le système éducatif chinois, comme plus largement la société, est axé sur un modèle collectiviste qui met l'accent sur le vivre et travailler ensemble, différemment du système français plus individualiste (Bouvier, 2002). Récemment, une collègue chinoise a répondu à l'attention accordée au développement de l'indépendance des apprenants par la formule « c'est très français comme façon de penser ». Aussi, on observera que :

« dans les sociétés occidentales individualistes, les professionnels de l'enseignement prônent volontiers l'individualisme, l'autonomie... ; or ce modèle peut être reçu comme dangereux dans des cultures où les valeurs communautaires et groupales sont considérées comme premières car il peut porter atteinte à l'unité familiale, à l'honneur et à la pérennité du groupe. » (Cohen-Emerique, 1990, cité par Bouvier, 2002)

Alors, lorsque le groupe importe plus que l'individu, l'autonomie peut être perçue comme une forme d'égoïsme qui menace l'harmonie du groupe (Vallat, 2012). En dehors de la classe, le mode de vie même des étudiants est entièrement orienté vers cette direction, dans la mesure où ils vivent en dortoirs et partagent aussi bien l'espace que les repas, leur quotidien ne laissant que peu de place à l'intimité et ne valorisant ou ne permettant ni les comportements solitaires, ni d'une certaine manière l'autonomie. Toutefois, les apprenants qui progressent le plus sont généralement poussés à étudier en grande partie seuls, car les écarts de niveaux sont forts dans la classe. Aussi, la situation sanitaire ayant obligé les apprenants à s'adapter aux cours en ligne, cela a stimulé leur autonomie (Montagnon, 2021). En effet, hors de la salle de classe, non « captifs », ils ont été forcés de faire preuve de davantage d'autodiscipline face au défi des cours à distance, et de développer davantage de métastratégies.

1.3. Les métastratégies

Le concept de métastratégies est forgé sur le grec « meta » qui signifie « au milieu de, avec, après ». Aussi, il est plus juste de parler de métastratégies comme catégorie englobante et pas seulement de stratégies métacognitives car celles-ci ne comprennent pas les dimensions affective et sociale des stratégies, qui constituent des catégories distinctes alors que le terme de « stratégies métacognitives » englobent souvent (à tort) ces stratégies affectives et sociales, il y a donc une confusion dans cette taxonomie (Oxford, 2011). Oxford aspire donc à mettre en lumière l'importance des stratégies qui ne sont ni cognitives ni métacognitives :

« L'apprentissage de la L2 n'est pas juste un processus cognitif/métacognitif, mais il est aussi influencé par un complexe réseau de croyances, d'associations émotionnelles, d'attitudes, motivations, relations socioculturelles, interactions personnelles, et dynamiques de pouvoir. » (*idem*).¹⁴

Il s'agit donc ici de méta-affectif, l'aspect psychologique du processus d'apprentissage de l'individu jouant un rôle clé dans son développement des stratégies, ses représentations et l'efficacité de ses méthodes.

¹⁴ L2 learning is not just a cognitive/metacognitive process but is also influenced by a complex web of beliefs, emotional associations, attitudes, motivations, sociocultural relationships, personal interactions, and power dynamics

La conception de l'auto-régulation a donc pour objectif d'englober les différentes facettes des stratégies d'apprentissage. On note aussi que dans ce modèle, « il n'y a pas de distinction entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'usage (Cohen et Macaro, 2007). En effet, cette posture insiste sur l'importance de l'usage actif de l'information, l'objet d'apprentissage qu'est la langue étrangère étant par définition un outil de communication dont l'étude ne saurait être détachée (Oxford, 2011 : 99).

2. Métaconnaissances et métacognition

La métacognition est le processus de cognition sur la cognition (Flavell, 1976). Il s'agit donc d'une démarche d'analyse de ses propres raisonnements, avec pour but d'en comprendre l'architecture. La recherche présente n'ayant pas la prétention de pouvoir saisir la réalité objective de l'apprentissage des sujets interrogés, notamment de son efficacité de fait, elle doit donc accepter qu'elle ne portera qu'exclusivement sur les représentations que les participants en ont. Il s'agit donc de questionner les « croyances » des apprenants (Berger et Büchel, 2012), mais celles-ci correspondent à des activités cognitives de fait (*idem*). Aussi, la réflexion de l'apprenant se développe à trois niveaux : cognitif, métacognitif et psychoaffectif (Frenkel, 2014). Cette perspective de recherche a émergé des rapprochements des travaux de la didactique des langues et de la psychologie cognitive, et plaide pour un enseignement des stratégies (Tardif, 1992).

Ainsi, la métacognition intègre donc également des éléments relatifs à la communication, mais la recherche présente se focalisera seulement sur son volet correspondant aux stratégies d'apprentissage. Celles-ci proposent un rôle spécifique pour l'enseignant, celui de « guide actif, informateur et conseiller »¹⁵, mais la réflexion et les stratégies métacognitives dépendent de l'apprenant (Oxford, 2011). Cette conception de l'apprentissage se retrouve chez Ellis et Sinclair (1989), qui ajoutent que la dimension physiologique doit également être prise en considération pour son rôle dans le développement des stratégies. Comme nous le verrons, les apprenants subissent en effet l'influence de facteurs externes (environnement, système éducatif, etc.) mais également internes, cette seconde catégorie n'étant donc pas strictement limitée à des éléments cognitifs et psychologiques.

¹⁵ *Active guide, informer and counselor* (notre traduction)

Aussi, il faut distinguer les stratégies cognitives des stratégies métacognitives. Ces premières se définissent comme « des démarches ou opérations mentales par lesquelles les apprenants traitent les données linguistiques et sociolinguistiques » (Wenden et Rubin, 1991). Comme précisé précédemment, elles touchent autant les stratégies d'apprentissage que les stratégies de communication, et se déclinent sous diverses formes qui apparaîtront dans les moments de l'apprentissage et de la pratique d'une langue, comme le développe Cyr (1996) :

« Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et/ou physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, répéter, traduire, mémoriser... »

Différemment, les stratégies métacognitives se réfèrent à la compréhension du cognitif, comme l'analyse Flavell (1976) :

« la métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs, ou sur toute chose qui leur est reliée, par exemple les propriétés des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. Par exemple, je déploie une activité métacognitive (métamémoire, méta-apprentissage, méta-attention, métalangage, ou autre) si je remarque que j'ai plus de difficulté à apprendre A que B »

Ici, les connaissances ne sont donc pas seulement un objet extérieur à l'individu qu'il doit comprendre et assimiler, cet objet étant dans le cas présent une langue étrangère. Les connaissances sont aussi internes à l'individu, qui doit comprendre et assimiler ses propres facultés cognitives, sa façon d'apprendre, dans le but de les améliorer et d'employer les méthodes qui maximisent l'efficacité de son apprentissage. Cette connaissance générale, les apprenants en disposent dans leurs représentations des « lois de l'apprentissage humain » (Wenden, 1991). De plus, la difficulté que mentionne Flavell n'est pas la difficulté objective d'un objet d'étude que tout apprenant identifierait au même niveau, la représentation de la difficulté étant très variable d'un individu à un autre. Ces différences sont basées sur des éléments stratégiques, cognitifs mais aussi physiologiques (Ellis et Sinclair, 1989). Par exemples, le réseau de ces différents facteurs détermineront la compréhension auditive d'un apprenant (Vandergrit, 1998), pour lequel le processus de métacognition devra permettre d'identifier quelles stratégies lui conviennent le mieux.

2.1. Cognitif et concentration

D'après la classification des stratégies cognitives de O'Malley et Chamot (1990), la concentration est aussi un élément clé et se divise en deux catégories :

- L'attention sélective
- L'attention dirigée

Selon les auteurs, le premier type correspond aux tâches d'apprentissage, que le second type complète en décidant préalablement de la façon dont l'individu va les traiter et identifier les priorités de son apprentissage. Cette planification ou « conscience en tant qu'intentionnalité » (O'Malley et Chamot, 1990) se divisant en une « organisation préalable » (pour les tâches de compréhension) et une « planification organisationnelle » (pour les tâches de production) (*idem*).

Ainsi, la concentration des apprenants dépend directement de l'objectif du moment de l'apprentissage, de la tâche. La concentration est aussi en lien avec les représentations du niveau de difficulté associées à la tâche, car les apprenants estimeront le niveau d'investissement cognitif nécessaire en fonction de ce facteur. Aussi, la concentration n'est pas simple à mesurer d'un individu à un autre, car les interférences agissent différemment sur chacun. Plus concrètement, deux apprenants regardant un même message sur leurs portables au même moment de l'apprentissage, dans des conditions exactement identiques, en verront leur concentration influencée de façon extrêmement différente. L'apprentissage avec une attention relativement diluée, comparé à une attention totale, n'est donc pas une distinction qui permet de mesurer l'efficacité de l'apprentissage car trop simplificatrice. Autrement dit, les individus se concentrent et se déconcentrent de façon extrêmement variée. Pour le degré de concentration dont ils font preuve, l'intérêt associé à cet objectif joue un rôle décisif, car il détermine la motivation, sœur de la concentration.

2.2. L'émotionnel et la motivation

Avec le concept d'autosuggestion¹⁶, Cyr (1996) désigne la démarche psychologique par laquelle l'apprenant se rassure, diminue son anxiété et se conforte dans l'idée de l'efficacité de sa stratégie d'apprentissage. Il s'agit donc ici purement de représentations que l'individu se fait de ce processus, représentations qui déterminent la motivation, donc l'efficacité. Dans la direction opposée, les stratégies et styles d'apprentissage peuvent aussi avoir un impact sur le sentiment de réussite ou d'échec dans l'apprentissage de langues étrangères (Wang, 2015). Comme développé par Oxford (2010), l'affectif et le psychoaffectif jouent donc un rôle déterminant dans les stratégies, ou métastratégies. Celles-ci sont aussi directement liées aux représentations que les apprenants développent vis-à-vis de l'apprentissage, comme le présente Zimmerman (1995) :

« L'auto-régulation implique d'avantage que les connaissances et compétences métacognitives, cela implique un sentiment d'auto-efficacité sous-jacent, et l'adaptation personnelle et la motivation et le processus comportemental qui engendrent ces auto-croyances ».¹⁷

Ici, l'autonomie de l'apprenant et sa conscience des spécificités de son apprentissage peuvent donc dynamiser son efficacité. Il s'agit certes d'un « sentiment », mais la motivation est un sentiment qui ne saurait être négligé, car il constitue un facteur essentiel de la réussite et des échecs de l'apprentissage. En effet, l'apprenant ayant une haute représentation de son auto-efficacité sera plus obstiné et plus motivé lorsque confronté à l'adversité, à un élément de difficulté de l'apprentissage (Jackson, 2002). Ce sentiment d'efficacité présent en amont de la tâche lui permet d'être moins concentré sur ses émotions, de ne pas se laisser démoraliser et de ne pas abandonner lorsque confronté à des difficultés ou des échecs (*idem*). La confiance en soi est donc une des clés de la réussite de l'apprentissage, et elle est exclusivement construite sur les représentations que l'apprenant s'en fait.

¹⁶ *self-talk*

¹⁷ *self-regulation involves more than metacognitive knowledge and skill, it involves an underlying sense of self-efficacy and personal agency and the motivational and behavioral processes to put these self beliefs into effect* (notre traduction)

2.3. Les représentations

Au cours d'une étude menée sur un groupe d'apprenants à Singapour, Wharton analyse les représentations des apprenants, et observe la façon dont elles émergent du processus métacognitif de l'apprenant :

« En effet, la verbalisation, voie de recherche privilégiée pour objectiver la conscience d'un sujet dans ses opérations cognitives, risque de provoquer une activité d'ordre métacognitif a posteriori, alors que l'activité opératoire initiale était en réalité inconsciente. Parallèlement, l'intention n'est pas toujours verbalisée. » (Wharton, 1997)

La verbalisation est donc ici un véhicule de la conscientisation des apprenants vis-à-vis de leurs représentations de l'apprentissage. A travers ce processus, ils sont invités à questionner des habitudes et méthodes qu'ils avaient jusque là sans forcément y réfléchir, de façon automatique. La recherche présente a pour but d'accompagner les apprenants dans cette verbalisation et conscientisation. Pour eux, cette prise de distance et la construction d'un inventaire de leurs pratiques d'apprentissage pourra permettre de confirmer ou de remettre en question l'efficacité de certains éléments.

Conclusion : théorie

Les stratégies des apprenants sont donc déterminées par des choix conscients mais aussi inconscients. Par une démarche métacognitive, ils peuvent précisément prendre conscience du mal compris, soit leurs propres limites dans l'apprentissage. Le potentiel métacognitif est l'un des éléments clés qui différencie experts et novices (O'Malley et Chamot, 1990), et qui détermine souvent la réussite ou la non-réussite scolaire (Cyr, 1996). Maximiser cette compréhension de ce qui leur convient singulièrement le mieux dans l'apprentissage peut donc permettre aux apprenants d'être plus efficaces, d'avoir de meilleurs résultats et de savoir s'adapter aux nouveaux défis de l'apprentissage. Ces éléments sont donc stratégiques, métastratégiques, et dépendent de facteurs affectifs, l'état émotionnel des apprenants étant un élément essentiel qui détermine considérablement les trajectoires de leurs apprentissages. La méthodologie choisie pour analyser ces dimensions devait donc accorder une certaine autonomie aux apprenants.

Chapitre 5. Méthodologie

La recherche ayant pour objectif d'étudier et d'aider à optimiser les stratégies d'apprentissage hors-cours des apprenants, elle correspond à une recherche appliquée dans la mesure où elle débouche sur des conseils proposés par le chercheur. Toutefois, un rôle trop intrusif du chercheur dans ce processus pourrait entraîner une baisse de la fiabilité. L'un des enjeux de la première phase de la recherche serait donc pour la recherche de s'effacer au maximum des considérations des apprenants, par une posture distante et passive. Comme cette recherche doit permettre aux apprenants d'utiliser des moyens d'améliorer leur métacognition vis-à-vis de leur apprentissage, les outils méthodologiques doivent maximiser leur contrôle du processus par lequel seront recueillies les données. Autrement dit, la démarche de réflexion des apprenants doit être perçue comme personnelle et motivée par la perspective d'améliorer leur stratégie, sans que celle du chercheur analysant (et jugeant) leurs données puisse nuire aux réponses.

La forme du guide a été choisie, figurant des questions en français et leur traduction en chinois, appelé « guide de réflexion »¹⁸. Ce choix des mots avait pour but d'encourager les apprenants à considérer cette démarche comme personnelle, donc le terme de « questionnaire » initialement considéré a été finalement écarté, car il aurait été un constant rappel de la présence du chercheur pendant le traitement des données. La forme choisie est motivée par la plus grande liberté que cette forme accorde pour les réponses des apprenants, qui leur permet de s'exprimer sans trop de limites. Il n'était donc pas approprié d'utiliser la forme SILL¹⁹ développée par Oxford, soit un questionnaire à choix multiple pour lequel les apprenants n'ont pas à rédiger leurs réponses.

Les données correspondent donc à des discours individuels produits à partir de questions, les réponses étant ainsi soit provoquées soit suscitées selon les cas. Ces informations sont principalement traitées de façon qualitative mais leur analyse inclue des représentations graphiques pour mettre en évidence certaines tendances, notamment pour comparer certaines habitudes et représentations.

¹⁸ Annexe 1: Guide de réflexion (page 91)

¹⁹ *Strategy Inventory for Language Learning*

L'analyse se divise en quatre étapes :

1. La présentation du projet au groupe avec une activité collective permet au groupe-classe de réfléchir ensemble au concept de stratégie d'apprentissage.
2. L'envoi du guide aux volontaires qui le sollicitent individuellement.
3. La réception des réponses, les participants ayant de préférence deux semaines pour envoyer leurs guides, mais ce délai est présenté comme fortement flexible, dans la mesure où il serait inutile et injuste de rajouter cette pression sur les apprenants, et car une date de limite du rendu claire et obligatoire ressemblerait trop à celle d'un devoir. Les réponses peuvent être rédigées en mandarin ou en français, pour qu'ils soient à l'aise, et que la métacognition ne soit pas trop limitée. L'imposition du français pour les réponses représenterait une condition limitatrice et qui donnerait également à la démarche une apparence de devoir, ce qu'il faut éviter.
4. Des entretiens semi-directifs ou discussions ciblées en ligne permettent de revenir sur certains éléments à clarifier de la part des apprenants, et surtout de discuter de l'intérêt de la démarche pour leur apprentissage. Il s'agit donc de questionner l'utilité de cette recherche, en se demandant si elle a permis une certaine conscientisation chez les participants.

Selon les résultats recueillis, des directions peuvent être présentées aux apprenants pour leur permettre d'améliorer leurs stratégies d'apprentissage. Toutefois, cette dernière phase doit se dérouler avec prudence, car elle représente un risque de rupture de l'apprentissage qui pourrait le menacer. En effet, les dimensions psychologiques doivent faire l'objet d'une attention particulière à ce stade de la recherche. Les stratégies d'apprentissage des apprenants ayant participé sont comme toutes perfectibles, mais elles ont jusque-là indéniablement permis à l'apprenant de progresser. Dans cette mesure, les critiquer trop ouvertement représente un risque pour l'apprentissage si cela n'est pas fait de façon subtile. L'apprenant ayant construit ses stratégies sur certaines représentations pourrait avoir des difficultés, ou même pire une impossibilité à les déconstruire en vue d'améliorer son apprentissage.

Pour éviter donc ce potentiel « effet secondaire », et maximiser la fiabilité des résultats tout en rendant possible les propositions d'amélioration formulées par le chercheur, la démarche est divisée en trois étapes pour les apprenants :

Configuration	Phase	Chercheur (Attitude)	Apprenant (souhaité)	Apprenant (éviter)
En groupe	Présentation	Identifier et encourager les stratégies actuelles	Sentiment de sécurité et volonté de progresser	Malaise et refus
Individuel	Guide de réflexion	Absent	Conscientisation Métacognition	Rupture et doutes
Dialogue	Proposition d'amélioration	Confirmer et suggérer	Ouvert au dialogue Esprit critique	Déni et défensive

Figure 8 : Les trois étapes des apprenants

Comme précédemment évoqué, pour ces étapes des apprenants, le rôle du chercheur est de s'effacer au maximum, et de créer chez les participants un sentiment de contrôle total du processus. Ils ont pour cela même la possibilité de recevoir le guide, et de choisir ensuite de ne pas le rendre au chercheur. Comme projeté, aucun participant n'a fait ce choix, mais le leur donner avait pour but d'insister sur la valeur que cette démarche aurait pour l'apprentissage, plutôt que d'insister sur celle qu'elle aurait pour la recherche. La recherche se développe donc en quatre phases.

1. Phase 1 : préparation et calcul des enjeux

Pour décider de la forme du guide de réflexion, de son contenu, ainsi que des phases de la recherche et de la manière dont la présenter aux apprenants, il est nécessaire de comprendre les enjeux et particularités de leur apprentissage. Comme développé, il est indispensable de concevoir une stratégie pour que les apprenants prennent conscience de l'intérêt de participer à la recherche pour leur propre apprentissage. De plus, nous avons considéré leurs habitudes hors-cours en explorant les différents espaces du campus présentés dans le contexte. Ces éléments ont donc permis de saisir comment orienter le questionnement.

2. Phase 2 : présentation du projet

Pour cette étape, le chercheur aménage un moment « atelier de réflexion sur les stratégies » avec le groupe, son moment correspondant au cours de Multimédia²⁰.

Cette phase se déroule d'abord comme tel :

1/ L'enseignant parle de son propre apprentissage d'une langue étrangère, en insistant sur ses manques, ses échecs, ses défauts.

But : exposer sa propre vulnérabilité délie l'expression de celle d'autrui

2/ L'enseignant évoque d'autres apprenants aux stratégies et profils très différents des siens

But : insister sur la complexité et l'hétérogénéité des stratégies, sur leur caractère unique et la difficulté d'en évaluer l'efficacité

3/ L'enseignant et le groupe discutent collectivement des techniques reconnues, communes, de leur universalité potentielle, en insistant sur le fait que les stratégies communes en France diffèrent énormément de celles en Chine, en évoquant notamment celles des fonctionnaires impériaux de la Chine ancienne.

But : donner la parole aux apprenants, en feignant ou accentuant l'ignorance de l'enseignant pour rétablir la balance du savoir, tout en insistant sur l'inconstance dans l'histoire des stratégies et des représentations de l'efficacité.

Ensuite, deux activités permettent aux apprenants de poursuivre la réflexion de manière plus autonome :

Activité 1 : discussion en binôme ou en groupe sur la question

« Qu'est-ce qu'une stratégie d'apprentissage ? »

« Quelles sont mes stratégies d'apprentissage ? »

Activité 2 : observation collective de témoignages

Support : Apprendre une langue étrangère a changé ma vie : témoignage (madmoizelle.com)²¹

²⁰ 视听说

²¹ Annexe XXX

Le choix de ce support pour l'activité deux est basé sur le fait que des vidéos constitueraient, certes, un support plus dynamique et correspondrait plus au cours, très axé sur l'audiovisuel, mais les contenus sur ce thème sont complexes et l'exercice d'écoute serait trop difficile pour les apprenants, nuisant à l'objectif de l'activité. Le choix s'est donc fait pour un article en ligne de *Madmoizelle*, car le contenu est plus léger, et le groupe est essentiellement constitué d'individus du même profil que le public de ce magazine. Il ne s'agit pas de faire une étude détaillée du contenu et l'activité dure moins de quinze minutes.

Enfin, l'enseignant parle de son projet de recherche de façon transparente, et propose aux apprenants de participer, en expliquant les modalités. Ils sont libres d'écrire en privé à l'enseignant après le cours, pour solliciter l'envoi du guide de réflexion. Comme précisé, le temps pour répondre est en principe de deux semaines, mais ce délai est explicitement flexible. De plus, comme précisé, ils peuvent choisir de ne pas retourner leurs réponses après réception du guide, dans l'idée que cette possibilité leur permet de se sentir plus libre, ce qui est bénéfique pour leur attitude et pour les données.

3. Phase 3 : réception et traitement des données

Traiter les données exige une réflexion sur la fiabilité, ou fidélité, ou authenticité des réponses produites par les participants. En effet, comme évoqué, de nombreux filtres sont toujours présents pour la collecte de données d'une recherche, l'un des rôles du chercheur étant de développer des outils d'analyse pouvant potentiellement révéler le dit, le non-dit et le sous-entendu du sujet. Pour cela, certains éléments sont propres au groupe de participants et aux modalités de la recherche, et d'autres sont plus universels.

Kaufman (1996) insiste aussi sur la relation du chercheur au sujet, et sur l'importance d'une certaine proximité entre eux, relation qui préexistait à la recherche dans le cas présent, ce qui était nettement un atout. En effet, l'enquêteur doit souvent créer une relation de conscience avec l'enquêté pour maximiser la fiabilité des données, mais cela n'était donc pas nécessaire pour la recherche présente. L'auteur développe aussi l'idée que le traitement des données doit s'orienter vers les zones d'incertitude de la recherche, processus débouchant sur une « saturation » et un « durcissement » des données, par lesquels l'analyse devient plus riche.

Dans le cas présent, les données sont donc composées des discours résultant des réponses au guide de réflexion des apprenants.

3.1. Les choix des mots et choix de la traduction

Pour les réponses en mandarin, nous avons donc dû faire des choix de traduction. Ci-dessous figurent les termes les plus fréquemment utilisés par les apprenants et le choix de traduction correspondant. Les réponses des 21 participants comprennent donc des éléments de langage récurrents, mais aussi de nombreuses particularités²². Afin de protéger leur anonymat, les noms chinois des participants ont été omis, seuls leurs prénoms français non-officiels ayant été conservés pour faciliter l'analyse.

感兴趣	l'intérêt / intéressant
分配时间	la répartition du temps
自由支配时间	gérer librement son temps
心情	L'état émotionnel
劳逸结合	L'équilibre entre le travail et le repos
走神	être distrait / se déconcentrer
节奏	le rythme
发呆	regarder dans le vide
分心	se disperser / être distrait
拖沓	dilué (pour la concentration)
精神 (状态)	l'état d'esprit / l'énergie
斗志	l'esprit de compétition
动力	Motivation
状态	
琐碎(的事情)	(des choses) triviales
干涉	interférer
干扰	Déranger

Figure 9 : concepts récurrents et choix de traductions

²² Annexes 3-24 : Réponses au guide de réflexion

3.2. Evaluer la fiabilité des réponses

3.2.1. Le choix de la langue de réponse

Seulement trois apprenants ont rédigé leurs réponses en français. Ici, nous pouvons nous interroger sur ce qui a pu chez eux motiver ce choix. En choisissant de s'exprimer en français, les apprenants limitent leur expression, et s'éloignent de l'objectif de la métacognition, la démarche pour eux devant être sans considérer, sans projeter de façon trop présente le moment où leurs réponses seront traitées pour la recherche présente. On peut donc considérer que leurs réponses sont moins spontanées que celles de leurs camarades qui s'expriment dans leur langue maternelle. Différemment, le choix du français pour eux se rapproche plus de l'accomplissement d'un devoir, et nuit aux données. On peut donc considérer que l'immense majorité des apprenants, soit 90%, ayant fait le choix du mandarin pour leur réponse, ces apprenants étaient possiblement conscients de cette dimension limitatrice que constitue l'usage du français pour leurs réponses. En effet, les apprenants n'ont pas le niveau de français nécessaire pour que leur réflexion soit aussi libre qu'elle ne l'aurait été en mandarin.

3.2.2. L'oralité comme indice de fiabilité

L'usage d'un langage plutôt oral, voire vernaculaire, peut être appréhendé comme une marque de spontanéité de la part de l'apprenant, qui révélerait ainsi une certaine authenticité. Dans les réponses, certains traits d'oralité prendront notamment la forme de la transcription en caractère d'onomatopées comme c'est souvent le cas en mandarin, pour exprimer une émotion mais également souvent avec une dimension plus subtile. Par exemple, dans l'expression « 要冲啦 » utilisée par Cécile, le « 啦 » peut être interprété de différentes manières, mais il est nettement une marque d'oralité, appartenant à un langage très familier, qui ne serait notamment jamais utilisé dans le cadre d'un devoir ou d'un examen par l'apprenante. Ce trait d'oralité serait aussi identifiable pour la fonction qu'il représente pour l'étudiante elle-même, pas tant en direction du lecteur-chercheur. En effet, le contexte correspondant à l'évocation de l'entretien d'entrée en master, très compétitif, et la nature de l'onomatopée sembleraient plutôt orienter l'interprétation vers une fonction de diminution de sa propre pression vis-à-vis de ce processus. Il s'agit donc d'un révélateur de spontanéité, mais il n'est pas attaché à un contenu relatif à la stratégie d'apprentissage de l'apprenante à proprement parler. Cet élément de langage est aussi à mettre en relation

avec le milieu socio-culturel et la tranche d'âge de l'apprenante, car il est plutôt employé par les jeunes.

Autre indice, l'absence de ponctuation, de sujet, et plus généralement une certaine liberté que les apprenants peuvent s'accorder dans leurs réponses. Par exemple dans l'expression « 学累就玩 » utilisée par Zoé en guise de réponse à la question sur la place du divertissement, il n'y a ni sujet, ni ponctuation, et cette expression véhicule une légèreté que nous pouvons interpréter comme une certaine franchise, une spontanéité, donc révélateurs d'une fiabilité, d'une honnêteté de la réponse.

Aussi, des éléments autres que ceux de langage évoqués peuvent aider la recherche à estimer la fiabilité des réponses.

3.2.3. Eléments non-linguistiques

Aussi, outre les éléments révélateurs potentiels du degré de fiabilité des réponses précédemment évoqués, qui correspondent au contenu et à la forme des données fournies par les participants, le contexte non-linguistique fournit des éléments qui permettent également de calculer cet élément en amont. En effet, si comme précisé cette recherche insiste sur l'importance pour les apprenants d'avoir cette démarche pour leur propre amélioration, donc d'écrire les réponses sans considérer qu'elles seront vouées à être lues et analysées par le chercheur, il n'est simplement pas possible pour eux d'écarter totalement cette dimension de l'équation. Ainsi, les participants répondront, consciemment ou inconsciemment, en partie en fonction de ce qu'ils pensent qu'il est attendu d'eux par le chercheur, qui les connaît et leur enseigne. Face à cette potentielle interférence, on oppose le fait que le chercheur a travaillé avec eux depuis désormais trois ans et comprend donc relativement bien leurs profils.

L'élément non-linguistiques qui pourra éventuellement influencer la fiabilité des données est donc que les apprenants pourraient s'auto-censurer ou donner une réponse plus ou moins éloignée de la réalité pour satisfaire le chercheur, se gardant notamment de ne pas exposer trop de faiblesses par peur de perdre son respect.

4. Phase 4 : questionnement et suggestions post-traitement

La recherche appliquée a donc pour objectif d'accompagner les apprenants pour l'amélioration de leurs stratégies. Pour ce retour, sous la forme d'un moment de conseil et non pas de jugement ou d'évaluation, nous avons d'abord envisagés la forme de l'entretien semi-directif. Toutefois, cette possibilité a été écartée pour deux raisons. Premièrement, cette situation aurait pu représenter une pression pour les apprenants, qui ne sont jamais seuls avec l'enseignant, à l'exception des examens oraux. Aussi, cette forme aurait été trop proche de celle de l'évaluation. Deuxièmement, les mesures sanitaires ont précipité la fin du semestre de façon assez soudaine, les apprenants ayant donc quitté le campus plus tôt que prévu et ne pouvant être physiquement présents pour de tels entretiens.

Ainsi, la forme du retour peut se faire de deux façons, l'une individuelle, et l'autre collective. Les examens semestriels terminés, nous pouvons accorder deux semaines de repos total aux apprenants, bien méritées. Après cela, nous pouvons les contacter de façon informelle par chat, en leur donnant des directions pour l'amélioration de leurs représentations de l'efficacité. Ce moment doit se faire exclusivement sous la forme d'encouragements et de reconnaissance. En effet, il ne s'agit pas ici d'évaluer. Ensuite, à la rentrée de septembre, l'enseignant peut présenter un bilan de sa recherche au groupe-classe, fournissant ainsi des éléments permettant à tous les apprenants d'améliorer leurs stratégies, ceux ayant participé à la recherche mais aussi ceux n'y ayant pas participé.

Conclusion : méthodologie

La recherche présente n'a pas pour objectif de résoudre un problème, mais d'accompagner les participants pour qu'ils optimisent eux-mêmes leurs stratégies d'apprentissage. La finalité de recherche est plus exploratrice qu'explicatrice, car elle n'a pas pour but d'identifier l'origine des stratégies, mais d'observer la façon dont les apprenants présentent leurs représentations de leurs propres habitudes et méthodes. La posture du chercheur est donc principalement celle d'observateur jusqu'à la dernière phase de la recherche, pour laquelle nous ne prétendons pas trouver une solution à un problème, mais plutôt revenir sur certaines réponses avec les sujets, et les aider dans leur questionnement, voire, de la façon la plus restreinte possible, suggérer directement des moyens d'améliorer leurs stratégies.

Comme précédemment évoqué, les réponses des apprenants présentent de nombreux points communs, ainsi que des éléments de divergences, propres à chaque individu. Aussi l'analyse de ces données sera basée sur cette distinction entre les singularités et récurrences dans leurs discours sur leurs représentations de l'efficacité. Ce choix se base sur l'hypothèse de départ, soit que les réponses présenteraient une importante diversité. En effet, la démarche sera d'abord d'identifier le semblable, puis de traiter les éléments qui sont uniques à chaque apprenant, dont nous estimons qu'ils jouent un rôle déterminant dans leur apprentissage.

Partie 3
-
Analyse

Chapitre 7. Récurrences

Les récurrences sont en grande partie basées sur des éléments physiologiques et physiques (Ellis et Sinclair, 1989)) qui échappent au contrôle des apprenants. L'autre facteur décisif de ces points communs entre les apprenants est bien sûr leur environnement, ce qui a, comme évoqué, été renforcé par leur confinement sur un même espace pendant le semestre correspondant à l'enquête. Une fois ces récurrences identifiées, la recherche s'intéressera à la façon dont ils se les représentent dans leurs réponses, et à la manière dont ils les gèrent.

Il reste aussi à déterminer quelle place accorder dans l'analyse à la communauté culturelle des apprenants, quelle pertinence à identifier des éléments de leurs stratégies qui sont issus de leur culture chinoise. Pour cette dimension, des travaux comme ceux de Bouvier (2002, 2003) ou Wharton (2000) fourniront des pistes de réflexion, mais il est facile de tomber dans des stéréotypes en insistant trop sur ce caractère culturel, spécifiquement chinois de certains éléments présents chez les sujets. Ainsi, sans pour autant dénier l'influence de la culture chinoise sur certaines représentations des sujets, nous aspirons à privilégier l'articulation de considérations universelles ou individuelles.

L'un des axes de la réflexion sur ces données pose donc la question du lieu et du moment de l'apprentissage, et aspire à déterminer leur importance pour les apprenants. Le principe de base de cette première dimension sera que le choix du moment dépend davantage des facteurs physiologiques, communs à tous les sujets, alors que le choix du lieu dépendra plutôt de facteurs psychologiques, appartenant donc à chaque individu. On se demandera aussi si les points récurrents de leurs réponses révèlent des choix pragmatiques ou au contraire une absence de choix. Plus généralement, nous identifierons les critères récurrents présentés dans les réponses des apprenants, leur hiérarchie et leurs enjeux.

L'analyse des récurrences commencera par la question de l'importance du cours et du hors-cours pour les participants, puis sur leurs choix privilégiés de lieux d'étude personnelle, sur leurs choix de moments, puis finalement sur les éléments qui sont absents des réponses et nous semblent pourtant déterminants.

1. L'importance du cours et du hors-cours

Pour l'évaluation de l'importance du cours et du hors-cours, la réponse des apprenants est souvent basée sur un facteur motivationnel, et dépend donc de l'intérêt que l'étudiant attache au contenu du cours. Pour Justine, le cours est un moment où elle est « passive », alors qu'elle peut-être « active » dans le hors-cours, ce dernier moment étant donc pour elle plus important. Pour les défenseurs du cours, ils semblent se représenter la relation comme une certaine hiérarchie descendante, avec pour hauteur le cours source du savoir, que leur temps hors-cours n'a pour but que de fixer. Ce type de discours est donc basé sur l'idée qu'un même contenu est étudié pour le cours et le hors-cours, cette deuxième phase étant simplement dédiée à l'appropriation des éléments étudiés dans cette première. Différemment, les apprenants qui estiment que les deux ont la même importance peuvent comme Estelle considérer que les contenus étudiés ne sont pas les mêmes, puisque pendant le hors-cours elle peut se concentrer sur ce qui l'intéresse, alors qu'elle n'a aucun contrôle sur le contenu des cours, qui ne l'intéressent donc pas forcément.

Enfin, nous pouvons ici douter de la fiabilité de cette partie des réponses, dans la mesure où certains apprenants ont pu estimer qu'il n'aurait pas été respectueux pour l'enseignant de déclarer que son cours est moins important que l'étude personnelle. Toutefois, cette possibilité ne fait que renforcer la dominante représentation du hors-cours comme moment le plus important de l'apprentissage pour les apprenants.

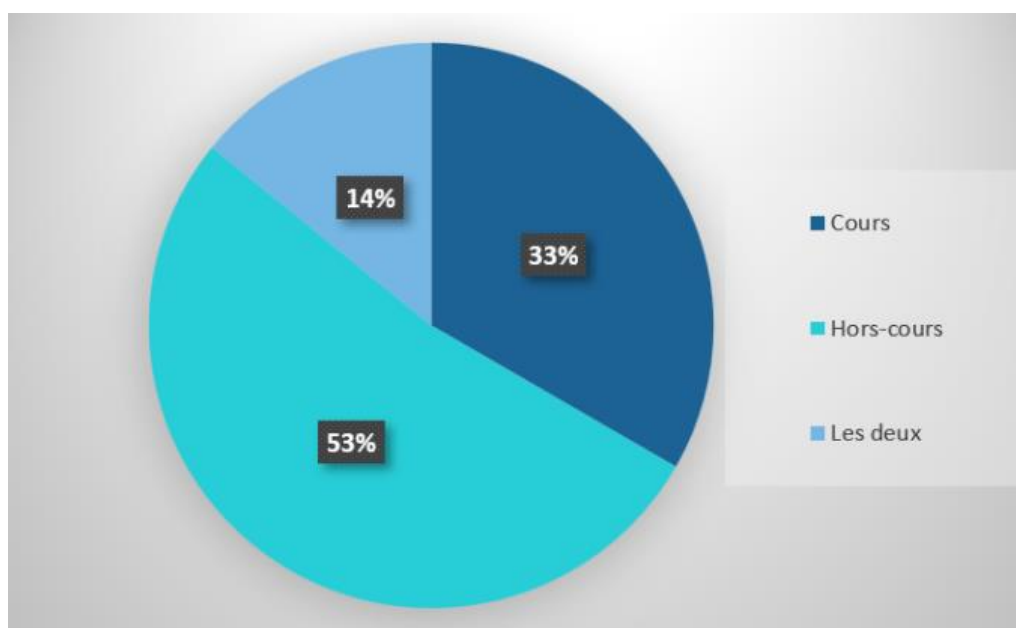


Figure 10 : représentations de l'importance des moments de l'apprentissage

2. Le choix du lieu

Le lieu de prédilection des apprenants est majoritairement le même, mais nous verrons dans notre analyse des singularités qu'il ne l'est pas toujours pour les mêmes raisons. Vis-à-vis de leurs points communs, nous pouvons dire que les apprenants sont dépendants du champ (Huteau, 1975), car leur environnement a une forte influence sur leur motivation, leur efficacité et leur concentration pendant l'étude personnelle. Ci-dessous figurent les lieux qu'ils privilégient et ceux qu'ils redoutent. Comme visible, le premier lieu privilégié est la bibliothèque, le plus redouté étant le dortoir.

Apprenant(e)	Privilégié (efficacité haute)	Redouté (efficacité basse)
Adeline	Bibliothèque	Domicile Dortoir
Camille	Bibliothèque	Café Cantine
Caroline	Bibliothèque Hall du bâtiment	Dortoir
Cécile	Bibliothèque Salle de classe	Dortoir
Dorothee	Bibliothèque	Chambre
Emilie	Bibliothèque	Dortoir
Estelle	Descriptifs	Descriptifs
Henri	Salle d'étude	Dortoir
Juliette	Salle de cours	Dortoir
Justine	Bibliothèque Salle d'étude	Dortoir
Laura	Descripteurs	Descripteurs
Laure	Bibliothèque	Descripteurs
Léa	Salle d'étude	Dortoir Bibliothèque
Léna	Bibliothèque	Salle de classe
Marianne	Bibliothèque Salle d'étude	Dortoir
Matthieu	Bibliothèque Salle d'étude	Dortoir Cantine
Sabine	Descripteurs Calme	Descripteurs Bruyant
Sébastien	Bibliothèque	Dortoir
Thérèse	Cantine	Bibliothèque
Yvette	Salle d'étude	Dortoir
Zoé	Salle d'étude	Descripteurs Bruyant ...

Figure 11 : le choix des moments de l'apprentissage hors-cours

2.1. Les lieux privilégiés

Comme visible sur la représentation graphique suivant, le lieu le plus privilégié par la moitié des participants est la bibliothèque, l'autre moitié préférant presque tous la salle d'étude. Ceci est principalement basé sur « l'ambiance » ou « l'atmosphère » d'étude qui règne dans ces lieux pour les apprenants. La bibliothèque est souvent l'option privilégiée en raison du « silence » qu'on y respecte, et ce vaste lieu aux dizaines de tables est toujours rempli pendant la journée. Pour avoir une place, les apprenants doivent réserver à l'avance à l'aide d'une application, ce qui atteste certes de l'attraction que ce lieu a sur les étudiants, mais cela est aussi fortement explicable par la grande population qui évolue dans l'université. La cantine, le hall et le café ne sont donc choisis que par quelques apprenants, ce qui sera analysé dans la partie sur les données singulières.

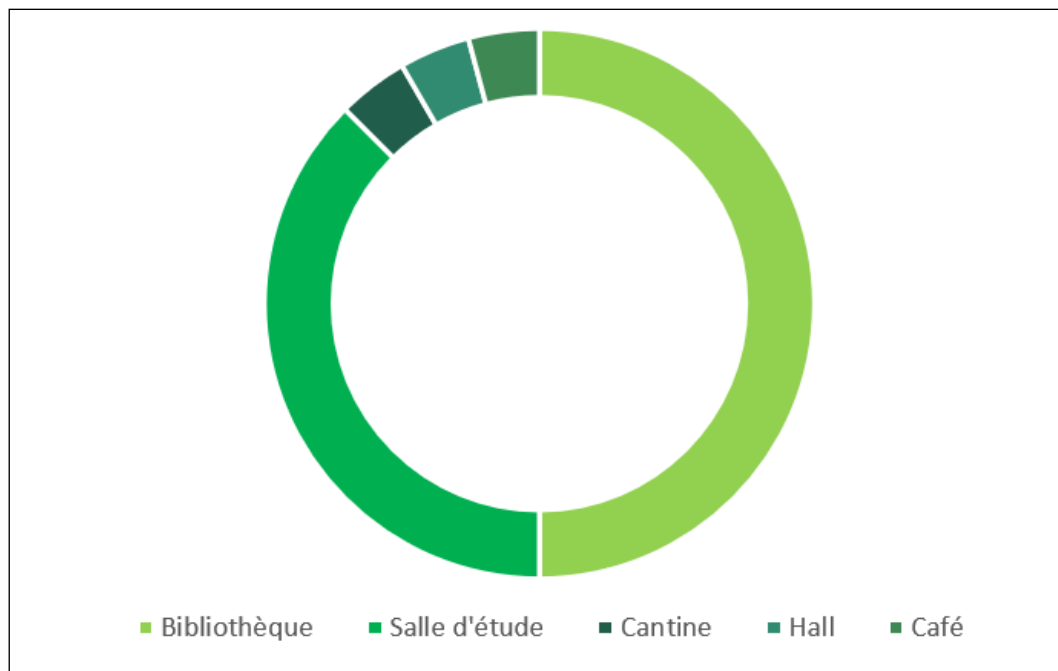


Figure 12 : Les lieux privilégiés de l'apprentissage hors-cours

2.2. Les lieux redoutés

Le lieu le plus redouté par les participants est donc le dortoir, pour presque les trois quarts d'entre eux. La raison principale que les participants évoquent est le manque de calme du dortoir, ce qui en fait un espace aux antipodes de la bibliothèque. Autre élément récurrent qui contraste avec cet autre lieu, les dortoirs sont décrits comme « petits » et « étroits ».

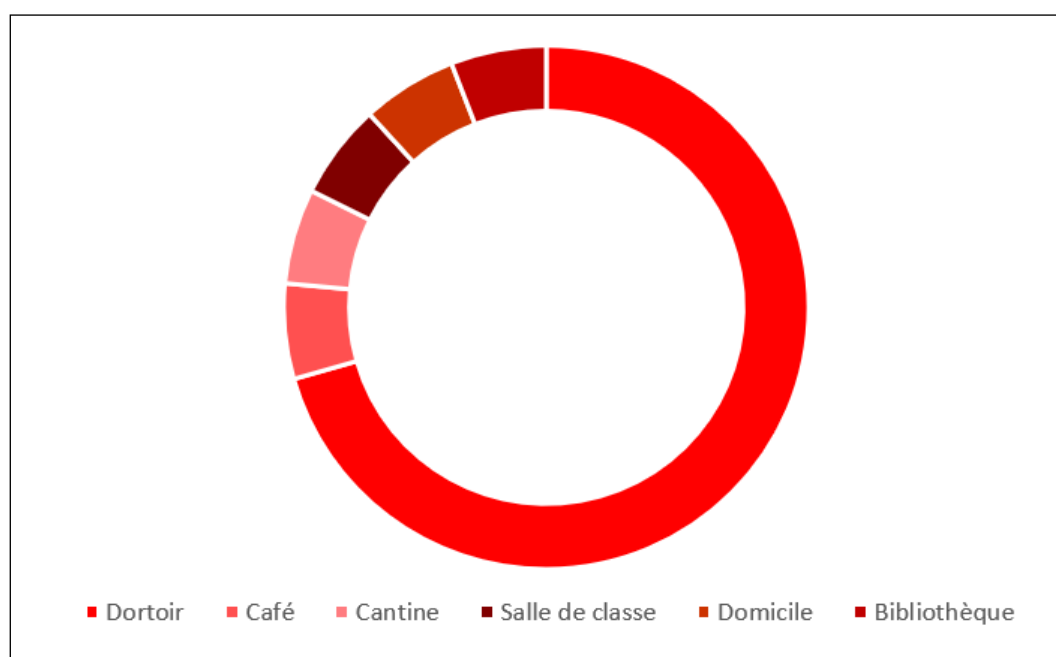


Figure 13 : Les lieux redoutés de l'apprentissage hors-cours

2.3. Les facteurs et la fonction des lieux

Au travers de leurs témoignages, les apprenants semblent beaucoup baser leur choix du lieu sur la fonction qu'ils lui associent. En effet, la bibliothèque est un lieu exclusivement conçu et organisé pour l'étude, alors que le dortoir est, par définition, un lieu pour dormir. Beaucoup de réponses révèlent donc que l'activité associée aux différents espaces évoqués est souvent rigidement exclusive. En effet, le dortoir et la chambre sont des endroits pour se détendre ou bavarder, donc jamais présenté dans les réponses comme un espace pour étudier. Outre les aspects pratiques et les effets physiologiques des environnements, ce sont donc aussi les représentations qui orientent le choix des lieux d'apprentissage.

3. Le temps

Comme évoqué, les préférences de moments pour l'apprentissage hors-cours sont en grande partie déterminées par des éléments physiologiques, notamment par l'influence du temps, la température, mais aussi par la digestion et d'autres processus communs à tous les apprenants. Les préférences des participants sont donc ici encore séparées par les privilégiés et les redoutés.

Apprenant(e)	Privilégié (efficacité haute)	Redouté (efficacité basse)
Adeline	Soir	Après-midi
Camille	8:00-10:30 15:00-17:00	Après 21
Caroline	9:00-11:00 15:00-10:30 19:00-22:00	12:00-14:30
Cécile	9:00-15:00	Midi
Dorothée	20:00-22:30	Midi
Emilie	Soir	Fatigue
Estelle	Soir	Matin
Henri	8:00-11:00	14:00-15:00
Juliette	19:00-22:00	12:00-14:00
Justine	Matin Soir	Après-midi
Laura	7:30-10:30	12:00-15:00
Laure	Soir	Après-midi
Léa	Après-midi Soir	Matin Midi
Léna	Après-midi Soir	Matin
Marianne	Matin Soir	Après-midi
Matthieu	Soir Weekend	Trop de cours Pas d'humeur
Sabine	Matin	Soir
Sébastien	Après-midi Soir	Midi
Thérèse	Matin	Soir
Yvette	6:00-10:00 18:30-21:30	14:00-16:00
Zoé	Soir	Midi

Figure 14 : le choix des moments de l'apprentissage hors-cours

3.1. Les moments privilégiés

Le soir est donc le moment où les apprenants estiment avoir la plus forte efficacité dans l'apprentissage hors-cours. Les raisons de ce choix qu'ils évoquent le plus communément est le calme, et la disposition du temps libre qu'ils organisent comme ils le souhaitent. Cependant, le matin est aussi le choix de nombreux apprenants, mais ce moment est comme évoqué souvent occupé par des cours, donc il n'est pas vraiment associé à une plus forte liberté de l'apprentissage. Ce choix du matin est donc souvent représenté comme en lien avec une plus haute capacité cognitive à ce moment de la journée, où les apprenants sont « reposés » et leurs « cerveaux » sont disponibles. Très peu d'étudiants évoquent donc la fatigue potentielle du soir. Au contraire, ce sont les journées, leurs cours et leurs obligations qui ressortent comme particulièrement fatigants selon leurs représentations. Libérés de ces obligations diurnes, ils peuvent profiter du soir pour « s'organiser » comme ils le veulent, et décider à quels éléments dédier leur apprentissage.

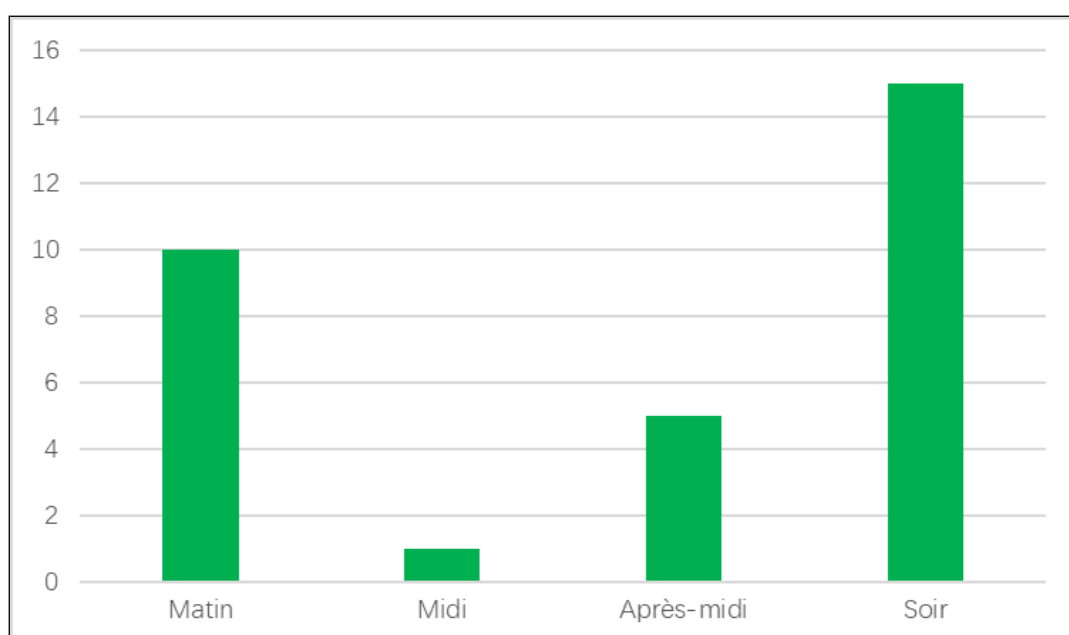


Figure 15 : Les moments privilégiés de l'apprentissage hors-cours

3.2. Les moments redoutés

Le moment le plus redouté par les apprenants est donc le midi. Il est culturel pour les Chinois de faire une sieste après le déjeuner, et il est donc fort probable que ce soit aussi le cas pour les apprenants du groupe étudié, bien qu'ils ne l'évoquent pas explicitement. Cette habitude de la sieste n'est pas seulement culturelle, elle est aussi physiologique dans la mesure où les Chinois ont tendance à manger des plats relativement lourds le midi, la digestion exigeant donc un certain repos. Il est donc généralement inconcevable en Chine de se contenter d'une salade pour le déjeuner, et le café post-déjeuner n'est pas du tout dans la culture chinoise. Fait représentatif de cette forte tendance à la sieste post-déjeuner en Chine, les bureaux sont très souvent équipés d'un lit dédié à ce moment, dans l'université et ailleurs. Il n'est donc pas vraiment possible ici de hiérarchiser l'importance du physiologique et du culturel pour ces moments de ralentissement ou de pause de l'apprentissage. Autrement dit, les apprenants redoutent-ils ces moments parce qu'ils sont physiquement et cognitivement inaptes à étudier, ou est-ce parce que leurs représentations leurs dictent ce comportement ? De façon similaire aux lieux, la fonction associée au temps est donc décisive des stratégies.

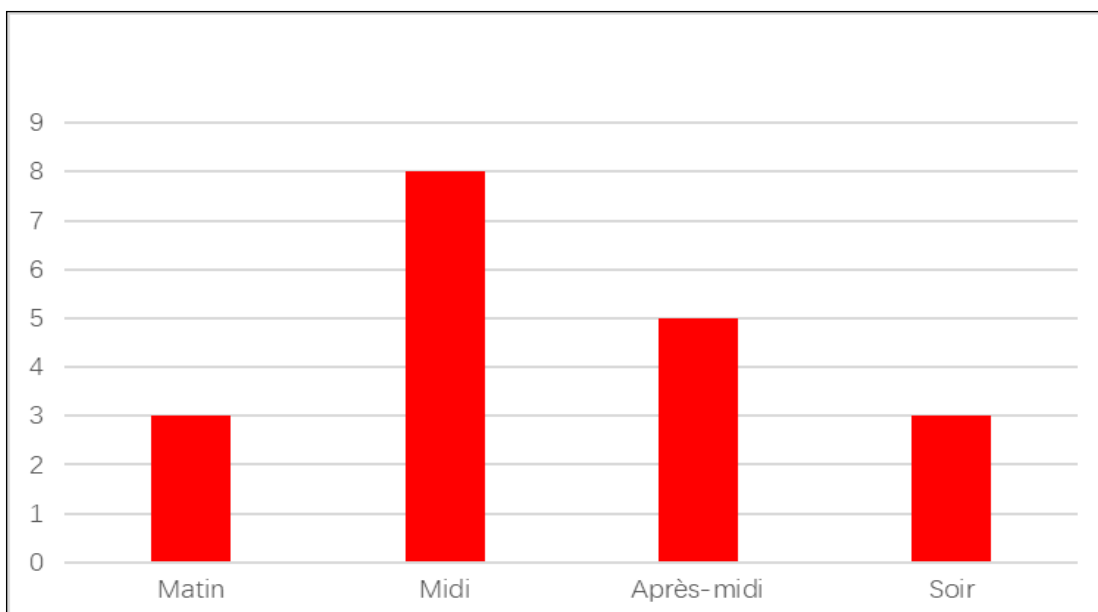


Figure 16 : Les moments redoutés de l'apprentissage hors-cours

4. Ce qui n'est pas mentionné

Certains éléments dont on pourrait penser qu'ils seraient une priorité pour les choix de lieux et de moments d'apprentissage des apprenants ne sont pourtant pas évoqués dans leurs réponses. Notamment, aucun d'entre eux ne mentionne l'importance d'avoir une bonne connexion internet, ou d'avoir des services et une documentation à proximité. Ici, nous pouvons formuler l'hypothèse que ces éléments étant des évidences pour les apprenants, ils n'ont pas jugé pertinent de les évoquer. En effet, leur accès est abondant sur le campus, et facilité à n'importe quel moment, dans n'importe quel lieu de l'apprentissage. Après tout, le campus a été conçu comme un microcosme disposant de pratiquement tous les services possibles, ce qui s'est renforcé pendant la pandémie. Aussi, les apprenants peuvent y acheter tout le nécessaire, et pour le reste ils peuvent se faire livrer. Bien que cela ne soit pas forcément directement lié à l'apprentissage, cette situation influence leurs représentations car l'accès aux ressources n'est pas une chose à laquelle ils doivent réfléchir ou qu'ils doivent planifier : ils se concentrent sur leurs études et le reste est accessoire. Cette concentration dans les études est, comme évoqué précédemment, à son maximum pendant le bac, les apprenants suspendant toute leur vie pendant des années pour s'y préparer, abandonnant souvent hobbies et plaisirs. Le groupe observé a, comme certaines réponses l'évoquent, une expérience similaire avec la préparation des concours. Un grand nombre s'y prépare, mais chacun le fait différemment.

Chapitre 8. Singularités

L'une des hypothèses clés de la recherche présente était que les stratégies des sujets seraient fortement différentes, présentant donc une forte hétérogénéité des données et peu de récurrence. Comme analysé dans la partie précédente, leurs préférences en termes de lieux et de moments présentent toutefois de fortes similitudes. Cependant, les raisons, les représentations sur lesquelles sont basés leurs choix font apparaître de nombreuses singularités, chaque apprenant révélant des stratégies et des visions fort diverses. Ainsi, les facteurs décisifs sont le profil de l'apprenant, sa personnalité, notamment le caractère isolé ou pas de ses stratégies d'apprentissage. Comme dans la partie précédente, nous aborderons les choix du lieu puis ceux du temps. Ensuite, nous analyserons la relation entre le divertissement, les émotions et la motivation. Enfin, une dernière partie sera destinée à l'analyse de l'isolement dans l'apprentissage.

1. Le choix du lieu

Emilie est l'une de ceux qui évoquent des facteurs physiques précis, pas seulement une atmosphère générale, lorsqu'elle justifie ses préférences d'espaces d'étude. Ainsi, la bibliothèque est son choix pour ses « grandes tables », sa « climatisation » et son espace qui ne lui donne pas le sentiment d'être « écrasée » dans un « coin ». Au contraire, son dortoir est trop « sombre », l'espace y est trop « petit » et il peut y avoir des « bruits ». Ainsi, là où les représentations de ses camarades sont plus associées à leurs représentations des fonctions correspondant aux différents espaces de leur apprentissage, son propre discours se base sur des éléments matériels très précis pouvant influencer son confort, donc sa concentration et son efficacité. On retrouve de similaires représentations chez Estelle, qui ne présente pas de lieu en particulier pour la question des espaces d'apprentissage les plus efficaces, mais donne des facteurs pouvant influencer son choix. Ainsi, elle privilégiera les espaces « spacieux », « pas trop lumineux ». Au contraire, elle ne choisira pas les « petites tables », ni les « salles de classes pleines », ni les « lieux bruyants » dans lesquels elle se déconcentre facilement. Ce facteur des dimensions de l'espace environnant est évoqué par d'autres apprenants, notamment par Laure qui n'aime pas les lieux « fermés » et le sentiment d'être « écrasé ». Elle préfère donc également la bibliothèque.

2. *Le choix et la gestion du temps*

Les données attestent que les préférences de temps de l'étude hors-cours sont surtout basées sur des facteurs physiologiques, ce qui présente donc une nette homogénéité des résultats. Ainsi, seule Cécile identifie le midi comme un moment de haute efficacité, mais elle l'englobe dans la période de neuf à quinze heures, et ne détaille pas ses habitudes du déjeuner. Comme précédemment évoqué, le midi en Chine est un moment de repos. Si les apprenants identifient globalement les mêmes moments de forte et de basse efficacité de l'apprentissage, leur représentation de leur capacité à gérer leur temps est par contre très différente. En effet, certains estiment apparemment bien mal le gérer, huit apprenants l'estimant à six ou moins. Au contraire, Dorothée l'estime à dix, et cinq de ses camarades à huit ou neuf. Aussi, trois apprenantes ne donnent pas un chiffre exact, mais un champ parfois très éloigné, comme avec Léna qui écrit « 0-2 » et « 8-9 », cela dépendant de sa « motivation ». Sa réponse peut donc être abordée comme la plus fiable, car la gestion du temps est certes une compétence, mais elle s'expose à l'instabilité de la concentration.

Apprenant(e)	Gestion du temps
Adeline	8
Camille	6-7
Caroline	9
Cécile	7
Dorothée	10
Emilie	7
Estelle	7
Henri	7
Juliette	7
Justine	5
Laura	8
Laure	4
Léa	6
Léna	8-9 0-2
Marianne	7
Matthieu	5
Sabine	6,5-8
Sébastien	6
Thérèse	7
Yvette	5
Zoé	5

Figure 17 : Estimation de la gestion du temps

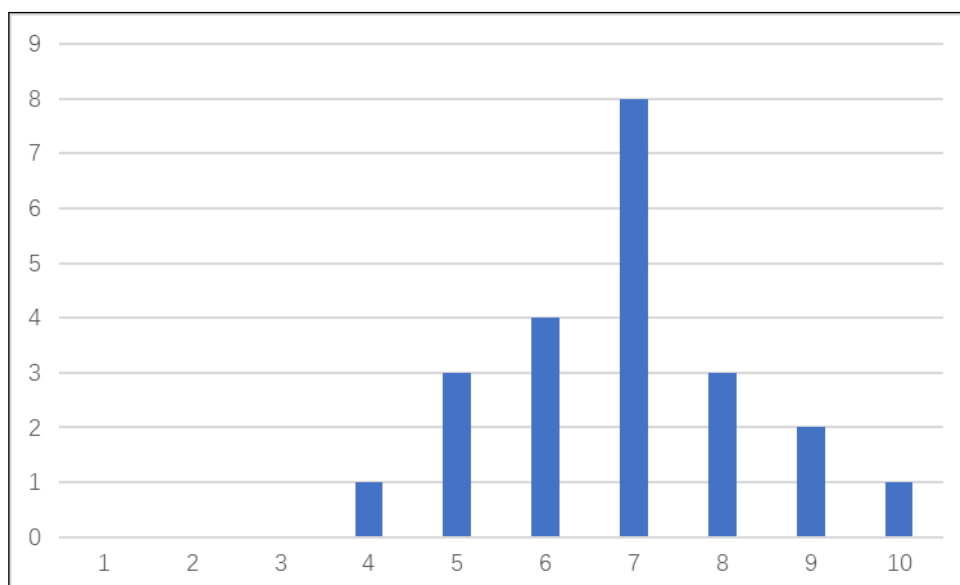


Figure 18 : Représentation graphique de l'estimation de la gestion du temps

Pour l'évaluation des moments d'efficacité, Camille s'appuie sur des éléments relatifs au cognitif en évoquant le « cerveau » et des phénomènes donc « naturels ». On retrouve cette représentation de facteurs physiologiques considérés donc comme inchangeables et ne dépendant pas des habitudes et stratégies des apprenants chez Juliette qui devient un « légume » après le déjeuner, moment où « le cerveau ne marche plus ».

On retrouve aussi cette idée chez Laure :

« Parfois, je ne dors pas bien le midi à la sieste, ou je ne dors pas du tout. Alors l'après-midi je n'ai plus aucune énergie, je n'ai aucun moyen de me concentrer pour étudier. D'autres fois je fais la sieste, je me lève tard, donc mon moment d'étude est interrompu, et en général l'après-midi est juste passé, ou il ne reste qu'un petit peu de temps avant le dîner, donc je n'ai pas envie d'aller très loin pour étudier, je choisis plutôt de dîner tôt, et d'étudier après. »

Ici, Laure est dans une réflexion similaire à celle de Léna lorsqu'elle analyse sa gestion du temps et la confronte aux facteurs du rythme et de la motivation, l'interruption de son moment d'étude entraînant une certaine déconcentration.

2.1. Concentration et déconcentration

2.1.1. Concentration

Les représentations des apprenants de leur concentration présentent une forte diversité. De façon similaire à leur estimation de leur gestion du temps, nous pouvons douter de la fiabilité de leurs réponses. En effet, ces deux questions portent en grande partie sur la confiance en soi, et leurs réponses peuvent aussi bien être motivées par une certaine modestie ou par l'expression d'une version idéalisée de leur figure d'apprenant. Particularité ici, certains apprenants précisent que leur concentration est instable et dépend de différents facteurs. Pour Adeline, son état émotionnel en décide, maximal lorsque « contente » et minimal lorsque « déprimée ». Pour Camille, c'est la fatigue qui fait baisser sa concentration. Enfin, Léna propose trois niveaux de concentrations variant selon l'intérêt qu'elle attache au contenu qu'elle étudie.

Apprenant(e)	Concentration
Adeline	8-9 (Contente) 2-3 (Déprimée)
Camille	10 (début) 6-7 (fatigue)
Caroline	7
Cécile	7
Dorothée	5
Emilie	7
Estelle	6
Henri	7
Juliette	6
Justine	7
Laura	7
Laure	7
Léa	8
Léna	9-10 intérêt 7 moyen 2 sans
Marianne	6
Matthieu	5
Sabine	7,5-8,5
Sébastien	7
Thérèse	8
Yvette	7
Zoé	5

Figure 19 : Estimation de la concentration

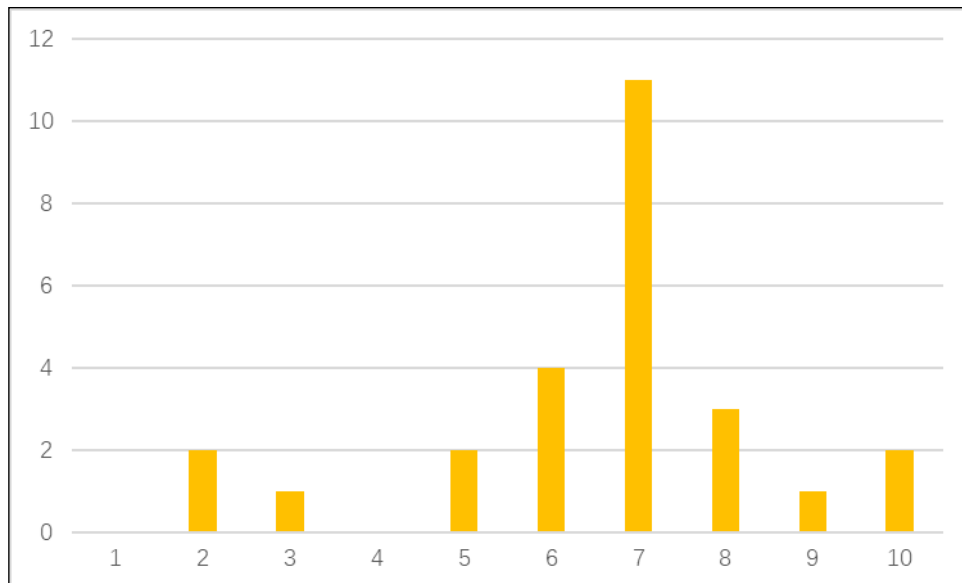


Figure 20 : Représentation graphique de l'estimation de la concentration

Caroline évoque aussi le lien entre la concentration et l'intérêt, mais l'exprime différemment de Léna :

« En cours, je peux avoir du mal à me concentrer, ou trouver que le contenu du cours n'est pas très intéressant, dans lequel cas je me déconcentre, je regarde dans le vide, alors mon efficacité baisse ».

Ici, nous pouvons estimer que la fiabilité du témoignage est haute dans la mesure où l'apprenante assumant de trouver certains cours inintéressants, sa réponse n'a visiblement pas été écrite en considérant son effet potentiel sur le chercheur, lui-même enseignant. Quant au contenu qu'elle évoque, Adeline et Cécile insistent sur l'importance d'avoir un but « défini » ou « clair » pendant leurs moments d'étude personnel, la seconde expliquant notamment qu'une telle « clarté » la tient éloignée des tentations du portable. Ce mécanisme cognitif est aussi évoqué par Henri, qui le lie directement à sa gestion du temps et à l'organisation de sa routine :

« Si j'ai une tâche précise, et que le temps que j'ai pour la finir est relativement limité, je vais avoir un haut niveau de concentration, mais si c'est moi-même qui décide du temps que j'y passe c'est plus flexible, donc je vais passer du temps sur le portable, manger un peu, etc., donc ce sera de façon plus diluée, donc pas de façon très concentrée. »

Ici encore, l'apprenant est conscient du caractère instable de sa concentration et l'assume, ce qui n'est pas le cas de tous les participants, dont nous avons vu qu'une forte proportion se contente d'en donner une moyenne sur l'échelle proposée. On retrouve cette conscience chez Laura :

« Ma concentration est parfois bonne, et parfois mauvaise. Mon état d'esprit est très changeant, mais cela dépend de mon environnement, de mon état émotionnel et de l'intérêt que je trouve dans l'objet d'étude »

Laura mentionne l'importance de l'influence de l'environnement sur son attention, et parle de l'instabilité de son « état d'esprit ». Son état émotionnel, instable, décide donc en partie de son efficacité mais il est exposé à des influences extérieures. Le discours est similaire chez Laure, qui estime également son niveau de concentration à 7, mais son choix des mots n'est pas le même car elle décrit que sa concentration est moins forte lorsqu'elle étudie des choses « ennuyeuses ». Au-delà des facteurs spatio-temporels, la représentation des tâches à accomplir sur le plan de l'intérêt que leur attachent les apprenants est donc un facteur important.

Aussi Léna témoigne qu'elle va même jusqu'à étudier des contenus autres, de son choix, lorsque le cours n'est pas assez intéressant pour elle. Ici, nous avons l'aveu de l'apprenante que peuvent surgir des moments où en cours, en *captivité* donc, elle crée d'une certaine manière du hors-cours. Bien qu'elle ne l'exprime pas de façon explicite, Léna sait qu'elle n'est pas supposée faire cela, car il est attendu d'elle qu'elle se concentre sur le cours. Ce moment d'*étude clandestine*, dont elle se gardera bien de le faire savoir à l'enseignant du cours concerné au moment dit, est donc clairement secret et correspond dans une certaine manière à du hors-cours, car l'étudiante est physiquement dans un moment d'étude collective du cours, mais elle en est cognitivement absente. La frontière entre le cours et le hors-cours n'est donc parfois pas évidente. Si l'étudiante fait preuve ici d'une capacité à s'isoler cognitivement totalement de son environnement, et qu'elle se montre donc indépendante du champ (Huteau, 1975), de nombreux apprenants le sont moins lorsqu'ils se laissent déranger par des facteurs plus ou moins extérieurs. Cette déconcentration correspond à des sources et représentations différentes selon les individus.

2.1.1. Déconcentration

Henri justifie sa plus haute efficacité du matin par sa possible préférence pour « le temps » au sens des conditions climatiques, sans doute parce que les après-midis peuvent être relativement chaudes à Shijiazhuang. Si dans son choix de l'espace d'apprentissage hors-cours cet étudiant privilégie celui où ses activités qui accompagnent l'étude ne risqueront pas de déranger les autres apprenants présents par le bruit qu'il produira, Juliette au contraire choisit les espaces qui seront précisément plus silencieux. Là où Henri se représente ses activités comme potentielle nuisance sonore dont il souhaite minimiser l'influence sur les autres, Juliette tient à se tenir éloignées de telles nuisances, choisissant « des lieux avec peu de gens, car s'il y a peu de gens, il y a forcément moins de bruit » donc elle ne sera pas « dérangée par le monde extérieur ». Ces deux apprenants sont donc fort différents dans leur vision de la concentration, et leurs préférences en termes d'espaces permettent d'établir une distinction de profils des apprenants : les « isolés » et les « non-isolés ». Juliette est donc plus isolée que Henri dans ses stratégies d'apprentissage hors-cours.

Alors, à quelle catégorie appartient la majorité des apprenants ayant participé à l'enquête ? La réponse n'est pas évidente, car la frontière entre ces deux profils n'est pas toujours claire, dans la façon dont elle est présentée dans les réponses des apprenants mais apparemment aussi dans la façon dont ils se la représentent eux-mêmes. La combinaison de leurs considérations respectives apparaît chez Laura, qui résume qu'elle préfère « les endroits où personne ne me dérange et où je n'ai pas peur de déranger les autres ». Bien qu'elle ne l'exprime pas directement comme tel, le profil de Laura tend toutefois plutôt à être celui d'une apprenante isolée, la façon dont elle décrit son espace d'apprentissage idéal suggérant l'absence d'autrui : « Le calme me permet de me plonger dans ma réflexion et dans l'étude, et je peux librement réviser en parlant à voix haute ». Aussi, à la question sur sa journée d'étude idéale, Laura inclut « personne ne me dérange », ce qui confirme sa tendance à s'isoler dans l'apprentissage et à considérer autrui comme une potentielle source de déconcentration, donc pour son efficacité. Une idée similaire semble apparaître chez Laure, dont le choix du soir pour moment de haute efficacité est entre autres basé sur le fait qu'on la « dérange relativement peu ».

Léna témoigne aussi de ce problème. Son espace d'étude de prédilection, la bibliothèque, étant choisi car qu'il n'y a que des « inconnus », en contraste avec d'autres où les gens « familiers » pourraient « influencer » son efficacité. Ici encore, l'étude hors-cours est pour l'apprenante un moment nécessairement synonyme d'isolement, ce qui est ouvertement assumé dans ses réponses. Elle ne cache pas cette préférence, et ne souhaite manifestement pas être accompagnée par ses camarades et amis pendant ses moments d'étude personnelle hors-cours. Au contraire, ceux-ci pourraient l'empêcher de se « concentrer sur l'étude ». Cette dimension de la solitude pose celle du socialement acceptable, et surtout du culturellement acceptable, donc elle touche par extension à celle de la fiabilité des réponses. En effet, on sait que le collectif est particulièrement encouragé dans la culture chinoise (Vallat 2012 ; Cohen-Emerique, 1990, cité par Bouvier, 2002), donc il n'est pas à exclure que certains apprenants n'ont pas assumé leur stratégie d'isolement, dans l'espace et dans l'étude, dans leurs réponses. Dans cette mesure, les élèves dont les stratégies appartiennent à cette catégorie pourraient possiblement être plus nombreux que leurs réponses le laissent apparaître. La conscience du besoin de s'isoler physiquement est chez ceux qui l'affichent dans leurs réponses une marque de leur compréhension des besoins de leur propre apprentissage. L'isolement cognitif dont Léna fait mention est aussi un élément clé de l'efficacité, comme on verra que « les sujets indépendants du champ ont en général de meilleures performances quel que soit le type d'apprentissage envisagé » (Huteau, 1975), et que « la supériorité des sujets indépendants peut (aussi) s'expliquer par le fait qu'ils sont beaucoup plus centrés sur la tâche tandis que les sujets dépendants du champ sont en quelque sorte distraits par des stimuli périphériques, notamment de nature sociale » (Fitzgibbons et al., 1965, cité par Huteau, 1975).

On peut aussi s'interroger sur la nature de ce « dérangement » évoqué par plusieurs apprenants. Ce concept est particulièrement présent dans les réponses des apprenants aux stratégies isolantes. Pour eux, qu'est-ce qui pourrait donc déranger l'apprentissage ? Henri ne se décrit pas comme adepte de cette stratégie d'isolement, mais comme Juliette il évoque des dérangements. On peut donc supposer que les « dérangements » évoqués par d'autres apprenants sont tout du moins en partie de la même nature. Plus concrètement, il s'agira de moments où l'apprentissage est interrompu par les autres. Quelles sont ces choses « triviales » évoquées par Henri et Juliette, dont ils disent qu'elles influencent parfois leur concentration et donc l'efficacité de leur apprentissage ? Henri évoque des « relations », sans préciser leur nature donc nous ne pouvons que faire des hypothèses à ce

niveau. Une forte probabilité serait qu'il s'agit d'une relation amoureuse. Le système scolaire chinois est conçu pour limiter l'importance de telles relations dans la vie des apprenants jusqu'au bac. L'une des mesures les plus extrêmes pour empêcher ces relations est sans doute la politique d'exclusion de certains collèges et lycées de tout élève ne respectant pas leur interdiction. En l'absence de données, nous ne pouvons cependant pas ici déterminer quelle proportion des établissements qui appliquent de telles mesures. Ainsi, il n'est pas impossible que les étudiants de l'âge de ceux des sujets peuvent avoir gardé une représentation négative de ces relations, perçues comme parasitant l'apprentissage. Cette dimension est une grande différence des cultures scolaires française et chinoise, la première correspondant à un système n'exerçant comparativement pas d'influence sur cet élément de la vie des élèves, la seconde étant construite pour la neutraliser. Nous pouvons donc formuler l'hypothèse que ces interférences « triviales » évoquées par les participants sont précisément de cette nature, mais qu'ils sont gênés d'en raconter des détails, puisqu'après tout ils ont évolué dans un système souhaitant en diminuer l'importance. De façon similaire, le divertissement est souvent diabolisé pendant la période pré-baccalauréat, mais nous verrons que les apprenants lui associent des représentations fort diverses et pas nécessairement négatives.

3. Divertissement, émotions et motivation

Les réponses font apparaître le lien intrinsèque entre le rapport au divertissement et l'usage du portable, notamment vis-à-vis du contrôle que les apprenants ont sur les fonctions de celui-ci qui ne sont pas liées à l'apprentissage. Pour certains apprenants, le portable est un outil de divertissement privilégié, cette tendance s'étant fatalement renforcée avec le confinement du semestre où la recherche s'est déroulée. Remarquons ici que la fonction associée aux lieux étant un facteur clé des stratégies, le portable correspond à la fois aux fonctions de l'apprentissage et au divertissement, qui cohabitent dans ses espaces virtuel et visuel, ce qui peut, comme nous le verrons, créer des difficultés pour certains apprenants qui doivent rester disciplinés lors des moments d'usages du portable, spécialement durant les moments hors-cours. Cette discipline est aussi liée à l'état émotionnel des apprenants, que le divertissement aide à réguler, et qui joue un rôle déterminant sur la motivation, essentielle à l'efficacité de l'apprentissage.

Pour cette dimension du divertissement, nous avons fait l'hypothèse que les apprenants en auraient minimisé l'importance dans leurs discours, ce qui n'est pas le cas. Ici, nous pouvons supposer que les données sont fiables, dans la mesure où la majorité des apprenants témoignant de l'importance, ils n'ont objectivement aucun intérêt à cacher cette dimension de leurs représentations vis-à-vis de leur exposition au jugement du chercheur, alors qu'ils auraient pu dans cette optique se présenter comme exclusivement axés vers l'apprentissage, sans besoin de divertissement. Une telle démarche pourrait aussi correspondre à l'expression d'un idéal, et non pas à une réalité objective. Nous pourrions faire cette hypothèse pour Estelle, pour qui le divertissement ne serait « pas important », mais nous manquons d'éléments pour soutenir cette idée qui ne restera donc qu'hypothétique.

Apprenant(e)	Portable	Divertissement
Adeline	6	« Equilibré »
Camille	8	40% du temps
Caroline		
Cécile	1 ou 10	25%
Dorothée	7	« 40 minutes de course tous les deux jours »
Emilie	7	« un peu »
Estelle	6	Pas important
Henri	6	Nécessaire
Juliette	8	Limité
Justine	3	
Laura	9	Très important
Laure	5	Apporteur d'équilibre
Léa	8	Très important
Léna	6	Très important
Marianne	7	
Matthieu	7	Limité
Sabine	6-7	Très important
Sébastien	5	Important
Thérèse	6	Très important
Yvette	5	Très important
Zoé	5	Limité

Figure 21 : Estimation du contrôle du portable et du divertissement

Afin de simplifier l'étude des proportions de réponses des apprenants, nous regrouperons les réponses pour les représenter graphiquement selon trois catégories :

- « très important », « important » et « nécessaire » sous la catégorie « haute »,
- « Apporteur d'équilibre », « 25% » et « 40% » sous la catégorie « moyenne »
- « Limité », « peu », « pas important » et « 40 minutes de course tous les deux jours » sous la catégorie « basse »

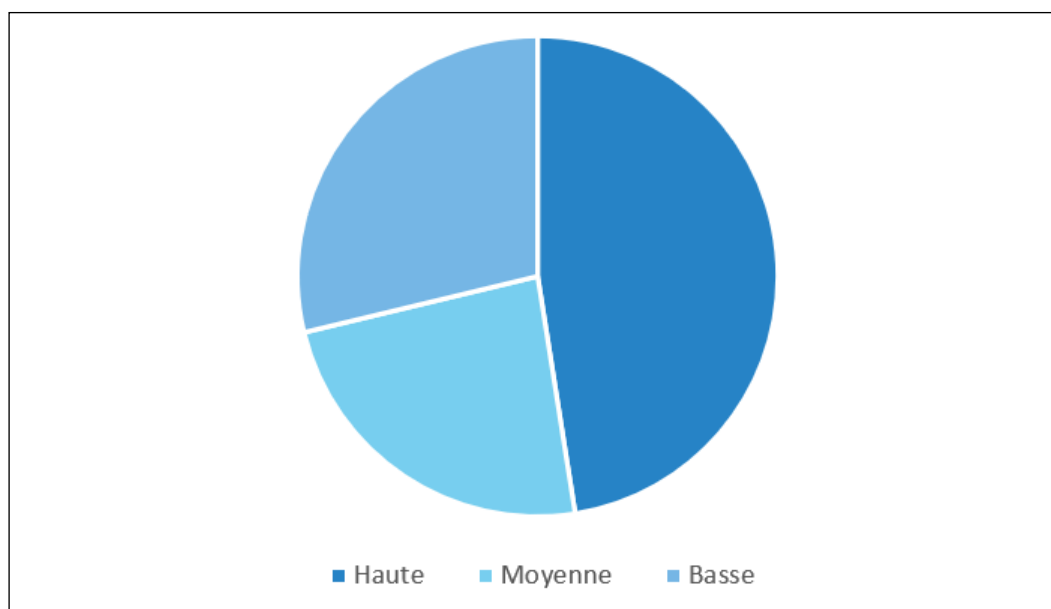


Figure 22 : Représentation graphique de l'estimation de l'importance du divertissement

De façon inattendue, certains apprenants ont répondu à la question sur leur divertissement en précisant la nature de celui qu'ils privilégient, par exemple des « jeux-vidéo » ou encore des « séries ». La manière dont ces informations sont présentées montre qu'une majorité d'apprenants considère le divertissement comme un élément essentiel de leur équilibre de vie, qu'ils estiment contrôler de façon raisonnable sans que ses proportions ne constituent une menace pour leurs études, dans l'idée que comme dit Cécile « sans divertissement (dans sa vie) on ne fait pas bien les choses ». Les apprenants qui parlent le plus volontiers de l'importance du divertissement dans leur équilibre personnel semblent aussi être ceux qui sont le plus satisfaits de leur apprentissage, de leur niveau et de leurs stratégies. Toutefois, ce n'est pas le cas de tous les apprenants, lorsque notamment Estelle fait exception et explique :

« (Le divertissement n'est) pas important ! Si j'ai assez de contrôle et de concentration, j'aimerais bien sûr être capable de ne pas du tout m'amuser sur le portable pendant mon temps d'étude ».

Ici, l'apprenante n'est pas seulement dans l'analyse, dans l'observation, mais elle se projette dans la perspective d'une amélioration de ses habitudes d'apprentissage. Ce phénomène n'est presque pas apparu dans les réponses, les apprenants se contentant généralement de constater leurs habitudes et stratégies, ou tout du moins les représentations qu'ils en ont, sans envisager des changements comme le fait Estelle. Fort différemment, sa camarade Dorothée répond :

« En étudiant le français sans divertissement, je vais devenir stupide. Il est nécessaire pour moi de faire alterner raisonnablement travail et repos. »

Cette idée d'une relation symbiotique entre l'étude et le divertissement est aussi présente chez Léa :

« A part les études, le divertissement reste très important. Cela me permet d'ajuster mon état émotionnel, Souvent, ce n'est pas exclusivement pour m'amuser. Pour certaines activités, j'apprends aussi beaucoup de choses, et cela me permet d'ajuster mon attitude. Je pense que l'attitude et le bien être sont très importants. Il ne faut pas tout le temps être dans un état d'étude acharné et pénible, il faut avoir une attitude positive. Ma vie n'est pas exclusivement basée sur l'étude, et je dois être ouverte aux différents côtés (de la vie), à leurs relations, pour que ces deux aspects (du divertissement et de l'étude) s'influencent et s'apportent mutuellement ».

Pour certains apprenants, la frontière entre le divertissement et l'étude n'est pas si claire. D'une certaine façon, « les livres ne sont pas la seule source de savoir, regarder des films, des documentaires, écouter des podcasts, sont aussi des façons d'étudier » (Estelle). Pour Henri, le divertissement semble être le choix par défaut lorsqu'il est « très fatigué » et qu'il rentre au dortoir, généralement après dix heures du soir, qu'il s'amuse et se détend. De la façon dont il le présente, ce moment semble juste remplir le vide laissé par les moments où il n'est cognitivement plus capable d'étudier.

Différemment, le divertissement est considéré comme une récompense, ou tout du moins une faveur que certains apprenants se font à eux-mêmes pour doper leur motivation, comme Juliette:

« Par exemple quand je me suis concentrée sur un devoir et que je le finis, avant de passer à la tâche suivante je me donne/m'accorde 10 minutes de navigation sur Weibo, Wechat, etc pour me reposer. Sinon le dimanche soir est le moment où je me relaxe, pour me sentir bien quand je commence la journée d'étude du lundi ».

Ici, les choix d'expression de l'apprenante semblent révéler que le temps de divertissement qu'elle s'accorde a pour fonction de réguler son état émotionnel, pas de permettre un repos cognitif comme chez Henri. Ceci ne signifie pas que ces deux dimensions ne sont pas présentes de fait dans les mécanismes d'apprentissage des apprenants, mais telle est la manière dont ils se représentent l'équilibre entre le divertissement et l'étude. Pour Laura, qui estime les moments de divertissement comme « très importants », ils lui permettent de se « relaxer l'esprit et la fatigue physique, d'apporter un autre type de plaisir ». On retrouve une représentation similaire chez Laure, pour qui le divertissement « freine la dépression, les choses stressantes ». Cette apprenante témoigne cependant d'un sentiment de manque de contrôle vis-à-vis de la proportion du divertissement dans sa vie, car elle aurait une certaine cyberaddiction.

3.1. Le portable : outil et usages stratégiques

De façon fort différente de l'hypothèse de départ, de nombreux apprenants estiment avoir un certain contrôle de leur usage du portable, seize d'entre eux l'estimant à six ou plus. L'hypothèse formulée initialement, soit qu'au contraire les réponses afficheraient un net manque de contrôle, s'était basé sur ses observations du groupe et de ses habitudes pendant les cours. Les sujets estiment donc généralement que le portable est un outil qui ne les éloignent pas des objectifs d'apprentissage, notamment par ses fonctions de divertissement. Une seule apprenante estime son contrôle bien bas, soit de trois, et répond à la question relative aux façons d'améliorer son apprentissage simplement par « m'éloigner du portable, me contrôler ».

Le divertissement peut donc être considéré comme un élément parasite par certains étudiants qui estiment manquer de contrôle à ce niveau. Cette tendance est toujours associée à un manque de contrôle de l'outil portable, dont les estimations des apprenants apparaissent sur le graphique suivant et qui atteste que les participants n'estiment pas avoir un haut contrôle des possibles interférences provenant du portable au cours de leur apprentissage, que ce soit en cours ou hors-cours.

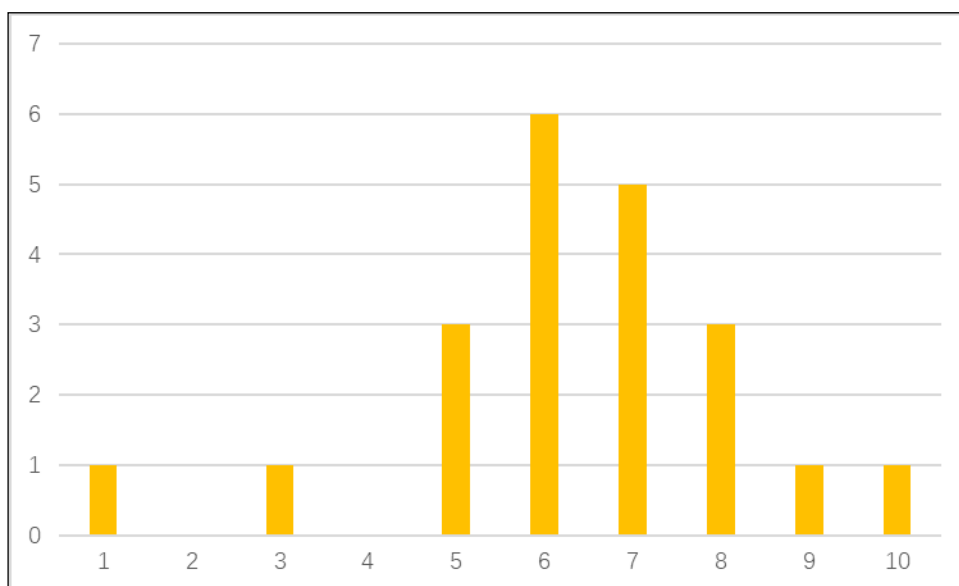


Figure 23 : Représentation graphique de l'estimation du contrôle du portable

Pour ses usages du portable, Emilie témoigne qu'elle a « désinstallé les applications de divertissement » donc qu'elle peut désormais « éviter de gaspiller (son) temps libre » et qu'elle utilise le mode avion pendant son temps d'étude personnel. L'étudiante avoue ici qu'un original manque de contrôle de soi vis-à-vis des tentations du portable l'ont poussée à prendre des mesures pour les limiter. Ce manque de contrôle est le problème actuel de Laure, qui se dit « accro aux applications de vidéos courtes ». Léna était apparemment aussi accro au portable, puisqu'elle estime que son contrôle sur cet outil en première et deuxième année était de un sur dix, mais qu'il aurait progressé jusqu'à désormais six. Ce progrès serait dû au fait qu'elle active aussi le mode avion pendant ses moments d'étude hors-cours, et met le téléphone sous un livre. Ces gestes sont présentés comme des mesures pour guérir sa cyberaddiction, et prennent la forme de routines.

3.2. Le facteur émotionnel : intérêt et bonheur

Les apprenants doivent maintenir des représentations positives sur la valeur de l'apprentissage et sur leurs capacités (Schunk et Ertmer, 2000). Sur ce point, Adeline et Estelle distinguent les contenus qu'elles *doivent* et ceux qu'elles *veulent* étudier. Le temps hors-cours est pour elles dédié à ce qui les intéresse, et bien que ce mécanisme ne soit pas explicitement présenté comme tel dans leurs réponses, nous pouvons supposer que la perspective d'étudier à un moment donné des éléments qu'elles trouvent comparativement plus intéressants renforce leur motivation dans d'autres moments, ceux où leur

apprentissage se concentre sur des contenus qui les intéressent donc moins. A la question portant sur la façon dont il pourrait améliorer ses stratégies, Henri répond :

« Parfois je trouve que mes relations personnelles influencent mon moral, et que cela influence directement l'efficacité de mon apprentissage. Si dans le futur j'arrivais à orienter ma pensée vers d'autres choses, j'arriverais à mieux me concentrer. Aussi, quand le soir je dors mal, le lendemain cela influence mon état d'esprit, alors il faudrait que j'ajuste ma gestion du temps, que je me couche plus tôt. »

Ce témoignage insiste sur l'importance de l'état émotionnel des apprenants et de son influence sur l'apprentissage, cette dimension étant étroitement liée à leur motivation.

3.3. Le facteur motivationnel : les buts et tâches

Dans de nombreuses réponses, la tâche et l'objectif délimités pour un moment d'étude personnel sont présentés comme déterminant pour la motivation et la concentration. Ceci apparaît notamment chez Léa :

« Je pense que ma concentration dépend de la clarté de l'objectif. Si un jour je me donne un objectif bien défini pour étudier, bien clair, je peux maintenir constamment un haut niveau de concentration. Mais si un jour l'objectif n'est pas bien clair, alors je serai distraite. »

Aussi, de nombreux apprenants évoquent leur préparation du concours d'entrée en master, qu'ils passeront l'an prochain. Ici, l'importance qu'ils y attachent et surtout la dévotion qui apparaît dans leurs réponses pour réussir cette épreuve est révélatrice d'une tendance forte du système scolaire actuel chinois, soit une croissante concurrence entre les étudiants. Ce phénomène, qui touche aussi le marché du travail, est depuis 2017 résumé par l'usage d'un néologisme désormais fortement utilisé, métaphore communément traduite par l'anglais *rat race*²³. Sachant que les places sont limitées, les apprenants vont donc se concentrer entièrement corps et âme à la préparation de ce concours. On retrouve ce but chez Caroline :

« Comme je prépare l'examen d'entrée en master, mon but est relativement clair, je dois juste faire des efforts pour atteindre mon but et ça va, cela me permet d'avoir un meilleur contrôle et une plus haute efficacité pendant mon temps d'étude personnel ».

²³ 内卷

Animée par ce même but de l'examen de concours en master, Cécile répond à la question sur sa concentration :

« 7, pour l'instant 7, parce qu'il le faut. La raison la plus pragmatique est que je veux continuer en master, et il me reste beaucoup de choses à étudier. On doit toujours apprendre plus. »

Ici, les choix de son expression révèlent des traits d'oralité qui sont interprétables comme un gage d'authenticité et de fiabilité. De plus, l'idée véhiculée par l'expression « parce qu'il le faut »²⁴ et l'adjectif « pragmatique » sonnent comme une résignation, qui semble distante, comme si elle manquait de contrôle. Le pronom impersonnel « on » de sa dernière phrase peut également être interprété comme tel, la traduction de « 人 » pouvant ici également être « les gens » ou « tout le monde », donc son usage du mot ici peut être interprété comme cela : dans sa singularité, dans son individualité et ce qui la définit en tant que personne, l'apprenante est à un âge où elle est forcée de mûrir et d'accepter que pour certains aspects de la vie, il faut faire comme les autres. Toutefois, elle affirme ses singularités dans d'autres éléments de réponses, et assume notamment sa stratégie d'isolement dans l'apprentissage.

4. L'isolement

Avec une autre importante hypothèse de recherche, nous pensions que les données révéleraient des comportements d'isolement, des attitudes solitaires de la part des sujets pendant leur temps d'étude personnel hors-cours. Autrement dit, les apprenants étudieraient seuls, et très peu voire jamais en groupe. Avec ce comportement, ils ne communiqueraient pas ou peu ni en direct ni en ligne avec leurs camarades, et nous irons même jusqu'à proposer qu'ils s'isolent même dans l'espace de leurs camarades, et cela volontairement, pour ce moment de l'apprentissage. Toutefois, cette dimension n'a pas été directement adressée par une question du guide de réflexion, mais les apprenants en ont parlé de façon spontanée. De façon très prononcée, les apprenants discutent en effet de la question de l'isolement ou de l'étude à plusieurs, qui touche aux éléments psychologiques et cognitifs, mais sont aussi influencés par des facteurs collectifs, entre autres la culture qu'ils partagent, notamment scolaire. Toutefois, bien que leur environnement les encourage à tout faire ensemble, la majorité des apprenants se représentent comme adeptes

²⁴ « 因为需要吧 »

de stratégies d'apprentissage d'isolement pendant leur étude hors-cours. Leurs représentations de cette dimension sont cependant fort variables. On peut donc se demander si les apprenants considèrent généralement l'isolement comme une garantie de l'efficacité de l'apprentissage.

Comme précédemment évoqué, la question d'étudier seuls ou en groupe est intimement liée à celle du choix des lieux pour l'étude hors-cours des participants. Toutefois, leurs raisons sont diverses et révèlent de nombreuses motivations uniques. Par exemple, Adeline témoigne que lorsqu' « il y a beaucoup de monde », elle « aime le sentiment d'étudier avec les autres » car si elle étudie seule elle peut se « sentir un peu seule ». L'étudiante préfère donc étudier *parmi* d'autres étudiants, mais pas *avec* eux. Sa stratégie d'évitement de ce sentiment de solitude évoqué ne correspond donc qu'à un isolement physique dans l'espace. Son choix de privilégier la bibliothèque comme lieu d'étude personnel n'est donc pas basé sur la motivation ou l'efficacité tirés d'un travail collectif, coopératif, mais exclusivement sur ce que son positionnement dans l'espace apportera en termes d'état psychologique, individuel et déconnecté de toute interaction avec ses pairs. On peut donc ici faire l'hypothèse que c'est l'atmosphère d'étude de cet espace qui contribue à une plus haute efficacité de son apprentissage. Cette « atmosphère d'étude » est par ailleurs directement formulé comme tel par Camille et Justine, qui privilégient également la bibliothèque. La seconde explique que « voir d'autres étudier stimule ma motivation et mon esprit de compétition ». Elle fait donc preuve d'une certaine autonomie, étudiant seule, mais sa démarche de se placer dans la bibliothèque est motivée par certains mécanismes psychologiques sur lesquels nous pouvons développer certaines hypothèses. La réponse révèle donc un facteur psychologique bénéfique issu d'une certaine exposition, représentée, au jugement de l'autre, dans la construction possiblement consciente de l'idée que les autres étudiants présents dans la bibliothèque étant (supposément) concentrés sur l'étude, elle est forcée de l'être également sans quoi elle se sentirait coupable.

De façon complètement opposée Caroline témoigne : « Parce que je n'aime pas être à côté d'autres gens quand j'étudie, cela me met mal à l'aise ». On retrouve la même idée d'être plus « à l'aise » dans la solitude pour étudier chez Cécile, mais le type d'espace le permettant serait selon elle très « rare », soit seulement « la maison et ma chambre ». Il n'en est pas de même pour le dortoir, espace « plein de gens et de choses familières », alors que l'apprenante « n'aime pas être à côté d'autres personnes » quand elle étudie, sans quoi

elle « se déconcentre facilement ». Est donc révélée ici une incompatibilité entre l'espace idéal pour étudier et les espaces accessibles pour l'apprenante dans l'université.

Sur la collaboration, Dorothée précise :

« En suivant le cours avec mes camarades , je peux apprendre plusieurs idées d'autrui sur une question [...] J'aime le cours où nous nous rencontrons dans la classe pour apprendre le français ensemble [...] (à la bibliothèque) tout le monde se concentre sur ses tâches, ce qui m'influence sur la présentation de mon efficacité. »

La classe est précisément un moment d'apprentissage collectif, et les apprenants y réagissent de façons variées. Emilie ne s'y trouve pas à la hauteur, car elle n'aurait selon elle « pas de bonnes bases » et ne serait « pas au même rythme des autres étudiants ». Pendant le cours, moment de l'apprentissage où le collectif est forcé à l'apprenant qui le subit, le contenu enseigné ne prend en compte ni les intérêts, ni les rythmes de chaque individu du groupe-classe, pourtant si différents. Dans cette dictature de la majorité, même l'enseignant le plus attentif à la concentration de chaque apprenant au moment du cours, du point de vue de son niveau et de possibles manifestations de son ennui, ne saurait satisfaire tous les besoins. En contraste avec ce moment du cours qu'il subit plus ou moins, l'apprenant dispose donc dans son temps hors-cours de la liberté d'organiser lui-même son apprentissage tel qu'il l'entend.

La question d'étudier en solitaire ou en groupe, ne serait-ce qu'avec la présence de camarades même si chacun est concentré sur ses propres objectifs sans échanger avec les autres pour un réel apprentissage collectif, est donc intimement liée à celle de l'espace, de l'environnement et de l'atmosphère d'étude si essentielle à la concentration et à l'efficacité de certains apprenants. Ainsi, Léa préfère les « petites salles d'étude », car :

« les camarades à côté de moi me donnent la motivation d'étudier et il y a une atmosphère d'étude, il n'y a pas trop de monde et je ne suis pas dérangée, je suis dans un espace où je peux me détendre, où je peux entièrement me concentrer/entrer dans l'étude ».

Toutefois, bien qu'elle se garde d'être « dérangée » par les autres, Léa a besoin de la présence d'autres étudiants pour ne pas être « trop détendue et à l'aise » mais aussi car les lieux « trop silencieux » où elle « n'ose pas parler » l'angoissent.

Conclusion de l'analyse

La représentation du hors-cours comme moment le plus important de l'apprentissage pour les apprenants est donc dominante, ce qui atteste de la conscience que les apprenants ont de la nécessité de l'optimiser. Toutefois, la plupart des apprenants se contentent de constater la situation de leur apprentissage, de l'analyser, et rares sont ceux qui se projettent dans de possibles et souhaitables changements pour améliorer leurs stratégies.

Les lieux et moments, privilégiés et redoutés, sont globalement les mêmes pour les participants, mais les raisons qui motivent leurs habitudes présentent de fortes singularités. Ces singularités varient selon différents facteurs, parmi lesquels le profil psychologique et émotionnel est décisif. Ils font donc preuve d'auto-régulation, et leurs discours sur la place du divertissement dans le quotidien, mais aussi de nombreux éléments plus directement relatives à l'apprentissage, révèlent l'importance du plaisir (Oxford, 1989) dans leur motivation et leur efficacité. Aussi, les apprenants montrent qu'ils sont conscients de cette dimension, et leurs stratégies sont développées dans l'objectif de « rendre l'apprentissage plus facile, plus appréciable, plus auto-dirigé, plus efficace, et plus transférable à d'autres situations »²⁵ (Oxford, 1990, p.8).

Malgré leurs efforts pour optimiser leurs stratégies, les apprenants se heurtent cependant souvent aux interférences, intérieures et extérieures, qui peuvent occasionnellement nuire à leur concentration, à leur motivation, et donc à leur efficacité. De plus, si nous estimons que la fiabilité des réponses est relativement haute, c'est parce que nous analysons précisément les représentations des participants, mais celles-ci peuvent être fort éloignées de la réalité objective des stratégies, les apprenants manquant de recul ou voulant se rassurer par leurs discours (Cyr, 1996). Les fonctions associées aux lieux et moments dans les représentations des apprenants orientent fortement leurs choix et habitudes. Ceux-ci dépendent cependant aussi de facteurs psychologiques, variants selon les individus et plus ou moins contrôlables. Aussi, la place du choix n'a pas été questionnée directement dans le guide de réflexion, notamment vis-à-vis du fait que le confinement l'ait drastiquement limité. Cet aspect des carences de l'analyse sera exploré dans la partie suivante.

²⁵ “make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations” (notre traduction)

Chapitre 9. Manques

Tout est perfectible, et nous estimons que la recherche présente gagnera à réfléchir aux éléments qui auraient pu la rendre plus riche, s'ils n'avaient pas été absents au cours de la collecte des données. Ces manques se séparent en deux catégories, ceux qui étaient évitables et ceux qui étaient inévitables.

1. Les manques évitables

Le principal élément manquant de cette recherche serait qu'elle n'a pas directement posé la question des contenus étudiés pendant l'apprentissage hors-cours des participants, et qu'elle n'a pas suffisamment construit une réflexion spécifique à l'apprentissage des langues. Le but des moments d'étude hors-cours et les tâches qui leur sont associées aurait ainsi mérité un espace dédié dans le guide. En effet, de nombreux apprenants ont eux-mêmes utilisé le terme de « tâche », souvent en lien avec leur « objectif » d'un moment d'étude limité dans le temps. Le guide n'incorporait donc pas la question des exercices auxquels se prêtaient les apprenants pendant l'étude hors-cours, alors que cette donnée aurait pu permettre de confronter cette dimension à d'autres, notamment parce que différentes activités nécessitent différents coûts cognitifs donc différentes stratégies.

Aussi, la question des comportements addictifs aurait pu être directement adressée. Certains apprenants s'y sont confrontés dans leurs réponses, notamment Laure qui se qualifie elle-même « accro » aux « applis de vidéos courtes ». L'étudiante déplore cette perte de contrôle, dont elle ne précise pas la fréquence, et ses conséquences sur son apprentissage pour la « perte de temps » qu'elle constitue. La sincérité de son témoignage est unique dans les données collectées, et il n'est pas à écarter que d'autres apprenants ont des problèmes similaires qu'ils n'ont pas affichés dans leurs réponses, possiblement par pudeur mais aussi parce qu'aucune des questions n'interroge directement l'addiction possible des apprenants et son incidence sur leur apprentissage.

De plus, on peut faire l'hypothèse que les tracasseries « triviales » évoquées par certains apprenants, ainsi que leur « fatigue » et leur « manque d'énergie » ont pu être causés par, ou causer, des comportements addictifs et/ou destructeurs. Laure évoque la cyberaddiction et ce scénario est le plus probable pour ses camarades, mais d'autres comportements tels que les troubles alimentaires ou autres pourraient possiblement avoir émergé de cette situation anxieuse. Ici, la question de l'équilibre entre la discipline et le chaos se pose : les apprenants devant faire preuve d'un fort contrôle dans leur

apprentissage, notamment avec le stress des préparatifs des concours d'entrée en master, comment trouvent-ils l'équilibre psychologique au quotidien pour accepter de se limiter de façon parfois extrême ?

2. Les manques inévitables

Aussi, demeurent des facteurs échappant au contrôle du chercheur, et qui ont joué un rôle plus ou moins important dans la limitation des données collectées. Notamment, la question de l'acceptation du confinement par les apprenants aurait été trop sensible politiquement et aurait pu être angoissante pour certains. Comme précédemment évoqué, les apprenants étaient au moment de l'enquête en plein confinement, ce qui ne pouvait qu'influencer leurs habitudes et choix stratégiques. Aussi, nous estimons qu'il aurait été maladroit de les confronter aux limites que présentait cette situation pour leur apprentissage. En effet, il fallait ici préserver l'équilibre psychologique des apprenants et poser cette question aurait pu retourner le couteau dans la plaie. Ainsi, cela représente une absence de données pour la recherche, qu'on ne peut combler qu'en faisant des hypothèses invérifiables telles que :

- Une partie infime des apprenants aurait choisi d'étudier à l'extérieur du campus si cela avait été possible. Cette hypothèse se base sur la haute importance que les apprenants attachent à l'atmosphère d'étude dont ils bénéficient dans certains espaces de l'université et qui stimule l'efficacité de leur apprentissage pendant le hors-cours. Une telle atmosphère serait difficile à retrouver dans des lieux hors-campus.
- L'enfermement des apprenants sur le campus ce semestre a pu être difficile à vivre psychologiquement pour un certain nombre d'entre eux, ce nombre semblant impossible à estimer, mais pour des raisons extérieures à l'apprentissage, notamment le besoin de voir leurs familles, de se divertir, et plus généralement de changer d'environnement. Le confinement a pu pour certains apprenants être anxiogène.
- Le confinement a possiblement permis à certains apprenants d'améliorer l'efficacité de leur apprentissage en rendant inaccessibles les lieux de divertissement hors-campus qui auraient pu les déconcentrer.

Conclusion : manques

La pandémie a poussé les apprenants à développer une certaine résilience face aux constants changements. Leur semestre fut soudainement raccourci, ils ont dû quitter précipitamment le campus, et leurs examens semestriels devant originellement être en présentiel seront finalement en ligne. Cette instabilité a pu potentiellement être difficile à accepter pour certains des participants, donc nous avons estimé qu'il était préférable de ne pas poser directement la question de ces aléas de la pandémie, ce qui constitue par conséquent un manque important à cette recherche. En effet, le confinement a créé un moment de leur apprentissage vraiment unique, qu'il aurait été intéressant d'analyser directement pour leur relation, et l'influence de cette situation pour celui-ci.

Outre ces dimensions, certains points essentiels à la compréhension de leurs représentations ont émergé de façon spontanée alors que les questions du guide de réflexion ne les avaient pas directement adressées. Aussi, les données ont été plus riches que ce que le cadre du guide de réflexion aurait pu originellement initier, précisément grâce à l'expression des apprenants, à leur bonne volonté de répondre avec souvent énormément de détails.

La recherche aurait aussi pu incorporer davantage de questions spécifiques à l'apprentissage des langues et aux objectifs d'étude des apprenants. A cause de ce manque, il ressort de l'analyse qu'elle aurait pu se dérouler avec des étudiants de n'importe quelle spécialité, alors que leurs stratégies dépendent forcément de leur objet d'étude.

Enfin, nous avons fait le choix, évitable ou inévitable, de ne pas analyser en quoi certaines représentations et stratégies des participants sont propres à la culture chinoise. Ceci constitue donc un manque pour l'analyse, la privant d'un élément clé qui détermine pourtant fortement son contexte. Toutefois, la complexité de la culture scolaire chinoise et les stratégies qui lui correspondent auraient demandé une analyse potentiellement saturante pour cette modeste recherche de master. Lier l'analyse présente de considérations sur ce qui définit spécifiquement l'apprentissage en Chine aurait en effet étiré la recherche. Aussi, la question de ce qui est particulier à l'apprentissage d'une langue en Chine aurait pu faire l'objet d'une autre recherche, axée sur des dimensions différentes de la nôtre, mais un autre choix a été fait.

Conclusion générale

Les résultats de cette recherche confirment que les moments hors-cours de l'apprentissage sont régulés par des stratégies sur lesquelles les apprenants construisent des représentations, ou qui sont construites sur les représentations, plus ou moins fixes ou instables, et qui déterminent leur efficacité. Les dimensions psychologiques de la démarche de l'apprenant sont donc un facteur essentiel, qui décide en grande partie de sa trajectoire. Par la démarche métacognitive que le guide de réflexion accompagne, les apprenants témoignent des conceptions de leur apprentissage qui leur permettent de continuer à progresser. Ces conceptions sont souvent des « croyances motivationnelles », qui « exercent un rôle promoteur ou au contraire restrictif dans la mobilisation et le développement des processus métacognitifs », intimement liées au « sentiment d'efficacité personnelle » (Berger et Büchel, 2012). Ces éléments de la motivation et de la concentration, essentiels rouages de l'efficacité de l'apprentissage, ont aussi fait l'objet d'une réflexion de la part des apprenants. Presque tous estiment que les moments hors-cours de leur apprentissage jouent un rôle plus important que les cours, ce qui atteste de leur conscience du contrôle et de la responsabilité qu'ils ont par rapport à leur propre apprentissage (CECR, 2001).

L'analyse des représentations des apprenants révèle une multitude de profils, et leur estimation des différents côtés de leurs stratégies laisse souvent un doute vis-à-vis de leur réalité objective. Cette question pose aussi celle de la confiance en soi des apprenants, primordiale pour la réussite de leurs études et leur résilience (Jackson, 2002). Le facteur de la confiance en soi est très présent dans les données, et il n'est pas possible d'identifier lequel de ses manques ou de ses excès est le meilleur outil cognitif pour optimiser l'apprentissage. Parfois, les représentations peuvent par exemple correspondre à une version idéalisée de leur figure d'étudiant, ou encore correspondre à une certaine modestie, ce qui ne permet donc pas de considérer certaines données comme fiables. Toutefois, nous estimons que cette fiabilité demeure relativement haute et acceptable, en raison des critères d'analyse de discours présentés dans la méthodologie. De plus, la recherche présente portant précisément sur les représentations et non pas sur la réalité objective des stratégies et de l'efficacité, ce doute vis-à-vis de la fiabilité ne nuit pas réellement à l'analyse.

En termes de lieux et de moments d'apprentissage privilégiés, ceux pour lesquels les apprenants estiment que leur efficacité est maximisée, ils sont souvent les mêmes mais leurs choix ne sont pas construits sur les mêmes raisons. En effet, une forte singularité apparaît dans les justifications qu'ils en font, deux apprenants pouvant même parfois faire le même choix pour des raisons contraires. Le lieu et le moment sont certes déterminants, mais la représentation qui décide en amont de l'efficacité de l'apprentissage hors-cours l'est davantage. Il en va de même pour les lieux et moments redoutés par les participants. Toutefois, le confinement ayant drastiquement limité l'accès des apprenants aux lieux potentiels de leur apprentissage hors-cours, la récurrence de leurs choix d'occupation spatiale et temporelle aurait possiblement pu s'avérer moindre s'ils avaient pu sortir du campus au moment de l'enquête. Si les choix sont souvent les mêmes, la façon dont les apprenants utilisent les lieux et le temps est aussi fort différente, chacun ayant ses habitudes et stratégies. Le témoignage du caractère unique de certaines de leurs décisions met en relief leur autonomie, leur autorégulation, comme « s'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles. » (Begin, 2018).

Enfin, l'objectif principal a été rempli, dans la mesure où les apprenants ont pu au travers du guide de réflexion développer une démarche métacognitive et analyser leurs stratégies. Ce guide aurait cependant gagné à intégrer des questions correspondant plus spécifiquement à l'apprentissage des langues. Le but premier demeurait que les apprenants suivent cette démarche de métacognition pour eux-mêmes, et qu'ils réagissent au guide pour leurs propres raisons personnelles, motivés par la perspective d'amélioration de leur apprentissage que cela constituait. Cette recherche a donc pu modestement contribuer à la hausse du potentiel métacognitif des apprenants (O'Malley et Chamot, 1990), donc potentiellement à l'optimisation de leurs représentations des stratégies, et de leur efficacité.

Bibliographie

- Atlan, J. (2000), L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE, dans *Spécial Eurocall'99*, Vol. 3, N°1.
- Audras, I. et Chanier, T. (2008), Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne, dans *spécial Epal*, Vol. 11, n°1.
- Begin, C. (2008), Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié, *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), p. 47-67.
- Berger, J.-L. et Büchel F. (2012), Métacognition et croyances motivationnelles, un mariage de raison, dans *Revue Française de Pédagogie*, avril-juin, p. 95-128.
- Bouvier, B. (2002), Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE, dans *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-4-page-399.htm>.
- Bouvier, B (2003), Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent, dans *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n°132, p. 399-414.
- Chamot, A. (2004), Language Learning Strategy Research and Teaching, dans *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 1, No. 1, pp 14-26, National University of Singapore.
- Cohen, A. et Macaro, E. (2007) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Oxford University Press.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Degache, C. (2000), La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique, *Actes du colloque du 10^e anniversaire de l'Association des Chercheurs et Enseignants en Didactique des Langues Etrangères*, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02558516>.
- Ellis, G. et Sinclair B. (1989), *Learning to learn English. A course in learner-training*, Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1976), Metacognitive aspects of problem solving, dans Resnick L. B., *The nature of Intelligence*, pp. 231-235, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Frenkel, S. (2014), Composantes métacognitives ; définitions et outils d'évaluation, *Enfance*, n°4, p. 427-457.
- Gu, R., Huang, Y. et Luo, Y., (2010), Anxiety and feedback negativity, dans *Psychophysiology*, 47(5), 961-967.

- Guzman Bejarano, D. A. (2016), *Le développement de l'autonomie dans la compétence écrite sur les typologies textuelles / Un travail d'autorégulation chez l'apprenant*, Mémoire de Master 2 Didactique des Langues, Université Libre de Colombie et Université de Poitiers.
- Huteau, M. (1975), *Un style cognitif : la dépendance-indépendance à l'égard du champ*, laboratoire de psychologie différentielle, Université René-Descartes, Paris.
- Jackson, J. W. (2002), *Enhancing Self-Efficacy and Learning Performance*, dans *The Journal of Experimental Education*, Mars 2002.
- Jebali, A. (2018), *Anxiété langagière, communication médiée par les technologies et élicitation des clivages objets du français L2*, dans *Alsic*, Vol. 21, Adalsic.
- Kaufmann, J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan.
- Montagnon, J. (2021), *Le processus d'autonomisation : son développement en classe virtuelle de FLE*, Mémoire d'observation de Master 1, UFR LLASIC, Université Grenoble-Alpes.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Oxford, R.-L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Heinle ELT.
- Oxford, R.-L. (2011), *Teaching and Researching: Language Learning Strategies*, Royaume-Uni : Pearson Education Limited.
- Py, B. (1994), *L'acquisition d'une langue seconde*, dans *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Ed. Eric.
- Schunk, D. H. et Ertmer, P.A. (2000), *Self-regulation and academic learning: Self efficacy enhancing interventions*, in *Handbook of Self-regulation* (pp. 631-649), academic Press.
- Tang, W. (2011), *Les stratégies d'apprentissage d'un groupe cosmopolite d'apprenants d'anglais langue étrangère dans un monde virtuel – Second Life*, Mémoire de Master 2, Université Stendhal Grenoble 3, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00599059>.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques.
- Vallat, C. (2012), *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois*, Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00714430>.

- Wang, J. J. (2015), L'impact des stratégies et styles d'apprentissage sur le sentiment de réussite ou d'échec dans l'apprentissage de langues étrangères, dans *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXXIV N°2. <https://doi.org/10.4000/apliut.5223>
- Wenden, A. L., Rubin, J. (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wenden, A. L. (1991), *Learner strategies for learner autonomy*, Prentice Hall International.
- Wharton, G. (1997), Représentations métalinguistiques de l'apprenant d'une langue "étrangère" et stratégies d'apprentissage, in *Linx*, Vol. 37. Métadiscours... Langues. Actes du colloque international du Groupe Recherche Jean Comenius en Linguistiques et Didactique des Langues (2-3 octobre 96, pp. 89-95.
- Wharton, G. (2000), Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore, in *Language Learning*, Vol. 50, Issue 2, pp. 203-243.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective, dans *Educational Psychologist*, Vol. 30, pp. 217-221.

Table des illustrations

Figure 1. Un dortoir d'université en Chine.....	18
Figure 2. Carte du campus.....	20
Figure 3. Photo du parc.....	21
Figure 4. Emploi du temps du groupe-classe.....	23
Figure 5. le triangle pédagogique.....	27
Figure 6. Classification de Oxford (2011) dans Tang (2011)	30
Figure 7. Les phases de l'apprentissage (Atlan, 2000).....	31
Figure 8. Les trois étapes des apprenants.....	44
Figure 9. Concepts récurrents et choix de traduction.....	47
Figure 10. Représentations de l'importance des moments de l'apprentissage.....	54
Figure 11. Le choix des moments de l'apprentissage hors-cours.....	55
Figure 12. Les lieux privilégiés de l'apprentissage hors-cours.....	56
Figure 13. Les lieux redoutés de l'apprentissage hors-cours.....	57
Figure 14. Le choix des moments de l'apprentissage hors-cours.....	58
Figure 15. Les moments privilégiés de l'apprentissage hors-cours.....	59
Figure 16. Les moments redoutés de l'apprentissage hors-cours.....	60
Figure 17 ; Estimation de la gestion du temps.....	63
Figure 18 : Représentation graphique de l'estimation de la gestion du temps.....	64
Figure 19 : Estimation de la concentration.....	65
Figure 20 : Représentation graphique de l'estimation de la concentration.....	66
Figure 21 : Estimation du contrôle du portable et du divertissement.....	71
Figure 22 : Représentation graphique de l'estimation de l'importance du divertissement.....	72
Figure 23 : Représentation graphique de l'estimation du contrôle du portable.....	74

Table des annexes

Annexe 1. Guide de réflexion	91
Annexe 2. Support de l'activité 2 de présentation du projet au groupe	92
Annexe 3. réponses de Adeline	93
Annexe 4. réponses de Camille	95
Annexe 5. réponses de Caroline.....	98
Annexe 6. réponses de Cécile	100
Annexe 7. réponses de Dorothée.....	102
Annexe 8. réponses de Emilie.....	105
Annexe 9. réponses de Estelle.....	107
Annexe 10. réponses de Henri.....	110
Annexe 11. réponses de Juliette	113
Annexe 12. réponses de Justine.....	115
Annexe 13. réponses de Laura	117
Annexe 14. réponses de Laure	119
Annexe 15. réponses de Léa.....	122
Annexe 16. réponses de Léna.....	125
Annexe 17. réponses de Marianne	127
Annexe 18. réponses de Matthieu	129
Annexe 19. réponses de Sabine.....	131
Annexe 20. réponses de Sebastien	133
Annexe 21. réponses de Thérèse	135
Annexe 22. réponses de Yvette	137
Annexe 23. réponses de Zoé	140

Annexe 1 Guide de réflexion

Guide de réflexion 分析指南

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说, 你学习最重要的时间是什么? 上课还是自习? 为什么?

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外, 学习最有效的时间是什么? 为什么?

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外, 学习最有没效的时间是什么? 为什么?

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么? 为什么?

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没效的空间是什么? 为什么?

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从 1 到 10, 你对手机的控制是多少? 为什么?

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ? Pourquoi ?

从 1 到 10, 你的注意力的水平是多少? 为什么?

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ? Pourquoi ?

从 1 到 10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

Annexe 2 : Support de l'activité 2 de présentation du projet au groupe

Juliette, 26 ans

« Une fois le bac en poche, je n'avais pas la moindre idée de ce que je voulais faire. Je manquais cruellement de confiance en moi et sur ma capacité à réussir quelque chose. Je me suis lancée dans un BTS sans vraiment être intéressée, j'ai ensuite fait des petits boulots pendant un an, puis j'ai décidé de reprendre des études et d'apprendre ce que j'aimais le plus : l'anglais. Je me suis lancée dans une licence d'anglais que j'ai adorée, avec des cours dispensés en anglais, sur la culture américaine et anglaise. J'ai appris énormément, mais le niveau était très haut et la plupart qui avaient de bons résultats étaient déjà partis à l'étranger, ce qui n'était pas mon cas. À la fin de la deuxième année, me voyant échouer aux partiels, j'ai pris une décision, la meilleure de ma vie : je suis partie aux États-Unis pour être fille au pair. L'une des plus belles années de ma vie. À mon retour, j'avais beaucoup plus confiance en moi, je savais parler anglais couramment. Je me suis lancée dans une autre année à l'étranger à Londres. Après un an à Londres à faire un petit boulot de serveuse, malgré mon amour pour l'anglais, avec mes diplômes, je ne savais toujours pas dans quelle carrière me lancer. J'ai commencé à désespérer. J'ai décidé de chercher une nouvelle fois sur Google « *English speaking job in France* », et là je suis tombée sur une offre de job pour une agence de baby-sitting en anglais à Paris : « *recherche d'une personne bilingue pour recruter des baby-sitters, CDI* ». J'ai postulé sans trop y croire, mais avec beaucoup d'envie et d'excitation. Après deux longs entretiens, on m'apprend que je suis prise. Je n'avais pas les diplômes pour exercer ce métier des ressources humaines, mais je parlais anglais et je l'avais appris en m'occupant d'enfants. Je correspondais parfaitement aux attentes du job. L'anglais m'a tellement apporté : **de la confiance en moi, de la réussite, des rencontres, des rires, de la connaissance, de l'ouverture d'esprit et surtout le job de mes rêves.** »

Noémie, 28 ans

« Je n'avais aucune idée de ce que je voulais faire de ma vie en sortant du lycée. Je n'avais personne pour m'aiguiller et m'expliquer mes options. Je n'avais pas beaucoup d'ambition : je voulais juste trouver un emploi ailleurs qu'à l'usine où ma mère travaille, parce que c'est vraiment trop dur physiquement et mentalement. Comme je ne savais pas quoi faire de ma vie, j'ai décidé de suivre ma passion pour les langues et de me lancer dans une licence LEA anglais, japonais, coréen sans trop savoir ce que j'en ferai par la suite. Grâce à ce choix d'études, j'ai eu l'occasion d'aller vivre en Corée pendant un an. C'est comme ça que je me suis découvert une passion pour la vie à l'étranger. J'ai par la suite vécu deux ans à Londres et j'en suis actuellement à ma quatrième année de vie aux États-Unis. Je parle couramment anglais et coréen et j'ai un niveau intermédiaire en espagnol et en japonais (j'ai beaucoup perdu le japonais faute de pratique). Le fait de savoir parler coréen et anglais a transformé ma vie. Grâce à ça, j'ai pu impressionner le jury et recevoir une bourse Fulbright pour aller vivre aux États-Unis pendant un an. **C'est un programme très compétitif et parmi les lauréats je pense que j'étais la seule à venir de la classe ouvrière.** Cette expérience Fulbright m'a aussi permis de découvrir ma passion pour la linguistique computationnelle, et je suis maintenant en doctorat dans cette branche avec l'espoir de travailler plus tard pour une compagnie comme Apple ou Google. Les langues ont une grande place dans ma vie depuis le lycée. Elles m'ont permis de découvrir le monde, de me faire des amis partout autour du globe... et j'ai aussi rencontré mon fiancé grâce à elles puisqu'il est américain d'origine coréenne. »

Source : Madmoizelle.com

Annexe 3 : réponses de Adeline

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?

都很重要,上课可以在老师的帮助下获取新知识;自习的话是更进一步的完善,可以自由分配时间,学习自己感兴趣的部分。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

晚上。夜幕降临这时候心能静下来,专注于自己想做的事情。但是我觉得我应该试着改变,使自己的高效时间是上午和下午,毕竟一般考试都是在白天,要在这个时候使我的脑袋更活跃。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最没效的时间是什么?为什么?

下午。因为困,打不起精神。但我会尝试调整作息,使下午时间也能被高效利用。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

图书馆。一是比较安静;二是我想用的参考书课外书等在这里几乎都可以找到,很方便哦;三是人比较多,比较喜欢和大家一起学习的感觉,自己学习可能会有点孤独。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最没有效的空间是什么?为什么?

家里,宿舍里。因为不能集中注意力。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从 1 到 10，你对手机的控制是多少？为什么？

6。刚好及格。我的自控能力还有待加强。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10，你的注意力的水平是多少？为什么？

这个问题和时间段，心情，身体状况等有很大关系，比如说，心情愉悦和在我的高效时间段能够达到 8~9；但是有烦心事或者身体不适的情况下，可能只有 2~3。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10，你控制学习时间是多久？为什么？

除了周三（满课）我会控制在八小时左右，因为已经确定了考研，要冲啦，当然还要劳逸结合。

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说，最完美的学习的一天是什么？

学习期间不走神的，不会的题弄清楚的，有自己节奏的一天。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略？

这个问题我暂时还没有明确的答案。

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置？

娱乐放松时间也很重要，劳逸结合学习效率才会更高，对于我来说，如果一直高强度学习而不休息娱乐的话，可能会出现间接性厌学情绪。

Annexe 4 : réponses de Camille

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说, 你学习最重要的时间是什么? 上课还是自习? 为什么?

对我来说, 相对于自习, 我感觉上课重要。因为上课是一个接受新知识的过程, 老师的讲解能够掌握自习时不懂的知识点, 或者是好的方法。课上听讲, 被动接受老师所教授的内容, 先听懂; 课下在自习时间去主动吸收, 更好的掌握知识点。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外, 学习最有效的时间是什么? 为什么?

我最有效的时间是上午 8: 00-10: 30, 下午 3: 00-5: 00。在保证前一晚充足睡眠的情况下, 早晨 8: 00-10: 30 这段时间我的脑子最清醒, 精力更充沛, 能够集中注意力。午休过后下午 3: 00-5: 00 也能够静下心来专心学习。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外, 学习最没效的时间是什么? 为什么?

我晚上 9: 30 以后学习效率会变低, 因为大脑经过一天的运转, 上课、自习、完成各项任务以后会变得懒惰, 会感觉到累, 效率也自然而然变低。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么? 为什么?

图书馆对于我来说算是最佳选项, 因为环境比较安静舒适, 冬暖夏凉, 学习的氛围比较好。我可以静下心来集中注意力去学习。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最没有效的空间是什么? 为什么?

咖啡厅或者食堂, 这两个地方对于我来说是休闲娱乐的场所, 注意力容易分散, 很容易受到周围人群或者嘈杂环境的影响。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从 1 到 10, 你对手机的控制是多少? 为什么?

8 我对手机的控制力超过一半, 学习的时候会把手机放在一边, 但是有时候会借助法语助手查单词或者 bing 来查找资料。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你的注意力的水平是多少? 为什么?

10.但是会随着学习时间的增加而降低, 学习时间控制在合理范围内, 注意力是 10, 如果一直长时间学习, 注意力会降低到 6、7。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

6-7。因为需要准备考研, 可能花费在学习上的时间更多, 但还有别的事情需要做, 也需要时间, 比如运动、吃饭、午休等等。

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

比如今天一天没有课, 7: 00 起床, 7: 20 吃早饭, 8: 00 到达自习室学习, 11: 30 分吃饭, 然后吃完饭回寝室午休。15: 00 到自习室继续学习, 18: 00 吃晚饭。晚饭后回寝室, 在手机上背单词, 19: 00 下楼散步运动。20: 00 结束运动, 回寝室休息、追剧、浏览视频等, 22: 30 睡觉。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

制定每个阶段具体的学习任务, 学习目标具体化、明确化有助于提高学习策略。

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

我感觉有 40%的时间留给娱乐活动，如果学习任务完成的早，就可能留给娱乐的时间更多，在这一点上比较灵活。有时候有很多时间休息娱乐，有时候会很忙，只有一点点时间。

Annexe 5 : réponses de Caroline

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?

对我来说,学习最重要的时间是自习,因为在上课的时候我很可能有时候注意力不集中,或者这堂课的内容我不感兴趣,这种情况下,就可能会走神、发呆,所以效率可能不是很高。但是在上自习的时候,我可以在一个安静的环境里,自己学习一些课上不太掌握的东西或者自己制定学习计划,学习时间和内容是相对自由的,我就会不那么紧张,效率就会提高。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

上课以外,学习最有效的时间是上午 9:00 ~ 11:00, 下午 3:00 ~ 5:30, 晚上 7:00 ~ 10:00

因为早上和下午的时间是我自然睡醒,然后到图书馆或者自习室学习,这时候我会觉得我睡醒了,我很满足,很开心,学习的时候就会很认真,几乎不会去玩手机。

晚上 7:00 ~ 10:00 有效是因为我刚吃完晚饭,在去学习的路上会在心里默默制定晚上要完成的任务,到了学习的地方会先奖励自己刷一会儿,时间控制在 10 分钟左右,然后就把完成自己制定的任务当作动力,所以效率还挺高的。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最没有效的时间是什么?为什么?

时间: 12:00 ~ 2:30

原因: 因为那时候刚吃完午饭,会很困,所以在那个时间段完全不想学习,即使去了学习的地方也是在发呆或者刷抖音。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

学习最有效的空间是左边或右边没有人坐的图书馆,或者外语楼的楼道。

因为我在学习的时候不喜欢旁边有人,我觉得旁边有人我会很不自在,我会不自觉的关注他们在干什么,他们在学习什么……,所以学习效率会大大降低;但是如果旁边没有人的话,我就会觉得很自在。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最没有效的空间是什么?为什么?

学习最没有效的空间是宿舍,因为我会想和我的好朋友聊天,或者想躺在床上。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?
从 1 到 10, 你对手机的控制是多少? 为什么?

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ? Pourquoi ?

从 1 到 10, 你的注意力的水平是多少? 为什么?

7 因为我在大多数情况下是可以强迫自己集中注意力的, 只有在我不是很感兴趣或者我很困的时候, 才会走神。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ? Pourquoi ?

从 1 到 10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

9 因为我在准备考研, 所以我的目标还是相对明确的, 我只需要去努力实现我的目标就好, 因此我可以控制自己在学习效率高的时间去学习。

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

对我来说, 早上八点起床, 画一个美美的妆, 穿上自己喜欢的衣服, 然后在自己最有效的学习时间段坐在图书馆里完成这一天所有的学习计划 (比如最近在学习语法, 我就会给自己制定计划: 今天晚上整理泛指代词和泛指形容词的笔记) 是最完美的。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?
有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

比如我最近在学习语法, 当我发现把那些语法点理解了去做题, 但是还是会错很多的时候, 就知道了这样的方法不适合我, 我需要把它们背下来, 形成自己的框架, 才是有效的。

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

在学校里漫无目的的骑车或走路, 坐在牧星湖边, 或者躺在宿舍里看电视剧。

Annexe 6 : réponses de Cécile

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?

自习,因为更自由,可以自己选择。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

对我来说是早上九点之后和下午三点之后哦,因为我不习惯早起,集中注意力需要整个人平静下来。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有没效的时间是什么?为什么?

最没效的时间是,心思在别的事情上的时候学习花的时间。比如说,午饭时间太晚餐厅会关门,过度在意这个时间的时候学习就很没效。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

没有别人只有我的地方。因为更自在。

但是这种地方很少,只有家里的房间才行。

在学校我喜欢在图书馆,还有教室,因为图书馆和教室里很安静,干扰因素比较起来会少些。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没效的空间是什么?为什么?

像宿舍一样充满自己熟悉的事物和熟人的地方(但是家里除外)

因为我不喜欢学习的时候认识的人在我旁边

会很容易分心

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从1到10,你对手机的控制是多少?为什么?

可以是10也可以是1

有时候我真的很好奇一件事就会立即想要看手机,有时候目标非常明确的时候我就一点都不会看手机,我觉得我不是一个理性的人。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ? Pourquoi ?

从1到10,你的注意力的水平是多少?为什么?

7

说不上为什么,感觉这个数字处于中高,我觉得我的注意力是这样的。就是要做事情的时候注意力还挺高的。

**De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?
Pourquoi ?**

从 1 到 10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

7, 目前是 7。因为需要吧, 最功利性的原因就是想要继续读研究生, 还有很多东西都没学到。其他的原因就是觉得多学点比较好, 人需要不断扩展自己的认知。

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

最完美的学习的一天是, 自己状态很好的一天, 快乐的一天。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

目前, 我认为是学习计划

目标和计划清楚的情况下学习效果会更好。做计划对我来说不是一件容易的事, 我总觉着什么都想干, 计划地很乱

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

占我生活的 25% 吧

因为让自己快乐很重要。不快乐做什么事情都做不好。虽然现在娱乐的方式很有限。

有的时候学得太枯燥了就会玩一玩游戏调节一下心情和状态。

Annexe 7 : réponses de Dorothée

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ? 对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?

De mon point de vue, le moment de l'apprentissage le plus important est les cours. En suivant le cours avec mes camarades, je peux apprendre plusieurs idées d'autrui sur une question. C'est mon professeur qui a une richesse d'expérience m'oriente en voie d'apprendre le français et me fait s'intéresse beaucoup à mes études.

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?
上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

Comme je suis plus concentrée sur mes études entre huit heures et dix heures du soir et je trouve que l'environnement du soir est plus tranquille que celui du jour. Le soir est donc le moment de l'apprentissage hors-cours le plus efficace.

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?
上课以外,学习最有没效的时间是什么?为什么?

Malgré que je me passe de dîner, il est encore difficile pour moi à me concentrer sur mes devoirs. Mon apprentissage est le moins efficace pendant le temps de dîner de l'après-midi, peut-être que je me relâche dans mes études et passe souvent 40minutes au portable en savant que les autres étudiants ont quittés la salle.

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

Mon apprentissage hors-cours est le plus efficace quand je me trouve à la bibliothèque. Il semble que le monde n'ait que les devoirs à finir. Tout le monde se concentre sur ses tâches, ce qui m'influence sur la présentation de mon efficacité.

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有无效的空间是什么?为什么?

Ma chambre est l'espace où je pense que mon apprentissage hors-cours est le moins efficace. Parce que je me suis adaptée qu'elle est un endroit de me reposer ou de bavarder avec d'autres filles. Les cours en ligne n'est pas convenable à moi. J'aime le cours où nous nous rencontrons dans la classe pour apprendre le français ensemble.

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从 1 到 10, 你对手机的控制是多少?为什么?

J'estime que le niveau de mon contrôle sur le portable est 7. Il y a peu de possibilités que ,moi, je m'empêche de y parcourir des articles intéressants ou concernant l'expérience dans l'apprentissage.

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ? Pourquoi ?

从 1 到 10, 你的注意力的水平是多少?为什么?

Ces jours derniers, le niveau moyen de ma concentration est 5. Peut-être que j'ai besoin de me reposer pendant toute la journée, car j' ai étudiée en moyenne durant 9 heures par jour dès mon rentrée de l'université.

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ? Pourquoi ?

从 1 到 10, 你控制学习时间是多久?为什么?

Le niveau de mon contrôle du temps d'étude est 10 heures, alors qu'il est approximativement moins en week-end, soit 8 heures. En étudiant le français sans divertissement , Dorothee va devenir stupide. Il est nécessaire pour moi de faire alterner raisonnablement travail et repos.

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说，最完美的学习的一天是什么？

Mardi dernier, c'est une journée d'étude idéal pour moi. Je me suis levée à sept heures vingt. Après le petit-déjeuner, je suis arrivée à la bibliothèque environ huit heures et demie. En révisant les grammaires difficiles du jour précédent, j'ai connu plusieurs sens de ce mot « relever ». Comme j'ai suivi le cours pour étudier les actualités de France, y compris le Monde et Le Figaro, il me permet de savoir ce qui se passe en France. À l'heure actuelle, c'est le rubrique de la société qui m'intéresse beaucoup. Il faisait beau ce jour-là. C'était environ de onze heures du matin où je suis allée au restaurant pour déjeuner. Comme d'habitude, on se repose pendant une heure avant de continuer ses études. En me passant de dîner, j'ai couru cinq kilomètres de cinq heures et demie à six heures dix de l'après-midi. En un mot, je complète toute tâche en fonction de mon horaire d'emploi pendant toute la journée.

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略？

Je manque d'un copain dont l'efficacité en étude est plus haute que la mienne. En me conseillant ses stratégies dans l'étude, il est donc un modèle pour moi. Bien entendu, la méthode d'apprentissage que me convenable bien est la meilleure.

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置？

Pour moi, j'ai l'habitude de faire du sport une fois tous les deux jours est c'est le seul divertissement de ma vie actuelle. Courir cinq kilomètres pendant quarante minutes m'aide à me concentrer dans mes devoirs et me protège d'attraper la grippe. Pendant ces quarante minutes, on pense à rien comme, ce qui le permet de fuir devant ses pressions. Le divertissement est donc indispensable dans la vie.

Annexe 8 : réponses de Emilie

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?

自习,因为自习的时候可以根据自己真正的学习需求与节奏进行学习。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

晚上是我学习最有效的时间,那段时间没有太多打扰,而且一天即将结束,会更加珍惜时间。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有没效的时间是什么?为什么?

当我感到困的时候学习效果最差,因为无法集中注意力。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

图书馆,因为我习惯去图书馆学习,而且那里的桌子很大,视野也很开阔。我不喜欢狭窄的小角落,会让人产生压抑的感觉。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没效的空间是什么?为什么?

宿舍,因为光线太暗,空间太小,同时也会有很多噪音。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从1到10,你对手机的控制是多少?为什么?

7,我卸载了娱乐软件,这可以防止我闲暇的时候浪费时间。同时我会在自己学习的时候设置免打扰。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你的注意力的水平是多少? 为什么?

7, 我自己学习的时候注意力很集中。但上课的时候我的注意力会变差, 可能因为我自己的基础不好, 听不懂老师说的法语, 跟不上大家的节奏。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

7, 因为我动作有点慢, 总会在生活琐事上浪费时间。

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

对我来说, 完美的学习的一天是完成我的学习计划后还可以有时间玩一会儿。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

如果不需要处理生活中的琐事会帮助我提高我的学习效率,

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

我会在晚上睡前玩一会, 或者晚上从图书馆出来去逛一会儿超市。

Annexe 9 : réponses de Estelle

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说, 你学习最重要的时间是什么? 上课还是自习? 为什么?

都重要, 上课的时间会给我外在的驱动力, 我可以比较轻松的, 不费力的接受新的知识。

自习的时间也重要, 因为这个时间是由我自由支配的, 我可以选择学习我感兴趣的内容。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么? 为什么?

晚上自习的时候吧, 我也不确定有没有最有效的时间, 但好像晚上的时候效率确实会高一点。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外, 学习最有没效的时间是什么? 为什么?

早上起床吃饭早饭之后来到自习室的那段时间, 很难进入学习状态, 需要一小段时间来适应。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么? 为什么?

我喜欢宽敞的地方, 光线不要太亮。太亮会分散我的注意力

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没效的空间是什么? 为什么?

拥挤的小桌子, 还有坐满人的教室, 或者是很吵有杂音的地方, 这种会特别容易让我受到干扰。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从 1 到 10, 你对手机的控制是多少? 为什么?

6, 有时候会忍不住打开手机看看消息

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你的注意力的水平是多少? 为什么?

6 分, 我很容易受环境影响, 如果这个学习环境里只有我一个人, 那我就可以给注意力打上九分, 但是同时, 我可以借助工具帮助我提高注意力, 比如 forest 专注森林这种 app, 或者听一些舒缓点的音乐。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

7, 我会比较主动的把大部分时间放在学习上, 可能有效学习时间并没有达到我可控制的时间, 我觉得不只是书本上的知识, 看些电影, 纪录片, 听播客, 读书都算是学习 😊😊

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

早上早早地起床洗漱, 吃过早饭后晨读半小时或者一小时, 背诵前一天学过的知识, 上午和下午可以按照自己的计划来学习, 并且可以很好地完成学习任务, 晚上的时间我可以看一些课业之外的东西, 按照自己的兴趣选择。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

老师, 学长学姐们的经验或者建议。

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

不重要！如果我的专注力和控制力特别强的话，我当然希望我可以做到在学习时间内我可以不去玩手机！！！！

Annexe 10 : réponses de Henri

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说, 你学习最重要的时间是什么? 上课还是自习? 为什么?

因为我目前准备跨考国际关系研究生, 所以学习法语的时间主要集中在上课时间, 自习时间主要进行专业课的学习以及法语相关作业的完成, 但是总体来讲, 自习是我最重要的学习时间。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外, 学习最有效的时间是什么? 为什么?

上午 8: 00-11: 00 这个时间是我最清醒的时间, 专注力也是最高的时候, 可能和刚睡醒有关或者是我更喜欢上午的天气, 不会让人那么烦躁。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外, 学习最有没效的时间是什么? 为什么?

下午 2: 00-3: 00 这个时间是我差不多刚刚午睡醒的时间, 心情比较烦躁, 一时进入不了学习状态, 需要一段时间的调整, 甚至还会打瞌睡, 所以是我效率最低的时间。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么? 为什么?

对我来说是自习教室, 自习教室相对来说没有那么拘谨, 我个人认为我心情会更放松一点, 必将身边没有都是人, 即使睡一小会的话也不会影响到别人, 饿了的话也可以吃点东西, 因为不会弄出太大的动静。最重要的是我的好朋友都在这里学习, 和他们在一起学习我觉得很开心, 学累了还可以大家聊会天, 和好朋友一起进步是我觉得最开心的事。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没有效的空间是什么？为什么？

宿舍，首先宿舍环境太吵，对我来说没有办法学习。其次，回宿舍一般都在晚上十点以后，回到宿舍会很累，所以更多时间是娱乐和放松。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从 1 到 10，你对手机的控制是多少？为什么？

大概是 6 个人来讲，我对手机控制能力不太好。过一段时间就会拿起来看看微信、微博。但是时间也很短，大概看一两分钟就能很快放下，而且如果我有有个很明确的时间任务例如：我要在一个小时时间里面看两篇期刊，我能会专注力很高，基本能够不去看手机。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10，你的注意力的水平是多少？为什么？

大概是 7 如果我的任务非常具体的话，完成的时间相对来说比较紧，我的注意力会高度集中，但是如果我给自己的时间比较宽松，那么我可能就会看手机，吃零食等等，会比较拖沓，注意力就没那么集中了。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10，你控制学习时间是多久？为什么？

大概是 7 我能够在规定的时间内完成老师布置的作业。同时能够基本完成每天给自己规定的学习任务。即使中间有自己的休息时间，也不会太长，能够迅速从休息中调整过来投入学习。

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说，最完美的学习的一天是什么？

首先时间上，7-8 个小时的学习时间是我觉得最完美的。根据我的习惯。上午 8:00-11:00 三个小时。下午 3:00-5:00 两个小时。晚上两个小时或者三个小时。然后是高效完成给自己布置的任务。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略？

有时会因自己的人际关系处理不好影响自己的心情，会直接影响学习效率。如果以后少考虑一些无关紧要的任和事情，会提高我的专注力。

再有就是熬夜也会影响我第二天的精神状况，所以我要优先调整作息，少熬夜。

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置？

我觉得适当的娱乐也是很有必要的，比如我会在每天晚上回宿舍以后看电影。最近对二战题材的电影比较感兴趣。看了《钢琴家》、《敦刻尔克》等等，同时我也很钟爱文艺片。偶尔我也会和朋友去玩剧本杀，体验模拟环境真人 show，一周差不多会放松两到三个半天。其余时间就是上课或者自习。

Annexe 11 : réponses de Juliette

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?

上课,老师传授的知识更系统、有侧重点。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

19:00-22:00, 这段时间对于我来说很安静,时间把控性强,更容易投入,有紧迫感,会更专注。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有没效的时间是什么?为什么?

12:00-14:00, 对于我来说午休已经成为生物钟,这段时间大脑已经不运转了

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

安静的教室,人少的地方,因为人少的话,就没有那么多的杂声,不被外界声音干扰

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没效的空间是什么?为什么?

宿舍,空间小,声音吵

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从1到10,你对手机的控制是多少?为什么?

8,除了紧急需要回复的消息和要查找的资料,并不会经常看手机,手机的反复推送的内容有时候很无聊,并不很吸引我,相比我更注重现实生活

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你的注意力的水平是多少? 为什么?

6, 会被情绪、琐碎的事情影响分心

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

7, 目前准备考研, 想要全身心投入,

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

把自己所例计划全部完成, 并且已经掌握, 晚上睡觉的时候能够回想复盘今天学到的新知识, 对于我来说这很满足

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

对不起, 我不太理解这个问题的意思。

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

比如在专注地完成某项作业, 在开始下一个任务之前会给自己 10min 的时间浏览一下微博微信等稍作休息, 还有我会在周日晚上作为放松时间, 为了有一个好的心情开始下一周的学习。

Annexe 12 : réponses de Justine

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?

我觉得自习的时候是学习最重要的时间。因为上课是老师把知识传授给我脑子里的过程,我是被动接受,上自习是主动学习,巩固掌握课上学过的知识。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

早上和傍晚,学习受到前摄抑制和倒摄抑制的影响,早上学习没有之前知识的阻碍,一日之计在于晨,早上学习会更精神速度会更快。傍晚学习没有之后知识的影响,一直到睡觉前学过的知识都会在你脑子里重复出现,可以重复记忆。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有没效的时间是什么?为什么?

下午,下午没精神会困。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

自习室和图书馆,安静的环境,学习氛围好,看到别人学习会激起你学习的动力和斗志。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没效的空间是什么?为什么?

宿舍,在宿舍学习没有在教室坐着舒服,会让人想躺下睡觉。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从 1 到 10, 你对手机的控制是多少? 为什么?

3, 并不能很好的离开手机。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你的注意力的水平是多少? 为什么?

7, 某些时候会沉浸其中。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

5, 想起来的时候去学习。

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

早起的一天, 会让我保持一天学习的心情。如果起晚了早上就会不想去学习。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

离开手机, 自制力。

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

在宿舍躺着, 看电视, 学校看花。

Annexe 13 : réponses de Laura

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?

自习时间,因为自习时间可以帮助我消化课上的内容,并且额外学习一些新的内容。而且自我学习法语以来,大部分基础知识内容靠我自习获得。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

早上 7:30 ~ 10:30 因为早上的思路很清晰,我可以记住很多东西。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有没效的时间是什么?为什么?

12:00 ~ 15:00 因为很困 没有精神 😞

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

没有人打扰也不怕打扰别人的安静的空间 因为可以安静并且深入地思考和学习,可以自由的朗读背诵

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没效的空间是什么?为什么?

总有人打扰的嘈杂的人活动密度大空间 因为影响注意力的集中

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从 1 到 10, 你对手机的控制是多少?为什么?

9, 我认为我对手机的控制比较好,因为我一般会在规划好的时间段内利用手机

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你的注意力的水平是多少? 为什么?

7, 我的注意力时好时坏, 我的思绪很容易游离, 但主要取决于周围的环境和我当时的精神状态还有我是否对该事物感兴趣

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

8, 我对学习时间的控制比较好, 因为什么时间该学习什么东西都在我的规划之内

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

最完美的学习的一天, 没有人打扰, 精神充足, 思路比较开阔, 按着计划完成 85% 以上的学习内容, 并且结束一天学习后感觉很充足, 而不是很累。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

向其他优秀的同学或者学长学姐取经, 吸取经验。

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

娱乐时间也非常重要, 娱乐例如看动漫, 视频, 去操场运动等都可以帮助我缓解精神和身体的疲劳, 获得另一种快乐。

Annexe 14 : réponses de Laure

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说, 你学习最重要的时间是什么? 上课还是自习? 为什么?

上课, 因为上课时间可以更好的集中注意力, 而且在之前学习中遇到一些不会的语法点, 需要上课老师讲解才能更好的理解。最重要的是, 有些长难句、语法点自己看不明白, 需要老师进行讲解, 才能进一步学习, 课后才能更好的完成课堂以外的学习任务。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外, 学习最有效的时间是什么? 为什么?

晚上时间。

对于我来说, 晚上的空闲时间是相对集中的, 可以好几个小时不间断去完成学习任务。而且, 晚上的干扰比较少, 而且更安静, 更适合去学习。晚上集中精力完成学习任务, 自习以后, 回宿舍洗漱完, 就可以很好的结束这一天。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外, 学习最有没效的时间是什么? 为什么?

下午。我有时候中午睡眠质量不太好, 或者睡不着。这导致下午一点精神都没有, 没有办法很好的去集中精力学习。有时候睡午觉, 起床时间晚, 会导致学习时间缩短, 基本上一下午时间就过去了。或者距离晚饭仅剩一小段时间, 就会不想走很远去学习, 会选择早吃晚饭, 晚间去学习。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么? 为什么?

图书馆靠窗的位置。我喜欢靠窗位置, 这样学习劳累时, 可以看看窗外放松一下, 而且图书馆比较安静, 我喜欢安静的环境, 靠窗的位置没有那么压抑, 会让我感觉到很放松。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没有效的空间是什么？为什么？

吵闹或者狭小封闭的环境。

周围如果很吵，我会分散注意力，没有办法去集中注意力学习，狭小的空间，会让我感觉到很压抑，透不过气来，有种窒息的感觉。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从 1 到 10，你对手机的控制是多少？为什么？

5 因为在睡前我一般都不会看手机，我不玩游戏，但是对短视频软件上瘾，如果有重要的事情需要做的时候，我可以控制自己不去碰手机。但是，我一但打开短视频软件，就会控制不住我自己，会一直观看浪费很多时间。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10，你的注意力的水平是多少？为什么？

7

大多数时间，我可以很好的集中注意力去完成一件事情。只有在做很无聊的事情或者任务量特别大且枯燥的任务时，中途会有点注意力不集中。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10，你控制学习时间是多久？为什么？

4

我对学习时间的控制不太好，有时候前一天计划好要完成哪些学习任务，学习多长时间。但是，等到需要落实的时候，会因为自己早晨起床晚或者其他事情，产生动摇，就导致学习计划不能按要求完成。

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说，最完美的学习的一天是什么？

对于我来说最完美的学习的一天:没有课的时候，早晨 8 点起床，吃完早饭，8: 30 可以到图书馆学习。然后中途休息一下，发发呆或者听听音乐。中午吃完午饭，休息一下。下午 2: 00 - 5: 00 学习。晚上，学习时间 6: 30 - 9: 30，学习完可以适当做些运动。然后 11: 00 之前睡觉。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略？

我自己的自控力比较低，我觉得可以找个小伙伴一起监督，从而提高彼此的学习效率。另外，我觉得我可以使用一些软件，去控制自己对手机使用频率，从而提高学习效率。

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置？

娱乐可以帮助我更好的去放松，可以排解郁闷、压抑的心情。

Annexe 15 : réponses de Léa

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?

我觉得两者对我而言都很重要,我更希望它们可以完美地融合起来。上课是为了学到新的知识,懂得以何种形式和方向来思考问题。方向正确之后,会事半功倍。自习的时间是完全依靠于我自己来学习的,所以个人的思考会更加独立与自由,这时候用来复习和拓展是非常有必要的,我可以以我自己的思想来加工对一个知识的理解,从而让我全面而深刻的掌握它。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

对我来说,最有效的时间是下午到晚上,我的大脑比较清醒,记忆力也比较好。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有没效的时间是什么?为什么?

目前来说是早上和中午,我会非常困倦,不能记住太多东西,头脑也懒得思考。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

是人相对比较少的小型自习室。因为旁边的同学会给我学习动力和学习氛围,同时,人不会太多也不会干扰我,我在这种空间里是身心放松的,可以完全的投入到学习中。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没有效的空间是什么？为什么？

人过多且过于安静的地方和宿舍。人过多且过分安静的地方，会让我有种压迫感和紧张感，不敢出声，甚至不敢呼吸，比如图书馆。在宿舍里，过于的放松和舒服，没有办法集中注意力，床和手机的诱惑是很大的。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从 1 到 10，你对手机的控制是多少？为什么？

8。当我集中注意力学习的时候，我不会一直想着手机。但有时会被同学或朋友的消息吸引，刚才集中注意力的状态就会慢慢放松，多多少少会玩上一会儿。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10，你的注意力的水平是多少？为什么？

8。我觉得我的注意力强弱取决于我的目标明不明确。如果我这一天的学习给自己的目标很完善，很明确，我会一直保持高度的注意力集中。但如果某一天我的目标并不清晰，我就会有些迷茫。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10，你控制学习时间是多久？为什么？

6。我觉得真正的学习时间应该是有效学习时间。也就是在这些时间内能做到高效率地注意力完全集中地投入到学习中去。能在这些时间内将自己所制定的目标一一实现，这样的实践付出才有收获。但有些知识的掌握也是需要大量时间的支撑，所以我打算在今后的学习中逐步增加自己的有效学习时间。

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说，最完美的学习的一天是什么？

首先这一天内我有很明确的目标，我可以克服我的一些小问题来增加我学习的时间。没有烦心扰人的事情来干扰我。我有一个舒适的，适合的自习环境。我的精神状态是很高涨的饱满的，我的思维也是很活跃的，清醒的。在高效率的有效学习时间内，我不仅可以完成我的既定目标，甚至可以拓展一些其他知识。我的大脑感觉收获满满，并且可以在其他地方进行应用，这就是我眼中最完美的学习的一天。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略？

我觉得我目前缺少一颗充满实战经验的前辈来给我一些有效的指导。我目前的备考计划还是有些迷茫，不知道怎样才算最高效率的完成所有应该准备的工作。

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置？

学习以外的娱乐还是很重要的。它可以调整我的心情，有些时候也不单单是种消遣，在一些活动中，也可以学到很多东西，调整自己的心态，我觉得心情和态度对学习来说是很重要的。不要总想着学习有痛苦和消极的情况，要以一种积极的态度去投入。我们的生活也不光是由学习构成的，生活就是存在于每天都发生的事情中。生活不会过渡，不能等待。学习和娱乐都是我们生活的一部分，以开放的眼光去看待两者的关系，用两者积极的层面去相互影响。

Annexe 16 : réponses de Léna

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?

我认为学习最重要的时间是课前和课后的自习,因为可以预习和复习,这些都能加深对知识点的理解。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

我学习最有效的时间是下午和晚上,因为早上我不能早起,上午的时间对我我来说很短。通常还没进入状态就到中午了。不过现在我也在尝试早起。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有没效的时间是什么?为什么?

效率最低的时候一般是早上,如果我7点起,那么到8、9点这段时间,我的脑子几乎处于休眠状态,会反应很慢

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

我喜欢图书馆,因为空间很大,没有认识的人。我喜欢陌生的环境。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没效的空间是什么?为什么?

教室,因为有很多熟人(同学、朋友……)他们会对我造成影响,我不能很专注地去学习。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从 1 到 10, 你对手机的控制是多少? 为什么?

我现在是 6, 但是想努力达到 >8。 大一大二我对手机的控制力是 1, 但是最近找到了方法, 就是把手机设置成免打扰模式然后放在书下面, 效率会高很多。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你的注意力的水平是多少? 为什么?

根据情况, 如果我很喜欢某节课我会是 9~10, 但如果我不喜欢但是这节课很重要, 我的注意力大概是 7, 但是不会持续一整节课。有一些课我的注意力是 2, 但是会把注意力放到其它我认为重要的事情上。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

学习时间的控制, 有时候学习状态很好能达到 8~9, 状态不好的话几乎是 0~2。

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

完成了所有学习计划, 还剩一个小时左右, 会很有成就感。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

暂时想不到。

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

我觉得娱乐=学习, 放松很重要! 如果一天都在学习没有放松的时间, 第二天我会很没有状态。

Annexe 17 : réponses de Marianne

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说，你学习最重要的时间是什么？上课还是自习？为什么？

对我来说是自习，因为我可以有自己的时间把课上没有吸收掌握的知识再整理一遍，加深记忆。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么？为什么？

最有效的时间是上午和晚上，新的一天开始，上午会比较有动力，晚上，这一天快结束，也会努力完成这一天还未完成的任务。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外，学习最有没效的时间是什么？为什么？

对我来说最没效的时间是下午，我会容易犯困走神。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么？为什么？

图书馆或者自习室，人多，会有学习的氛围。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没效的空间是什么？为什么？

宿舍，看见床就想躺，看到手机就想玩，看到舍友就想和她们说话 😞

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从 1 到 10，你对手机的控制是多少？为什么？

7，我可以较好的控制自己玩手机的时间，该玩的时候就好好玩，该学的时候就认认真真学。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从1到10, 你的注意力的水平是多少? 为什么?

6, 有时候注意力比较难集中, 容易胡思乱想, 走神。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从1到10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

7, 每天都会制定自己的学习计划, 基本上可以按时按量完成。

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

有一整天自己可以自由支配的时间, 注意力集中, 效率高。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

我认为是电视剧和综艺节目。

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

我会在学习学累, 吃饭和晚上睡觉的时候会娱乐放松一下, 时间占比不是很大。

Annexe 18 : réponses de Matthieu

1. Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?

2. À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

3. À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有没效的时间是什么?为什么?

4. Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

5. Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没效的空间是什么?为什么?

6. De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从1到10,你对手机的控制是多少?为什么?

7. De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ? Pourquoi ?

从1到10,你的注意力的水平是多少?为什么?

8. De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ? Pourquoi ?

从1到10,你控制学习时间是多久?为什么?

9. Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说,最完美的学习的一天是什么?

10. Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

Un bon environnement linguistique où tout le monde parle Français.

11. Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

Quand j'étudie, et seulement quand je suis particulièrement fatigué, je vais m'amuser un peu.

1. Les cours représentent 30% et l'auto-apprentissage 70%.
Bien que l'enseignement du professeur soit très important en classe, l'apprentissage d'une langue étrangère demande des efforts personnels.
2. Les soirs et les week-ends. C'est calme et il y a beaucoup de temps pour faire avancer.
3. Quand il y a trop de classe cours dans la journée, ou ~~je~~ que je suis de mauvais humeur.
4. Bibliothèque ou salle de classe, tant qu'il y a une atmosphère d'apprentissage.
5. Dortoir ou cantine, l'environnement est trop bruyant.
6. Pour ~~le~~ portable, c'est 7. Après avoir ^{très} jouer ~~la~~ pour ces années, ~~il y n'y a pas~~ il ne m'attire plus autant qu'avant.
7. Pour l'attention, c'est 5. Je suis plus facilement affecté par ce qui se passe autour de moi, mais quand je fais quelque chose sérieusement, c'est 10.
8. Pour le temps de l'étude, c'est 5. Ça dépend, mais plus ou moins, je j'apprend tous les jours.
9. C'est comme un ~~sa~~ samedi, je me lève à 6h30, après ~~pas~~ le petit-déjeuner, j'étude toute la journée. Je mange une glace quand je rentre le soir ~~et~~. Je m'allonge dans mon lit en revoyant ce que j'ai appris ce jour-là.

Annexe 19 : réponses de Sabine

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?

头脑比较清醒的时候。上课。因为教科书上的知识比较无聊,老师讲课的时候会讲到一些相关知识,这样能方便更系统的学习和记忆知识。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

早上。因为早晨记忆力比较强,而且没有其他干扰因素,利于学习。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有没效的时间是什么?为什么?

晚上。因为学习的时候总忍不住看手机,总想快点回宿舍。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

比较安静的地方,环境越安静,心越静,越容易进入学习状态。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没效的空间是什么?为什么?

在嘈杂的地方。因为环境对心态影响还是比较大的。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从1到10,你对手机的控制是多少?为什么?

6~7,因为有时候学的知识很无聊,或者看到不感兴趣或者复杂的知识的时候,就总忍不住看会短视频或者看个剧或者综艺缓解一下这种情况。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你的注意力的水平是多少? 为什么?

7.5 ~ 8.5。有时候容易分心。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

6.5 ~ 8, 自制力不是特别好。

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

早晨 6: 00-7: 00 起床, 吃早饭, 去学习不带任何电子产品, 只带学习资料, 认真学习。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

动力不太足吧。

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

学完习回到宿舍, 跟同学聊聊天, 然后就玩会手机, 在手机上和朋友聊天, 或者跟家人打个电话, 然后就刷会抖音, 看个综艺或者电视剧电影。

Annexe 20 : réponses de Sébastien

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ?

Pourquoi ?

对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?*C'est après midi et les cours.*

Parce que l'après-midi est moins pressé, on a l'air libre. C'est mieux pour l'imagination et la réflexion.

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

Après dîner. C'est mon propre temps, calme, libre, personne me dérange.

Je peux me concentrer sur l'étude ou à quoi j'aime.

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有没效的时间是什么?为什么?

midi

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ?

Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

Dans la bibliothèque, où l'ambiance d'apprentissage est bonne

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ?

Pourquoi ? *chez moi, si je reste au dortoir,*

学习最有没效的空间是什么?为什么?

je deviens paresseux. je vais jouer jeu vidéo, regarder une série quoi

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从1到10,你对手机的控制是多少?为什么?

5. une grande partie de l'information est en format électronique.
5. c'est pas possible de quitter mon portable.

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ? Pourquoi ?

从1到10, 你的注意力的水平是多少? 为什么?

7. Je suis claire que quel est mon but. Je peux se concentrer au étude environ 30 minutes.

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ? Pourquoi ?

从1到10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

6. L'apprentissage et le divertissement sont presque les mêmes, mais le temps d'étude augmente progressivement.

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

petit déjeuner, un café, un but clair, les aides qui viennent de les prof est camarades, réaliser mon but et maintenir quelque choses.

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

Le divertissement est important pour moi, il me rend heureux et me détend. combiner travail et loisirs.

Annexe 21 : réponses de Thérèse

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说, 你学习最重要的时间是什么? 上课还是自习? 为什么?

上课, 因为上课的内容决定了我自习的学习方向

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外, 学习最有效的时间是什么? 为什么?

上午, 精力充沛, 学习效率高

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外, 学习最有没效的时间是什么? 为什么?

晚上, 已经很累了, 学习没有效果

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么? 为什么?

食堂 很自由, 想背就背, 想写就写, 一张大桌子, 地方很充足

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没效的空间是什么? 为什么?

图书馆 太安静了, 容易困, 座位人挨人, 感觉不太舒服, 而且几乎没有可以出声背书的地方

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从 1 到 10, 你对手机的控制是多少? 为什么?

6 学习的时候除了学习需要, 可以做到不玩手机。但在休息时间里喜欢刷小视频, 没营养而且浪费时间

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你的注意力的水平是多少? 为什么?

8 精力有限, 喜欢睡觉, 我希望我的学习效率尽可能高

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

7 身体原因

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

周六日按时起床, 吃个悠闲的早饭, 有比较大块的时间自主学习, 然后还可以腾出时间运动一下

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

老师、有经验的学长学姐的指导

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

很重要, 可以帮我释放压力, 缓解疲劳, 然后让我下一阶段的学习能保持很好的效果

Annexe 22 : réponses de Yvette

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?

我认为我学习最重要的时间是上自习,因为我决定考研跨考别的专业,在学习本专业的知识的同时,我也需要固定的其他的时间来学习考研专业课的知识,在上自习的时候,我可以利用这些时间完成自己的学习。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

最有效率的时间一个是早上的 10:00 前的时间段,一个是晚上 6:30 以后到 9:30 的时间段。我发现在这两个时间段我更容易提高自己的效率,早上的时间我习惯用来背诵记忆一些知识,早上的头脑比较清醒。晚上的时间会看一些视频讲解的课程,在结束学习前的半个多小时会选择背诵记忆固定数量的单词,和第二天早上的复习形成穿插,提高学习效率。

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有没效的时间是什么?为什么?

最没有效率的学习时间是下午的 2:00—4:00 左右,这个时间段因为午休的原因,导致我的脑袋不是很清醒,午休起床后会仍然处在午休的状态里,学习效率非常的低下,到了 4:00 后的时间才比较容易缓解这种状态。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

现阶段最有效的空间是外语学院的自习室,自己拥有一张桌子和椅子,在固定的环境里会给我一种想要学习的积极的心理暗示,我会抓紧提高自己的学习效率,争取完成自己的学习任务。

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没有效的空间是什么？为什么？

宿舍！宿舍对我而言是一个太过于安逸和放松的环境，在宿舍里我就会不自觉的想要放松自己，去休息干别的事情，室友在的时候会会和室友聊天。而且宿舍没有适合学习的桌子和安静的环境，我不能很好的进入学习的状态！

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从 1 到 10，你对手机的控制是多少？为什么？

5 我不认为我有很好的对手机的控制能力，因为手机的诱惑实在是太大了，但是我会用一个手机 APP 来锁定我的手机，当我学习的时候会把手机锁起来，这样自己就不能使用娱乐软件，以便提高自己的学习效率。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10，你的注意力的水平是多少？为什么？

我认为我是 7。在学习的时候我会集中自己的注意力去学习，不会轻易走神。同样在我放松自己娱乐是，我也会投入其中全身心的娱乐。

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10，你控制学习时间是多久？为什么？

5 在刚开始准备考研的阶段，我希望自己的学习是一个循序渐进的过程，不要太过于紧张，所以每天保证有三个小时时间来学习考研专业课，有一个多小时的时间学习法语，确定每天的学习量，然后再叠加就可以。

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说，最完美的学习的一天是什么？

我认为是星期二，周二是我能调整自己状态的最佳时间，经过周一的过度，周二我有两节课要上课，其他的时间 早上的部分我会用来背书，下午的时间用来视频学习，晚上做积累总结，我喜欢周二的学习节奏，也会提高自己的学习效率。

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略？

我感到很抱歉关于这个问题我没有找到明确的答案。我希望能够找到一个我希望考上的学校的学长学姐，听取他们一些关于学习的建议，特别是专业课方面，然后针对合适的建议更改增加自己的学习计划，这是我目前在学习上比较缺失的元素

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置？

我喜欢在晚上的时候去操场上和朋友们走走跑步，或者下午的时候在生活广场打一下羽毛球。这些日子我会和我的朋友们偶尔去牧星湖周围转一下，真的很漂亮。当然有一部分时间会喜欢躺在宿舍里看电影休闲。

Annexe 23 : réponses de Zoé

Pour vous, quel moment de l'apprentissage est le plus important, les cours ou l'étude personnelle ? Pourquoi ?

对你来说,你学习最重要的时间是什么?上课还是自习?为什么?

自习,自习的时候,我可以按照自己的节奏学习,有自己的逻辑框架,利于我理解知识

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le plus efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有效的时间是什么?为什么?

晚上,一天快结束,有一种时间紧迫感

À quel moment votre apprentissage hors-cours est-il le moins efficace ? Pourquoi ?

上课以外,学习最有没效的时间是什么?为什么?

中午,需要考虑和干扰因素太多

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le plus efficace ? Pourquoi ?

学习最有效的空间是什么?为什么?

自习室,一个人,没人说话安静

Quels sont les espaces où vous pensez que votre apprentissage hors-cours est le moins efficace ? Pourquoi ?

学习最有没有效的空间是什么?为什么?

吵闹的地方,很多人说话,噪音很大

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle sur le portable ? Pourquoi ?

从1到10,你对手机的控制是多少?为什么?

5 现在越来越多的学习是在手机上完成的,很多软件内容都是多样的,既有学习内容,也有娱乐内容,有的时候学着学着就开始玩了

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau moyen de votre concentration ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你的注意力的水平是多少? 为什么?

5, 这几年我们娱乐生活大多是碎片的, 视频都是短小的, 无形之中影响了我们的集中注意力的能力

De 1 à 10, à combien estimez-vous le niveau votre contrôle du temps d'étude ?

Pourquoi ?

从 1 到 10, 你控制学习时间是多久? 为什么?

5, 有时想学习的时候, 自己却放不下娱乐

Quelle est pour vous la journée d'étude idéale ?

对你来说, 最完美的学习的一天是什么?

巩固了旧知识, 学习了新知识, 并阅读了课外书

Quels éléments manquants permettraient d'améliorer vos stratégies d'apprentissage ?

有什么缺的事情会帮助你提高你学习策略?

缺水, 饥饿, 困

Quel est la place du divertissement dans votre temps d'étude hors-cours ?

在上课以外你学习的时间里娱乐有什么位置?

学累了玩

Sommaire

Introduction	Error! Bookmark not defined.
PARTIE 1 - CONTEXTE ET PROFILS	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
Chapitre 1. Contexte macro	Error! Bookmark not defined.
1. Contexte institutionnel	Error! Bookmark not defined.
2. Contexte d'apprentissage et linguistique	Error! Bookmark not defined.
Chapitre 2. Profil des apprenants	Error! Bookmark not defined.
1. Le groupe classe	Error! Bookmark not defined.
2. Exigences de la formation	Error! Bookmark not defined.
3. Perspectives futures	Error! Bookmark not defined.
Chapitre 3. Contexte micro	Error! Bookmark not defined.
1. La vie de dortoir	Error! Bookmark not defined.
2. Les espaces de l'université	Error! Bookmark not defined.
3. Les espaces hors de l'université	Error! Bookmark not defined.
4. Les moments de l'université	Error! Bookmark not defined.
Conclusion : contexte	Error! Bookmark not defined.
PARTIE 2 - THEORIE ET METHODOLOGIE	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
Chapitre 4. Eléments théoriques	Error! Bookmark not defined.
1. La stratégie d'apprentissage	Error! Bookmark not defined.
2. Métaconnaissances et métacognition	Error! Bookmark not defined.
Conclusion : théorie	Error! Bookmark not defined.
Chapitre 5. Méthodologie	Error! Bookmark not defined.
1. Phase 1 : préparation et calcul des enjeux	Error! Bookmark not defined.
2. Phase 2 : présentation du projet	Error! Bookmark not defined.
3. Phase 3 : réception et traitement des données	Error! Bookmark not defined.
4. Phase 4 : questionnement et suggestions post-traitement	Error! Bookmark not defined.
Conclusion : méthodologie	Error! Bookmark not defined.
PARTIE 3 - ANALYSE	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
Chapitre 7. Récurrences	Error! Bookmark not defined.
1. L'importance du cours et du hors-cours	Error! Bookmark not defined.
2. Le choix du lieu	Error! Bookmark not defined.
3. Le temps	Error! Bookmark not defined.
4. Ce qui n'est pas mentionné	Error! Bookmark not defined.
Chapitre 8. Singularités	Error! Bookmark not defined.
1. Le choix du lieu	Error! Bookmark not defined.
2. Le choix et la gestion du temps	Error! Bookmark not defined.
3. Divertissement, émotions et motivation	Error! Bookmark not defined.
4. L'isolement	Error! Bookmark not defined.
Conclusion de l'analyse	Error! Bookmark not defined.
Chapitre 9. Manques	Error! Bookmark not defined.
1. Les manques évitables	Error! Bookmark not defined.
2. Les manques inévitables	Error! Bookmark not defined.
Conclusion : manques	Error! Bookmark not defined.
Conclusion générale	Error! Bookmark not defined.

Bibliographie Error! Bookmark not defined.
Table des illustrations..... Error! Bookmark not defined.
Table des annexes Error! Bookmark not defined.

MOTS-CLÉS : stratégie, métacognition, représentation, efficacité.

RÉSUMÉ

La recherche a porté sur un groupe d'étudiants chinois en cycle de licence de français langue de spécialité dans une université publique en Chine. Elle visait à les accompagner dans leur propre analyse de leurs représentations des stratégies d'apprentissage et de leur efficacité. La collecte des données s'est faite au travers de questions auxquelles les sujets répondaient à l'écrit, leur accordant beaucoup de liberté, dans l'idée que cette forme favoriserait leur autonomie et leur démarche personnelle. Exclusivement concentrée sur l'utilisation du temps hors-cours des sujets, cette recherche appliquée avait donc pour ambition de guider les apprenants vers une démarche de métacognition, pour qu'ils trouvent eux-mêmes des moyens d'améliorer leurs stratégies. Pour la dernière étape, le chercheur est revenu auprès d'eux pour revenir sur certaines de leurs réponses, avec pour but de contribuer davantage à la réflexion des apprenants sur leur apprentissage. (150 mots environ)

KEYWORDS : strategy, metacognition, representations, efficiency.

ABSTRACT

The research focused on a group of Chinese students following a bachelor's degree program in French as a foreign language in a public university in China. It aimed to support them in their own analysis of their representations of learning strategies and their efficiency. Data collection was done through questions to which the subjects answered in writing, giving them a lot of freedom, the purpose being that this form could increase their autonomy and their personal approach. Exclusively focused on the use of the students' out of class time, this applied research therefore aimed to guide learners towards a process of metacognition, so that they could find ways to improve their strategies by themselves. For the last step, the researcher came back to them to discuss some of their answers, with the aim of contributing more to the learners' reflection on their learning.