



UNIVERSITÉ
PARIS
DESCARTES

USPC
Université Sorbonne
Paris Cité

La Participation des étudiants aux activités en ligne dans le cadre d'une formation en présentiel amélioré

*Le cas de l'apprentissage de l'anglais en licence
de sciences humaines et sociales*

Eva Guerda

Direction, Monsieur le professeur Éric Bruillard
Soutenu le 24 septembre 2018 à l'Université Paris Descartes.

Jury :

Monsieur le professeur Georges-Louis Baron
Monsieur le professeur Éric Bruillard

Note : 18/20



Projet PERL, financé par USPC dirigé par Natalie Kübler,
professeure à l'université Paris Diderot

Master 2 en Coopération Internationale Éducation et Formation

Université Paris Descartes

À Catherine Agulhon, Natalie Kübler et Laurence Estanove, sans qui je ne serais pas là

À Éric Bruillard et Éric Roditi sans qui je n'en serais (très modestement) pas là

Remerciements par ordre chronologique

Feu Bernard Michaud de m'avoir appris « tout ce que je sais pour le monde académique »

Natalie Kübler de m'avoir fait confiance pour ce beau projet qui me passionne

François Mangenot, pour ta méthodologie du mémoire professionnel

Laurence Estanove, pour ta confiance, voire ta témérité ainsi que pour l'immense bonheur de travailler ensemble

Catherine Agulhon de m'avoir permis de m'inscrire à votre grand œuvre à des très conditions souples

Éric Roditi pour vos cours, votre bonne humeur, et pour votre appui salvateur sur les statistiques, Excel et les graphiques

Mes étudiants pour vos témoignages et votre bonne humeur

Éric Bruillard d'être vous, et de m'avoir dirigée comme si vous n'aviez qu'une étudiante : moi-même

Sylvie Gras pour votre patience à chaque fois que je vous demandais des copies

Léonore Roussel pour ta relecture et tes corrections du questionnaire

Christophe Giraud pour votre expertise généreuse sur le questionnaire et votre gentillesse ainsi que pour votre passionnante HDR qui m'a aidée en qualitatif

Ridha Ennafaa pour l'initiation à Modalisa et pour vos conseils

Rémi Goasdoué pour ta « solution rustique » sur Excel

Rémi Bourdon pour ton assistance technique sur Excel

Georges-Louis Baron pour votre appui pendant les vacances et d'avoir accepté de faire partie de mon jury pour la soutenance

Abréviations

A1, A2, B1 : niveaux du CECRL

CA : compréhension auditive

CC : contrôle continu

CG : compréhension générale

CO : compréhension de l'oral

CE : compréhension de l'écrit

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

EFSS : *English for social sciences*

FUN : France Université Numérique

IO : interaction orale

Lansad : Langues pour spécialistes d'autres disciplines

L1, L2, L3 : licence 1, licence 2, licence 3

INALCO : Institut National d'Apprentissage des Langues et Civilisations Orientales

Mention AB, B, TB : mention assez bien, bien, très bien

MOOC : Massive Online Open Courses

MOODLE : modular object oriented dynamic learning environnement. Plateforme libre d'apprentissage en ligne qui héberge les activités du PERL

PERL : Pôle d'élaboration de ressources linguistiques

PO : production orale

PE : production écrite

SHS : Sciences humaines et sociales

S3, S4 : pour les deuxième année de licences semestre 3, semestre 4

TICE : technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation

USPC : Université Sorbonne Paris Cité (groupement universitaire)

VO : version originale (dans la langue d'origine)

Avertissements

Première personne du singulier ou du pluriel

Dans le cadre de ce mémoire, j'utilise la première personne du singulier lorsque je fais référence à mon expérience de conceptrice et à mes questionnements ou choix personnels. Lorsque je me réfère au travail d'équipe notamment avec l'enseignante titulaire, Laurence Estanove, j'utilise la première personne du pluriel. Enfin, lorsque j'inclus les lecteurs potentiels, de ce mémoire, dans le cadre de récapitulatifs ("nous avons vu précédemment"), j'utilise également la première personne du pluriel.

Les noms des étudiants enquêtés ont été modifiés dans le présent rapport.

Table des matières

Remerciements par ordre chronologique	4
Abréviations	5
Avertissements	6
Résumé	10
1. Introduction	12
2. Partie définitoire	13
2.1 L'anglais Lansad et les TICE	13
2.2. L'enseignement hybride : définition et intérêt(s)	13
2.3. Les TICE pour l'apprentissage des langues	15
2.4. La motivation	15
2.5. Apprendre à apprendre : l'autonomie et l'autonomisation	16
3. Le dispositif	18
3.1. Le contexte institutionnel	18
3.1.1. Les défis institutionnels	18
3.2. Le dispositif mis en place	19
3.2.1. L'encouragement au travail individuel des apprenants.....	20
3.2.2. La prise en compte de la participation aux activités en ligne.....	21
3.3. Les quatre modules d'entraînement en ligne : éléments de caractérisation	23
3.3.1. L'organisation générale de chaque module.....	23
3.3.2. L'auto-correctif et les corrigés	23
3.3.3. Le principe de l'entraînement et l'option « interactif à essais multiples » de Moodle	23
3.3.4. La démarche inductive et la pédagogie du « learning by doing ».	24
3.3.5 L'apprentissage du lexique	25
3.4. Le test en ligne : éléments de caractérisation	26
3.4.1. La conception du test de compréhension.....	26
3.4.2. L'évaluation de la compétence stratégique au détriment du niveau antérieur	26
3.4.3. Un test 100% compréhension sans production	27
4. Problématique, hypothèse et questions	28
4.1. L'état de la recherche sur les dispositifs hybrides et les profils d'apprenants .	28
4.2. Les questions de recherche	31
5. La Méthode : la mise en place d'une étude quantitative sur le regard des étudiants et l'examen de variables qualitatives	32
5.1. Les choix généraux concernant les données à analyser	32
5.1.1. La taille de la population.....	32
5.1.2. Le type de données à construire	33
5.1.3. Les outils de collecte des données.....	33
5.1.4. La posture de l'enquêtrice.....	34
5.2. La pre-enquête pour l'élaboration du questionnaire pour l'ensemble des étudiants de la licence	35
5.2.1. Les critères de choix des étudiants pré-enquêtés par entretien	36

5.3. Le questionnaire	37
5.3.1. La question de l'anonymat.....	37
5.3.2. Les parties du questionnaire et l'ordre choisi.....	37
5.3.3. Les variables retenues	37
6. Les résultats	40
6.1. Le niveau des apprenants de L2	40
6.2. Indicateur 1: état des lieux de la réalisation des activités en ligne.....	41
6.2.1. Indicateur 1-a : un taux de réalisation des activités en ligne élevé.....	41
6.2.2. Indicateur 1 <i>bis</i> : un taux de réalisation de 90% au test de compréhension en ligne.....	42
Conclusion sur la participation du test en ligne	48
Conclusion sur l'indicateur 1 : un taux de réalisation des activités élevé	48
6.3. Indicateur 2 : la réussite des activités en ligne – vers une identification des profils d'étudiants	48
6.3.1. La note calculée : un indicateur qualitatif et quantitatif.....	50
6.3.2. Peut-on identifier des profils d'apprenants à partir de leurs accomplissements sur les activités en ligne ?	51
6.3.3. Conclusion sur l'indicateur 2 : un tiers des étudiants semblent avoir refait les modules en ligne.....	66
6.4. Indicateur 3 : l'utilité perçue	66
6.4.1. Une donnée déclarative : l'utilité perçue et quatre variables indépendantes	66
6.4.2. Les variables indépendantes retenues	68
6.5 Le lexique : vers un consensus	71
6.6 Conclusion sur les résultats	72
7. Quelques éléments de discussion	73
7.1. L'Analyse des résultats : les contradictions ou les limites du format hybride et du dispositif.....	73
7.1.1. La limite de la note calculée et du système auto-correctif.....	73
7.1.2. Les limites de l'investissement de certains étudiants.....	75
7.1.3. Les limites du dispositif hybride : les étudiants non-autonomes et les étudiants autonomes.....	76
7.2. Les limites et les perspectives de la recherche	83
7.2.1 Les limites de la recherche actuelle	83
7.2.3. Les perspectives de recherche qualitative.....	86
Conclusion générale.....	88
Bibliographie	89
Table des figures.....	92
Table des graphiques	92
Table des illustrations	92
Table des documents.....	92
Table des tableaux	92
Annexes.....	92

Annexe 1 : Le questionnaire diffusé aux étudiants de licence.....	93
Annexe 2 : Les résultats des étudiants débutants	103

Résumé

Contexte de la recherche-action

L'apprentissage de l'anglais en licence de sciences sociales fait face à de nombreux défis à Paris Descartes, l'institution qui fait l'objet de notre étude. On peut citer en particulier les trois suivants : d'abord le fait d'avoir des classes aux niveaux hétérogènes allant du A1 au bilinguisme, ensuite, l'absentéisme des étudiants et enfin, la difficulté pour les enseignants de suivre le travail des étudiants en dehors des heures de cours en présentiel. Le passage d'une modalité 100% en présentiel vers une modalité de présentiel dit « amélioré », comportant des activités en ligne, apparaît comme une nouvelle modalité permettant de compléter la formation en anglais pour spécialistes d'autres disciplines.

Objectifs du mémoire

L'objectif de la présente étude est de mieux comprendre la participation et ses effets sur l'apprentissage des étudiants en ligne dans le cadre de la modalité hybride par les étudiants de la seconde année de licence de sciences sociales. Notre hypothèse est que les étudiants auront des manières différentes de participer en ligne qui varient principalement en fonction de leur niveau, niveau que notre dispositif a, en effet, cherché à harmoniser. Les critères retenus pour mieux comprendre la participation des étudiants en ligne et ses effets sur l'apprentissage sont de trois ordres : 1) la réalisation des activités, 2) leur réussite et 3) l'utilité perçue, variable qui est à la fois l'objectif visé et qui pourrait expliquer la participation.

Méthode de recherche

Cinq types de données sont convoquées. Deux, de type déclaratif, des entretiens de pré-enquête ($n=23$, données qualitatives), un questionnaire ($n=76$) et deux données objectives : les traces d'activités des étudiants en ligne ainsi que leurs fichiers de notes ($n=126$). À ces données s'ajoute mon observation d'enseignante des groupes étudiés.

Résultats

En tant qu'enseignantes, nous avons observé que les activités proposées ont été réalisées par les étudiants de L2 qui font l'objet de notre étude : 95% ont fait au moins une des deux activités notées en ligne, nommément les modules d'entraînement et le test de compréhension. Ils sont 85% à avoir fait la totalité ou une partie des modules d'entraînement et 90% à avoir fait le test de compréhension en ligne. Il y a une participation forte aux activités en ligne.

À l'issue de cette recherche nous avons pu mieux comprendre comment elle se distribuait par profils d'étudiants. Les résultats révèlent qu'avec nos effectifs, le niveau des étudiants n'a pas d'influence sur la réussite des activités : 1/3 des étudiants a une participation satisfaisante équivalent à la mention bien. Pour les 76 répondants au questionnaire, le calcul du χ^2 a montré que la variable « utilité perçue » paraît dépendante des variables répétition des activités et motivation à faire les modules pour lesquelles on peut rejeter l'hypothèse nulle. En revanche, la qualité de la formation antérieure ou le niveau (débutant ou confirmé) des étudiants de la licence ne semble pas avoir d'influence.

Perspectives de recherche

Dans la lignée de cette première étude, les perspectives d'un travail de recherche de plus grande ampleur auraient pour objectif de mieux comprendre les processus d'apprentissage : d'abord, une analyse des modes d'appropriation des ressources en ligne de type qualitative, fondée sur l'observation de l'activité des apprenants, est envisagée. En second lieu, le dispositif hybride provoque une rupture du temps, du lieu et des acteurs : cette configuration entraîne-t-elle une modification de l'assiduité aux cours en présentiel ? Une troisième perspective de recherche serait d'étudier les pratiques des enseignants afin de voir si les enseignants modifient leurs pratiques en cours et à décrire ces changements le cas échéant : ici se pose la question de l'adaptation à une innovation. Enfin on pourrait analyser le passage vers un test de compréhension auto-corrigé en ligne par rapport à un test au format papier : quels changements cette modalité du présentiel à l'asynchrone et du papier au numérique induit-elle par rapport à la configuration antérieure (test de compréhension au format papier passé en présentiel à une date donnée) ?

1. Introduction

L'un des défis que doit relever la formation universitaire en langues vivantes est celle de l'autonomisation des apprenants. En effet, les langues vivantes nécessitent du temps de travail individuel. Or les étudiants ne savent pas toujours comment étudier en dehors des heures de cours : ainsi les étudiants qui « savent travailler » sont favorisés par rapport à ceux qui « ne savent pas travailler », ce qui à son tour peut avoir un impact sur leur niveau.

Dans ce contexte, proposer des activités en ligne peut présenter des avantages : elles permettent aux enseignants d'avoir une vision du travail fourni par les apprenants en dehors des heures de cours et elles fournissent aux apprenants des parcours de travail organisés qui permettent de s'entraîner de façon asynchrone. La question qui se pose est celle de l'équilibre entre le travail en présentiel et le travail en classe : les étudiants de niveau confirmé ne risquent-ils pas de percevoir cela comme une charge de travail supplémentaire et contraignante, et à l'inverse, les étudiants débutants y trouveront-ils des outils susceptibles de guider ou, à défaut, d'orienter leur apprentissage ?

À la suite d'une recherche-action d'une année portant sur l'élaboration de modules en ligne pour permettre aux étudiants de renforcer leurs connaissances linguistiques telles que le lexique et la grammaire ainsi que les compétences de compréhension orale et écrite, s'est posée la question de la participation des apprenants sur le dispositif. L'enjeu de la présente recherche est de mieux comprendre les différentes formes de participation et les déterminants associés à la participation des apprenants de licence qui participent aux activités en ligne dans le cadre de l'autonomie guidée du dispositif. Il s'agit de catégoriser des profils d'étudiants, catégorisation qui repose sur un certain nombre de données observables dans les relevés de notes. La population étudiée est celle des apprenants de licence de sciences humaines et sociales qui suivent un enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines ou Lansad (Langues pour spécialistes d'autres disciplines, concept de Perrin, 1993, cité par Tardieu, 2014 : 85). Cinq types de données sont convoquées. Deux, de type déclaratif, des entretiens de pré-enquête ($n=23$ données qualitatives), un questionnaire ($n=76$) et deux données objectives : les traces d'activités des étudiants en ligne ainsi que leurs fichiers de notes ($n=126$). À ces données s'ajoute mon observation d'enseignante des groupes étudiés.

La première partie de ce mémoire sera définitoire notamment sur la notion de dispositif hybride et sur les concepts tels que la motivation et l'autonomie. La seconde partie décrira succinctement le dispositif tel qu'il a été mis en place et les choix pédagogiques effectués. La troisième partie présentera la problématique, les hypothèses ainsi que les questions auxquelles ce mémoire cherche à apporter un éclairage. La quatrième partie expliquera la méthode suivie et le protocole de recherche. La cinquième partie exposera les résultats et la sixième et dernière partie proposera des éléments de discussion tels que l'analyse des résultats, les perspectives de recherche et les limites de notre travail.

2. Partie définitoire

La première partie du présent mémoire se centre sur les concepts pertinents que nous avons souhaité interroger et auxquels notre questionnaire cherche à répondre. On voudra bien excuser le caractère volontairement simplifié voire schématique de nos définitions et des problèmes soulevés. Ces notions sont : l'anglais Lansad, l'enseignement hybride, les TICE pour l'apprentissage des langues, la motivation et l'autonomie.

2.1 L'anglais Lansad et les TICE

L'anglais Lansad est l'anglais destiné aux spécialistes d'autres disciplines, par exemple les sciences biomédicales, les sciences de la Terre, les sciences humaines... La note Cuvier de novembre 2014 précise l'injonction à « développer un soutien massif à l'enseignement des langues pour spécialistes d'autres disciplines, fondé sur des pédagogies innovantes ». Notre projet, dont le dispositif sera explicité dans la partie suivante, répond donc à une double demande gouvernementale et institutionnelle : 1) le développement du secteur Lansad et 2) le développement du numérique.

L'objectif de l'anglais Lansad est de replacer la langue dans son rôle d'outil. On n'étudie donc pas la langue dans une perspective sausirienne : c'est-à-dire pour elle-même, comme objet d'étude. Conscientes de cette situation et dans la mesure où les niveaux des apprenants sont très hétérogènes, il nous a paru judicieux d'utiliser les TICE pour améliorer les compétences linguistiques (*i.e.* la grammaire et le lexique) et les compétences de réception (la compréhension orale et écrite) où les étudiants fonctionnent à des rythmes différents. Enfin, l'accent a été mis sur les contenus des sciences sociales notamment dans les productions écrites où une grande exigence a été accordée aux contenus¹.

2.2. L'enseignement hybride : définition et intérêt(s)

« *Stricto sensu*, on peut appeler dispositif hybride (ou mixte) toute forme d'enseignement apprentissage ne s'appuyant pas exclusivement sur les trois unités classiques de temps (l'heure de cours), de lieu (la classe) et d'acteurs (l'enseignant et les élèves) » (Mangenot, 2008).

Comme expliqué, l'utilisation des TICE est un ajout asynchrone au cours d'anglais. Nous avons présenté des activités complémentaires aux étudiants en présentiel et ces deux activités sont comptabilisées dans la moyenne ; cela fait que notre organisation actuelle du cours est dite de type hybride. Voyons à présent à quoi renvoient ces distinctions du présentiel vers l'hybride.

¹ Ainsi, notre barème est de 8 points sur 20 pour le contenu et de 12 sur 20 pour l'anglais

² Moins de 12 % d'étudiants déclarent la navigation difficile.

³ Page professionnelle d'Annick Rivens Mompéan ; <https://pro.univ-lille.fr/annick-rivens/axes-de-recherche/>

⁴ Les étudiants sont censés connaître leur niveau d'anglais : cela fait partie des politiques

« Il peut être utile ici de mentionner la typologie Competice (Haeuw, 2002) qui est souvent prise en référence. [...] On y distingue cinq scénarios (nous reprenons les termes du rapport).

Présentiel enrichi : l'enseignant enrichit son cours par des projections diverses. (Ce serait le cas du présent exposé, sans doute souvent de l'utilisation du fameux TBI, tableau blanc interactif). Peut-on parler d'innovation pédagogique grâce au numérique ?

Présentiel amélioré : avant et après le cours, l'enseignant met à la disposition des étudiants un certain nombre de ressources.

Présentiel allégé : quelques heures sont remplacées par des activités d'autoformation (cf. ci-dessus) planifiées par l'enseignant mais qui peuvent être tutorées par d'autres personnes.

Présentiel réduit : stratégie de création d'un environnement pédagogique soit de type physique (centre de ressources), soit virtuel (environnement d'apprentissage).

Présentiel quasi inexistant : l'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence de l'enseignant. Il s'agit d'une stratégie d'ouverture de la formation.».

(Demaizière, Grosbois 2014)

On voit que cette typologie propose cinq scénarios allant des cours traditionnels – le cours en présentiel- vers des cours où le présentiel finit par disparaître. En 2018 à Paris, il est difficile de faire un cours sans les TIC ; c'est pourquoi la notion de présentiel enrichi ne semble plus pertinente : lorsqu'un enseignant utilise une vidéo ou un article dans une revue en ligne, ou qu'il utilise le projecteur, ou encore qu'il prépare son cours à l'aide de son ordinateur en recherchant des ressources ou en mettant en forme le cours, il fait appel aux TIC ; donc on ne prend pas beaucoup de risques en disant qu'en 2018, il n'y a plus véritablement que quatre types de scénarios à Paris. Est-ce que l'utilisation des TICE suffit néanmoins à pouvoir qualifier une formation d'hybride ? Cela n'est pas automatique selon Elke Nissen, chercheuse à Grenoble III :

« La formation hybride ne correspond pas seulement à [la formation en face à face] à laquelle on aurait ajouté quelques activités numériques ponctuelles et plus ou moins optionnelles. Mais c'est donc un type de formation différent dans laquelle le présentiel et aussi le distanciel sont modifiés par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement en présentiel ou entièrement en ligne » (Nissen, 2014).

Quel a été l'impact de ces observations sur notre pratique ? Le CECRL préconise l'étude de cinq compétences selon une division que l'on pourrait trouver artificielle, mais qui semble fonctionner dans la configuration que nous avons imaginée. Il sépare les compétences de réception (la compréhension), des compétences d'émission (la production). Nous avons distribué le travail de compétences de réception en individuel. On peut donc bien considérer qu'il s'agit ici d'une formation hybride en présentiel amélioré où le présentiel est le mode dominant. Or, en examinant les différents degrés de la typologie compétice, on a question qui se pose donc est de savoir comment l'introduction du numérique en complément du cours a été vécue par les étudiants : ont-ils perçu cela comme une charge de travail contraignante et inutile ? Comment ont-ils participé aux activités en ligne ? Quels déterminants sont susceptibles d'influer sur leur participation ?

2.3. Les TICE pour l'apprentissage des langues

Les activités que nous avons mises à la disposition des étudiants ne sont pas supervisées par des tuteurs. Les apprenants effectuent les activités en mode auto-correctif et n'y a pas d'intervention humaine. Dans ces conditions les notions de motivation et d'autonomie des apprenants sont centrales : elles sont donc explicitées ci-après.

Les critères récurrents pour l'apprentissage général et pour celui des langues que nous retenons et auxquels nous souscrivons sont les cinq attributs suivants : 1) une meilleure motivation 2) une meilleure mémorisation 3) une meilleure exposition à la langue 4) une meilleure contextualisation 5) une meilleure individualisation.

Les références des études indiquées ci-dessous dans le tableau 1 sont pour la plupart reprises et adaptées de Guichon, spécialiste de la conception multimédia pour l'apprentissage des langues³² :

Tableau 1 : Indicateurs sur l'impact des TIC et des études le signalant. Guichon (2012).

Indicateurs retenus	Etudes les signalant
meilleure motivation	Mangenot 2000 ; Blanskat, Blamire & Kefala, 2006 ; Bertin, 2000, Egbert, Paulus & Nakamichi, 2002 ; Levy & Stockwell, 2006 ; Legros & Crinon, 2002
meilleure mémorisation (auditive, visuelle, audio-visuelle), pour une appropriation	Mangenot 2000 ; Blanskat, Blamire & Kefala, 2006 ; Bertin, 2000, Egbert, Paulus & Nakamichi, 2002 ; Levy & Stockwell, 2006 ; Legros & Crinon, 2002
meilleure exposition à la langue	Mangenot 2000 .
meilleure individualisation du travail de compréhension et de production	Blanskat, Blamire & Kefala , 2006 ; Bertin, 2000, Egbert, Paulus & Nakamichi, 2002 ; Levy & Stockwell, 2006 ; Legros & Crinon, 2002

2.4. La motivation

La motivation est un processus psychologique qui a été en particulier étudié en didactique des langues. Pour l'apprentissage des langues, on citera en particulier Dörnyei (Dörnyei, 2001) et pour les langues et les dispositifs d'apprentissage en ligne par Raby (Raby 2015). Baldwin (*in* Piaget 1976) distingue deux types d'activités : les activités faites pour elles-mêmes, pour le plaisir qu'elles peuvent apporter ou « autotéliques », « désintéressées » et les activités « hétérotéliques » soit « instrumentales » et « intéressées ». Très schématiquement, nous retiendrons cette distinction en gardant à l'esprit que Dörnyei distingue trois sortes de motivation pour l'apprentissage des langues (la motivation intégrative, soit une disposition ouverte à la langue et culture de l'autre), la motivation instrumentale (le désir d'acquérir une compétence utile) et la motivation intrinsèque qui rejoint celle de Baldwin. L'étude de Freund cite quatre types de motivation extrinsèque.

(Freund, 2016). La distinction entre les motivations intrinsèque et extrinsèque suffit cependant à éclairer notre situation.

2.5. Apprendre à apprendre : l'autonomie et l'autonomisation

Nous souscrivons à la position de Grosbois et de Rivens Mompéan pour qui l'autonomie n'est pas un pré-requis mais un objectif (Grosbois, 2012 ; Rivens Mompéan 2012). « L'autonomie peut être vue comme une valeur sur laquelle s'appuyer, comme objectif à atteindre, ou de façon plus pragmatique, comme un moyen, ce qui devient paradoxal, l'autonomie étant à la fois un moyen et une fin (Barbot et Camatarri, 1999) » (RivensMompéan 2012). À partir des travaux d'Albero (Albero 2003) et de Nissen (Nissen 2007, 2012), Freund a distingué huit domaines d'application de l'autonomie dans le cadre d'un dispositif hybride comme le nôtre, que nous reproduisons ici (Freund, 2016):

Tableau 2 : Domaines d'application de l'autonomie et compétences requises, Freund 2016

Domaine d'application	Compétence(s) requise(s)
Technique	Savoir utiliser les technologies pour pouvoir participer à la formation. Savoir s'adapter et savoir où trouver de l'aide.
Informationnel	Savoir rechercher et trouver les informations pertinentes sur la plateforme, sur Internet. Savoir stocker et utiliser ensuite cette information.
Méthodologique	Savoir réaliser les tâches, savoir chercher de l'aide pour les réaliser.
Social	Savoir communiquer avec les autres, savoir réaliser les tâches en groupe et savoir gérer la vie de groupe, savoir demander et obtenir de l'aide.
Cognitif	Savoir analyser les éléments observés, recouper avec les éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses.
Métacognitif	Savoir réfléchir sur sa manière de travailler et d'apprendre et savoir la réguler, s'autoévaluer.
Psycho-affectif	Savoir réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité dans la formation, tolérer une relative incertitude.
Langagier	Savoir agir en langue étrangère, savoir chercher de l'aide langagière.

Comme nous le verrons dans la partie suivante de cette étude, la particularité de notre dispositif a été de s'appuyer en particulier sur les domaines métacognitif (aider les apprenants à mieux se connaître) et cognitifs. Il nous semble que dans ce tableau, par rapport à notre situation, il manquerait une forme d'autonomie qui relèverait du domaine organisationnel : les étudiants doivent organiser et gérer leur temps afin de rendre les activités dans les dates butoirs imparties.

Rivens Mompéan soulève utilement le problème d'une configuration des dispositifs d'auto-apprentissage dans les centres de ressources en langues en expliquant que "L'objectif de l'individualisation de telles formations est de pouvoir prendre en compte tous les types de profils et apporter une rémédiation aux apprenants en difficulté, tout autant que d'enrichir le parcours des apprenants aux compétences plus élevées" (Rivens Mompéan 2012). On voit donc que se pose le problème des niveaux de langue mais aussi des niveaux d'autonomie. Il nous semble que ce même défi se pose dans le cadre du dispositif que nous décrivons ci-après, bien que nous ne soyons pas dans la même configuration que les centres de ressources en langues où les apprenants construisent eux-mêmes leurs parcours de formation. Dans notre cas, les étudiants autonomes ayant déjà leurs propres méthodes de travail, ne risquent-ils pas de trouver le dispositif fermé trop contraignant pour leur permettre de travailler la langue? C'est la question soulevée par Freund dans son article de 2016, intitulé les "Pratiques d'apprentissage dans une formation hybride en Lansad - le juste milieu entre contrôle et autonomie". L'une des nos questions sera de voir dans quelle mesure la fermeture de notre dispositif est favorable ou non à la réalisation des activités par les apprenants et quels déterminants influent sur celle-ci. En d'autres termes, nous faisons l'hypothèse que les apprenants auront des façons différentes de participer en fonction de ces deux caractéristiques : 1) leur degré d'autonomisation et 2) leur niveau. Nous partons du principe que ces deux variables ne vont pas de pair.

Dans cette partie définitoire. Nous venons de voir que l'enseignement des langues *via* les TICE comporterait dans certaines configurations des avantages pour leur apprentissages notamment en termes d'individualisation des apprentissages et de motivation. Nous retiendrons qu'il y a schématiquement deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. L'autonomie a trait à huit domaines auxquels nous ajoutons le domaine organisationnel ; elle est à la fois un objectif et un moyen.

3. Le dispositif

Dans cette partie nous allons décrire le dispositif qui fait l'objet de notre analyse. Nous expliquerons d'abord le contexte de notre recherche, puis le dispositif en lui-même avant d'évoquer les deux types d'activités en ligne qu'il comporte et les choix pédagogiques sur lesquels il repose. Dans cette partie, il y aurait beaucoup à dire sur la didactique et les choix pédagogiques, mais nous allons nous centrer sur les grands lignes organisationnelles. Pour la didactique en particulier sur l'entraînement à la compréhension orale, on pourra consulter *Évaluer ou entraîner à la compréhension orale* (Guerda, 2017).

3.1. Le contexte institutionnel

Ce projet se déroule dans une institution universitaire et, à ce titre, il présente diverses contraintes qui constituent autant de défis à relever. Dans l'enseignement supérieur, il est difficile pour les formateurs d'avoir une vision précise du travail effectué par les apprenants dans les différentes disciplines. Or l'apprentissage des langues nécessite du travail et de l'investissement individuels et, partant, une forme d'autonomie sinon d'appropriation de la part des apprenants. Il fallait donc encourager le travail individuel pour davantage d'activité de la part des étudiants. Cependant, lorsqu'ils sont livrés à eux-mêmes, ce travail individuel peut être plus ou moins efficace avec le risque que les étudiants "qui savent travailler" soient favorisés par rapport à ceux qui "ne savent pas travailler". On voit ici l'une des limites des Centres de Ressources en langues qui demandent aux apprenants d'élaborer eux-mêmes leurs propres parcours. Afin de répondre à ce problème qui renvoie en réalité la question de l'autonomie, de l'autonomisation et au "savoir apprendre" (Trocmé Fabre, 1987), il s'agissait de créer des parcours pédagogiques adaptés à notre public pour guider les apprenants dans leur travail. On pourrait ainsi renforcer les aspects méthodologiques et stratégiques (compétences métacognitive et cognitives, cf. *supra* tableau 2) afin d'améliorer l'autonomisation des apprenants. Il s'agissait donc de 1) proposer un encadrement à nos étudiants et 2) d'avoir accès à des traces de leur travail afin d'être à même de mieux les aider. Signalons d'ores et déjà un premier paradoxe : ceux qui "savent déjà travailler" auraient *a priori* moins besoin du type d'encadrement proposé en ligne. Comment percevaient-ils ce travail supplémentaire ? La modalité choisie à Paris Descartes est en effet celle de l'hybride : les activités en ligne viennent en complément des 18 heures de cours semestriels suivis par les étudiants de la licence.

3.1.1. Les défis institutionnels

En dehors de cet objectif principal, notre recherche-action a tenté de proposer des pistes d'amélioration pour les trois défis suivants qui sont liés au contexte institutionnel de notre université.

1) Des classes d'étudiants aux niveaux hétérogènes

Les classes d'anglais Lansad de niveau licence en sciences humaines et sociales ne sont pas constituées par niveaux : des étudiants ayant des niveaux variant du A2 au bilinguisme (C2) évoluent dans une même classe ; une telle disparité est difficile à gérer pour les enseignants qui délivrent les cours en présentiel. Elle entraîne aussi de l'absentéisme de la part des étudiants les plus avancés.

2) La contrainte institutionnelle et pédagogique relative aux chargés de cours

L'anglais Lansad, tout comme les enseignements de type professionnel dans les masters professionnels, repose sur des chargés de cours qui sont souvent des natifs et/ou des professionnels ou encore des doctorants utilisant l'anglais pour leur activité professionnelle. Ils n'ont pas toujours de formation en didactique ou en pédagogie : les cours en ligne visent à appuyer étudiants et chargés de cours et à proposer des heures de formation supplémentaire.

3) La division des compétences par "alternance fonctionnelle" (Nissen 2015)

En raison du nombre d'heures limité, nous cherchions un moyen de maximiser le temps en présentiel et de privilégier la pratique orale *hic et nunc* (en temps réel) ainsi que la production écrite. Suivant la recommandation de Nissen concernant la complémentarité des activités en ligne et des activités à distance, à terme, nous voulions privilégier les activités de production (production écrite, production orale) qui nécessitent davantage d'interactions sociales dans les heures de cours en présentiel. Les activités à dominante de réception (compréhension écrite et compréhension orale) ont été délocalisées en dehors des heures de cours : elles s'effectuent en ligne. Dans la pratique, cette division par compétences est beaucoup moins binaire qu'elle n'est présentée ici, puisque les cours contiennent des activités de réception et inversement. Ainsi, lorsqu'un groupe d'étudiants présente un exposé et que le reste du groupe-classe l'écoute, il s'agit bien d'une activité de production pour les personnes qui présentent et d'une activité de réception pour ceux qui écoutent. De la même façon, dans les activités en ligne, lorsqu'il a été proposé des thèmes (traduction du français vers l'anglais) ou des transcriptions, il s'agit bien d'activités de production écrite guidée. Il serait donc plus exact de dire que les activités en ligne sont à *dominante* de réception et que celles en présentiel sont à *dominante* de production.

Nous avons évoqué les contraintes institutionnelles et les trois défis auxquels est confronté l'enseignement de l'anglais en licence de sciences sociales. Nous allons à présent décrire quelles les réponses que nous avons apportées.

3.2. Le dispositif mis en place

Pour prendre en compte les trois défis précités, nous avons imaginé les actions suivantes.

Concernant la disparité des niveaux, l'ingénieure d'études du PERL, Alice Burrows, a proposé de créer trois parcours grammaticaux pour chaque module : un parcours de niveau A2, un autre de niveau B1 et enfin un de niveau B2. À la fin de chacun d'entre eux, il est proposé aux apprenants, en guise de tâche finale, un thème comportant quelques tournures clés. Initialement, nous avons prévu que ce soient les étudiants qui choisissent le ou les parcours qui leur conviennent le mieux : ainsi, un étudiant qui partirait du niveau le plus modeste effectuerait les trois parcours et finaliserait celui du niveau B2. En définitive, au moment de l'implantation, nous avons décidé que pour des questions de suivi et pour des questions logistiques, il serait plus simple que tous les apprenants fassent toutes les activités quel que soit leur niveau. Ainsi, les apprenants avancés "réviseraient" eux aussi les bases. Comme on peut le concevoir, cette nouvelle configuration liée au suivi des étudiants, rend la personnalisation initialement prévue moins pertinente pour les apprenants avancés. Une question surgit alors : comment ces derniers ont-ils répondu à ce qui pourrait

être perçu par eux comme une charge de travail inutile eu égard à leur niveau d'anglais ? Serait-il perçu comme « un ajout contraignant pas toujours justifié » (Freund, 2016) ?

Pour pallier le fait que les chargés de cours ne sont pas des professionnels de l'enseignement, nous avons tenté de faire basculer la modalité de travail en format hybride. Ce format de cours offre un double avantage : d'abord, il dispense les chargés de cours d'enseigner les mécanismes linguistiques à des étudiants de niveaux hétérogènes (points de grammaire, de conjugaison...) et, de surcroît, il propose aux apprenants la possibilité de travailler à leur rythme sur les activités de réception (compréhension orale et compréhension écrite). Les chargés de cours encadrent un débat en présentiel. Le travail de ces derniers se trouve donc simplifié : ils se contentent d'animer un débat pour la production orale et d'encadrer les étudiants pour la production écrite (méthodologie, pistes d'écriture, rédaction commune...). Pour les apprenants, l'avantage réside dans le fait qu'il leur est fourni des contenus pour alimenter le débat (compétence d'interaction orale).

Tableau 3 : Tableau de la distribution des compétences en modalité hybride

Compétence travaillée	Présentiel : activités à dominante de production			En ligne : activités à dominante de réception	
	Production orale	Production écrite	Interaction orale	Compréhension orale	Compréhension écrite

3.2.1. L'encouragement au travail individuel des apprenants

Avant de proposer les modules en ligne, Laurence Estanove, Alice Burrows et moi-même, nous sommes interrogées sur la façon de procéder quant aux modalités d'inclusion des activités en ligne.

- Fallait-il rendre les activités facultatives afin que seuls les étudiants qui en ressentiraient le besoin les effectuent ? Cette option est celle choisie par l'INALCO en swahili, une formation hybride que je suis en parallèle. Le public de l'INALCO est un public de linguistes ou d'apprenants ayant choisi spécifiquement d'apprendre la langue : il diffère en cela du nôtre dans la mesure où nos étudiants ont l'obligation d'apprendre l'anglais depuis la réforme de l'enseignement de 2002.

Eu égard à cette différence de public, nous n'avons donc pas retenu cette option : il nous fallait trouver un moyen de comptabiliser les activités dans la moyenne.

- Afin de vérifier que les apprenants faisaient les activités, fallait-il réserver certaines heures de cours aux activités en ligne ? On pouvait ainsi se passer de comptabiliser les activités en ayant la garantie que les présents feraient les activités. Cette option permettait bien d'obliger les *étudiants présents* à faire les activités en ligne, mais on s'éloignait alors de l'objectif initial qui était de proposer un renforcement et une individualisation qui permettrait de libérer du temps pour les activités de production. Par ailleurs, les activités en ligne permettaient d'encadrer également les étudiants qui doivent travailler pour financer leurs études et qui dans la pratique préfèrent privilégier les matières à fort coefficient, ce qui exclut l'anglais. Cette option présente aussi l'inconvénient d'avoir à résoudre au préalable les problèmes techniques ou matériels à l'université : s'assurer d'une connexion internet avec un débit suffisant pour que toute la classe puisse travailler en même temps, avoir des casques à disposition pour la compréhension orale, s'assurer que tous les apprenants apporteraient leur ordinateur ou faire le choix de travailler en salle

informatique. Tout cela supposait de réorganiser en amont la distribution des salles de l'université. L'université de la Sorbonne Nouvelle qui a institutionnalisé le format hybride pour résoudre un problème d'insuffisance de salles de cours a opté pour une première séance d'initiation au logiciel en salle informatique mais le reste du travail du semestre s'effectue à la maison.

Cette option présentait donc les limites identifiées par rapport à notre objectif ultime et des contraintes techniques importantes, c'est pourquoi elle n'a pas été retenue. Conscientes du problème que pourrait poser la navigation, nous avons proposé des tutoriels et des vidéos au lieu d'une première séance en salle informatique. D'autres options étaient possibles, comme par exemple une visite guidée de la plateforme. Dans l'ensemble, les apprenants ont déclaré que la navigation ne leur a pas posé de problèmes particuliers².

- Fallait-il enfin comptabiliser ces notes dans la moyenne, et, si, oui selon quelle modalité ? En effet, notre objectif était bien de valoriser le *travail* des apprenants pendant l'année et non pas leur *niveau initial*. Les activités en ligne avaient ainsi une visée de démocratisation : permettre aux apprenants de niveau débutant et/ou ayant reçu une formation antérieure perçue comme médiocre ou ayant donné lieu à un "blocage" avec la langue d'obtenir une note encourageante qui serait un pas en avant vers une "réconciliation" avec la langue. Il s'agissait en termes conceptuels, de prendre en compte les aspects socio-affectifs de l'apprentissage et de favoriser le travail en autonomie. On pouvait soit prendre en compte les résultats de réussite aux activités tout en sachant que celles-ci étaient auto-correctives et qu'elles seraient susceptibles de souffrir de quelques inexactitudes la première année, ou alors ne prendre en compte que la participation, de manière à encourager les apprenants les plus faibles : il s'agirait alors de compter les activités effectuées qu'elles soient justes ou non. Le danger de cette méthode était que les apprenants ne fassent les activités qu'en apparence, de façon superficielle, puisque que quelles que soient leurs réponses, ils auraient le maximum de points.

Nous avons fait le choix d'opter pour la troisième option : les notes seraient donc comptabilisées dans la moyenne et comptées qu'elles soient justes ou non. Nous avons fait l'hypothèse qu'ils feraient le travail proposé eux-mêmes et que, par ce système, il serait valorisé.

Partant du principe que l'activité individuelle et l'entraînement sont essentielles à l'apprentissage des langues, notre objectif était de proposer un dispositif fermé qui permette aux étudiants de s'entraîner en dehors des heures de cours pour les compétences de compréhension orale et écrite ainsi que pour l'apprentissage du lexique et la révision de la grammaire. L'une des limites que nous avons anticipées est que le dispositif fermé pouvait perturber les étudiants avec un degré d'autonomie qui leur permet de construire eux-mêmes leur parcours, comme nous le verrons dans les deux dernières parties de ce mémoire.

3.2.2. La prise en compte de la participation aux activités en ligne

En L1 et en L2, l'anglais est évalué au contrôle continu ; les L3 sont quant à eux en examen final. On notera qu'en raison de l'important taux d'attrition en L1 qui, en 2017-2018 est estimé à environ 51%, en cette première année, nous n'avons pas souhaité proposer

² Moins de 12 % d'étudiants déclarent la navigation difficile.

d'activités en ligne aux L1 au premier semestre : cela ne nous semblait pas gérable avec la charge de travail que nous devons mener par ailleurs sur les deux autres niveaux. Pour les trois niveaux, la note finale qui prend en compte les activités en ligne, est établie de la façon suivante :

Tableau 4 : Coefficients affectés à chacun de types d'activités par niveau

		L1 (au S2 uniquement)	L2	L3
Activités en ligne	Modules de CO et CE : note participation et sérieux	15%	15%	10%
	Test de compréhension en ligne	15%	15%	15%
Activités en classe	Exposé	30%	30%	25%
	Devoir sur table	40%	40%	50%

Précisons que l'ancien contrat pédagogique était constitué de trois éléments d'évaluation : dans la nouvelle configuration, les modules d'entraînement constituent la quatrième épreuve.

Commentaires du tableau 4

On voit qu'en L2, la note de participation n'est que de 15 % et que donc son poids est faible par rapport à l'exposé ou au devoir sur table. Il en va de même pour le test en ligne. L'ensemble des activités en ligne ne "pèse" que pour un tiers en L1 et L2 et pour moins d'un tiers dans la note finale. Le choix des coefficients a fait l'objet de réflexions prudentes de notre part : en faisant l'hypothèse que nos étudiants soient susceptibles d'être encouragés par la note, il faudrait choisir un coefficient suffisamment important pour les encourager sans pour autant minimiser le travail oral et écrit : en effet, les modules en ligne sont bien un moyen de progresser, mais leur réalisation n'est pas l'objectif ultime qui est en l'occurrence, la capacité à produire une présentation orale de qualité et un texte argumenté en langue anglaise.

La question qui s'est posée d'emblée a été de savoir si ces coefficients relativement faibles accordés à la réalisation des activités en ligne serait une incitation suffisante pour encourager les étudiants à s'exercer aux compétences de réception. La question ici sous-jacente ici est celle de la motivation des apprenants pour l'apprentissage de l'anglais. Une motivation intrinsèque ne nécessiterait pas vraiment d'encouragements, mais les étudiants ayant déjà cette motivation auraient-ils besoin de nos activités ou bien développeraient-ils leur propre forme de travail ?

Nous avons expliqué les modalités d'inclusion des activités en ligne et le nouveau contrat pédagogique. Nous allons à présent compléter notre présentation du dispositif en expliquant les partis pris pédagogiques.

3.3. Les quatre modules d'entraînement en ligne : éléments de caractérisation

Les quatre modules d'entraînement en ligne par semestre sont destinés à travailler en priorité les compétences de réception : la compréhension orale et la compréhension écrite. Deux sont destinés au travail de la compréhension orale et deux au travail de la compréhension écrite. La plateforme utilisée est la plateforme Moodle du PERL, qui est distincte du Moodle de Paris Descartes.

3.3.1. L'organisation générale de chaque module

L'organisation extérieure de chaque module suit le même format : elle se divise en cinq activités, chacune compte pour un point. Chaque activité comporte un nombre de questions variable pouvant aller de 3 à 21 questions. Chaque module débute par une présentation des connaissances antérieures qui peuvent faire défaut aux étudiants mais qui sont requises pour une meilleure compréhension du module (Activité 1 « Before you start »). Suivent ensuite les activités de compréhension et d'apprentissage du lexique (Activité 2). Le module se termine soit par des activités grammaticales suivant une progression du A2 au B2, soit par des activités de thème. L'illustration 1 montre l'organisation générale d'un module.

3.3.2. L'auto-correctif et les corrigés

Il y a deux types de questions : les questions fermées et les questions ouvertes. Les questions fermées prennent la forme soit de QCM, soit de vrais ou faux, soit d'exercices à trous, soit de mots croisés, soit d'exercices d'association par glisser déposer (mots ou image). Ce type de questions a été privilégié dans la mesure où elles peuvent être comptabilisées sans l'aide d'un tuteur. Les questions ouvertes sont celles qui concernent la production libre. Nous avons fait appel aux questions ouvertes dans deux types de situations : soit pour les activités de compréhension (compétence de réception) avec la démarche métacognitive où la rédaction se fait en français ; soit pour les activités de production où les étudiants doivent restituer des tournures clés des textes audio ou écrits soumis à leur compréhension. Dans ce cas, on demande aux étudiants de rédiger dans le cadre d'exercices de thème et de corriger leurs productions eux-mêmes. Ils doivent prêter attention aux formes (structures des phrases) et aux tournures afin d'améliorer leur syntaxe et écrire dans un anglais authentique qui ne serait pas une traduction littérale du français.

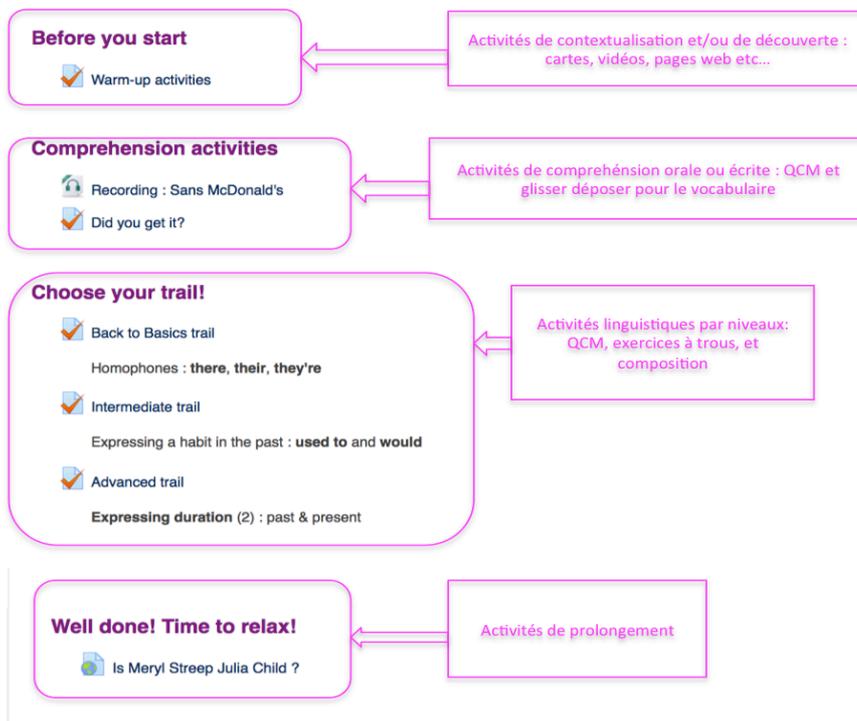
3.3.3. Le principe de l'entraînement et l'option « interactif à essais multiples » de Moodle

Le réglage que nous avons choisi de faire sur Moodle repose sur le mode interactif à essais multiples. Cela signifie que le logiciel indique à l'étudiant immédiatement après chaque question si sa réponse est juste ou fautive ; ainsi l'étudiant est-il invité à corriger sa réponse. La méthode essai-erreur, la répétition et la correction apparaissent donc comme l'une des caractéristiques principales de notre pédagogie.

Illustration 1 : Exemple d'un module en ligne



Image Source : Wikipedia / Jean-Christophe Benoit



3.3.4. La démarche inductive et la pédagogie du « learning by doing ».

Le parti pris pédagogique a été de faire reposer les modules sur une méthode inductive qu'il s'agisse de l'acquisition du lexique ou la grammaire. Pour la grammaire, l'organisation de la méthode se fait en trois étapes : activités de repérage, puis de focalisation sur les formes, puis de systématisation par le réemploi. On ne présente pas les règles aux étudiants : ce sont les étudiants eux-mêmes qui sont invités à repérer des régularités. Lorsque des règles sont présentées, elles sont présentées sous formes de récapitulatifs à la fin du parcours.

Pour l'acquisition de tournures clés on propose des thèmes et une vérification lexicale en guise de clôture. Il est donc concevable que les activités doivent être effectuées plus d'une fois. Ces types d'activités ne sont pas auto-correctives et demandent aux étudiants de corriger à l'aide d'un corrigé explicatif qui est proposé.

La compréhension orale est souvent évaluée dans les cours de langues : on vérifie que les apprenants ont compris au lieu de les entraîner à cette compétence. Avec ce type de démarche réméditative, les étudiants ne sont pas en mesure de mieux faire la prochaine fois sur un autre texte. Les recherches de Vandergrift ont montré que les auditeurs habiles utilisent des stratégies inconscientes (Vandergrift 1997, 1998, 2008). Pour la

compréhension orale, notre recherche-action est fondée sur l'hypothèse que l'on peut enseigner aux auditeurs malhabiles les stratégies identifiées par la littérature existante aux auditeurs habiles. On propose d'abord des activités métacognitives (appel aux connaissances antérieures, préparation de l'écoute, contrôle et évaluation de la démarche) et cognitives (inférences de termes grâce au contexte). Sur cette question, on peut se référer à mon précédent travail qui décrit la recherche-action fondée sur l'intégration de stratégies métacognitives et cognitives (Guerda, 2017)

3.3.5 L'apprentissage du lexique

Dans notre dispositif, nous avons fait de l'apprentissage du lexique une priorité : nous pensions en effet que le lexique pouvait faire partie des enjeux de chacun des niveaux et serait utile à tous. Pour apprendre un nouveau terme, Prince explique qu'il faudrait six rencontres ((Prince 2013 :43) se référant à Zahar, Cobb et Spaada (2001) cité par (Tardieu, 2014 : 156)).

Dans *Teaching and Learning Vocabulary*, Nation distingue le vocabulaire de l'oral "Vocabulary and Listening" du vocabulaire de l'écrit auquel il consacre un autre chapitre. Dans le chapitre intitulé "What is involved in learning a word ?" Nation définit précisément un certain nombre de critères qu'il répertorie dans le tableau suivant :

Document 1 : Nation (1990) Knowing a word in "What is involved in learning a word" p. 31

Form			
Spoken form	R	What does the word sound like?	
	P	How is the word pronounced?	
Written form	R	What does the word look like?	
	P	How is the word written and spelled?	
Position			
Grammatical patterns	R	In what patterns does the word occur?	
	P	In what patterns must we use the word?	
Collocations	R	What words or types of words can be expected before or after the word?	
	P	What words or types of words must we use with this word?	
Function			
Frequency	R	How common is the word?	
	P	How often should the word be used?	
Appropriateness	R	Where would we expect to meet this word?	
	P	Where can this word be used?	
Meaning			
Concept	R	What does the word mean?	
	P	What word should be used to express this meaning?	
Associations	R	What other words does this word make us think of?	
	P	What other words could we use instead of this one?	

(Nation, 1990)

Commentaires du document 1

Nation établit une distinction utile permettant de dépasser l'automatisme de la production qui découlerait de la réception : "Do we want to test recognition or recall of vocabulary? That is, do we want to test if learners can remember the meaning of the word when they see or hear that word, or do we want to test if they can say or write the word when they see some representation of its meaning?" (Nation, 1990 : 79). Si l'on combine cette distinction

cognitive entre la reconnaissance et la mémorisation pour l'emploi, à la distinction sur la forme orale et écrite, il semble que Nation établisse quatre niveaux d'apprentissage :

- 1) reconnaître le mot à la forme écrite
- 2) reconnaître le mot à la forme orale
- 3) savoir réemployer le mot à la forme écrite
- 4) savoir réemployer le mot à la forme orale

Impact pour notre pratique

En définitive les activités pertinentes pour l'apprentissage du lexique devraient permettre de passer de l'oral à l'écrit mais aussi de l'écrit à l'oral. Si l'apprenant ne savait pas par la suite orthographier et prononcer lui-même ce mot, alors nous avons considéré que le terme n'était que partiellement su. La méthode retenue a été celle de la dictée ou de la transcription préconisée par Nation, facilement adaptable pour l'enseignement à distance.

Après cette brève caractérisation des modules d'entraînement aux niveaux pédagogiques et organisationnels nous allons à présent expliquer quels sont les traits saillants du test de compréhension en ligne.

3.4. Le test en ligne : éléments de caractérisation

La compréhension est évaluée par un test en ligne auto-correctif. Nous n'entrerons pas ici dans les questionnements de formatrice préalables mais nous avons dû repenser le test par rapport au passage 1) du papier à l'écran et 2) du présentiel à l'asynchrone. Au niveau pédagogique, le passage vers un test en ligne auto-correctif a entraîné les trois changements suivants, dont certains avaient été anticipés : d'abord une plus grande rigueur au niveau de l'élaboration, ensuite un changement de paradigme et enfin des adaptations en termes de contenus qui concernent la complémentarité des épreuves en ligne et sur table.

3.4.1. La conception du test de compréhension

D'abord dans l'élaboration du test numérique impose une grande exigence de rigueur qui est plus chronophage qu'un test au format papier. En effet, il est d'abord conçu par l'enseignante titulaire puis mis en ligne par l'ingénieure pédagogique qui l'a testé une première fois. Il est alors testé en interne au PERL, puis retesté par un autre enseignant titulaire. Enfin, les étudiants d'une autre université le réalisent pour vérifier, une dernière fois avant son lancement, que tout fonctionne. À chaque niveau de test les corrections requises sont effectuées. Comme on le voit, au moins trois tests en amont sont requis avant de le lancer. Ensuite, il a été nécessaire de réfléchir longuement à la manière de le présenter afin que les étudiants habitués à avoir deux pages de papier côte à côte qu'ils peuvent annoter et surligner, ne soient pas gênés par le format imposé par l'écran où cela leur devenait impossible, dans la configuration que nous avons.

3.4.2. L'évaluation de la compétence stratégique au détriment du niveau antérieur

Au niveau des habitudes pédagogiques, il y a eu des réajustements : il ne s'agit pas d'un test destiné à évaluer un niveau de compréhension, ce qui était le cas avec un test sur table, mais à développer une compétence stratégique : on ne vérifie pas les connaissances des étudiants mais leur capacité à construire du sens et à résoudre des problèmes linguistiques (inférer le sens des mots dans un contexte précis, grâce au contexte). Par exemple, le test en présentiel reposerait sur des questions concernant les connaissances, on contrôlerait donc

des savoirs ; or la modalité du devoir maison signifie qu'avec ce type de questions, les étudiants peuvent utiliser un dictionnaire et obtenir ainsi la réponse à la question. Nous avons voulu que les questions 1) relèvent davantage de savoir-faire et 2) leur permettent d'apprendre selon une méthode inductive qui repose sur une forme de maïeutique. Par exemple, soit le titre de la chanson de Frank Sinatra suivante « Luck be a lady ». Dans la version en présentiel, nous aurions voulu contrôler que les étudiants connaissaient le sens du mot « lady », ce qui est possible avec l'utilisation du dictionnaire. Dans le test auto-correctif en ligne, nous avons proposé des modalités de réponse qui interrogent les étudiants sur le sens du terme lady dans ce contexte précis qui en l'occurrence concernerait la compréhension générale de la chanson, en leur demandant de choisir la meilleure traduction possible.

Choose the best translation for this sentence.

Luck be a lady :

- Chance soit une femme
- Chance soit une lady
- Chance comporte-toi avec élégance
- Si l'amour était une femme.

Les paroles de la chanson bien comprises indiqueraient que la réponse correcte est Chance, comporte-toi avec élégance, (sous entendu ne m'abandonne pas).

Cette remarque de l'enseignante titulaire, qui est l'auteure des tests, est à ce titre révélatrice du changement de paradigme qu'entraîne indirectement le passage au numérique : « On leur fait croire qu'on les évalue, mais c'est juste une façon de plus de les faire travailler ».

3.4.3. Un test 100% compréhension sans production

D'autres adaptations imposées par la modalité auto-corrective ont concerné le contenu du test : l'ancien test de compréhension sur table incluait partie de production où l'apprenant devait résumer le texte. Au niveau pédagogique, cela n'était pas possible dans cette nouvelle configuration où les questions sont fermées pour être auto-correctives : ainsi la partie compréhension a été déplacée vers l'*essay* sur table qui a ainsi été reconfiguré lui aussi par le format hybride.

L'élaboration du test en ligne est plus chronophage que celle d'un test papier. Mais elle a été compensée par le fait que ce dernier est corrigé de façon automatique, ce qui décharge les enseignants de l'un des deux paquets de copies exigés par la modalité du contrôle continu tout en proposant une évaluation aux étudiants.

4. Problématique, hypothèse et questions

Exception faite d'un article de Freund (Freund 2016) qui cherche à dresser des profils à partir d'une étude qualitative sur les pratiques des apprenants dans le cadre d'un dispositif hybride, il y a un vide de la recherche sur la question qui nous occupe. Nous allons à présent faire une très synthétique revue de la littérature existante.

4.1. L'état de la recherche sur les dispositifs hybrides et les profils d'apprenants

En sciences de l'éducation, les problèmes qui se sont posés en didactique des langues ont concerné principalement la diversification de l'offre de formation dans un contexte d'autonomie pour « masse d'étudiants hétérogènes aux motivations variées ». (Poteaux 2014). Les centres de ressources en langues, ont constitué un élément de réponse à cette question, mais, comme leur nom l'indique, il s'agit de centres de *ressources* où les apprenants doivent organiser eux-mêmes leurs parcours pédagogiques encadrés par des enseignants ou des tuteurs. Poteaux a ainsi retracé le contexte ayant vu naître le centre de ressources en langue qui devait permettre aux apprenants encadrés d'enseignants ou de tuteurs de prendre en charge leur apprentissage (Poteaux, 2014). En didactique des langues, les recherches d'Annick Rivens Mompéan ont porté sur ce type d'apprentissage avec le modèle Aladin « qui tisse des liens entre l'Apprentissage des Langues, l'Autonomie, le Dispositif, le contexte Institutionnel et le recours au Numérique »³. Dans ces contextes, l'autonomie de l'apprenant est valorisée et l'enseignant prend le rôle de médiateur. (Rivens Mompéan, 2013).

Il s'avère que peu de recherches ont été conduites sur notre sujet qui concerne les modalités d'adoption d'un dispositif en présentiel devenu hybride, en vue d'identifier des profils comportementaux eu égard à la participation des étudiants. En didactique des langues, il y a des études concernant les profils d'apprenants, les profils d'apprentissage, les interactions en ligne et les stratégies d'apprentissage. Le paragraphe qui suit va résumer les recherches sur l'apprentissage en ligne dans un contexte de cours à distance ou de centres de ressources en langues.

En didactique des langues, Lambert a étudié les profils d'apprenants linguistiques, stratégiques et psycho-socio-biographiques, mais ses recherches ne s'intéressent pas aux activités en ligne. (Lambert, 1994). Les études sur les profils d'*apprentissage* en ligne ont concerné pour les apprenants, le fait d'être auditifs, visuels, analysants, dépendants, timides ou perfectionnistes selon le questionnaire de Narcy (Narcy 1991 : 28) qui a été repris par Rézeau (Rézeau 1999). D'autres études ont porté sur les formes d'interaction en ligne dans le cadre d'une formation à distance pour futurs enseignants : Dévelotte s'est ainsi intéressée aux formes de déstabilisation qu'induit le passage de la forme en présentiel vers une forme à distance pour les apprentis enseignants de FLE (Dévelotte 2008). Toujours dans le cadre des interactions en ligne, en sciences de l'éducation, certains auteurs ont identifié des

³ Page professionnelle d'Annick Rivens Mompéan : <https://pro.univ-lille.fr/annick-rivens/axes-de-recherche/>

profils (« leaders », « commenters », « lurkers »....) en analysant les comportements des participants dans le cadre d'interactions en ligne notamment dans les MOOCs (Sweet, 1986 ; Thomas, 2000 ; Rovai, 2002 ; 2003), cités par Cisel (Cisel 2017). En didactique des langues Rivens-Mompéan a identifié des profils comportementaux dans les interactions dans les forums (Rivens Mompéan, 2007). Les recherches de Raby qui portent sur les comportements d'apprenants et la motivation sont de type qualitatif et visent à rendre compte des modes d'appropriation de ressources en ligne sans scénarisation pédagogique, ce à travers les parcours qu'ils composent eux-mêmes dans les centres de ressources en langues, donc en autonomie encadrée (Raby, 2008).

Lorsqu'elles s'intéressent au dispositif hybride qui est celui de notre université, les études sur l'adoption d'un tel dispositif se sont principalement centrées sur les enseignants (Degache et Nissen 2008), ou sur la place du tuteur (Nissen 2009). Comme l'écrit White dans son article sur l'état de l'art de l'enseignement à distance sur ces trois dernières décennies, « A significant body of work has been developed on teacher education at a distance (eg. Howard & McGrath 1995, Nunan 1999 ; Cheng & Myles 2003) » (White, 2006). Son article sur l'état de l'art de l'enseignement à distance ne s'intéresse pas à la variante hybride de ce dernier (White, 2006). Un article de Nissen traite des « effets sur la perception des apprenants liée au mode de formation et à l'encadrement pédagogique » et se centre en particulier sur le rôle du tuteur (Nissen 2009). En didactique des langues, la recherche sur les dispositifs hybrides ou « blended-learning » à l'université s'est attachée dans un premier temps à définir le nouvel objet et les conditions d'efficacité d'un dispositif hybride en terme d'« alternance fonctionnelle » (Nissen 2015) (*cf. supra*). En effet, la modalité hybride est souvent choisie pour des questions de problèmes budgétaires ou d'insuffisance de salles de cours ou encore lorsque les effectifs sont trop nombreux par rapport à la *ratio* des enseignants. Les travaux de Nissen ont concerné la meilleure façon de tirer parti des avantages offerts par le distanciel et par le présentiel.

Rares sont les modalités qui ajoutent des activités en ligne – présentiel amélioré - sans supprimer des heures de cours en présentiel. Nissen décrit, dans un article de 2014, divers types de formations hybrides qui sont conçues en prenant en compte la limitation horaire : peu de formations concernent le présentiel amélioré (Nissen 2014). Cela s'explique par deux éléments : d'abord l'aspect budgétaire qui propose de remplacer des heures en présentiel par des heures à distance et *secondo* par l'aspect chronophage de l'élaboration de ressources en ligne souvent incompatible avec le fait que le travail des enseignants titulaires repose sur une base contractuelle qui n'inclut pas la conception d'activités en ligne (Guichon 2012). Ainsi, concernant les formations d'USPC, on peut citer à seul titre d'exemple le cours de swahili de l'INALCO qui propose des activités en ligne en plus des cours en présentiel mais ce choix est motivé par le fait que l'enseignement est également proposé en 100% à distance : il ne s'agit donc pas d'une volonté institutionnelle qui choisirait un renforcement des cours en présentiel par le numérique. Les autres universités d'USPC où œuvre le PERL telles que l'université de la Sorbonne Nouvelle ou Paris Diderot ont utilisé la modalité en ligne comme *substitut* à des cours en présentiel. Tout comme il est rare de trouver des institutions qui pratiquent ce type d'hybridation, il est difficile de trouver des études qui concernent l'adoption de ces ressources en autonomie, ressources qui viendraient en complément des cours en présentiel.

Il ne nous a donc pas été possible de consulter des études quantitatives qui concernent la réaction comportementale des étudiants par rapport à des activités en ligne *en complément* (vs. substitut) des cours en présentiel. L'étude de Freund concernant les pratiques d'apprentissage à l'université Savoie Mont-Blanc sur un dispositif hybride est de type qualitatif. Elle dresse trois types de profil en fonction de l'autonomie et de la motivation dans lequel elle classe l'ensemble de la promotion ($n=29$) :

- Le profil A a une utilisation principale voire exclusive des activités sur le cours en ligne. L'apprenant n'a pas (ou très peu) exploité l'ouverture du dispositif pour faire ses propres choix de contenus et de méthodes ;
- Le profil B a une utilisation mixte d'activités sur le cours en ligne et d'autres activités, en ligne ou hors ligne ; l'apprenant a en partie exploité l'ouverture du dispositif pour faire ses propres choix de contenus et de méthodes.
- Le profil C a une utilisation principale (voire exclusive) d'activités autres que celles sur le cours en ligne ; l'apprenant a complètement exploité l'ouverture du dispositif pour faire des propres choix de contenus et de méthodes.

La différence entre cette étude et la nôtre semble tenir principalement à la nature de notre dispositif qui est fermé et ne nécessite pas d'exploiter d'autres ressources, contrairement au dispositif de l'université Savoie Mont Blanc.

Le tableau 5 récapitule les principales recherches évoquées ici.

Tableau 5 : Tableau récapitulatif des recherches sur les profils d'apprenants et/ou le format hybride

Recherches portant sur :	Type d'apprentissage	Chercheurs
En didactique des langues		
Les centres de ressources en langue	Apprentissage en autonomie avec enseignant	Rivens Mompéan 2013, Raby 2008
Les interactions en ligne	Interaction	Develotte 2008
Les profils d'apprenants en termes qualitatifs	Apprentissage en autonomie encadrée	Narcy 1991, Raby 2008
Les stratégies d'apprentissage	Apprentissage en autonomie encadrée	Raby 2008, 2012 Duquette & Renié 2003 Atlan 2000
Le format hybride	Apprentissage en présentiel et en ligne	Nissen 2014
L'état de l'art de l'enseignement des langues à distance	Enseignement à distance	White 2008
Les pratiques des apprenants	Enseignement hybride	Freund 2016
En sciences de l'éducation		
Les centres de ressources en langue	Apprentissage en autonomie avec enseignant	Poteaux 2013

4.2. Les questions de recherche

Comme expliqué, le dispositif hybride tel qu'il a été mis en place à Paris Descartes en licence de sciences humaines et sociales fait figure d'exception dans le paysage de l'enseignement hybride en langues : aucune heure de cours n'a été supprimée et une charge de travail supplémentaire a été demandée aux étudiants. C'est pourquoi il convient de s'interroger sur la manière dont les apprenants ont réagi. En effet, dans cette nouvelle configuration, les apprenants doivent effectuer des activités en plus par rapport aux années précédentes. On peut donc s'interroger sur l'adoption de cette innovation pédagogique par les apprenants. Comment les apprenants vont-ils gérer ce qui peut être perçu comme une charge de travail plus lourde par rapport à l'année précédente ?

Ici, nous voudrions savoir si des profils d'apprenants semblent se dessiner en particulier par rapport à leur niveau. Cette étude de type descriptif cherche à mieux comprendre et à apprécier la participation des apprenants à la fin de l'année 1. L'hypothèse est que les apprenants ne s'investiront pas tous de la même façon sur les activités en ligne. Des profils apparaissent-ils en fonction de leur comportement et quelle serait leur répartition : la variable du niveau des apprenants sera centrale dans cette étude. Trois indicateurs ont été retenus : le taux de réalisation des activités et leur taux de réussite ; enfin l'utilité déclarée par les apprenants sera utilisée comme facteur explicatif.

5. La Méthode : la mise en place d'une étude quantitative sur le regard des étudiants et l'examen de variables qualitatives

Ce mémoire est une étude de cas visant à mieux comprendre la participation des étudiants en licence de sciences sociales en format hybride à l'université Paris Descartes.

Il a fallu d'abord déterminer le type de démarche à adopter : nous expliquons ici quels sont nos choix généraux concernant les données à considérer (5.1). Dans un second temps, nous évoquerons en quoi la pré-enquête qualitative a permis la construction du questionnaire et une meilleure connaissance du public (5.2). Enfin, dans un troisième temps, nous présenterons le questionnaire et les variables retenues susceptibles d'influencer la participation (5.3).

5.1. Les choix généraux concernant les données à analyser

Ici, sont expliqués les choix faits par rapport à la taille de la population, les types de données, les outils pour leur collecte et enfin les questions relatives à ma posture.

5.1.1. La taille de la population

Dans l'idéal, la population pour laquelle nous souhaitons obtenir des informations est l'ensemble des étudiants de licence de sciences sociales à Paris Descartes. On notera que certains étudiants sont inscrits administrativement mais n'assistent pas aux cours. Connaître la taille de la population et la circonscrire a donc constitué une première question ; cet élément est un problème récurrent dans les recherches de types quantitatif (Martin, 2005) où l'on ignore souvent la taille totale de la population. Ainsi, par rapport à la participation au cours d'anglais les effectifs indiqués ici pour le second semestre sont des estimations.

Tableau 6 : Effectifs d'inscrits administrativement et estimations des étudiants présents par niveau

Etudiants	Inscrits admin	Présents	Présents / inscrits
L1	302	env. 155	51%
L2	157	126	80%
L3	183	149	81%

Estimer le nombre d'étudiants effectivement présents de la L1 est plus ardu que pour les autres niveaux étant donné le taux d'attrition des premières années qui est d'environ 50%. Nos estimations se fondent sur l'activité sur la plateforme et sur les relevés de notes de la promotion, mais en L1 plus qu'ailleurs, le nombre d'étudiants est très instable, c'est pourquoi il est indiqué qu'il y en a *environ* 155. En raison de la difficulté à gérer ces variations, nous n'avons pas proposé d'activités en ligne aux L1 au premier semestre. Quant aux étudiants de L3, ils quitteront vraisemblablement la licence l'an prochain et se sont montrés moins souples que les L2 par rapport à la modification de leur contrat pédagogique lors de la dernière année de leur licence. En raison de ces difficultés concernant les étudiants de la L1 et de la L3, seuls les étudiants de la L2 *présents* ont été retenus dans le cadre de l'étude quantitative ; ils sont au nombre de 126. Cela exclut donc les étudiants de

L2 fantômes ou les étudiants inscrits administrativement qui ne participent pas aux cours d'anglais.

5.1.2. Le type de données à construire

Le choix a été d'opter pour des données dites objectives (traces d'activités et résultats des étudiants) et déclaratives pour recueillir leurs impressions et des données sur leurs parcours (questionnaire à l'ensemble des étudiants de licence, précédé d'une pré-enquête par entretiens $n=23$).

5.1.3. Les outils de collecte des données

La méthode pour répondre aux indicateurs 1 et 2

Pour calculer nos deux premiers indicateurs à savoir 1- le taux de réalisation des activités en ligne et 2- le taux de réussite, l'analyse des résultats des étudiants extrait de la plateforme est pertinente ($n=126$). Celle-ci a été faite grâce au logiciel Excel et aux outils des statistiques descriptives (moyenne, médiane et calcul des pourcentages). Nous avons tenté de donner un sens à ces taux grâce aux entretiens et à l'observation de mes groupes-classes. Le fichier de notes comporte les notes obtenues aux quatre évaluations du contrat pédagogique hybride et la moyenne coefficientée. Notre étude porte sur les deux notes de participation en ligne (notes aux modules d'entraînement et note au test de compréhension). Ces notes sont toutefois mises en regard avec les deux notes du présentiel (exposé oral et *essay*) et la moyenne finale du second semestre.

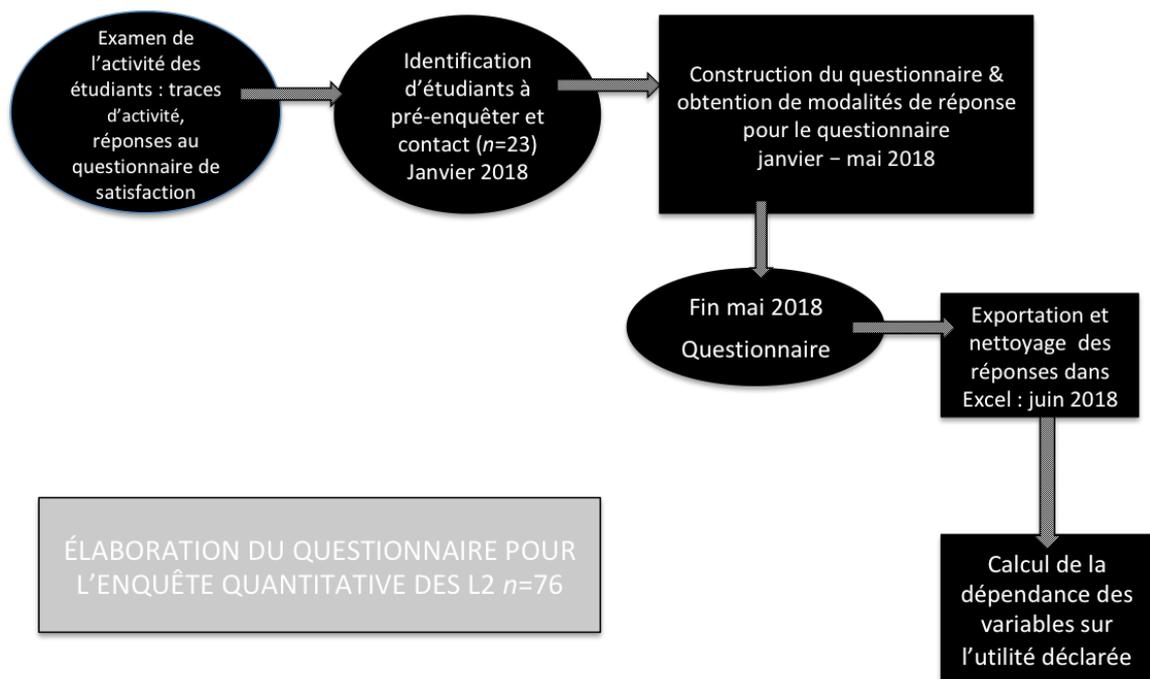
La méthode pour répondre à l'indicateur 3

Concernant le troisième indicateur qui concerne l'utilité déclarée comme objectif et facteur explicatif de la participation, il a fallu construire un questionnaire à réponses ouvertes et fermées. Celui-ci a été mis en ligne sur la plateforme Moodle du PERL utilisée par les apprenants. Deux messages ont été envoyés aux étudiants pour les encourager à répondre au questionnaire. Sur les 126 participants sollicités, nous avons obtenu 76 réponses. Les données obtenues ont été téléchargées en format CVS puis exportées sur Excel. Une fois téléchargées, celles-ci sont apparues au format binaire ; il a donc été nécessaire de nettoyer les données. Il a alors été possible de croiser les variables au moyen de la fonctionnalité des « tableaux croisés dynamiques » pour calculer la distance du Khi2 et déterminer si les variables identifiées étaient indépendantes (rejet de l'hypothèse nulle) ou non.

La réalisation du questionnaire a nécessité une pré-enquête préalable que nous détaillerons ci-après. L'enjeu de cette pré-enquête de type qualitatif a été triple : 1- de mieux connaître les étudiants, 2- d'identifier les questions auxquelles nous voulions obtenir des réponses et 3- de proposer des modalités de réponses aux questions fermées. Les entretiens de type semi-directifs ont été transcrits de façon classique sur un logiciel de traitement de texte (l'intégralité ou les parties jugées pertinentes). Les hésitations n'ont pas été interprétées : nous avons admis comme principe que les répondants disaient la vérité. La pré-enquête de type qualitatif a également permis d'explicitier certains points ou contradictions que nous détaillons dans la partie concernant la discussion de ce mémoire.

La figure 1, indique les étapes et le calendrier de l'élaboration du questionnaire.

Figure 1 : Les étapes de l'élaboration du questionnaire



5.1.4. La posture de l'enquêtrice

Avant d'enquêter les étudiants, il m'a fallu réfléchir à mon rôle et aux opportunités et aux obstacles qu'il pouvait présenter : je suis en effet la conceptrice de la formation en ligne, l'enseignante de certains groupes en même temps que l'apprentie chercheuse qui souhaite évaluer la participation des étudiants sur le dispositif mis en place. Je porte donc trois casquettes. Comme l'écrit Philippon, également dans une situation semblable, le « travail d'enquête nécessite une remise en question de soi, une auto-analyse qui permet de réfléchir à sa position par rapport au travail de recherche et par rapport aux enquêtés (Weber, 2009) » (Philippon, 2017 : 44). Il m'a donc fallu méditer, avant même de faire mon premier cours, à la manière de me présenter à ma population. Quelles opportunités et quels obstacles cela risquait-il d'engendrer et comment les canaliser ? Le problème de cette triple casquette serait-il que cela engendre un blocage de la parole de mes étudiants ou bien l'obstacle serait-il que l'enseignante conceptrice que je suis refuse les critiques adressées à la chercheuse ? Il me semblait qu'il n'incombait qu'à moi-même de trouver une solution au second obstacle et qu'elle viendrait d'une attitude d'ouverture. L'unique question était donc de réfléchir à la meilleure façon de libérer la parole des apprenants.

J'ai d'abord cherché à neutraliser l'aspect formel de l'enseignante pour mettre à l'aise mes étudiants. J'ai opté pour l'établissement d'une relation de confiance en me présentant à eux avant tout comme une conceptrice et chercheuse en didactique des langues, qui « ne faisai[t] cours qu'à titre exceptionnel pour mieux pouvoir les aider sur les activités en ligne », ce qui était en effet le cas. J'ai demandé aux étudiants de m'appeler par mon prénom, leur ai communiqué mon numéro de téléphone et mon adresse mail personnels et j'ai veillé à l'instauration d'un climat de sincérité avec mes groupes-classes. Afin de valoriser leur opinion et leur point de vue, j'ai expliqué lors du tout premier cours que mes classes avaient un rôle à jouer pour le bon fonctionnement du passage du présentiel à la modalité hybride et qu'ils ne devaient en aucun cas hésiter à m'envoyer des retours ou à me signaler les

dysfonctionnements éventuels. Lorsque j'envoyais un mail à l'ensemble des étudiants pour leur signaler l'ouverture d'activités ou leur fermeture, j'ai toujours signé de mon seul prénom afin de me mettre sur un pied d'égalité par rapport à eux (dont je connais tous les prénoms et que j'utilise). Lors de l'élaboration du questionnaire, j'ai sollicité l'aide de mes étudiants qui sont des apprentis sociologues en leur disant que celle-ci me serait d'une grande utilité, n'ayant pas assisté à des cours d'enquête par questionnaire comme eux. Ces mesures avaient pour objectif de valoriser les avis des apprenants et de leur faire sentir que leur parole était appréciée, respectée et écoutée, tout comme leurs conseils.

L'avantage d'enseigner réside dans le fait de pouvoir observer de façon écologique des groupes d'étudiants, mais peut présenter un risque quant à la sincérité des apprenants. Or il s'est avéré qu'avec les outils choisis (les résultats des étudiants et le questionnaire en ligne dont il a été précisé que le traitement informatique des données obtenues était anonyme), ce n'était donc pas mon rôle d'enseignante qui risquait d'être une entrave à leur réponses. Le problème se posait surtout dans la pré-enquête, mais cela est vrai de tout entretien où des variables humaines influent, comme l'a montré Fournier (Fournier, 2006).

Ainsi, pour les questions quantitatives, les L2 sont l'objet de la recherche. Les indicateurs 1 et 2 sont renseignés par les résultats aux activités en ligne et l'indicateur 3 par le questionnaire. La pré-enquête a permis de mieux connaître le public d'apprenants, de proposer des modalités de réponses aux questions fermées du questionnaire et d'apporter des éléments de clarification de type qualitatif.

5.2. La pré-enquête pour l'élaboration du questionnaire pour l'ensemble des étudiants de la licence

Il fallait que "les informations traitées soient standardisées c'est-à-dire codées, transcrites, selon des critères communs à tous les individus" (Martin 2009 : 11). Le questionnaire m'a semblé répondre à cette exigence. Pour élaborer le questionnaire, une pré-enquête par entretien a d'abord été faite. Le choix des pré-enquêtés s'est fait à partir des questionnaires de satisfaction et des traces d'activité des apprenants : cette pré-enquête est donc déjà en elle-même une forme de pré-typologisation des apprenants qui permet de mieux cerner la situation de ceux-ci (niveau, assiduité, comportement en ligne, degré d'autonomie, séjours à l'étranger, formation antérieure etc). Les questions posées aux pré-enquêtés ont été affinées en fonction de la réaction des étudiants. L'entretien semi-dirigé a en effet suivi le canevas du questionnaire qui était en train d'être élaboré à partir de ces pré-enquêtes.

Dans son livre *Statistical Analysis for education and Psychology Researchers*, Ian Peers, insiste sur la nécessité de concevoir une étude solide en amont car on peut toujours « sauver » une analyse mais il est impossible de traiter des données si les questions ont été mal construites en amont : « A well-designed study that has generated reliable data but which has been poorly analysed can be rescued by appropriate reanalysis. A poorly designed study however, that has generated data of dubious quality, is beyond redemption, no matter how sophisticated the statistical analysis » (Peers, 1996 : 2). Ainsi consciente de l'enjeu qu'il représenterait, un grand soin a été apporté à l'élaboration du questionnaire ; les lignes qui suivent détaillent la pré-enquête pour l'élaboration des questions et les modalités

de réponses. Un éventail important d'étudiants a été enquêté ($n=23$) jusqu'à retrouver les mêmes modalités de réponses aux questions.

5.2.1. Les critères de choix des étudiants pré-enquêtés par entretien

Il aurait été possible de choisir au hasard des étudiants à pré-enquêter. Mais ici, une préférence a été accordée à un choix qui serait orienté de manière à répondre à nos questions de recherche. Ces choix sont la participation en ligne (critère 1) le niveau des étudiants (critère 2) et les questions relatives à l'hybride qui seraient susceptibles d'influer sur la participation (critère 3).

Le tableau 7 récapitule les types d'étudiants pré-enquêtés ; les critères se lisent de gauche à droite.

On notera que les effectifs totaux (colonne tout à droite) ne correspondent pas à la somme des parties car les enquêtés peuvent appartenir à deux catégories simultanément.

Tableau 7 : Les critères et les effectifs des pré-enquêtés par entretien

Étudiants	1. choisis selon traces d'activité			2. choisis selon leur niveau d'anglais		3. qui questionnent l'hybride				Effectif total d'enquêtés
	réponses au questionnaire satisfaisante	20/20 note calculée	actifs	bilingues	débutants	n'ayant pas fait les modules au S2	ayant omis le test en ligne	assidus	absentéistes	
L2		1	5	4	2	1	1	9	4	14
L3	3	3	1	2		-	1	7	2	9
Total	3	4	6	4	2	1	2	15	6	23

Au niveau technique, il est possible d'analyser des éléments du discours grâce à des logiciels comme Modalisa et Iramutec qui s'avèrent des outils précieux pour quantifier les occurrences des concepts (adjectifs, pronoms...). En cet instant T., je n'ai pas les compétences requises pour procéder selon ces méthodes, c'est pourquoi les réponses des apprenants seront utilisées uniquement dans le cadre de citations, sans aucun traitement statistique (ou par analyse de correspondances multiples).

La question qui fait l'objet de cette étude est de mieux comprendre la participation des étudiants aux activités en ligne et de voir quelles variables influent sur la participation, avec au centre de l'étude la variable du niveau. Nous avons opté pour l'analyse quantitative des résultats des étudiants en anglais. Dans un second temps pour obtenir des informations sur des variables qualitatives, nous avons choisi de faire passer un questionnaire qui solliciterait l'ensemble des étudiants des trois niveaux de licence. Seuls les étudiants de la seconde année de licence feront l'objet de notre étude. Les entretiens semi-directifs de la pré-enquête ont servi à fournir des modalités de réponses possibles à chacune des questions fermées et à apporter des explications de type qualitatif.

5.3. Le questionnaire

L'élaboration du questionnaire s'est étendue sur 4 mois. Il comporte 27 questions (50 au total avec les sous-questions) que l'on trouvera dans son intégralité en annexe. Les développements qui vont suivre expliquent les choix généraux notamment par rapport à la question de l'anonymat, puis l'organisation générale du questionnaire et enfin les variables retenues.

5.3.1. La question de l'anonymat

L'une des questions auxquelles il a été important de répondre a été celle de l'anonymat. Si le questionnaire n'était pas anonyme, les apprenants y répondraient-ils de façon sincère ? Christophe Giraud, l'enseignant-chercheur du cours d'enquête quantitative de notre université qui a corrigé la version finale de notre questionnaire, m'a expliqué ce que l'on entendait par "anonyme": il s'agissait uniquement du traitement de l'information ; les réponses quant à elles devaient être nominatives. Sur son conseil, j'ai gardé les noms car je pourrais alors croiser les données et les confronter à ma connaissance du terrain. À l'instar des questionnaires observés je devais bien préciser aux étudiants, eux-mêmes apprentis-sociologues, que *le traitement informatique des données* était anonyme. Enfin, ma dernière question demanderait les coordonnées des étudiants volontaires pour participer à la suite des recherches.

5.3.2. Les parties du questionnaire et l'ordre choisi

Le questionnaire se compose des sept parties suivantes indiquées dans la colonne de gauche du tableau 8 :

Tableau 8 : Les parties du questionnaire et les questions

Objet de la question	Numéro de la question	Nombre de questions
la réalisation des activités en ligne et les raisons pour lesquelles ils n'avaient pas fait les activités	1 à 3	4
les représentations des apprenants par rapport aux activités en ligne : comment ils avaient accueilli la nouvelle et ce qu'ils en avaient pensé	3 à 7	9
la méthode de travail en ligne	8 à 9.c	4
les apprentissages	10 à 10 b.	2
la difficulté quant à l'appropriation de la plateforme	11 à 12	2
la perception de l'anglais	13 à 17	10
la situation sociale et les habitudes de vie	18 à 28	20

Le questionnaire comporte au total 51 questions dont 5 ouvertes (cf. annexe 1).

5.3.3. Les variables retenues

Pour répondre à notre hypothèse selon laquelle les étudiants s'investissent différemment sur les activités en ligne, il nous a paru important de proposer des éléments explicatifs. Y avait-il des variables cruciales susceptibles d'influer sur la participation des apprenants ? Dans ce développement, sont expliqués les choix des variables retenues. Selon l'hypothèse

que l'utilité perçue quant aux activités en ligne pouvait à la fois *dépendre et influencer sur* leur manière de participer, nous avons examiné cette variable au titre de variable dépendante ; elle correspond en outre à notre indicateur 3. Cette variable est abordée par la question 6.b et la question 10 de notre questionnaire.

Les observations de terrain, et certaines des manières que les pré-enquêtés avaient de parler de leur travail ont mis à jour les pistes suivantes :

le niveau d'anglais des étudiants : donnée déclarative⁴ et note du bac (16. 16.b)

la formation antérieure (question 16.c),

le fait de refaire ou non les activités, (question 8.)

la motivation (5. 13. 14.a 14.b),

Ces variables ont été retenues au titre de variables indépendantes. Les lignes suivantes vont tenter d'expliquer pourquoi.

La formation antérieure

Comme expliqué les étudiants à l'université sont hétérogènes ainsi la réception des activités ne serait pas homogène.

La formation antérieure est susceptible d'influer sur la perception de l'utilité des modules : l'hypothèse sous-jacente est que pour des apprenants ayant reçu une formation perçue comme excellente, les activités de renforcement des compétences de réception (compréhension écrite et compréhension orale) et des compétences dites linguistiques (comme la grammaire et le lexique) ne sont pas requises ; elles peuvent donc être superflues : la question de la participation se pose donc avec acuité pour ces étudiants en particulier.

Autrement dit, notre hypothèse était que si les étudiants avaient reçu une formation antérieure qu'ils jugeaient satisfaisante, ils risquaient de percevoir les activités de renforcement comme peu ou pas utiles et inversement.

Le niveau d'anglais des étudiants

L'hypothèse sous-jacente par rapport au niveau d'anglais des étudiants rejoint celui de la formation antérieure tout en tenant compte du fait que l'un peu entraîner l'autre.

Si le niveau des étudiants était bon, alors les activités de renforcement risqueraient de perdre de leur utilité.

Refaire les activités auxquelles on n'a pas eu juste

Le fait de refaire les activités rend compte de l'activité et d'une forme d'investissement des apprenants en ligne. Comme expliqué dans la partie 3 qui concerne le dispositif, le type

⁴ Les étudiants sont censés connaître leur niveau d'anglais : cela fait partie des politiques linguistiques relatives au portfolio des langues.

d'activités proposées repose sur une pédagogie du "learning by doing" et une méthode inductive. À notre sens les apprenants apprennent à condition de refaire les activités où ils n'ont pas eu juste.

Si les étudiants ont refait les activités auxquelles ils n'ont pas eu juste alors les activités leur auront été utiles.

L'indicateur 3 qui porte sur les bénéfices de la formation en mode hybride, a pu être renseigné par le questionnaire où nous avons pu examiner quatre variables indépendantes : (le niveau, la formation antérieure, la répétition des activités et la motivation) afin de voir si elles avaient exercé une influence sur l'utilité déclarée, notre variable dépendante.

Dans cette partie, nous avons explicité les choix méthodologiques pour répondre aux trois indicateurs retenus en vue de mesurer et apprécier la participation des étudiants au dispositif en ligne : réalisation, réussite des activités et bénéfices déclarés. L'analyse du relevé de notes à l'aide des outils des statistiques descriptives concerne les deux premiers indicateurs ; le questionnaire renseigne sur le troisième. Nous avons évoqué les étapes de la construction du questionnaire en décrivant au préalable la pré-enquête qualitative et les types de variables retenus.

La partie qui va suivre va présenter les principaux résultats.

6. Les résultats

Notre objectif est de mieux comprendre les déterminants de la participation des étudiants aux activités en ligne selon la modalité de l'autonomie guidée, dans le cadre de la nouvelle formation en présentiel amélioré. L'objectif du nouveau dispositif était d'harmoniser les niveaux à la hausse : ces derniers sont donc à la fois un objectif et une variable. **Notre hypothèse initiale était que le niveau des apprenants était susceptible d'influencer la participation en ligne : nous allons voir que cela ne s'avère pas être cas en décrivant la réalisation des activités par les étudiants en fonction de leur niveau. Trois indicateurs ont été définis : le taux de réalisation des activités, le taux de réussite et l'utilité perçue par les étudiants.**

Dans cette partie nous allons voir dans quelle mesure 1) l'analyse des résultats universitaires, 2) les réponses au questionnaire et 3) les réponses des pré-enquêtés permettent de dresser des profils d'apprenants. Ces données seront confrontées à mes observations informelles d'enseignante et à parfois à leurs copies d'examen. La variable des niveaux sera examinée.

6.1. Le niveau des apprenants de L2

Nous n'avons pas fait de test de placement qui aurait permis de situer le niveau de tous apprenants en début d'année. Celui-ci est disponible en ligne sur la plateforme du PERL, mais comme nous devons gérer le passage à la modalité hybride en priorité pour les L2 et L3, cela risquait d'une part de trop surcharger les étudiants en début d'année et d'autre part de nous éloigner de notre préoccupation principale qui était le passage d'une modalité en présentiel vers une modalité hybride. Il est prévu de tester le niveau des étudiants cette année 2018-2019.

Ainsi, pour estimer le niveau d'anglais des étudiants de licence deux indicateurs ont été utilisés : la note au baccalauréat et le niveau qu'ils ont déclaré posséder lors de la passation du questionnaire. Les données concernant le niveau des répondants de la L2 sont assez fiables après correction ; il faut néanmoins garder à l'esprit qu'il s'agit uniquement du niveau des répondants et non de la totalité de la population ($n=76/126$). Ensuite, j'ai estimé le niveau des non-répondants. Mes estimations sont présentées dans le tableau 9.

Tableau 9 : Estimation du niveau des étudiants de L2 en anglais

	Pourcentage	Niveau
bilingues	env. 13%	niveau confirmé env. 13%
intermédiaires	env. 59%	nécessitant renforcement env. 87%
faibles	env. 28%	

Commentaires du tableau 9

Le tableau 9 montre en substance que la majorité de la promotion (87%) pourrait tirer des bénéfices des activités en ligne. Seuls 13% d'étudiants bilingues seraient susceptibles de percevoir ces dernières comme une charge de travail inutile et contraignante.

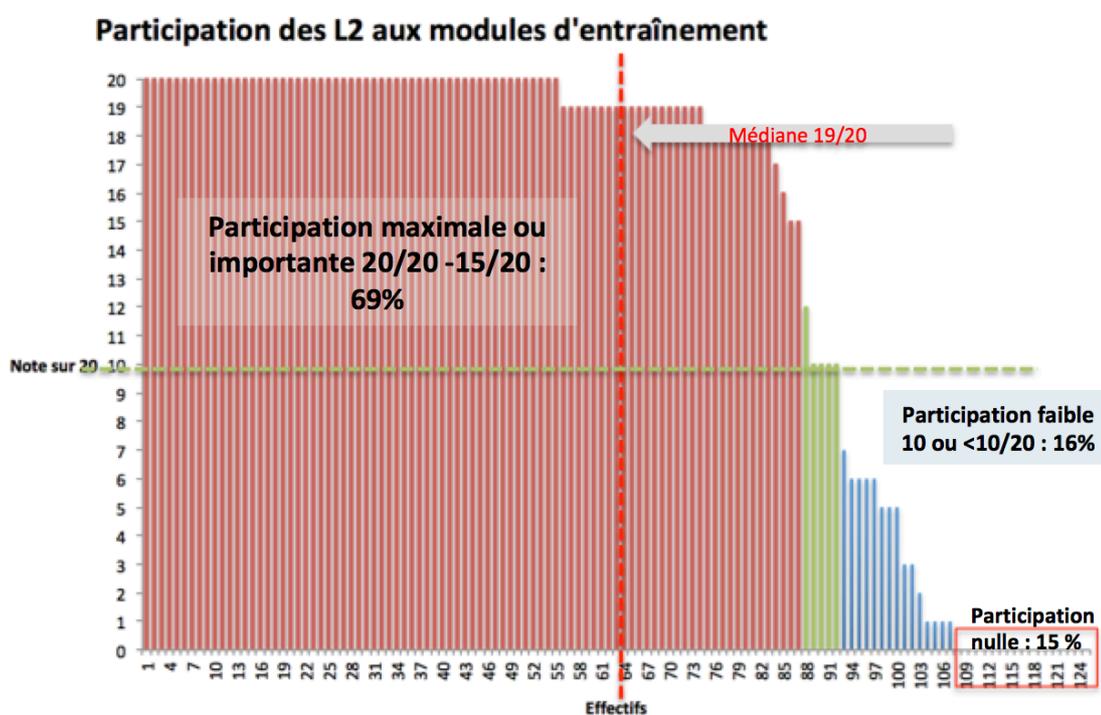
6.2. Indicateur 1: état des lieux de la réalisation des activités en ligne

Toute enquête de suivi et évaluation d'une innovation institutionnelle nécessite d'abord de faire un état des lieux par rapport au changement apporté. C'est pourquoi, nous allons d'abord répondre à notre indicateur 1 et voir l'état de la réalisation des activités en ligne. Les deux types d'activités en ligne seront examinés : les quatre modules d'entraînement et le test de compréhension. Signalons au préalable que pour 72% des étudiants, donc la majorité d'entre eux, c'était la première fois qu'ils avaient accès à une formation hybride. Seuls 18% ont déclaré que la navigation leur a été difficile : le reste l'a trouvée accessible et/ou plutôt intuitive, ce qui permet d'écarter les problèmes techniques éventuels qui auraient pu entraver la réalisation des activités. L'autonomie technique est, en effet, l'un des domaines relevés par Freund (*cf. supra* tableau 2).

6.2.1. Indicateur 1-a : un taux de réalisation des activités en ligne élevé

Nous avons expliqué que c'est la *participation* que nous avons choisi de noter et non la réussite des activités. Si les étudiants ont réalisé les quatre modules intégralement, ils ont obtenu 20/20 en note de participation. Pour rappel, il y a 20 activités au total composées chacune d'un nombre variable de questions (de 4 à 23). Chaque module se compose de cinq activités. Les étudiants ont perdu un point par activité non réalisée. Le graphique 1 montre la réalisation des activités en ligne par les L2.

Graphique 1 : Participation des L2 aux modules en ligne sur la plateforme MOODLE du PERL



Commentaires du graphique 1

Pour résumer la situation, on voit qu'en L2, la participation aux activités en ligne est élevée : 69% ont fait au moins 15 activités. On peut diviser la promotion en trois groupes :

- ceux qui avec une participation élevée qui représentent 69% et sont représentés en rouge dans le graphique,
- ceux avec une participation faible 15% : ils ont fait moins de la moitié des activités. Ils sont représentés en vert lorsqu'ils en ont fait 10 et en bleu lorsqu'ils en ont fait moins de 7 ;
- ceux avec une participation nulle qui représentent 15% des effectifs.

Il est à noter que parmi les 69% d'étudiants ayant une participation importante, 55 étudiants sur 126 ont 20/20 (donc ont réalisé la totalité des activités d'entraînement), ce qui avoisine les 50% ; l'autre moitié en a effectué au moins 18. On peut faire l'hypothèse que c'est par manque d'attention ou par négligence que les étudiants ayant eu 18/20 ont omis deux activités : en effet les activités non faites se trouvent à l'intérieur des modules et non pas à la toute fin, ce qui laisse à penser qu'ils auraient oublié les activités manquantes. Lors des entretiens, certains étudiants ont expliqué qu'ils avaient mis du temps à comprendre qu'il valait mieux faire les activités d'une seule traite afin de ne pas en oublier.

69% des étudiants ont donc été très actifs en ligne. La moyenne est certes de 14,2 en participation, mais la médiane, utilisée pour indiquer la valeur centrale, est à 19. Cela montre que grande majorité des apprenants a fait la totalité ou la quasi-totalité des activités en ligne. Ce qui tire la moyenne vers le bas ce sont les étudiants qui n'ont pas fait les activités. Ils représentent seulement 15 % des étudiants et ils sont 27% au total à n'avoir pas vraiment participé (à s'être connectés et avoir abandonné au bout de moins de 7 activités). On note que l'obtention du 10/20 en note de participation n'a pas vraiment constitué un seuil à atteindre : seuls 4 étudiants ont cherché à assurer le 10/20.

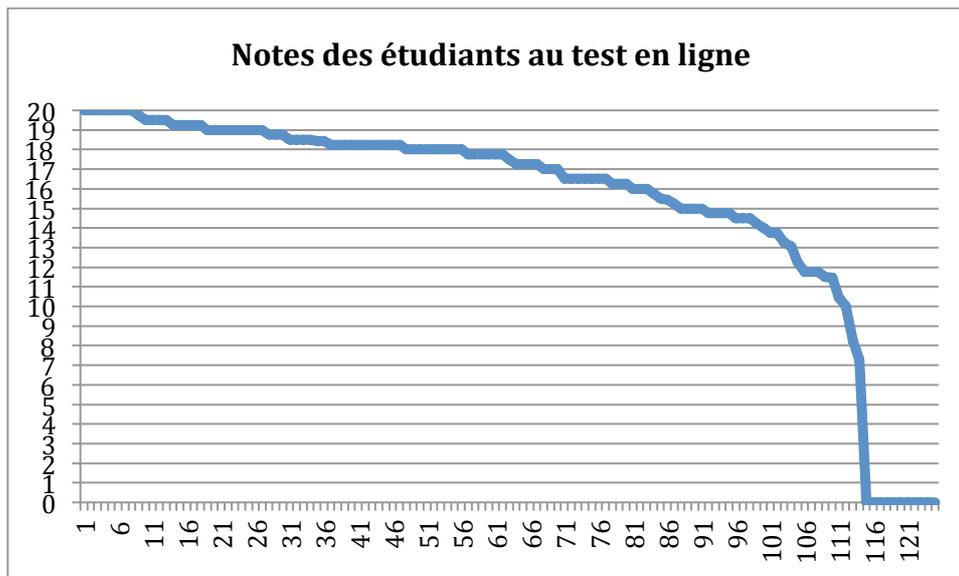
6.2.2. Indicateur 1 bis : un taux de réalisation de 90% au test de compréhension en ligne

114 étudiants sur 126 ont fait la seconde épreuve en ligne, à savoir le test de compréhension : ils sont donc environ 10% à ne pas l'avoir fait, ce qui montre une fois encore une participation élevée de la part des étudiants et, de fait, plus élevée sur le test en ligne que sur les modules d'entraînement (15% de participation nulle sur les modules contre 10% ici). Le graphique 2 indique les notes obtenues par les L2.

Commentaires du graphique 2

Les notes obtenues qui sont représentées par le graphique 2 indiquent que 92 étudiants sur 114 ont obtenu des notes au dessus de 15/20. On voit que peu d'étudiants n'ont pas obtenu la moyenne (3 d'entre eux). La moyenne de la classe avoisine les 17/20 si l'on exclut les 12 étudiants n'ayant pas fait le test. et la médiane est à 17,25. La note la plus basse est 7,35/20.

Graphique 2 : Les notes des L2 au test de compréhension



6.2.2.1. La réorganisation imposée par le test en ligne du côté des étudiants

L'une de nos sous-questions concerne les éléments de déstabilisation induits par le passage au format hybride. Signalons d'emblée que les étudiants se déclarent très majoritaires à préférer le test en ligne en format numérique fait à la maison (86%) par rapport au test au format papier sur table. Les résultats élevés et supérieurs à ceux d'un test sur table expliquent peut-être la préférence des étudiants pour le test en ligne.

Dans le cadre de ce mémoire qui porte sur la participation des étudiants aux activités de notre dispositif en ligne, nous nous interrogeons plus largement sur les effets de l'introduction du format hybride par rapport à la modalité antérieure, à savoir le 100% présentiel ; le test de compréhension en ligne rentre dans le cadre de notre question de recherche qui cherche à mieux comprendre la participation en ligne dans son ensemble et pas uniquement les quatre modules en ligne, qui constituent une des deux activités, l'autre étant le test de compréhension. C'est pourquoi il convient de s'interroger sur les raisons pour lesquelles certains ont omis le test en ligne au second semestre.

Une inconnue quant aux causes de non réalisation du test en ligne

Les raisons invoquées par ceux qui ne l'ont pas fait le test ne sont pas précises mais elles nous orientent vers un problème d'organisation qui serait lié au passage en ligne et à la liberté qui est laissée aux étudiants de faire le test dans la semaine impartie (liberté ponctuée de trois rappels par mail envoyés à leur adresse institutionnelle). On notera que le domaine organisationnel est absent du tableau de Freund (*cf. supra* tableau 2) mais que comme nous l'avons expliqué, il serait adapté à notre situation. L'examen des réponses au questionnaire est peu parlant puisqu'ils indiquent ne pas avoir fait le test en ligne majoritairement pour une autre raison (62%) qu'un oubli (25%) ou parce qu'ils n'avaient pas compris qu'il fallait le faire (12%). On ne sait donc pas quelle est cette « autre raison ». Cinq étudiants ont bien voulu me répondre par rapport au fait de n'avoir pas fait le test en ligne pendant la semaine où il était ouvert à l'un des deux semestres:

Cas 1 : Cet étudiant de mon groupe présent à tous mes cours (sauf à un cours) et que je qualifierais de particulièrement attentif et investi en cours se pose en

responsable de son omission: « J'ai été étourdi au mauvais moment ». Son problème est de type organisationnel.

Cas 2 : Cette étudiante bilingue évoque des problèmes de connexion sans doute peu probables puisqu'il a été demandé aux étudiants de nous signaler ce type de problèmes, chose que l'étudiante n'a pas fait : « J'ai eu d'énormes problèmes de connexion à mon compte perl durant la semaine de l'examen, donc je n'ai pas pu faire l'examen ».

Cas 3 : Cette autre étudiante bilingue ayant un travail à temps plein évoque des problèmes d'organisation et la surcharge de son emploi du temps la semaine du test qui ont généré « un oubli aussi bête ». Au second semestre, elle sera la première à faire le test de compréhension et à y obtenir un des huit 20/20.

Cas 4 : Une autre étudiante consciencieuse et impliquée dans mon cours de L3 en présentiel qui a fait une partie de sa scolarisation en anglais a été déstabilisée par le test en ligne. À peine l'annonce d'ouverture était-elle arrivée dans sa boîte a-t-elle voulu le regarder et s'est immédiatement déconnectée, annulant ainsi sa participation. Or nous avons bien précisé à deux reprises dans le test lui-même qu'une fois ouvert il fallait terminer le test. L'étudiante explique avoir été prise de panique et s'être déconnectée, ce qui lui a valu un 0.

Cas 5 : Un autre étudiant de mon groupe a évoqué des problèmes personnels qui ont effectivement empêché le déroulement d'une scolarité normale au second semestre alors qu'il avait été particulièrement impliqué dans mon cours au premier semestre. Ce type de cas reste très marginal, mais doit néanmoins être noté.

On voit qu'au premier semestre dans les groupes de L2 et L3 (cas 3 et 4), deux étudiantes actives en ligne n'ont pas fait le test : cela écarte l'hypothèse du manque d'implication au cours d'anglais dans son ensemble comme facteur explicatif, lorsque celui-ci n'a pas été réalisé dans la semaine impartie. La capacité à s'organiser fait partie du nouveau contrat pédagogique comme indiqué dans notre vidéo de présentation⁵. Lorsque les étudiantes des cas 3 et 4 ont tenté de négocier leur note en alléguant leur niveau, elles ont dû faire un travail sur elles-mêmes pour sortir des codes académiques traditionnels qui cherchent à valider un niveau. Comme tout travail en autonomie guidée et comme indiqué dans la partie définitoire de ce mémoire, la modalité du travail en ligne impose des réajustements en termes d'organisation, ce qui a pu représenter pour nos étudiants un défi non seulement sur le test en ligne mais sur l'ensemble du travail qu'ils avaient la liberté de gérer sur le semestre à leur convenance.

Moins de 10% d'étudiants, surtout de niveau faible, ne semblent pas être les auteurs du test soumis

Mieux comprendre et apprécier la participation des étudiants en ligne impose d'examiner s'ils sont les auteurs du travail demandé. Au niveau davantage qualitatif, l'examen des notes révèle qu'ils sont assez peu nombreux à avoir fait faire le test par une autre personne : ici

⁵ Pour consulter la vidéo de présentation : https://www.youtube.com/watch?v=ALYcl_jqbUU

l'examen de la note obtenue comparée au niveau de l'étudiant a été prise en considération. Si je m'en réfère à mon statut d'enseignante et à ma connaissance du terrain, je pense pouvoir affirmer qu'au second semestre sur un effectif de 49, seules 3 de mes étudiantes faibles qui ont obtenu entre 17/20 et 20/20 ne sont probablement les auteures du test qu'elles ont soumis.

Le cas inverse est vrai aussi : ainsi, toujours dans mes groupes, une autre de mes étudiantes également très faible n'a fait le test à aucun des deux semestres : cette étudiante n'a donc pas cherché à profiter du système pour obtenir une note valorisante, mais elle n'a pas non plus saisi l'opportunité qui était offerte par la re-configuration du test sur table vers un devoir maison. Nous expliquons ci-dessous pourquoi certains étudiants ont vu le test sur en ligne à faire à la maison vs. le test sur table antérieur comme une opportunité d'apprentissage plus que d'évaluation.

Pour l'ensemble de la population, ce sont surtout les étudiants estimés faibles qui semblent ne pas être les auteurs de leur test. Ainsi sur les 114 étudiants à avoir fait le test en ligne, entre 8 et 10 seraient concernés (moins de 10%).

Une émergence d'éléments d'organisation pour la réalisation du test en ligne

Le travail en binômes

Parfois les étudiants ont choisi de travailler en binômes : ils se sont connectés au même moment et ont obtenu une note identique (dans deux à trois cas en L2 et en L3). Les binômes sont des camarades de classes très proches. On a le sentiment que les binômes ne sont pas construits en fonction du niveau des étudiants (un étudiant faible qui choisirait de faire le test avec un étudiant bilingue) et donc que les étudiants privilégient le facteur affectif (travailler avec son ami proche) plutôt que le facteur stratégique (travailler avec un étudiant de niveau supérieur au sien).

L'aide à distance

Je n'ai reçu en tout et pour tout qu'un seul mail d'une étudiante de L1 expliquant qu'elle n'arrivait pas à ouvrir le texte du test en ligne, puis expliquant qu'elle avait demandé de l'assistance téléphonique à ses camarades. Des discussions informelles avec mes groupes-classes ont montré que les étudiants avaient développé des réseaux d'entraide : en L1, un étudiant a déclaré avoir aidé tous ses amis pour comprendre comment naviguer sur la plateforme et ouvrir le test. Lors des discussions informelles, il s'est avéré que les étudiants appelaient leurs amis avant la fermeture du test pour se rappeler mutuellement de le faire, ce qui explique la participation importante au test et le peu d'omissions.

6.1.2.2. Les trois causes de la préférence majoritaire pour le test en ligne

En termes davantage qualitatifs, les répondants aux questionnaire ont révélé qu'en dépit du fait que le passage d'un test de compréhension sur table vers un test en ligne oblige à des adaptations importantes notamment par rapport au format sur l'écran et au fait de devoir s'adapter à l'absence de feuille de papier que l'on peut annoter, ils sont majoritairement plus favorables au test en ligne qu'au test sur table (pour rappel 86% préfèrent faire le test en ligne). Nous sommes consciente que les remarques de quelques pré-enquêtés ne peuvent servir de loi, mais trois éléments peuvent être notés par rapport aux commentaires des pré-

enquêtés : 1) le fait de ne pas avoir été gênés par le passage du format numérique, 2) des caractéristiques pédagogiques et 3) une meilleure chance donnée aux étudiants au niveau faible.

Les remarques de cette étudiante montrent que nos craintes d'enseignantes concernant le passage du format papier au format numérique ne semblent pas avoir posé de problèmes.

Enquêtrice : Et ça vous a pas posé de problème que ce soit en ligne au lieu de papier qu'on peut regarder, retourner ?

Enquêtée SD : Non pas du tout, aucun problème, j'ai ouvert deux pages, et, 'fin, sur mon écran y'avait les deux trucs donc c'était plus facile que quand en classe on retourne et on retourne [*la feuille*]. Non je pense qu'au final c'est pareil. Enfin voilà, en vrai, y'a pas de différence.

Une raison évoquée pour cette préférence par les pré-enquêtés n'est pas due au numérique mais au passage au travail sur table à un devoir maison. Ici, les apprenants mettent en avant le fait que le test est une opportunité d'apprentissage dans sa modalité hybride, et non pas simplement un élément destiné à obtenir une note. Deux raisons sont principalement invoquées : 1) le changement de paradigme pédagogique (évaluation de la compétence stratégique) et 2) l'aspect bilan du test qui vient en complément des modules en ligne.

Le changement de paradigme pédagogique sur le test en ligne

Le test en ligne effectué à la maison, impose une forme d'anarchie dans le contrôle des ressources à disposition, ce qui n'est pas le cas dans un test sur table. Comme nous l'avons brièvement expliqué dans la partie décrivant le dispositif, ce nouveau conditionnement nous a obligées à réfléchir à une nouvelle modalité qui tirerait parti de cette anarchie.

L'étudiante suivante apprécie le fait de faire un test qui évalue la capacité stratégique (la capacité à chercher) et non pas le niveau initial. L'étudiante est très impliquée dans toutes les matières et projette de faire une thèse en sciences sociales. Elle éprouve des difficultés en anglais qu'elle attribue à sa formation antérieure : elle a cependant obtenu 20/20 au test en ligne, et a utilisé la totalité du temps imparti (90 min), élément assez rare dans les trois niveaux de la licence :

« À chaque fois, je cherche les définitions et justement je vais dans le dictionnaire *et justement c'est ça qui m'aide à progresser*, même sur les modules ».

On voit ici que ce qui serait considéré comme une forme de fraude dans le cadre du test sur table en présentiel où les documents n'étaient pas autorisés, est devenu ici une condition à l'apprentissage. On ne contrôle pas les connaissances des étudiants mais la capacité à construire du sens, à comprendre le texte dans un temps limité. Ici, ce ne sont pas les connaissances antérieures qui sont valorisées, mais le résultat final. L'étudiante a expliqué par ailleurs qu'elle a vu le test comme un défi personnel à relever. Cet aspect est revenu avec régularité dans les propos des étudiants enquêtés.

Qu'en est-il lorsque le niveau de l'étudiant est celui d'un utilisateur confirmé ? Une étudiante bilingue explique avoir appris des choses précisément parce que la pédagogie du test en ligne n'était pas fondée sur l'évaluation mais sur une démarche inductive :

« Mine de rien on étudie certains textes ou certains passages audio y'a des mots que je connais pas et parfois vous insistez. Sur le module qui était noté par exemple [*donc le test en ligne*, note de l'enquêtrice] y'avait « barter, » un truc comme ça ou « counterparts », je connaissais pas ».

Sur la compréhension détaillée qui concerne le sens d'un mot en particulier, le parti pris pédagogique est de proposer des options de réponse qui permettent aux étudiants d'inférer le sens du mot dans le contexte qui est celui du texte. L'utilisation du dictionnaire ne peut pas remplir cette fonction qui relève de la stratégie cognitive. On constate qu'ici l'apprenante bilingue est capable de citer quelques semaines plus tard les mots qu'elle a appris, il ne s'agit donc pas simplement d'une *sensation* de progrès. Cela semble confirmer que la nouvelle modalité du test a davantage une fonction d'apprentissage que d'évaluation sommative.

Telle autre signale le fait qu'il permet aux étudiants les plus faibles de travailler avec des ressources et de développer leur compétence stratégique :

« Je trouvais que c'était bien [*insistant*]. Que ça pouvait donner une chance par exemple à quelqu'un qui n'est pas bon en anglais ».

Le test en ligne comme auto-évaluation personnelle

Certains des étudiants enquêtés ont vécu le test en ligne comme une opportunité de faire le point sur leurs apprentissages. Il s'agit d'étudiants dont le niveau nécessite du renforcement qui ont pris en main leur apprentissage et qui ont profité du test en ligne pour s'auto-évaluer. On remarquera que nous n'avions pas conçu le test en ligne comme une continuité des modules en ligne mais comme une continuité par rapport au format en présentiel où il y avait un examen de compréhension à la mi-semester.

Cette étudiante faible, que nous appellerons Mélanie, a su prendre en main son apprentissage et a vécu le test en ligne en temps limité comme une auto-évaluation : elle a donc intériorisé l'évaluation sommative pour en faire un bilan personnel qu'elle a inscrit dans sa progression.

« C'était comme si on allait en cours on faisait plein d'exercices et au final on avait un contrôle à la fin. C'était comme un *petit bilan*. Du coup c'est pour ça que j'ai bien aimé ».

Cet étudiant très impliqué, dont les résultats en anglais et dans les autres matières figurent en tête des résultats de la licence, voit le test en ligne comme une « récompense » à la réalisation des modules, quelque chose qui sanctionne la régularité du travail en ligne. Il pense que s'il y a des modules en ligne, alors le test en ligne est requis pour des questions psycho-affectives :

« On a fait tous les modules en ligne donc c'est bien qu'on soit récompensé par un test en ligne qui est un peu pareil [...] Je le vois comme une récompense plus que... Enfin on est grand, on ne devrait pas avoir de récompense, « c'est bien mon grand tu as fait les modules, tiens je te donne un test comme ça tu es sûr d'avoir une note ». Enfin c'est un peu débile parce qu'en soi, on est assez grand pour ne plus avoir besoin d'une récompense, on devrait pouvoir travailler par nous-mêmes. Fin encore une fois, la reconnaissance elle devrait pas passer à travers la note mais plus à travers le travail qu'on fait. [...] mais c'est le système

scolaire entre guillemets, enfin on nous récompense à partir de nos notes. À partir du moment où on a une bonne note on est un bon élève, on est vite mis dans des cases donc voilà.».

Le discours de l'étudiant montre qu'il est à mi-chemin entre la motivation extrinsèque de type instrumentale (besoin de la note) et la motivation intrinsèque, ce qui se traduit par un jugement critique à l'égard de la première « enfin c'est un peu débile ». Il semblerait que l'étudiant avance vers la motivation intrinsèque : il a dit spontanément lors de l'entretien que 1) même sans note de participation et que 2) si les modules étaient facultatifs, il les ferait tous quand même. Pour lui, le test en ligne serait l'unique « récompense » de type extrinsèque qui sanctionnerait le travail accompli durant tout le semestre.

Conclusion sur la participation du test en ligne

On retiendra à propos de la participation du test en ligne qu'en termes quantitatifs, il y a eu une participation élevée (de 90% des effectifs) au test, que les étudiants ont obtenu des notes valorisantes et qu'ils ont majoritairement manifesté leur préférence pour ce type de test (86% des répondants) par rapport au test sur table malgré les contraintes qu'il impose en terme d'organisation et en terme de présentation (écran vs. feuille papier). Au niveau qualitatif, une minorité des étudiants (estimée à 10%) n'est pas l'auteur du test et il s'agit principalement des étudiants les plus faibles. Enfin l'appréciation des étudiants pour le nouveau format porte sur l'évaluation de la compétence stratégique (compétence cognitive et capacité à rechercher de l'information) et sur la fonction bilan du test que nous n'avions pas anticipée. Le format numérique vs. papier n'a pas été évoqué comme posant problème pour les étudiants enquêtés.

Il aurait fallu mettre en regard cette participation au test en ligne par rapport à celle du test sur table de l'an dernier pour savoir si elle est plus ou moins forte. Il est prévu de le faire dans une prochaine étude qui sera consacrée au test en ligne et établir des comparaisons que nous voudrions plus fines.

Conclusion sur l'indicateur 1 : un taux de réalisation des activités élevé

Concernant la réalisation des activités en ligne, on retiendra principalement une participation très majoritaire de la part des apprenants, ce que l'on peut résumer simplement en disant que lorsque les étudiants sont tenus de faire les activités en ligne que ce soient des modules ou le test, ils les font, très majoritairement. Cela est notoire car les coefficients affectés (15 % pour les modules et 15% pour le test) sont très faibles. Sur l'ensemble de la promotion seuls 6 étudiants n'ont fait aucune des deux activités en ligne c'est à dire moins de 5%. **95% de la promotion a donc réalisé au moins une des deux types d'activités proposées en ligne.**

6.3. Indicateur 2 : la réussite des activités en ligne – vers une identification des profils d'étudiants

Nous avons vu dans les paragraphes précédents qu'en termes quantitatifs, les étudiants ont majoritairement effectué les activités. Mais les ont-ils réussies ? Autrement dit, nous avons

effectivement fait en sorte que les étudiants fournissent du travail en dehors des heures de cours en présentiel grâce à la modalité en ligne de notre dispositif hybride. La question est de savoir si les étudiants ont fourni *du travail de qualité* et le cas échéant, selon quelles proportions. En choisissant de noter la réalisation des activités au détriment de leur réussite, il est tout à fait possible que les étudiants aient choisi de cocher des réponses au hasard dans les questions fermées⁶.

La note calculée par MOODLE a été relevée pour examiner la réussite aux activités en ligne. Une note calculée élevée indique que les étudiants ont réussi les activités visibles, c'est-à-dire, les activités auto-correctives. Celle-ci peut *a priori* dépendre de deux facteurs : 1) du niveau initial de l'étudiant 2) du fait de refaire les activités auxquelles ils n'ont pas eu juste. Ici, nous allons tenter de mieux comprendre auquel des deux facteurs cela peut être imputé. Nous allons voir que l'examen des résultats des étudiants mis en regard avec leur niveau montre que la réussite des activités n'est pas dépendante du niveau. C'est donc avec prudence que nous pensons pouvoir dire que les étudiants qui ont obtenu une note calculée élevée ont refait les activités plusieurs fois jusqu'à les réussir et écarter le premier facteur (le niveau) comme étant responsable de la réussite des activités.

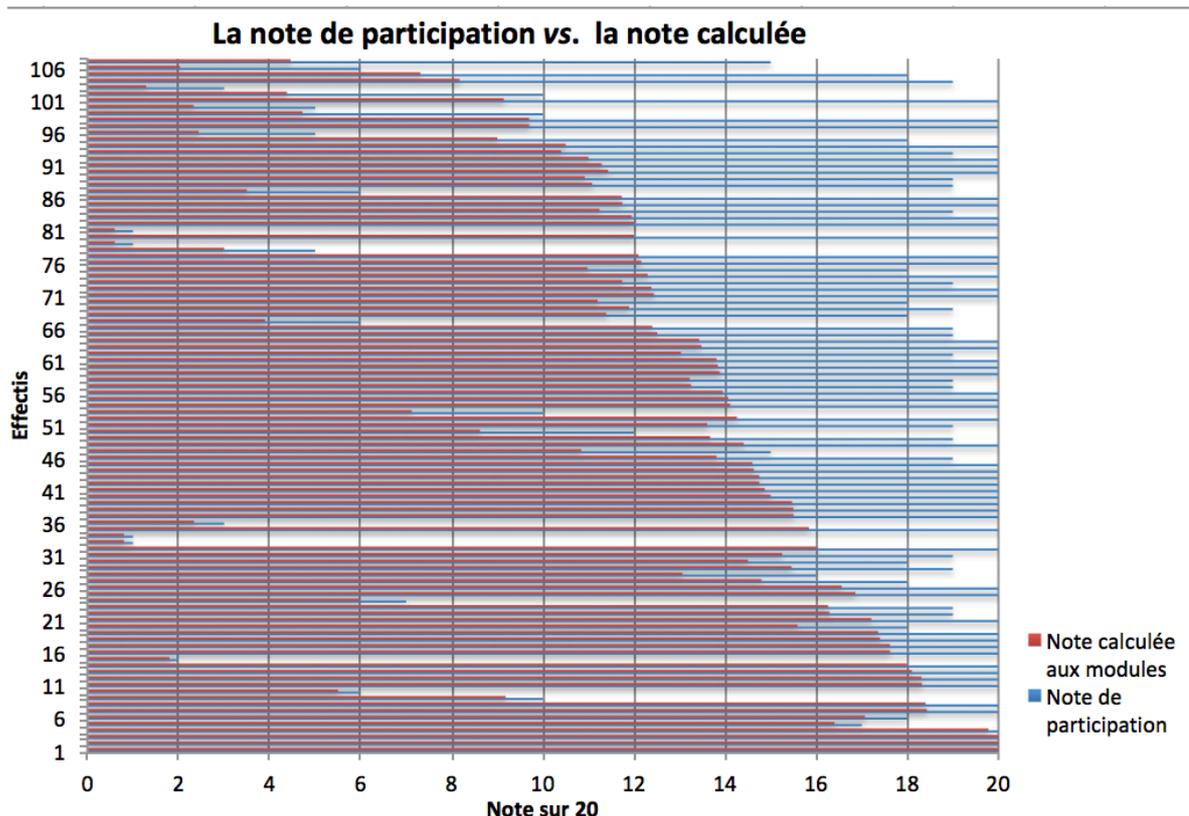
Le graphique 3 montre tout l'intérêt de l'examen de la note calculée puisqu'on y voit l'écart entre la note de participation et la note calculée. Il indique en effet les écarts entre la note de participation et la note calculée pour les étudiants ayant réalisé au moins une des activités -donc en écartant les 0/20, c'est-à-dire pour un effectif de 107 étudiants/127. Seuls trois étudiants ont un écart nul et ont obtenu 20/20 en note calculée.

Commentaires du graphique 3

Sur ce graphique, l'écart entre la note de participation, par principe toujours plus élevée que la note calculée, est visible lorsque la partie en bleu dépasse la partie en rouge. On voit ainsi que l'écart est rarement nul (hormis pour les trois étudiants ayant eu 20/20 en note calculée) et que parfois la note calculée est très inférieure à la note de participation qui est celle prise en compte pour faire la moyenne.

Graphique 3 : La note de participation et la note calculée pour les étudiants ayant réalisé les modules (n=107)

⁶ Concernant les questions ouvertes qui ne sont pas auto-correctives, il aurait fallu regarder une par une les réponses des apprenants, chose que j'ai choisie de ne pas faire dans le cadre de ce mémoire mais qui sera examinée dans mon travail de thèse de doctorat.



6.3.1. La note calculée : un indicateur qualitatif et quantitatif

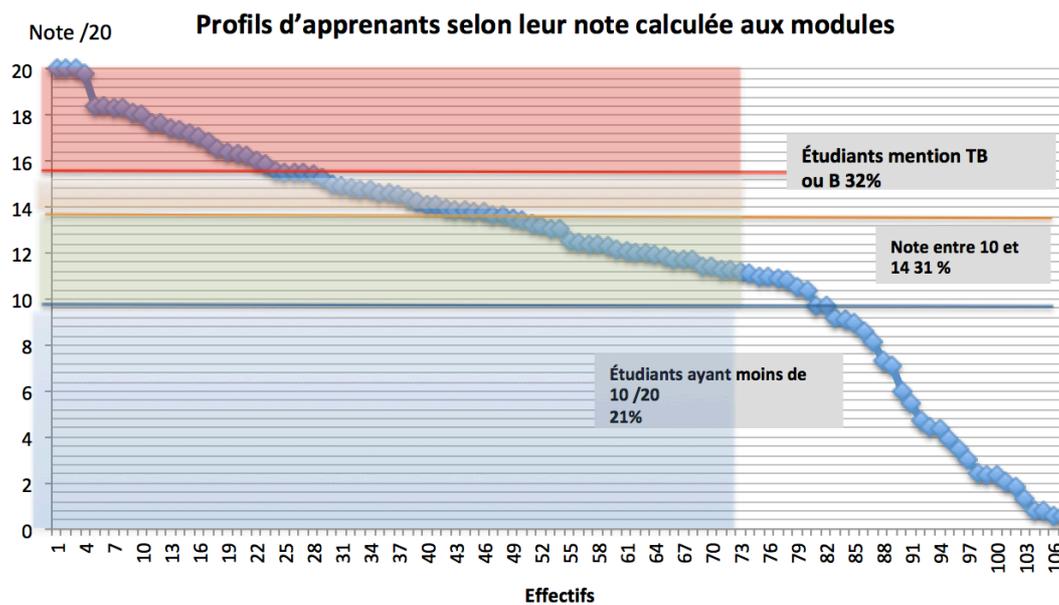
Nous allons donc à présent examiner la *note calculée*. Si les étudiants ont réalisé les modules et qu'ils ont eu juste aux activités, ils obtiennent une note calculée élevée. Afin de déterminer ce qu'est une note calculée élevée, la prise en compte des classifications académiques qui considèrent qu'une mention très bien est une note supérieure à 16 a été jugé pertinente. 22 étudiants ont plus de 16. Toujours selon cette classification des mentions, 19 étudiants ont obtenu une note supérieure à 14 et inférieure à 16, ce qui correspondrait à une mention bien. Ainsi 41 étudiants ont fait preuve d'un travail en ligne que l'on peut juger tout à fait convenable voire même supérieur à leur niveau d'anglais. Les 65 étudiants restants, soit 61% de la classe ont fait les activités en dilettante. À ceci s'ajoutent les 19 étudiants qui ne les ont pas faites du tout. Le graphique 4 (*cf. infra*) indique la répartition des notes calculées.

Commentaires du graphique 4⁷

On remarque ainsi que, malgré le fait que la participation et non la réussite des activités soit prise en compte, ils sont presque un tiers (32%) à avoir obtenu une note calculée satisfaisante – qui correspondrait à une mention bien – sur les activités en ligne. On peut interpréter cela comme une forme de volonté de faire les choses avec soin et donc comme une intériorisation de la modalité d'autonomie-guidée de la part des apprenants : en effet, la note ne dépendant pas de la réussite des activités, la motivation ici n'est pas extrinsèque.

⁷ Le graphique 4 ne tient compte que des étudiants ayant réalisé les modules. Il manque donc les 15 % qui ne les ont pas faits.

Graphique 4 : Profils d'apprenants -Répartition de la note calculée des étudiants ayant fait les modules



6.3.2. Peut-on identifier des profils d'apprenants à partir de leurs accomplissements sur les activités en ligne ?

Nous avons expliqué que la variable niveau était susceptible d'exercer son influence sur la participation en ligne dans un sens ou dans l'autre. Nous allons à présent montrer que cette hypothèse ne semble pas vérifiée.

6.3.2.1. Des étudiants de mention TB à B aux niveaux hétérogènes

Parmi les étudiants ayant obtenu une note calculée au dessus de 14/20 ($n=22$) on trouve 4 étudiants bilingues sur les 10 estimés en L2 : on trouve aussi 3 étudiants au niveau faible qui ont su hausser leur moyenne grâce aux activités en ligne. Ainsi, on voit que pour les étudiants ayant réalisé les activités, il n'y a pas de corrélation entre le niveau et la réussite des activités puisque des étudiants bilingues ont obtenu une note élevée tout comme les étudiants débutants. On trouve aussi dans cette catégorie des étudiants ayant les notes les plus élevées de la licence (au nombre de 5). Les 10 étudiants restants n'a pas de caractéristiques notoires.

6.3.2.2. Focus sur les étudiants n'ayant pas ou peu participé : des profils hétérogènes à dominante d'étudiants débutants

Si l'on regarde la tranche des étudiants ayant obtenu une note égale à 10 ou inférieure, c'est-à-dire les 27 étudiants n'ayant que peu participé, que peut-on y voir ? **On constate principalement que les étudiants n'ayant pas participé sont majoritairement des étudiants débutants à 55% ; 11% d'entre eux sont des étudiants bilingues.**

- 15/27 étudiants, donc la grande majorité des étudiants présents dans ce groupe, sont des étudiants débutants. Il semble qu'ils aient abandonné les activités qu'ils ont

pourtant commencées : en effet, l'écart absolu entre la note calculée et la note de participation est faible.⁸

- 6/27 étudiants ont une note de participation supérieure à 15 alors que leur note calculée est parfois très inférieure à 10/20. Les étudiants ont donc « bâclé » les activités. On peut dire que le souci d'obtenir une bonne note et de tirer parti de la faille consciente de notre système a été utilisée par ces étudiants.
- 3/27 étudiants ayant obtenu une note calculée faible (7/20, 10/20, 10/20) ont un niveau confirmé (1 étudiant) ou bilingues (2 étudiants). On voit donc que 2 étudiants bilingues ont préféré ne pas s'investir dans les activités en ligne et n'ont pas cherché à « sauver leur note » comme les étudiants décrits au-dessus.
- Enfin, un seul étudiant dans cette catégorie a opté pour une attitude stratégique par rapport aux modules en ligne. Il en a fait la moitié de façon plutôt convenable pour assurer un 10/20 en participation (avec un écart relatif entre la note calculée et la note de participation de 71% : donc il a réussi la quasi totalité des activités). Il s'agit ici d'un étudiant absent au cours en présentiel exerçant une activité rémunérée tout au long de l'année (il a été interrogé lors de la pré-enquête).

6.3.2.3. Les trois types de réalisation des activités des étudiants de niveau bilingue

Les étudiants estimés comme bilingues sont au nombre de 10. La définition que nous utilisons ici du bilinguisme est celle de Grosjean : « Un des nombreux mythes qui entourent le bilinguisme est que le bilingue a une maîtrise équivalente (et souvent parfaite) de ses deux langues. » (Grosjean 1984). Les bilingues dont nous parlons ne sont donc que rarement (1 cas) des natifs : pour le reste, ils font des fautes qui n'entravent pas la compréhension. Nous avons indiqué qu'il y avait 13% environ d'étudiants bilingues, c'est à dire une dizaine, ce qui explique nos effectifs faibles.

On constate qu'il n'y a pas de corrélation entre le niveau bilingue et la réussite des activités en ligne. On peut identifier trois types de comportements en terme de participation selon la répartition qui suit :

Tableau 10 : Répartition des profils de participation des étudiants bilingues

5	50%	Note calculée élevée
3	30%	Stratégiques, « sauvent les apparences », assurent la moyenne
2	20%	Ne font pas les activités ou en font peu

Portraits d'étudiants bilingues

Nous allons examiner ici trois étudiantes que nous avons appelées Madeleine, Oriane et Emma. Il s'agit d'un tiers des étudiants de cette catégorie et les seules à avoir répondu au questionnaire. Madeleine et Oriane ont fait la totalité des activités aux deux semestres. Emma n'a fait qu'une partie au premier semestre et 7 au second semestre. Elles ont répondu toutes les trois au questionnaire au format papier ou au format numérique.

⁸ Par exemple une étudiante ayant obtenu 5 en note de participation a obtenu 3 en note calculée. Telle autre a obtenu 1 en note de participation et 0,6 en note calculée.

Portrait de Madeleine : étudiante absente aux cours faisant les activités en ligne avec sérieux

Madeleine est une étudiante bilingue qui a fait partie de mon groupe au premier semestre seulement. Elle avait passé un an en Australie et m'avait fait dire par un camarade qu'elle serait absente au premier cours pour cause de travail, un comportement prévenant suffisamment rare pour être noté qui suggère l'importance qu'elle accorde à la vie universitaire. Lorsqu'elle a pu venir au cours, elle m'a exposé sa situation de salariée ainsi que de bilinguisme : je lui ai moi-même conseillé de se consacrer aux autres disciplines en priorité, mais elle a néanmoins souhaité venir aux cours lorsque cela lui a été possible. Son travail et sa participation en cours étaient excellents et je n'ai pas été surprise de voir sur le relevé de la fin du semestre qu'elle avait majoré toute la L2 souvent en majorant chaque discipline (donc pas seulement la moyenne de la L2). Madeleine n'a pas répondu au questionnaire en ligne mais a été pré-enquêtée et m'a aidée à construire mon questionnaire en y répondant au format papier et en me faisant des suggestions de modalités réponse supplémentaires.

Voici ce qu'a déclaré Madeleine à propos des apports des activités en ligne lors de l'entretien qu'elle m'a accordé (on notera qu'elle n'était plus dans mes groupes à ce moment-là) :

« Elles m'ont pas apporté quelque chose par rapport à mon niveau c'est-à-dire grammaticalement parlant *ect.*, mais j'arrive à connaître plus de vocabulaire grâce à ça, des mots que je ne connaissais pas, et surtout je peux me situer par rapport au cours ».

Le souci de Madeleine est qu'elle n'aime pas s'absenter des cours mais qu'elle y est contrainte pour des questions financières (elle m'a confié vivre avec sa maman et que son père était décédé). Le format hybride lui est profitable par rapport à sa situation personnelle et le dispositif de travail asynchrone lui permet de se repérer par rapport aux cours qu'elle est obligée de manquer. L'un des objectifs du format hybride était d'aider les étudiants dans ce type de situation professionnelle.

Portrait d'Oriane étudiante assidue aux cours faisant les activités en ligne avec sérieux

Oriane est une étudiante sérieuse dans toutes les matières et volontaire. Ses résultats sont parmi les dix meilleurs de la licence. Le document 2 explique qu'elle a répondu au questionnaire sur ses habitudes de travail en anglais.

Commentaires du document 2

On constate tout d'abord qu'Oriane avait la possibilité de citer 5 méthodes de travail et qu'elle a utilisé toutes ces possibilités. Il est donc possible qu'elle ait dû faire des choix. Cela montre qu'Oriane a déjà des méthodes de travail très diversifiées en anglais et qu'elle a adopté les modules comme une de plus. La note calculée par Moodle à la réussite des activités est de 18,43 (elle a réussi 92% des activités). On s'aperçoit qu'en termes qualitatifs, les efforts que fournit Oriane sont supérieurs à ce qui est proposé dans les modules en ligne puisqu'elle lit des livres en VO et qu'elle lit et écoute la presse anglaise. On peut en conclure à une forte autonomie de la part de l'apprenante. Pourtant, elle n'a pas

négligé le travail en ligne malgré le fait que ses réponses par rapport à ses méthodes de travail et son niveau suggère qu'elle n'a pas réellement besoin d'activités de renforcement.

Document 2 : Méthodes personnelles de travail d'Oriane en anglais

17. À la maison j'ai l'habitude de (plusieurs réponses possibles, 5 maximum) :

- lire des textes mentionnés dans la la brochure.
- lire d'articles de journaux en anglais.
- écouter des enregistrements recommandés dans la brochure.
- écouter des conférences de sociologie en anglais.
- écouter d'émissions de radio anglaises.
- lu d'un manuel de sociologie en anglais.
- lire des livres en anglais.
- écouter des chansons en anglais.
- regarder des séries en VO.

Portrait d'Emma étudiante assidue aux cours ne faisant pas les activités en ligne

Emma est une étudiante avec une forte personnalité, manifestement douée en langues avec un accent proche des natifs du Royaume-Uni. Il lui arrive parfois de faire des fautes de grammaire inattendues qui ne gênent pas la compréhension. Cela donne à penser que les activités de renforcement pourraient lui être utiles si tant est qu'elles concernent ses lacunes en grammaire. Elle a très probablement appris l'anglais par elle-même. Elle a fait partie des répondantes du questionnaire même si elle n'a réalisé que sept activités au second semestre. Le document 3 explique qu'elle a répondu au questionnaire sur ses habitudes de travail en anglais.

Document 3 : Méthodes personnelles de travail d'Emma en anglais

17. À la maison j'ai l'habitude de (plusieurs réponses possibles, 5 maximum) :

- lire des textes mentionnés dans la la brochure.
- lire d'articles de journaux en anglais.
- écouter des enregistrements recommandés dans la brochure.
- écouter des conférences de sociologie en anglais.
- écouter d'émissions de radio anglaises.
- lu d'un manuel de sociologie en anglais.
- lire des livres en anglais.
- écouter des chansons en anglais.
- regarder des séries en VO.

Commentaires du document 3

Tout comme Oriane, Emma a coché le maximum de cases, ce qui n'exclut pas qu'elle ait dû faire des choix. Ici aussi, la diversité de ses méthodes de travaille donne à penser qu'elle a un fort niveau d'autonomie, mais à l'inverse d'Oriane, Emma n'a pas fait les modules en ligne (elle n'a fait que 7 modules au second semestre et 12 au premier semestre). L'écart entre sa note de réussite aux activités et sa note de participation montre qu'elle n'a réussi que 44% des activités. Cela indique qu'elle n'a pas refait les activités jusqu'à avoir juste.

L'explication vient probablement du fait qu'Emma n'aime pas les activités en ligne, alors qu'elle a été l'une des participantes les plus actives à mon cours d'anglais en présentiel. Le document 4 indique la réponse qu'Emma a donnée lorsqu'on lui a demandé comment elle avait accueilli le nouveau dispositif : elle n'aime pas travailler en ligne. Pour comparer, on notera qu'Oriane quant à elle, déplorait qu'elle doive faire du travail en plus malgré son niveau mais qu'elle n'avait pas de dispositions défavorables par rapport au format numérique. Cela explique certainement la différence en terme de résultats des deux filles.

Document 4 : Avis initial d'Emma sur les activités en ligne

6. Lorsqu'on m'a annoncé qu'il allait y avoir des activités en ligne, je me suis dit :

- J'ai horreur de ce type de logiciels !
- Oh non, j'ai un très bon niveau et je dois faire du travail en plus !
- Quoi tout change ? Je vais pas m'en sortir.
- Oh non, encore du travail en plus !
- Ça a l'air sympa, c'est ludique, j'ai hâte de commencer.
- Génial, pile ce qu'il me fallait ! Je vais pouvoir remonter mon niveau d'anglais gratuitement.
- Cool, il suffit de faire les modules pour avoir 20 !
- Autre

Ce type de profil rétif aux activités en ligne est à mettre en relation avec les étudiants Yann et Pierre décrits dans la partie suivante (*cf. infra* 7.1.3) qui déclarent soit préférer les cours en présentiel et l'interaction et dans le cas de Yann, préférer le format papier.

6.3.2.4. La participation hétérogène des étudiants de niveau débutant aux activités en ligne

Une des questions centrales de cette étude est de savoir si les modules en ligne ont permis d'aider les étudiants de niveau débutant à travailler en dehors des heures en présentiel pour un renforcement des bases et une pratique individuelle -à leur rythme- en anglais. Ceux-ci représenteraient selon nos estimations 40% de la population soit 36 étudiants. Ce développement sera donc plus détaillé que celui des étudiants aux deux autres niveaux. Cette partie indique que le tiers des apprenants faibles (39%) n'a pas participé aux activités en ligne et décrit la participation des 61 % autres.

Le tableau 11 montre les résultats des étudiants au niveau débutant (A1-A2) ou ceux ayant déclaré avoir un blocage avec l'anglais.

Tableau 11 : Répartition des étudiants de niveau débutant en fonction de leur comportement

Profil sur les modules en ligne	Proportion	Proportion ayant fait le test en ligne
15/20<	32% (12)	100%
>10/20 <15/20	0%	100%
Se sont connectés et/ou ont fait quelques activités <5/20	27%	16%
N'ont fait aucune activité en ligne 0/20	41% (15)	50%

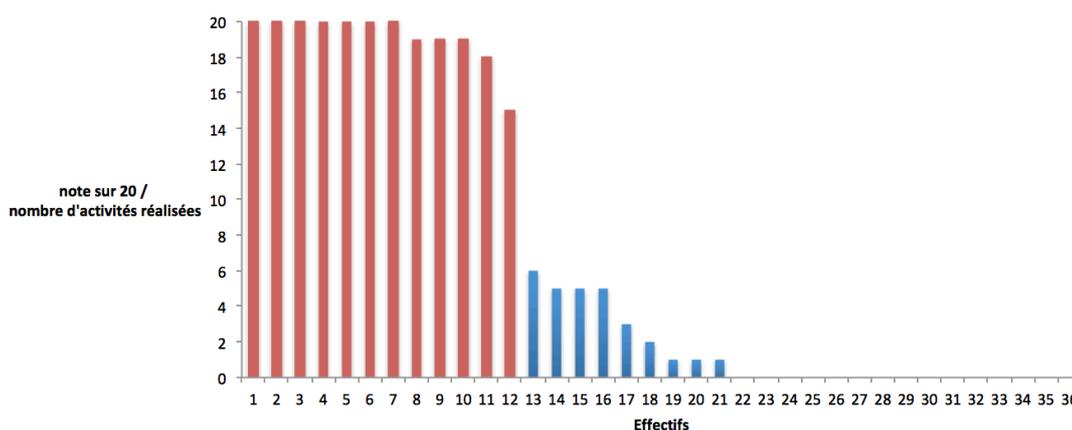
Caractéristiques générales : Le comportement majoritaire des étudiants débutants a été de ne pas participer en ligne (41%)

D'abord, on constate que parmi les étudiants débutants, ils sont plus du tiers (41%) à n'avoir fait aucune activité d'entraînement en ligne et parmi ces 41%, la moitié a néanmoins fait le test de compréhension. Le comportement majoritaire des étudiants débutants a donc été de ne pas participer en ligne ou très peu. À l'inverse, 30% sont ont obtenu une mention TB en note de participation (dont 2 étudiantes ont obtenu une mention TB en note calculée). Au niveau pratique, il s'avère donc que notre initiative destinée à apporter du soutien aux apprenants de niveau débutant a rencontré un succès très mitigé : l'examen des propos des étudiants débutants va tenter d'expliquer pourquoi (*cf. infra*).

Parmi ceux qui ont fait les activités en ligne on retrouve presque les mêmes caractéristiques que sur la population totale, à savoir mais de façon plus éclatée, plus extrême :

- 1- ceux qui fait la majorité des activités, 15 ou plus (32%)
- 2- ceux qui ont obtenu une note inférieure à 5 donc qui en ont fait un module ou moins (27%)
- 3- ceux qui n'ont fait aucune activité (41%).

Graphique 5 : La participation ternaire des étudiants débutants



Commentaires du graphique 5

La différence est que la population totale comporte une part importante de personnes situées entre 10 et 14 et entre 14 et 16 (*cf. supra graphique 1*). Or ici, la répartition est bien plus extrême. On peut dire schématiquement qu'il y a deux types de participation pour les étudiants débutants :

- ceux qui ont fait plus de 15 activités ou 1/3 des activités (32%) , représentés en rouge sur le graphique 5, et
- le reste qui en ont fait moins de 5, représentés en bleu sur le graphique 5.

À ces deux types de comportements s'ajoutent ceux qui n'ont pas participé du tout et qui sont 15 sur les 36 étudiants estimés faibles.

De ce point de vue, les étudiants débutants qui représenteraient 28% de la population selon nos estimations, ont un comportement différent en terme de réalisation des activités que le reste de la population : soit ils participent de façon

importante, soit leur participation est tellement faible qu'elle représente environ ¼ des activités.

Il est à noter que lorsque les étudiants débutants n'ont pas fait les modules d'entraînement, ils ont néanmoins majoritairement fait le test en ligne. Ils sont peu nombreux (6) à n'avoir fait ni l'un ni l'autre.

Ils sont :

7/36 à ne pas avoir fait le test en ligne, soit environ 20% ;

15/36 à ne pas avoir fait les activités en ligne soit environ 42 % ;

6/36 à n'avoir fait ni les modules ni le test soit environ 17%.

Caractéristiques spécifiques : les étudiants débutants investis en ligne ont obtenu une moyenne valorisante eu égard à leur niveau

Dans ce développement, nous allons voir dans quelle mesure le passage au format hybride a permis de *valoriser* les étudiants de niveau A1-A2 qui ont participé sur les activités en ligne : il s'agit plus spécifiquement de ceux indiqués en rouge sur le graphique 6.

Ils sont 11 étudiants débutants/36 à avoir obtenu une note au dessus de 10/20 dans leur moyenne en anglais avec la nouvelle configuration : cela s'explique dans certains cas par leur implication dans la modalité hybride. En effet, on constate que la réalisation des quatre épreuves (deux en ligne et deux en présentiel) s'est avérée être une condition nécessaire mais non suffisante pour l'obtention de la moyenne en anglais pour les étudiants les plus faibles.

On notera que les deux étudiantes avec une note calculée de 19,78 et 18,4 ont chacune fait l'impasse sur l'exposé. Leur participation en ligne ne leur a donc pas permis d'obtenir pour autant une note supérieure à 10 en anglais (respectivement 5,75 et 9,25) ; mais elle leur a sans doute permis de s'entraîner en anglais loin du regard des autres, élément cité par les étudiants débutants enquêtés comme étant l'un des avantages du passage au format hybride (les deux étudiants ont en effet fait l'impasse sur l'exposé oral). Lorsque les étudiants débutants ont fait toutes les activités, proposées par le format hybride, elles ont obtenu une note supérieure à la moyenne. C'est le cas de 11 étudiants débutants, situation qui aurait été impensable sans les activités en ligne et le test de compréhension dont la spécificité est d'évaluer la compétence stratégique en priorité par rapport à aux savoirs langagiers et de mettre l'accent sur l'entraînement plutôt que sur le niveau.

Portraits de deux étudiants débutants ayant fait les activités en ligne avec sérieux qui ont obtenu une moyenne générale en anglais grâce au format hybride

Dans cette partie nous allons rapporter les propos d'une étudiante pré-enquêtée ainsi que les commentaires écrits d'une étudiante faible. La caractéristique commune de ces deux étudiantes qui ont été dans mes groupes à l'un des deux semestres a été d'avoir obtenu la moyenne en anglais grâce aux activités en ligne, chose qui, comme l'examen des notes de l'année précédente l'a montré, ne leur avait pas été possible avec la modalité antérieure eu égard à leur niveau.

Ici, nous allons rapporter les propos d'une étudiante faible, que nous avons appelée précédemment Mélanie, dont la caractéristique a été de faire les modules dès qu'ils étaient ouverts. Il s'agit d'une étudiante de mes groupes qui évoque en particulier cinq choses :

- 1) sa nouvelle volonté de prendre en main son apprentissage de l'anglais, apprentissage qui a constitué un point de blocage jusqu'à présent (passage 1) ;
- 2) l'alternance fonctionnelle et le fait que la modalité hybride a permis de développer l'interaction orale en cours (passage 2) ;
- 3) sa disposition initiale à l'égard des modules en ligne (passage 3) ;
- 4) sa manière de travailler (passage 4) ;
- 5) sa perception de l'utilité (passage 5).

Portrait de Mélanie

Passage 1 : la nouvelle volonté de prendre en main son apprentissage

« Donc en fait c'est cette année où je me suis mis peut-être une petite claque où je me suis dit, ça y est apprend l'anglais, tu as peu de choix, tu as 20 ans, il faut que tu parles l'anglais. Et le cours que tu avais au premier semestre était assez dynamique, on parlait. [...] Donc voilà, je sais que j'ai plus trop le choix et que j'ai cette volonté que j'avais pas avant. Parce que l'an dernier je suis partie en Angleterre avec ma soeur et ma soeur en fait est bilingue en anglais, donc je pense que je peux le faire ».

Ce passage fait état de la décision que l'étudiante a prise et le fait que dans son parcours personnel, elle ait pris une initiative nouvelle qui se manifeste par une détermination à apprendre l'anglais. Elle évoque une « claque », image qui fait référence à une forme de violence ou de dépassement de soi. En observant l'exemple d'un proche éduqué dans les mêmes conditions qu'elle (sa sœur) avec un niveau bilingue, elle a pu voir l'apprentissage de l'anglais comme un but possible à atteindre et non plus comme quelque chose d'inaccessible. Sa motivation est de type instrumentale dans la mesure où elle doit apprendre l'anglais pour sa vie professionnelle (elle allait retourner dans le commerce l'année suivante) et pour ses loisirs.

Passage 2 : l'alternance fonctionnelle du présentiel et du en ligne

« Avant j'avais de faux cours d'anglais. Et du coup je ne participais pas. [...] Vraiment vous êtes tout pour qu'on parle anglais, en fait j'ai beaucoup aimé parce qu'en fait ça m'a mis beaucoup de pression [*le cours d'anglais en présentiel est fondé sur la production et l'interaction orales*]. Vous pouvez demander à mes amies en fait, je stressais à chaque fois que je venais à vos cours, parce que je savais que vous allez nous demander de parler etc. Et donc du coup j'avais peur mais c'était une bonne peur en fait parce que j'osais parler et même si parfois je parlais mal etc. au moins je me disais, « bah je parle ». Par exemple l'année dernière je ne parlais jamais, je ne participais jamais en cours, au lycée c'était pareil ».

Ici, les remarques de l'étudiante montrent qu'elle a conscience du changement qu'ont apporté les activités en ligne par rapport au format du cours en présentiel et en particulier la compétence de production orale. Il s'agit de l'alternance fonctionnelle évoquée par Nissen qui se fonde sur la complémentarité entre les activités en ligne et les activités en présentiel. Elle invoque des facteurs psycho-affectifs (la peur) qui génèrent un stress par rapport au

concept de face étudié par Goffman (Goffman 1987) qu'elle dépasse et juge bénéfique à son apprentissage.

Passage 3 : ses dispositions et perceptions à l'égard du travail en ligne

Enquêtrice : Quand on vous a dit qu'il y avait des modules en ligne vous avez pensé quoi ?

Mélanie : Ah j'étais contente. J'étais contente parce que déjà je me suis dit c'est un bonus pour nous, ça va remonter notre moyenne. Ça va nous apprendre soit de nouvelles choses, soit ça va nous retourner sur des bases qu'on avait peut-être oubliées, par exemple le préterite etc. Donc je me suis dit c'est super bien, en plus c'est quelque chose qu'on fait sur l'ordi, on peut prendre le temps de le faire, moi je sais que dès que j'ai reçu le mail [*de notification d'ouverture des modules*] bah je voulais le faire absolument, parce que voilà, bah je suis assez sérieuse quand j'ai un travail j'aime bien le faire, donc voilà, alors je voulais le faire parce que je savais que plus le temps aller passer, plus j'allais avoir encore plus de devoirs donc⁹[...]. On peut réfléchir en fait, on a le temps de réfléchir. Sauf si on les fait comme je vous l'ai dit, trois jours avant, mais moi j'avais le temps. C'est pour ça que je voulais le faire dès le début, parce que je voulais avoir le temps de me concentrer. [...]

Dans ce passage, on voit que le facteur psycho-affectif relatif au cours en présentiel qu'elle a décrit au passage 2 et qui lui génère du stress, est en quelque sorte « anesthésié » par les modules en ligne qui lui apportent un soutien en terme de bases grammaticales. Elle évoque le temps asynchrone de l'apprentissage en ligne qui est différent de celui de l'enseignement en cours qui est régi par des contraintes horaires et un rythme imposé par l'enseignant et le groupe-classe « on peut prendre le temps de le faire » -le mot « temps » est utilisé à 4 occurrences- pour évoquer aussi l'intériorisation (« temps de réfléchir »). Elle est lucide sur sa capacité à prendre en main son apprentissage qu'elle qualifie avec un adjectif positif « je suis assez sérieuse », ce qui suggère qu'elle possède des compétences métacognitives appréciables. L'apprenante perçoit ici les activités en ligne comme une opportunité d'individualisation et de prise en main de son apprentissage qu'elle peut exploiter grâce à ses qualités organisationnelles « dès que j'ai reçu le mail » et personnelles (son sérieux et son amour du travail bien fait).

Passage 4 : les méthodes de travail en ligne

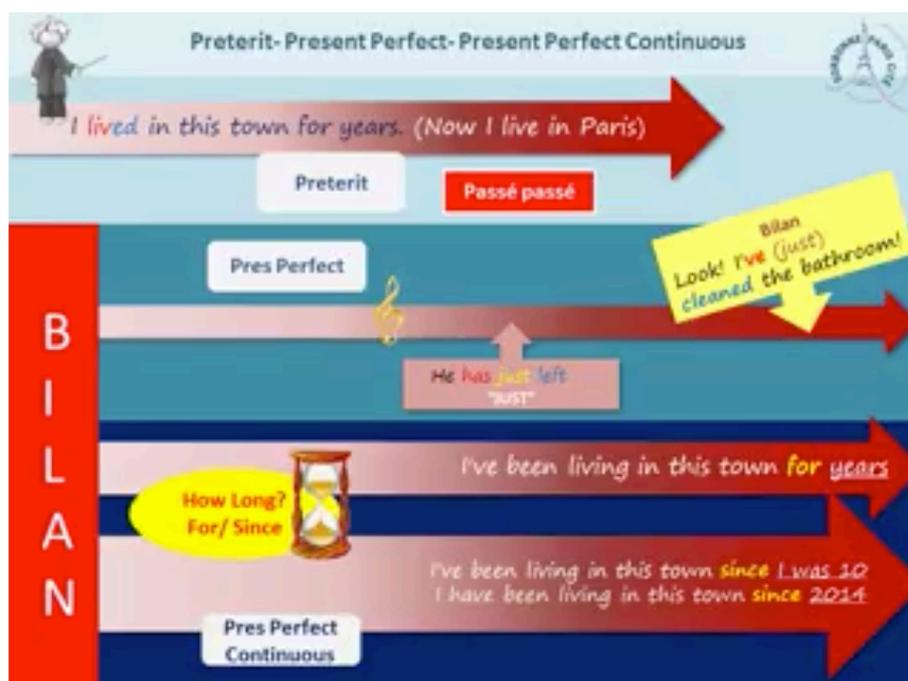
« Il me semble que c'était sur le préterite¹⁰. Tout à la fin y'avait une vidéo avec les schémas et c'était tellement intéressant que je me suis dit... Je sais que c'est le genre de choses où j'ai du mal en anglais donc je me suis dit, je crois que je voulais le refaire et puis même j'avais écrit, j'avais fait une feuille où j'avais écrit avec tout ce qu'il y avait écrit sur le schéma je l'avais réécrit sur une feuille pour du coup m'en souvenir parce que pour moi c'était un peu la base.[...] »

⁹ Mélanie a effectivement été la toute première des étudiantes à faire les modules en ligne dès leur ouverture. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de la pré-enquêter.

¹⁰ Il y avait effectivement 4 capsules vidéo récapitulatives qui portent sur les temps verbaux (preterit, present perfect, present perfect continuous) donc une sur le preterit disponible à cette adresse <https://www.youtube.com/watch?v=wTGN-mcpmFw&t=13s>. Dans la vidéo qui contraste les trois temps : il est dit "regardez bien cette image, photographiez la [temps] prenez le temps qu'il vous faut [temps], et quand ce sera bon, félicitations vous avez terminé la leçon..."

Ce passage nous éclaire sur sa manière de travailler en ligne. L'étudiante se souvient avec précision du contenu d'un module du semestre précédent qu'elle a réalisé au mois d'octobre dès leur ouverture alors que l'entretien en question se déroule le 5 février, soit quatre mois plus tard. Elle utilise le métalangage grammatical (le préterite) dont il est question pour désigner le contenu langagier qu'elle a retenu à partir de la capsule vidéo (cf. illustration 2). Au niveau métacognitif, elle est capable d'évaluer ses besoins « c'est le genre de choses où j'ai du mal en anglais » et de hiérarchiser leur importance « c'est un peu la base ». Elle explique qu'elle ne s'est pas contentée de faire les activités en ligne mais qu'elle a choisi d'exporter les contenus sur une feuille de papier afin de les mémoriser.

Illustration 2 : Exemple d'une capsule qui contraste les temps verbaux



Passage 5 : son bilan personnel sur ses progrès

Enquêtrice : Est-ce vous pensez avoir progressé avec les activités en ligne ?

Mélanie : Oui totalement. Déjà encore plus d'autonomie en anglais, parce que moi j'ai beaucoup de difficultés, j'ai beaucoup besoin, bah de constamment avoir de l'aide, j'utilisais tout le temps mon téléphone, pour pouvoir faire mes traductions etc. et ça, ça m'énervait de le faire parce que j'apprends rien quoi. Alors que là, je voulais pas prendre mon téléphone, je ne voulais pas utiliser internet, je me suis dit, non tu essaies de le faire vraiment toute seule. Ça m'a donné un peu plus d'autonomie et un peu plus de confiance aussi. Je sais pas pourquoi mais quand je voyais que je répondais bien aux questions, alors que je les trouvais dures les questions, je me disais bah tu vois t'y arrives, t'arrives à le faire donc, oui donc je pense que ça a été... en tout cas ça m'a vraiment beaucoup aidé.[...] Je vous ai dit, j'ai peur, j'ai peur quand je suis en cours d'anglais. Et je pense que ça nous a vraiment aidé parce qu'on est face à nous mêmes en fait. On est face à notre ordi. On doit répondre aux questions.

Ici, l'apprenante évoque l'utilisation de ressources extérieures, les TICE, pour comprendre un texte qui se fait *via* un instrument de la vie quotidienne (le téléphone) et internet. Il s'agit d'une aide extérieure que l'étudiante va chercher qui n'est pas didactisée. Dans le cas des contenus en ligne, l'étudiante estime qu'elle a la possibilité de faire les activités telles qu'elles sont sans utiliser les aides antérieures (internet). On notera qu'elle établit une distinction entre les ressources offertes par internet qu'elle appelle « internet » et les modules en ligne (internet aussi, donc, mais) qui sont perçues par elle comme une possibilité d'autonomisation « seule ». Cette possibilité de travailler sans son téléphone est synonyme d'apprentissage (« parce que j'apprends rien quoi »). La modalité autocorrective encourage l'étudiante qui emploie la deuxième personne du singulier pour s'adresser à elle-même établissant ainsi une forme de dialogue avec elle-même qui prend la forme d'une amie bienveillante et encourageante « Bah tu vois t'y arrives ». Elle témoigne d'une motivation qui s'amplifie ou se construit à mesure du travail. Cette scission du moi qui s'encourage et du moi qui apprend est visible dans sa conclusion « on est face à nous-même en fait ». On peut aussi interpréter cette scission du moi comme étant en opposition avec le travail en présentiel qui se fait avec la classe : elle poursuit sa conclusion en faisant référence à l'instrument « on est face à son ordi ».

Portrait d'Aurélie, étudiante faible ayant réalisé toutes les activités

Aurélie est une étudiante de mon groupe. Elle a trente ans est très faible et elle était venue me trouver au début de l'année universitaire pour me demander de lui donner des conseils d'ouvrages pour revoir les bases en anglais. Je lui ai dit que les activités en ligne étaient susceptibles de l'aider, mais qu'eu égard à son niveau elle pouvait prendre des cours de débutante à la Maison des Langues de notre université. J'étais consciente que dans son cas les activités en ligne n'auraient pas été suffisantes. Nous reproduisons ici une partie d'un mail qui m'a été envoyé :

« Je peux chercher tous les mots s'il le faut dans le dictionnaire, écouter la prononciation via Google traduction, me reprendre.

Après 10 ans d'absence d'anglais, la brochure et les modules me correspondent bien. Pour ma part, en le faisant sérieusement, il y a déjà fort à faire. S'ajoute à mon travail personnel, la reprise des bases que je travaille avec deux livres que j'ai achetés, accompagné d'un CD.

J'ai le sentiment que les modules m'aident ».

(*sic*).

Voici ce qu'elle écrit dans le questionnaire en réponse à la question 4. Pensez-vous que les modules ont permis de modifier le cours avec l'enseignant ? Expliquez.

« j'ai répondu oui, car j'ai pu prendre mon temps pour chercher les mots dont j'avais besoin, les tournures de phrases ainsi que leurs prononciations.

Je ne me sentais pas perdu, j'allais à mon rythme.

Ce travail, seul chez soi ou dans un lieu calme m'a été bénéfique.

C'est difficile, intense mais efficace ».

(sic).

On retiendra de cette réponse qui ne répond que très indirectement à la question posée, le fait que l'étudiante a trouvé le travail difficile et intense, ce qui peut expliquer que 70% des étudiants débutants n'aient pas réalisé les activités en ligne. Si on compare les résultats de Mélanie et d'Aurélié on constate qu'elles ont obtenu respectivement une note calculée de 14,6 et de 10,5 donc que Mélanie a réussi 53% des activités alors qu'Aurélié en a réussi 73%. Cette comparaison montre qu'à niveau pratiquement égal, la note calculée ne dépend que du travail des étudiants et de la répétition des activités jusqu'à ce qu'elles soient correctes. Nous avons déjà indiqué au début de la partie sur la note calculée (*cf. supra*) qu'au vu de l'examen en détail des résultats des étudiants mis en regard avec leur niveau, il était improbable que la réussite des activités soit liée au niveau. La comparaison entre ces deux étudiantes semble le confirmer.

Conclusion sur les portraits des étudiantes

Comme dans le cas de l'étudiante que nous avons appelée Mélanie, Aurélié a conscience de la complémentarité des cours en présentiel et des modules en ligne : elle fait référence au type de support utilisé en cours « la brochure » et en ligne « les modules ». Elle prend en main son apprentissage en ayant recours à d'autres ressources (google traduction et un livre) et en ajoutant à cela du travail supplémentaire. L'accent est mis sur la possibilité de travailler à son rythme en individuel dans un lieu neutre « chez moi » qui favorise sa concentration « lieu calme ».

Conclusion concernant les étudiants débutants (niveau débutant A1 ou A2)

Les étudiants débutants sont ceux qui remettent le plus en cause le format hybride. Toutes les possibilités sont présentes en effet sur ce groupe : allant de la réalisation des 4 épreuves à une seule (seuil minimum que nous avons identifié pour être noté comme participant au cours). Pour résumer on peut dire que 17 étudiants sur 36 soit plus de la moitié, n'a pas fait les 4 activités du nouveau contrat pédagogique proposé comme système de notation. On notera toutefois qu'il n'y a pas d'étudiants dans cette catégorie qui n'aient choisi de ne faire que les activités en ligne¹¹. Au niveau qualitatif, les deux portraits d'étudiantes qui ont trouvé les modules bénéfiques ont pour caractéristiques communes principalement une volonté d'apprendre et une forme de détermination qui se manifeste chez l'une par une affirmation forte de sa décision d'apprendre et chez l'autre par des formes de travail diversifiées. Les deux étudiantes font état de qualités métacognitives dans l'évaluation de leurs besoins personnels. Les discours des étudiantes et leurs commentaires ont montré que la réalisation des activités en ligne a constitué un défi et un dépassement de soi. Cette difficulté explique peut-être que peu d'étudiants débutants aient eu la volonté de faire les modules : ils sont en effet 70 % à n'avoir rien fait ou à s'être connectés et à avoir abandonné. Très peu d'étudiants débutants ont réussi à s'accrocher au point de faire les 4 activités du contrat pédagogique (les 2 activités en présentiel et les 2 activités en ligne).

On trouvera en annexe 2 le détail des résultats de ces étudiants débutants.

6.3.2.5. La diversité des profils des étudiants « stratégiques » ?

Cette catégorie concerne les étudiants ayant soit : a) coché au hasard les questions à réponses fermées, b) soit les étudiants ayant décidé de ne faire qu'une partie des activités d'entraînement en les faisant correctement. Pour résumer on peut dire que, soit ils ont choisi de toutes les faire coûte que coûte pour obtenir une note de participation élevée, soit ils ont choisi de n'en faire qu'une partie parfois de façon soignée.

Les étudiants stratégiques dont la note de participation ne reflète pas le travail

L'écart relatif inférieur à 50% entre la note de participation et la note calculée indique que les étudiants ont réussi moins de la moitié des activités. Le tableau 12 indique la répartition de ces étudiants qualifiés de stratégiques.

Commentaires du tableau 12

Si on regarde les niveaux des étudiants stratégiques ayant coché au hasard ou ayant fait les activités en dilettante, on trouve 7 étudiants de A2 à B2+ : seuls les niveaux bilingues ne sont pas représentés ici¹².

¹¹ Sur toute la L2, seule une étudiante de niveau confirmé n'a fait que les activités en ligne ce semestre. On peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit d'une étudiante en double cursus, ou qui fait sa licence sur deux ans ou bien qu'elle passera les épreuves d'anglais au rattrapage.

¹² Pour ces étudiants bilingues, on doit cependant récuser l'hypothèse que leur niveau soit le seul responsable de l'obtention d'une note calculée correcte.

Lorsque l'on cherche à caractériser leur participation en terme de qualité, la note de participation est de 20, 19, 18 ou 15, ce qui montre une volonté d'augmenter la note sans souci d'exactitude dans les réponses: c'est ce qui leur vaut d'être qualifiés de « stratégiques ». La note calculée est donc souvent la moitié de la note de participation voire dans le cas de l'étudiante de niveau A1 de plus de trois fois inférieure. Malgré la faiblesse du niveau de l'étudiante il apparaît clairement que celle-ci a répondu au hasard dans les questions auto-correctives, ce qui transparaît lors de l'examen de ces réponses.

Tableau 12 : Étudiants stratégiques avec un écart relatif entre la note calculée et la note de participation inférieur à 50%

Niveau	Note de participation	Note calculée	Écart relatif (note calculée/note de participation)
Étudiant B2 -	18	9	50%
Étudiante B2 +	20	9,7	49%
Étudiante B2	20	9,7	49%
Étudiante A2	20	9,14	46%
Étudiante B2 +	19	8,17	43%
Étudiante B2 +	18	7,31	41%
Étudiante A1	15	4,46	30%

On notera qu'aucun des étudiants présents dans ce tableau n'a répondu au questionnaire. Ils ne font pas non plus partie des étudiants pré-enquêtés. Nous ne pouvons donc pas enrichir nos observations quantitatives de propos qualitatifs.

Les étudiants stratégiques dont la réalisation des activités reflète le travail

À l'inverse, les étudiants ayant adopté un comportement stratégique qui reflète leur travail sont au nombre de 4. Il y a 2 étudiant.e.s bilingues (2) ou de très bon niveau (1) et deux étudiant.e.s au niveau nécessitant du renforcement. Ces étudiants ont choisi de ne faire qu'une partie des activités sans chercher à tirer partie de la faille consciente du système pour s'assurer la note de 10/20. Leur stratégie n'a porté sur l'obtention du 10/20. La répartition de ces étudiants se fait selon les indications du tableau 13 :

Tableau 13 : Étudiants stratégiques ayant obtenu 10/20 en participation

Niveau	Note de participation	Note calculée	Écart relatif (note calculée /note de participation)
Niveau C1	10	9,18	92%
Niveau B1-	10	7,12	71%
Niveau B2	10	4,72	47%
Niveau C1 +	10	4,38	44%

Seule l'étudiante de niveau C1 a répondu au questionnaire. Nous rapportons deux de ses réponses ci-dessous.

6.b. Aujourd'hui mon avis est que

Ça m'a beaucoup aidé, j'ai appris pas mal de choses.

[...]

7.c. Expliquez brièvement votre démarche en donnant un exemple précis où vous avez nécessité une aide extérieure

J'ai demandé de l'aide autour de moi lorsque je ne comprenais pas certains mots ou que j'avais des doutes sur le sens d'une phrase. J'ai également sollicité l'aide de mes amis, de mon frère et de ma mère lorsqu'il y avait des documents audio à écouter, afin de vérifier si nous entendions la même chose.

Le niveau de l'étudiante et la réussite des activités

On notera que cette étudiante, qui fait partie de mes groupes et que nous appellerons Yasmine, a un très bon niveau et se qualifie de bilingue. Or elle déclare néanmoins que les modules l'ont « beaucoup aidée » : cela peut s'expliquer en partie par la démarche de travail qu'elle décrit en réponse à la question 7.c. (cf. ci-dessus) et par le fait qu'elle ait travaillé les activités jusqu'à les réussir, comme le montre la note calculée dont l'écart relatif est de 92%, (elle a réussi 92% des activités). Cela ne peut manifestement pas être imputé à son niveau puisque l'étudiant de niveau C1+ (de niveau supérieur) également dans mes groupes et qui a obtenu la meilleure note en dissertation, a réussi 44% des activités. Cette comparaison confirme ce que nous avons constaté en comparant les notes calculées d'Aurélié et de Mélanie : le niveau ne garantit pas la réussite des activités. Nous préférons néanmoins rester prudents sur cette hypothèse et attendre de pouvoir observer les étudiants à l'œuvre pour avoir davantage de lumières sur cette question.

Les apports déclarés des modules

Les apports des activités en ligne concernent deux axes : le lexique et des contenus en sciences sociales. Le premier axe concerne les savoirs langagiers et le second axe concerne l'enseignement de sa discipline elle-même.

Document 5 : ce que les modules ont apporté à Yasmine

10. Les modules (3 réponses possibles)

- m'ont préparé pour l'examen écrit/l'exposé
- m'ont apporté plus de vocabulaire, appris plus de mots
- m'ont permis de voir comment faire des phrases avec la bonne structure
- m'ont permis de réviser des bases de grammaire
- m'ont aidé à avoir une meilleure organisation
- m'ont permis une meilleure connaissance des sujets de sciences sociales
- m'ont permis de vous situer par rapport au cours (pour les étudiants dispensés d'assiduité ou absentéistes)
- m'ont aidé en terme de méthode (sur la façon d'apprendre du vocabulaire, une présentation de texte, sur l'écoute d'un document audio etc...)
- m'ont apporté une note de sérieux et de participation
- ne m'ont rien apporté du tout
- je ne les ai pas faits
- autre

La manière de travailler

L'étudiante a eu recours à une aide extérieure principalement sur le lexique qui est effectivement l'un des apports des modules en ligne. L'aide extérieure prend ici la forme de personnes de son entourage. On notera que cette étudiante algérienne ayant fait sa scolarisation à Alger dans une école privée en langue arabe à deux parents avec un capital culturel élevé : ils sont tous deux docteurs de l'université. Yasmine semble avoir le capital culturel le plus élevé de la L2, si l'on se fonde sur le niveau d'études de ses deux parents.

Le dosage du travail en ligne

L'étudiante déclare aussi n'avoir fait que la moitié des modules, ce qui effectivement le cas : cela semble indiquer qu'elle a donc conscience d'avoir adopté un comportement stratégique consistant à n'en faire qu'une partie. Elle semble avoir choisi de le faire de façon consciencieuse sans chercher à gonfler sa note artificiellement.

6.3.3. Conclusion sur l'indicateur 2 : un tiers des étudiants semblent avoir refait les modules en ligne

Presqu'un tiers des étudiants (32%) semble avoir pris en main sa participation active en ligne en ayant soit fait les activités avec soin, soit en les ayant refaites jusqu'à avoir juste. Toutefois chez les étudiants débutants, principale cible des activités en ligne destinées à l'harmonisation des niveaux, seuls 17% (6/36) d'entre eux à l'a fait.

L'impact de ces observations sur le contrat pédagogique est la modification du système de notation à partir de la rentrée 2018. Afin d'encourager un plus grand nombre d'étudiants à s'impliquer sur les activités en ligne, nous prendrons désormais en compte la note calculée à l'issue de cette première année d'introduction. Nous espérons ainsi mieux valoriser les efforts des étudiants qui s'investissent.

Dans ce développement concernant l'indicateur 2, nous avons examiné la participation en termes quantitatifs et la qualité de la participation. Nous nous sommes penchés en particulier sur trois types d'étudiants : 1) les étudiants de niveau bilingue, 2) les étudiants de niveau débutant ainsi que 3) les étudiants ayant choisi un comportement que nous avons qualifié de stratégique. Nous avons pu voir que le niveau n'influence pas les types de comportements entendus ici comme la réussite des activités en ligne qu'il s'agisse d'étudiants bilingues ou débutants et que ces trois niveaux d'étudiants se trouvent aussi répartis dans les trois grandes tendances ou divisions de notes définies (mention B ou TB, entre 10 et 14 moins de 10 ou =/20). Cela est visible notamment dans le cas des étudiants stratégiques qui comporte tous les types d'étudiants y compris deux étudiants de C1.

Voyons à présent notre dernier indicateur, l'utilité déclarée par les apprenants.

6.4. Indicateur 3 : l'utilité perçue

Nous avons examiné les données disponibles pour l'ensemble de la population. Nous allons à présent nous intéresser au questionnaire qui a été renseigné par 76 répondants sur les 126 de l'effectif total, soit 60%.

6.4.1. Une donnée déclarative : l'utilité perçue et quatre variables indépendantes

Nous avons fait l'hypothèse qui ne semble pas se vérifier, que le niveau des étudiants était susceptible d'influer sur leur manière de réaliser (ou non) les activités en ligne. Entre le premier et le second semestre, certains étudiants de niveau bilingue ont moins participé qu'au second semestre, semestre qui fait l'objet de notre étude. En admettant qu'ils soient disposés à étudier en dehors des heures de cours la langue anglaise, peut-on faire l'hypothèse qu'ils n'y aient pas trouvé leur compte et que ce soit la raison pour laquelle ils

ont choisi de moins participer ? Examinons à présent la variable utilité comme facteur explicatif.

La difficulté concernant l'utilité perçue vient du fait que cet indicateur est à la fois un objet et une variable. Autrement dit, l'objectif pédagogique est que les activités soient utiles aux apprenants ; si c'est le cas, cela peut influencer sur la participation : l'utilité est donc une variable dynamique. En outre, cette variable est elle-même dépendante d'autres variables que j'ai pu identifier grâce à mes lectures théoriques, les réponses aux entretiens et ma connaissance du terrain. En fonction des déclarations des apprenants au questionnaire, nous allons examiner la dépendance des variables suivantes : le niveau, la formation antérieure, la répétition des activités et la motivation à faire les modules. Le test statistique utilisé est le Khi2.

Nous sommes consciente de l'une des limites de la variable utilité qui est d'être subjective et qui dépend de deux choses : d'une part de l'enthousiasme du répondant et d'autre part de sa capacité à situer son apprentissage. De l'enthousiasme, car les apprenants naturellement enthousiastes auront tendance à trouver les modules plus utiles que leurs camarades moins enthousiastes sans que l'on puisse savoir objectivement qui des deux a appris le plus. Sur un autre plan, il s'agit d'une variable qui fait appel d'une certaine mesure à leur métacognition et à leur capacité à évaluer leur apprentissage.

Est-ce à dire qu'elle ne présente qu'un intérêt mineur ? Nous répondrons par la négative à cette interrogation parce que l'apprentissage peut et doit certes être mesuré de manière objective et quantifiable (moins de fautes de grammaires, un lexique plus riche). Mais au plan psycho-affectif selon une approche de psychologie humaniste, une perception positive de l'apprentissage peut influencer sur la confiance et, partant, sur la production des apprenants sans qu'elle en soit, bien entendu, une condition suffisante. Par ailleurs, l'utilité perçue peut à son tour influencer sur l'investissement à réaliser les activités en ligne : cette variable a donc son importance pour l'adhésion au format hybride.

Tableau 14 : Répartition de la perception de l'utilité des modules d'entraînement en ligne

	très utile	un peu utile	inutile	autre	total
effectifs	20	37	15	5	76
pourcentage	26%	48%	20%	6%	100%

Commentaires sur le tableau 14 concernant la répartition de l'utilité des modules d'entraînement.

Ils sont 26% à trouver les modules très utiles : si l'on met ce pourcentage en rapport avec les personnes ayant obtenu une mention B ou TB (32%), on voit qu'il n'y a que 6 points pourcentage de différence. Cette légère différence indiquerait une cohérence entre la qualité de la réalisation des activités et la perception de l'utilité. La majeure partie des apprenants, près de 50% des répondants, déclare les activités ayant une certaine utilité.

Donc 74% semble avoir tiré un certain profit des activités en ligne ; 20% les trouvent inutiles et le reste ne s'est pas prononcé.

6.4.2. Les variables indépendantes retenues

Comme expliqué dans la partie méthodologique de ce mémoire, les variables susceptibles d'avoir une influence sur l'utilité perçue sont ainsi les suivantes :

- le niveau d'anglais ;
- la formation antérieure ;
- la répétition des activités auxquelles les étudiants n'ont pas eu juste ;
- la motivation.

6.4.2.1. Le Niveau d'anglais des répondants n'influence pas leur perception de l'utilité

Le test du Khi2 à 6 degrés de liberté montre que le niveau ne semble pas n'influencer l'utilité perçue : il y a une probabilité de 21% d'obtenir une valeur égale ou supérieure à la valeur de la distance du Khi2 qui est de 8,2. Que les apprenants aient un niveau bilingue ou débutant, cela ne semble pas influencer sur leur perception de l'utilité des modules d'entraînement.

Donc, pour ce qui est des répondants, l'hypothèse initiale selon laquelle les étudiants bilingues ou confirmés trouveraient les modules moins utiles que leurs camarades débutants n'est pas vérifiée.

6.4.2.2. La Perception et/ou satisfaction par rapport à la formation antérieure n'influence pas l'utilité des modules

Le passage au format hybride avait pour objectif de pallier les lacunes du lycée. Il nous fallait ainsi connaître l'avis des apprenants sur la formation qui leur avait été dispensée en anglais avant leur arrivée à Paris Descartes. L'hypothèse sous-jacente était que lorsque les étudiants qui percevaient leur formation antérieure comme insuffisante, ils pourraient renforcer les bases grâce aux modules en ligne.

Tableau 15 : Perception de la qualité de la formation antérieure en anglais

Excellente	8%
Plutôt bonne ou correcte	66%
Médiocre ou catastrophique	26%
Total	100%

Commentaires du tableau 15

Le tableau 15 indique que dans l'ensemble, ils sont plutôt satisfaits de leur formation. Ils sont en effet 74% - donc les trois quarts- à estimer la formation d'assez correcte à excellente, et seuls 26% à estimer la formation médiocre voire catastrophique.

Tout comme pour le niveau, le test du Khi 2 montre que la manière dont les étudiants se représentent leur formation antérieure n'a pas d'influence sur la perception de l'utilité des modules.

En effet, selon la loi du Khi2 à 6 degrés de liberté, il y a une probabilité de 58% d'obtenir une valeur égale ou supérieure à la distance calculée du Khi2 qui est de 4,7. Cela signifie que la perception de la qualité de formation antérieure n'a pas d'incidence sur l'utilité perçue. Que les apprenants aient ou non une bonne formation ne les a pas empêché de trouver les modules utiles et inversement, s'ils ont estimé leur formation antérieure mauvaise, cela ne leur a fait pas déclarer la formation en ligne utile pour autant.

Donc l'hypothèse initiale n'est pas vérifiée, il n'y a pas de rapport entre l'utilité perçue et la satisfaction des étudiants par rapport à leur formation antérieure.

6.4.2.3. La Motivation à faire les modules d'entraînement influence l'utilité perçue

La motivation à faire les modules a été mesurée en leur demandant aux étudiants ce qu'ils feraient si les modules n'étaient pas comptabilisés dans la moyenne, autrement dit s'ils ne recevaient pas de gratification en termes de note.

"Admettons que l'an prochain les modules ne soient pas notés. Que ferez-vous ?" (question 5 du questionnaire). Le tableau 16 indique les effectifs et les pourcentages déclarés par les répondants.

Tableau 16: Motivation déclarée à faire les activités en ligne

Comportement déclaré	Effectif	Pourcentage	Interprétation en terme de motivation
tous	10	13 %	très motivés 13%
une partie	25	33 %	motivés 33%
connecterai	27	35,5 %	pas motivés 54%
rien	14	18,5 %	
tous	76	100%	

Commentaires du tableau 16

On notera qu'ils sont 8 à ne pas avoir effectué les modules ou en avoir fait moins de 7 et à avoir répondu néanmoins au questionnaire. Le tableau montre que les étudiants sont majoritairement peu motivés par le travail en ligne 54%. Les étudiants très motivés qui feraient, selon leur déclaration, tous les modules même sans gratification notée et donc d'impact sur la moyenne représentent 13% des répondants.

Nous faisons l'hypothèse que les apprenants motivés à faire les modules en ligne (donc 46%), seraient davantage susceptible de les trouver utiles.

Or selon la loi du Khi2 à 6 degrés de liberté, il y a une probabilité de 0.2 1% d'obtenir une valeur égale ou supérieure à 21,2 qui est la distance du Khi2.

Selon le test du Khi2, la variable utilité perçue dépend donc bien de la variable motivation. Cela signifie que plus les étudiants étaient motivés à faire les modules en ligne, plus ils les ont trouvés utiles.

6.4.2.4. La Répétition des activités auxquelles ils n'ont pas eu juste influence l'utilité perçue

Comme expliqué dans la partie décrivant le dispositif, celui-ci est destiné à aider les apprenants à apprendre ; nous nous sommes situées dans le paradigme de l'apprentissage. Il s'agit en effet d'une approche inductive : il ne comporte pas de "pièges" et à ce titre, la répétition des tâches non réussies fait partie des moyens d'apprendre.

Par exemple, si on n'a pas retenu l'orthographe de tel terme, on devrait le réécrire jusqu'à pouvoir l'écrire correctement. Il est même préférable de laisser passer du temps et d'y revenir ultérieurement pour vérifier que l'on s'en souvient.

Tableau 17 : Comportement des apprenants la dernière fois qu'ils n'ont pas eu juste à une activité

Comportement déclaré	Effectif	Pourcentage
refait	41	54%
pas refait	35	46%
total	76	100%

Commentaires du tableau 17

Précisons d'emblée qu'ils sont une légère majorité à avoir déclaré avoir refait la dernière activité à laquelle ils n'ont pas eu juste (54% contre 46%). Notre souhait était de savoir s'ils refaisaient systématiquement les activités, mais les indications de Singly, Martin et Giraud (Singly, Martin, Giraud 2013) énoncent comme règle l'importance de l'utilisation du passé composé dans les questionnaires en référence à une action précise et non pas à une pratique. Cela explique la formulation de la question (« la dernière fois que vous n'avez pas eu juste à une activité » plutôt que « lorsque vous n'avez pas juste aux activités »).

Le test du Khi2 confirme en effet que la répétition renforce la sensation d'utilité. En effet, selon la loi du χ^2 à 3 degrés de liberté, il y a une probabilité de 0.16% d'obtenir une valeur égale ou supérieure à la distance du Khi2 qui est de 15,1. Autrement dit, la probabilité est trop faible d'obtenir une valeur égale ou supérieure à 15 pour que cela soit dû aux effets du hasard. On ne peut donc rejeter l'hypothèse nulle d'indépendance de la variable "répétition de l'activité fausse" sur la variable dépendante "utilité".

La variable utilité perçue dépend donc bien de la variable répétition, comme l'on pouvait s'y attendre dans ce type d'activités. Cela signifie que lorsque les étudiants ont refait l'activité à laquelle ils n'ont pas eu juste, ils ont perçu le travail comme leur ayant été bénéfique.

6.4.2.5. Conclusion : les limites des tests d'indépendance du Khi2

Nous avons bien conscience, que "si le test du Khi2 permet d'indiquer un lien, nous ne savons rien de ce lien, c'est la lecture du tableau des pourcentages ou du tableau des écarts à l'indépendance qui permettent de le caractériser". (Martin 2009 : 86). Afin de mieux connaître ces liens il faudrait interpréter les écarts à l'indépendance, mais dans le cadre de cette première étude de type général, je laisse de côté cette caractérisation pour une étude ultérieure qui serait davantage détaillée.

6.5 Le lexique : vers un consensus

Le lexique a été cité comme étant le principal apport des modules en ligne pour les trois niveaux de la licence parmi les choix proposés. Trois réponses étaient autorisées pour répondre à la question 16 concernant les apports des modules :

Tableau 18 : Les bénéfices déclarés des modules par les apprenants

Réponse	moyenne	Total
Augmentation du capital lexical	28%	51
Meilleure révision de la grammaire	12%	22
Amélioration de la syntaxe	11%	20
Note de sérieux	11%	20
Meilleure connaissance des contenus de sciences sociales	11%	20
Meilleure préparation à examen écrit/exposé	7%	13
Repères par rapport au cours en présentiel (étudiants dispensés d'assiduité ou absentéistes)	3%	6
Meilleure méthodologie	4%	7
Meilleure compétence organisationnelle	3%	6
Rien du tout	5%	9
Pas faits	3%	6
Autre	1%	2
Total		181/76

Commentaires du tableau 18

Les pourcentages indiqués sur ce tableau concernent la totalité des réponses apportées : il faut donc lire les pourcentages par rapport aux 181 répondants et non pas par rapport au nombre total des réponses. Les données suivantes concernent les trois niveaux de la licence : on peut donc voir que le lexique fait consensus pour la majorité des étudiants de la licence de sciences humaines et sociales de Paris Descartes.

L1 : 68/243 soit 28 %, suivi par la grammaire qui ne représente que 21 % (soit 7 points pourcentage de moins).

L2 : 51/178 soit 29 %, suivi par la grammaire qui ne représente que 12% (soit 15 points pourcentage de moins).

L3 : 58/190 soit 31 %, suivi par la grammaire qui ne représente que 19% (soit 22 points pourcentage de moins).

Des thèses récentes comme celle de Zhoglami (Zhoglami 2015) ont montré que le lexique est la principale entrave à la compréhension. Or comme nous l'avons vu, les modules en ligne ont ciblé principalement les activités de réception (compréhension orale et écrite).

6.6 Conclusion sur les résultats

Pour résumer le contenu de cette partie et répondre brièvement à notre question de recherche qui concerne les répartitions de la participation des apprenants et les déterminants de celle-ci, on peut voir qu'il y a eu des efforts de participation importants pour 66% des L2 mais seul 1/3 de la promotion a fourni une participation que l'on pourrait qualifier de susceptible de favoriser les apprentissages. Nous avons vu qu'il n'y a pas de corrélation entre les niveaux des apprenants et la participation en termes quantitatifs et qualitatifs mais que l'une des caractéristiques des étudiants débutants est de majoritairement peu participer aux activités en ligne (68 % ne les ont pas réalisées ou en ont réalisé moins du quart). Enfin, concernant l'utilité déclarée qui est susceptible d'influencer la réalisation des modules et inversement, on ne peut rejeter l'hypothèse nulle que pour la motivation à faire les modules et la répétition des activités.

Notre hypothèse initiale selon laquelle le niveau des étudiants serait une variable susceptible d'influencer leur participation en ligne n'est pas vérifiée. On peut soulever une autre question pour des recherches ultérieures qui serait davantage liée à l'autonomie : les étudiants ayant déjà leur propre méthode de travail – indépendamment de leur niveau - sont-ils ceux qui sont le plus déstabilisés par les contraintes que peut représenter le travail en ligne ? Qu'en est-il de ceux qui n'ont pas de méthode prédéfinie ? Le dispositif favorise-t-il l'autonomisation de quels types d'étudiants (niveau, âge, sexe ...) ?

La partie qui suit va proposer quelques éléments de discussion : présenter des contradictions et les limites de la présente étude ainsi que des perspectives de recherche.

7. Quelques éléments de discussion

Dans cette partie nous allons énoncer quelques contradictions qui apparaissent dans notre étude ainsi que des critiques par rapport au dispositif. Nous énoncerons, ensuite, quelques limites et perspectives de recherche.

7.1. L'Analyse des résultats : les contradictions ou les limites du format hybride et du dispositif

Nous allons voir ici trois types de limites ou critiques que l'on pourrait adresser au dispositif : celle qui concerne le système auto-correctif, celles relatives au travail individuel pourtant important des étudiants, et celles concernant le dispositif hybride.

7.1.1. La limite de la note calculée et du système auto-correctif

La note calculée comporte elle-même une limite qui est comme on l'a dit, que les activités de production écrite (réponses ouvertes) ne peuvent pas être notées automatiquement. Seules les activités de réception fermées et quelques activités de mémorisation (restitution de termes à l'écrit) ont pu être évaluées. Nous avons appelé ces types d'activités les « activités visibles ». Cela exclut deux types d'activités : les questions de compréhension ouverte (démarche métacognitive) et celles nécessitant de la production (transcription et thèmes). L'inclusion de ce type d'activités a eu pour objectif d'encadrer les apprenants qui souhaitent prendre en main leur apprentissage de manière autonome sans compensation de note. D'après notre enquête cela ne concernerait environ que 18% d'entre eux (*cf. supra* 6.4.2.3.).

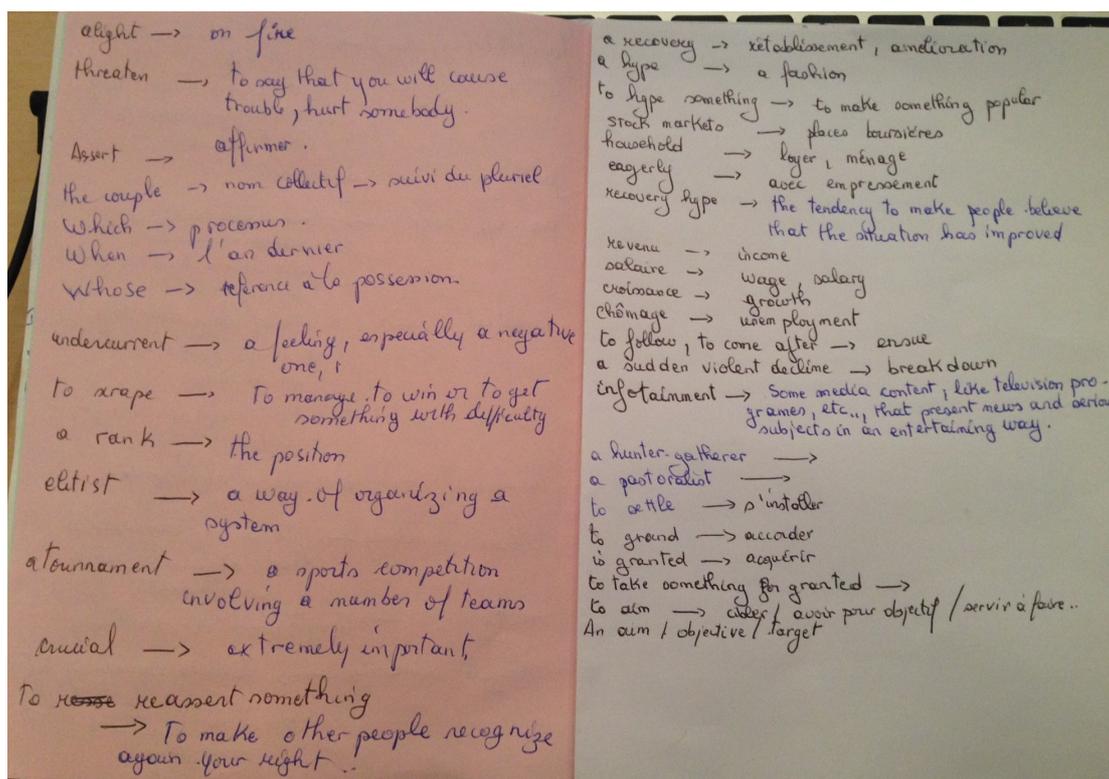
Les entretiens ont révélé des contradictions que l'on pourrait identifier plus en détail par l'observation des activités elles-mêmes, ce qui s'est avérée impossible dans le délai imparti pour la réalisation de ce mémoire, mais qui est envisagé dans le cadre de mon travail de thèse. Ainsi deux étudiants au profil semblable faisant partie de la L3 ont été interrogés lors de la pré-enquête : ils ont tous deux obtenu un 20/20 en note calculée. L'une, que nous appellerons Salima était une étudiante consciencieuse avec un niveau nécessitant du renforcement qui avait indiqué en commentaire dans le questionnaire de satisfaction : "J'aimerais bien qu'il y ait ce type d'exercice depuis la L1. Cela nous aiderait grandement pour la compréhension orale. Et le vocabulaire également que l'on apprend dans chaque module est plus facile à apprendre". L'autre, que nous appellerons Yann, est un étudiant issue d'une classe préparatoire d'élite¹³ étant parmi les meilleurs de la promotion des L3 à l'écrit (ses dissertations ont été qualifiées d'« excellentes » par l'enseignante titulaire et utilisées en guise de corrigé sur notre plateforme). Yann a déclaré que puisque les activités de production ne pouvaient pas être prises en compte et qu'il s'agissait d'une « machine stupide », il avait simplement mis un tiret pour faire savoir à la machine que l'activité avait été traitée ; ainsi elle apparaîtrait comme étant validée. Salima évoque quant à elle, sa manière de s'appropriier le lexique : elle l'a noté selon la préconisation du dispositif

¹³ L'étudiant a fait une khâgne BL au Lycée Lakanal qui avait Henri IV et Fénelon est l'une des trois très grandes classes préparatoires aux grandes écoles.

dans un cahier qu'elle m'a montré : elle ne s'est pas contentée du dispositif numérique, elle s'est approprié le support en exportant des contenus sur papier.

Salima : Mais là, j'ai relevé tout les vocabulaires qu'on avait, que j'ai, qui étaient possibles dans PERL et j'ai un cahier ou je mets tous les vocabulaires de tout et y'a des reformulations que j'ai trouvé en fait c'était super important à retenir et on va dire c'est vocabulairement correct comparé à ce que je disais avant, par exemple quand on dit euh, par exemple le truc c'était en quel sens ou quel sens donnez vous à ça, pour moi c'était pas "in what spirit".

Document 6 : Exemples de pages où Salima a recopié le lexique des exercices d'association des modules



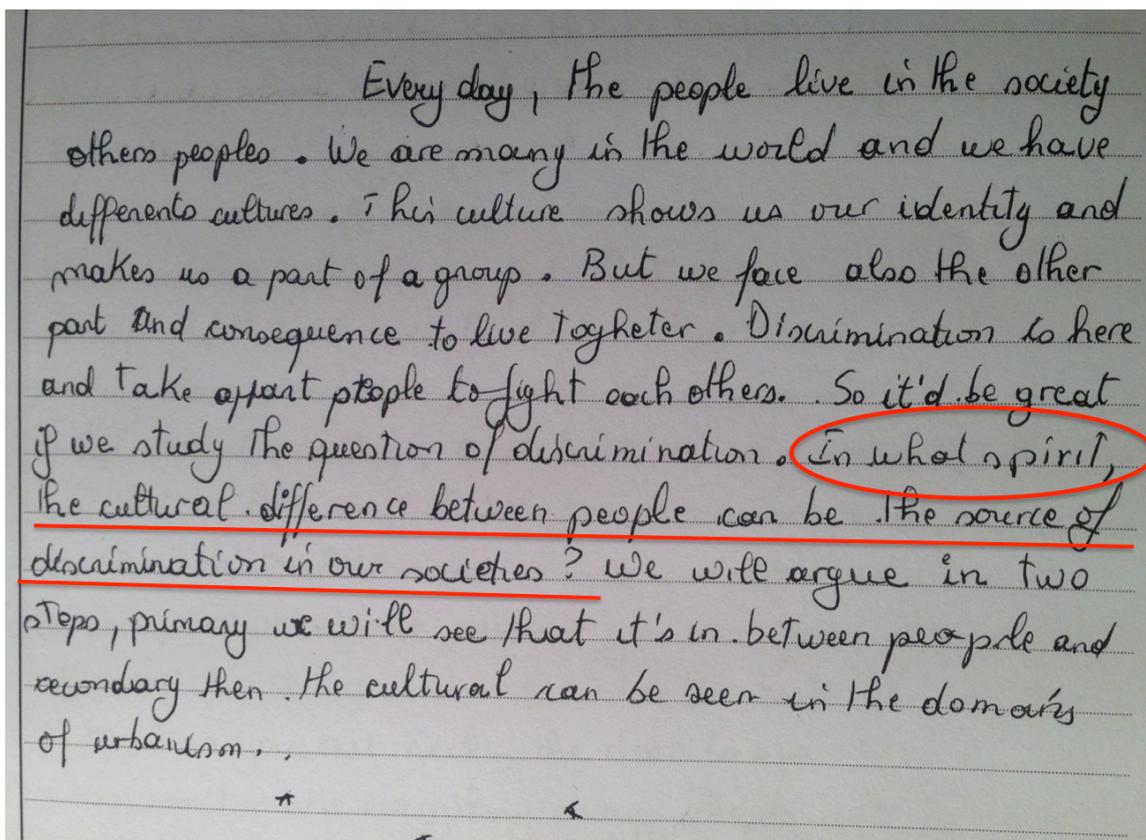
Cette situation montre qu'en apparence, il s'agit d'étudiants au profil semblable qui sont remarqués en ligne pour les mêmes raisons (leur 20/20 en note calculée), mais en réalité tout les oppose : leur sérieux quant à la réalisation des activités, leur parcours académique et leur niveau initial. Cet exemple fait néanmoins figure d'exception et Yann semble être l'un des rares étudiants ayant adopté ce type de comportement de « hacker » du dispositif. La majorité des étudiants a tenté de rédiger quelques phrases. Le comportement de Yann semble être sa façon de tirer néanmoins partie du système hybride puisque cet étudiant a pris le parti de ne venir aux cours que le jour de son exposé oral. Autrement dit, sans les modules en ligne, Yann n'aurait pas travaillé son anglais.

Si les budgets le permettent, la présence des tuteurs serait une solution à ce type de limites du dispositif automatisé dans sa forme actuelle, et offrirait un meilleur encadrement aux étudiants.

7.1.2. Les limites de l'investissement de certains étudiants

Deux étudiantes de L3 ayant eu 20/20 en note calculée ont été pré-enquêtées. Comme recommandé dans la méthodologie d'apprentissage du lexique, elles ont consacré un cahier spécial à la prise de note du nouveau lexique que j'ai pu consulter (cf. document 6). L'une d'elles est Salima, la même étudiante de L3 évoquée au paragraphe précédent. L'autre sera désignée comme étant Isabelle. Toutes deux se disent fières d'avoir acquis un capital de lexique important grâce aux activités en ligne et ont spontanément déclaré être allées à l'épreuve écrite avec une confiance qu'elles n'avaient pas avant le passage à la modalité hybride. Cependant, lorsque l'on regarde leur production écrite lors de l'essay final sur table, on s'aperçoit que les progrès qu'elles ressentent ne sont pas visibles en terme de résultats (leurs notes sont encore moyennes) et que parfois le lexique employé est employé à mauvais escient. Sur le long terme, les activités de thème devraient aider les étudiants à mieux construire leurs phrases. Ainsi Salima a déclaré avoir appris l'expression « in what spirit » lors de l'entretien. N'ayant pas pu saisir le sens de cette expression elle dit avoir demandé de l'aide à son jeune frère qui est « très bon en anglais ». L'expression apparaît dans sa copie d'examen employée à mauvais escient (cf. document 7).

Document 7 : Ré-emploi de l'expression "in what spirit" à mauvais escient par Salima



Le document 6 qui montre la façon dont Salima a pris en note son lexique peut-expliquer cette erreur de réemploi. En effet, il aurait fallu qu'elle note, non pas la définition des termes comme elle l'a fait, mais le *contexte* d'apparition des mots ou des expressions. Le lexique s'apprend en effet en contexte. L'étudiante a suivi une partie des conseils méthodologiques pour apprendre le lexique puisque nous avons précisé dans la partie méthodologique (« tip 2 ») qu'elle devait noter la phrase entière, c'est-à-dire, le terme en contexte (cf. document 8).

Dans d'autres cas, les étudiants n'ont pas su réemployer des choses vues dans les modules en ligne. Ainsi cette autre étudiante sérieuse et impliquée en ligne fait des erreurs à la voix passive. Telle autre n'emploie pas le verbe « to encompass » qu'elle a appris dans les modules et qui s'avère être le terme adéquat et idéal pour dire ce qu'elle souhaite exprimer (*i.e.* regrouper).

Est-ce à dire que le travail dans cette modalité n'est pas pertinent ? Cela n'est pas si sûr. Dans le cas des deux étudiantes interrogées qui ont pris en main leur apprentissage du lexique et ont préservé les contenus de la plateforme sur des cahiers à elles, ces activités semblent s'avérer utiles au plan psycho-affectif (au niveau de la confiance en soi). Les entretiens révèlent une forme de patience et d'humilité de la part des étudiantes Salima et Isabelle qui n'ont pas l'impression d'avoir perdu leur temps : elles semblent avoir au contraire conscience que le travail fourni en une année ne peut pas rattraper leur niveau et se déclarent satisfaites de leur investissement, même s'il n'est pas totalement visible en terme de notes à l'écrit.

Document 8 : Consignes sur un exercice d'association pour l'apprentissage du lexique

Match the words to their synonyms or definition.

😊 : Tips to (really) learn vocabulary

1. Find these words and underline them in your editable word article.
2. Write the whole sentence where they appear in your notebook with their definition to memorise them.
3. Make a sentence with the new words.

forge something	Faites glisser votre réponse ici	to make an illegal copy of something in order to cheat people
handful (of sb/thing)	Faites glisser votre réponse ici	a way of doing something that is quicker than the usual way
jail	Faites glisser votre réponse ici	a small number of people or things
taboo (adj.)	Faites glisser votre réponse ici	a prison
pre-op (noun)	Faites glisser votre réponse ici	a person who has not yet been operated
shortcut	Faites glisser votre réponse ici	considered so offensive or embarrassing that people must not mention it

7.1.3. Les limites du dispositif hybride : les étudiants non-autonomes et les étudiants autonomes

Certains étudiants ont éprouvé du mécontentement par rapport au passage à l'hybride et ont qualifié le travail en ligne de « perte de temps ». Si nous écartons l'explication simpliste

qui consisterait à accuser nos étudiants d'être paresseux, ce qui pour les deux étudiants en question est loin d'être le cas, quelles raisons invoquent-ils ? Dans cette partie nous allons rendre compte des déclarations de 4 des 5 étudiants ayant émis des réserves lors des entretiens (la pré-enquête)¹⁴ ; ils se répartissent comme suit :

Tableau 19 : Répartition des étudiants ayant émis des réserves lors des entretiens

	L2	L3
Dans mes groupes	2	1
En dehors de mes groupes	-	2

Dans les paragraphes qui suivent nous allons voir que l'examen de certains développements des pré-enquêtés montre que les étudiants n'ayant perçu aucune utilité sont des étudiants ayant une autonomie totale qui ont soit déjà développé leur propre méthode de travail ou soit, à l'inverse, ne sont pas autonomes mais au contraire très dépendants des cours en présentiel. Les étudiants ayant déjà leur méthode de travail n'apprécient pas celle qui est imposée par les activités en ligne. Les étudiants n'étant pas autonomes n'arrivent pas à adapter leurs efforts vers ce type d'activités (on notera que ces deux étudiants sont en L3).

7.1.3.1. Les étudiants n'ayant pas le niveau d'autonomie suffisant

Dans ce paragraphe nous allons comparer les remarques de deux étudiants de L3 respectivement Pierre et Georges. Pierre a un niveau nécessitant du renforcement à l'écrit (niveau B1) ; Georges est un étudiant avec un bon niveau proche du C1. Georges fait partie de mes groupes et son travail a été partagé avec les étudiants de ma classe pour servir d'exemple. Leur caractéristique commune est de se démarquer par leur assiduité aux cours et par leur fait que tous les deux aient déclaré que les activités en ligne leur ont été inutiles.

Pierre.¹⁵ a déclaré sur le questionnaire de satisfaction :

"Je trouve ce genre de dispositif particulièrement désagréables. Sachant qu'ils sont mis en place pour remplacer les profs qui manquent faute de budget, je trouve l'utilisation désagréable, incohérent, incompréhensible, contre-intuitif, et la pire pédagogie possible pour apprendre une langue.
Bien à vous et bon courage¹⁶" (*sic.*)

¹⁴ Seul le propos d'une étudiante ayant émis des réserves n'est pas reproduit ici : l'étudiante de L3 en question est bilingue et a fait une partie de sa scolarité dans la partie anglophone du Canada. Il s'agit d'une étudiante internationale qui doit travailler son français et tente de se mettre à niveau en français. L'étudiante finance ses études et ne peut pas consacrer du temps à des activités inutiles eu égard à son niveau.

¹⁵ L'enseignante de P. A déclaré à son propos qu'il n'a manqué aucun cours en guise de caractérisation spontanée de l'étudiant ; quant à l'autre étudiant, il est arrivé que je doive le renvoyer chez lui car il était très malade et tenait à rester malgré tout en cours.

¹⁶

<http://perl.uspc.fr/mod/questionnaire/report.php?action=vresp&group=0&individualresponse=1&rid=1814&individualresponse=1>

Dans ses remarques l'étudiant semble avoir conscience des contextes financiers dans lesquels le dispositif hybride apparaît comme une solution « remplacer les profs qui manquent faute de budget », ce qui ne correspond pas, on l'a vu, à la réalité de l'université Paris Descartes¹⁷. Son discours témoigne d'un agacement manifeste par l'accumulation d'adjectifs négatifs, au nombre de cinq. Au-delà de cet apparent problème d'ordre politique, il évoque des problèmes pédagogiques. Afin de comprendre quels ils sont, il a fait partie des pré-enquêtés et a accepté l'entretien dès ma première sollicitation, enthousiaste à l'idée de pouvoir s'exprimer sur son mécontentement. Au moment de l'entretien, il avait « joué le jeu » de la participation et obtenu un 19 en note de participation avec une note calculée de 13,72. Il a expliqué en entretien les problèmes de concentration qu'il rencontre lorsqu'il travaille en ligne:

Pierre : D'autant plus que je me connais et je sais comment je travaille sur l'ordi. Et sur l'ordi, je mets de la musique, je regarde un truc, en fait je travaille par intermittence de 5 min. Enfin, je fais 5 min un truc, je fais autre chose pendant 5 min, etc... Et du coup je savais que ça allait être un peu ennuyant d'autant plus que l'enjeu était quand même très restreint et que c'était une petite note qui allait après et que c'était une note fixe et que du moment qu'on remplissait tous les modules bah on avait le maximum de points. Donc je voyais pas trop l'intérêt complètement. Et je savais que moi je serais de toute manière très dilettante ».

Pierre évoque principalement des problèmes de concentration sur l'instrument : l'ordinateur. Il montre aussi qu'il n'a pas su adapter sa vision de la notation qui repose sur un paradigme d'évaluation et non pas sur l'entraînement : la question de la notation est évoquée à deux reprises. Ce manque d'adaptation est cohérent avec sa manière de raisonner qui repose sur un paradigme différent du nôtre, puisqu'il n'a pas vu les activités en ligne comme une opportunité de s'entraîner.

Lorsqu'on lui demande d'expliquer s'il y a une différence entre le travail en ligne et en classe il déclare :

« Je trouve que le travail en ligne est extrêmement frustrant. [...] alors que le travail en classe, alors je me rappelle plus tout à fait comment ça se passait, mais le travail en classe est plus intéressant bah parce qu'il y a un lien humain tout simplement et parce qu'il y a une réaction et parce que, enfin, le travail en classe c'est un travail, mettons sur un texte de la brochure avec les questions après, mais les élèves parlent, du coup c'est un travail oral parce que faut écouter ce que disent les élèves faut écouter ce que dit la prof et en même temps un travail de compréhension écrite, faut aussi parfois parler, du coup c'est un travail beaucoup plus multidirectionnel et beaucoup moins unilatéral, et du coup beaucoup moins frustrant. Et c'est un travail qui se passe dans [*silence*] bah qui se passe dans l'oral, et finalement on peut poser aussi des questions. Oui y'a une interactivité ».

Ici, l'étudiant fait référence à des facteurs socio-affectifs et psycho-affectifs l'utilisation de l'adjectif « frustrant » et l'évocation du « lien humain ». Ces facteurs sont indiqués comme une forme d'autonomie dans le tableau de Freund (*cf. supra*, tableau 2). Il préfère

¹⁷ On notera que le développement des activités en ligne est au contraire coûteux et nécessite d'importants investissements qui ont été possibles grâce à l'obtention de l'Idex.

l'interaction, les rapports au lien homme-machine et voit l'un comme étant exclusif de l'autre, alors que dans le dispositif hybride à dominante présentiel tel que nous l'avons conçu, l'interaction humaine est intensifiée puisque les cours sont plus interactifs étant fondés sur la production et l'interaction orales. La question du format papier et du format numérique est également évoquée (« sur un texte de la brochure »). Il semble avoir compris qu'il y avait une délocalisation des activités de compréhension vers le numérique et les activités de production vers le cours en présentiel. Il aurait cependant souhaité ne conserver que le cours en présentiel de la façon dont il a été modifié grâce aux activités en ligne car il déclare avoir perdu son temps en ligne. La division que l'étudiant juge artificielle entre les cinq compétences (production orale et écrite ; compréhension orale et écrite ; interaction - orale) est aussi dénoncée comme étant un travail « unidirectionnel ». Ce qui paraît donc transparaître comme étant des problèmes pédagogiques sont en partie liés à la question de l'autonomie (les problèmes de concentration « intermittences de 5 minutes ») et à des facteurs psycho-affectifs qui influent à leur tour sur la capacité à travailler seul.

Tout comme Pierre, Georges déclare lui aussi sa préférence pour le présentiel en expliquant que les activités en ligne ne lui avaient rien apporté et en évoquant le manque de « soutien » comme principale cause. L'étudiant a perçu ici la distinction pédagogique entre l'évaluation extérieure et l'évaluation qui se fait par l'apprenant lui-même qui est effectivement l'un des changements de paradigmes de notre recherche-action. Il est intéressant de noter ici encore, que même lorsque les apprenants n'adhèrent pas à la démarche, ils sont capables de ressentir les partis pris pédagogiques sous-jacents.

« Même s'il y'a des corrections, y'a pas de réel soutien. Y'a pas vraiment d'indications ou de contre-indications. En cours on fait des résumés et direct on a des retours. Alors que quand on est chez nous c'est à nous de voir là où on a péché et c'est pas du tout, et c'est pas tellement... enfin c'est plus difficile qu'en cours. Dans le sens où c'est à nous de nous évaluer ».

L'étudiant évoque comme son camarade la question de l'interaction qui prend ici la forme d'une aide extérieure bienveillante : on notera que lors des entretiens tous deux disent apprécier particulièrement le travail de leurs enseignants au plan pédagogique et au plan humain. Lorsqu'il déclare qu'il n'y a « pas d'indications ou de contre-indications », mon point de vue d'enseignante est que les indications et les contre-indications apparaissent en guise de corrigé et l'objectif est que les étudiants fassent l'effort de les consulter. On a l'impression que l'étudiant éprouve une forme de « peur de se lancer », ce qui est corroboré par l'emploi du mot « soutien » qui peut faire référence à quelque chose de rassurant ou bienveillant.

L'absence de cette aide extérieure qui prendrait la forme d'une présence est ressentie comme une augmentation de la difficulté. Lorsque j'ai demandé à Georges s'il pensait que la présence de tuteurs pouvait résoudre ce problème, il a répondu par la négative. On peut mettre en regard cette sensation de difficulté avec celle de Salima : on voit que Georges, dont le niveau d'anglais est pourtant supérieur, trouve le travail en individuel « plus difficile » et que Salima, qui a un niveau d'anglais bien inférieur trouve le « vocabulaire [...] plus facile à apprendre ». La conclusion que l'on peut tirer de ces comparaisons réside bien dans des facteurs socio-affectifs et psycho-affectifs et elle est indépendante du niveau.

Ainsi, à l'inverse de Pierre, Salima déclare que le travail en ligne est une occasion pour elle de mieux se concentrer.

L'une des pistes que j'ai considérée intéressantes à explorer a été de voir si la capacité à travailler en ligne était une question sexuée : en effet les deux étudiants Salima et Isabelle sont de sexe féminin et les deux étudiants cités sont de sexe masculin. Une étude qualitative ne pourrait cependant pas répondre à cette question et, par ailleurs, la *ratio* des individus de sexe masculin est très inférieure à celle des individus de sexe féminin dans la promotion (pour les répondants, il y a 16 hommes contre 60 femmes).

7.1.3.2. Les étudiants autonomes ayant déjà leur propre méthode de travail

Noëlle est une étudiante de L2 qui se démarque dans mon groupe-classe par son dynamisme et son investissement. Ainsi, son enseignante de l'an dernier l'a qualifiée de « une sacrée personnalité ». Cette étudiante a su faire preuve d'analyses fines tout au long de l'année et a construit soigneusement sa candidature pour partir à Londres en Erasmus. Pour mieux cerner son profil, on notera aussi que l'étudiante m'a sollicitée dès le premier cours de l'année pour que je l'aide sur sa candidature me demandant de ne pas corriger seulement la langue anglaise mais que je relise et corrige le fond et la forme. Elle a réitéré sa demande au second semestre, date à laquelle elle m'a envoyé sa candidature. Cette attitude montre qu'il s'agit d'une étudiante qui prend en main sa vie, qu'elle a une idée précise de ce qu'elle veut et qu'elle sait s'organiser à l'avance pour mener à bien ses projets.

Voici ce que Noëlle a déclaré dans le cadre d'un entretien de type semi-directif où elle avait d'abord expliqué qu'elle procrastinait les modules au S4. L'enquêtrice lui a demandé d'en expliquer brièvement les raisons. Peu de discours des enquêtés sont construits de manière à proposer une démonstration aussi structurée, c'est pourquoi nous reproduisons ici le passage dans son intégralité :

« Faut avouer que je suis pas très douée en informatique et j'aime pas trop travailler chez moi. Je trouve ça bien le concept, travailler chez soi, préparer les cours puis venir en cours ; mais j'avoue que je préfère travailler, venir en cours surtout en cours d'anglais où par rapport à mon profil ce qui me manque c'est l'oral et l'écrit particulièrement, donc du coup j'avoue que la compréhension notamment au niveau écrit ou audio... je le fais moi-même notamment quand je préparais le IELTS, je me forçais à préparer des chaînes en anglais où là je savais que ça allait être des audio beaucoup plus compliqués que ce qu'on allait me donner dans un cadre scolaire parce que c'était fait pour des anglais natifs donc avec plein d'accents différents à chaque fois. Donc par rapport au PERL, j'ai déjà mes propres manières de m'entraîner par rapport à la compréhension que je sais aussi adapter à mon niveau parce que j'aime bien aussi me challenger pour essayer d'augmenter un peu mon niveau, et donc le PERL, non pas que je m'estime trop bien pour le PERL, mais que je vois ça comme une perte de temps parce que travailler l'anglais c'est jamais une perte de temps mais quand même pour moi, je juge pas ça toujours vraiment utile. Donc dans ma manière de travailler ça me correspond pas d'écouter des petits audio de trois minutes et de faire des retranscriptions dessus ».

Le discours que développe ici cette étudiante contient plusieurs éléments. D'abord, l'étudiante explique qu'elle a un problème avec l'informatique « je suis pas très douée en informatique » qui pourrait renvoyer à la question de l'instrument. Lors d'un débat visant à définir l'addiction, celle-ci s'est déclarée « addict » à Facebook, ce qui expliquerait en partie

la difficulté à travailler sur l'ordinateur et non pas le fait qu'elle ne maîtrise pas l'instrument au niveau technique.

Elle évoque aussi une question par rapport à la modalité hybride c'est-à-dire par rapport au format auquel elle adhère avec recul mais qu'elle estime ne pas lui convenir : l'étudiante préfère clairement la modalité en présentiel seul, et c'est ce que montre l'assiduité et l'investissement dont elle fait preuve en cours : « que je préfère travailler, venir en cours surtout en cours d'anglais où par rapport à mon profil ce qui me manque c'est l'oral et l'écrit particulièrement ». Son analyse témoigne d'un recul didactique : elle a conscience que les cours ont été reformatés et que la prédominance de l'oral et l'écrit en cours sont rendus possibles par la délocalisation des activités de réception en ligne « du coup j'avoue que la compréhension notamment au niveau écrit ou audio... ». Ce qui ressort enfin du discours de l'apprenante c'est qu'elle n'y trouve pas son compte par rapport à deux paramètres qu'elle revendique comme étant des caractéristiques personnelles (« par rapport à mon profil ») : d'abord en raison de son niveau et deuxièmement à cause des types de contenus proposés « j'avoue que la compréhension notamment au niveau écrit ou audio... je le fais moi-même notamment quand je préparais le IELTS, je me forçais à préparer des chaînes en anglais où là je savais que ça allait être des audios beaucoup plus compliqués que ce qu'on allait me donner dans un cadre scolaire parce que c'était fait pour des anglais natifs donc avec plein d'accents différents à chaque fois ». Ce qui transparaît cependant au-delà de son argumentaire est le fait qu'elle sache travailler en autonomie, qu'elle se connaisse comme apprenante et connaisse ses propres besoins. Elle conclut son discours qui a pris la forme d'un argumentaire construit (« donc ») en s'affirmant comme étudiante autonome : « Donc par rapport au PERL, j'ai déjà *mes propres manières de m'entraîner par rapport à la compréhension* que je sais aussi adapter à mon niveau parce que j'aime bien aussi me challenger pour essayer d'augmenter un peu mon niveau ». Il est intéressant de noter ici l'utilisation intensive (sept occurrences) de la première personne du singulier qui indique une forte autorité chez la personne (« mes », « propres », « m' », « je », « mon », « me » « mon »). Dans le discours de Yann, de Pierre et de Georges sont en revanche à la troisième personne « c'est », « y'a », « le travail en ligne », ce qui montre une distance plus grande par rapport à leur travail qui se manifeste par une affirmation moins forte de leur autorité (usage de la première personne du singulier).

Nous avons vu que parmi les étudiants stratégiques n'ayant fait qu'une partie des activités (7,10, 10), il y avait des étudiants bilingues (dont Emma et Yasmine) ou ayant un très bon niveau. Il s'agit de profils très similaires à Noëlle pour qui l'importance de la maîtrise de la langue anglaise est capitale. Noëlle est la seule des étudiants de ce profil à avoir assuré un 19/20 en note de participation avec 12,51 en note calculée (écart relatif entre la note calculée et la note de participation de 66%).

7.1.3.3. La préférence pour les formats traditionnels : la brochure papier et le cours en présentiel

Un dernier type de réserves porte sur la préférence pour les formats traditionnels. Ici nous reproduisons une autre partie du discours de Yann l'ancien étudiant de classe préparatoire prestigieuse. Ce type de profil est atypique dans l'université y compris en L3 car les classes préparatoires et l'université sont deux filières parallèles que l'on peut considérer en concurrence. Les étudiants des classes préparatoires sont habitués à l'enseignement de type

frontal et aux manières de travailler traditionnelles en termes d'outils (livres) et de démarche.

Yann : Je suis un grand fan des cours de types magistraux. [...] Le gros QCM je trouve ça un peu rébarbatif, alors que les plaquettes [*les brochures papier, note de l'enquêtrice*] qui sont assez bien faites [...] Les brochures, on a des documents qu'on peut lire, on a des questions. Ça m'a surpris parce que quand j'étais en L1 avant d'aller en prépa tous les profs de TD avaient des brochures, là on a que deux profs qui en font, l'anglais et une autre matière alors que c'est un très bon outil. C'est bien. Parce que mettre des trucs sur Moodle, enfin, certes ça économise du papier, c'est pratique, mais le fait d'avoir ces textes physiquement en fait, ..., je sais pas ça change un peu le rapport au ... je crois.

Enquêtrice : après les textes en ligne si vous avez une imprimante chez vous vous pouvez les rendre « physiques »

Yann : Oui, oui, oui, c'est ça. Après je sais pas. Enfin après les plaquettes c'est pas juste des textes, justement c'est des parties, y'a un sommaire, c'est organisé, enfin y'a un texte des questions, en tout cas elles sont bien faites. [...] [la plateforme en ligne] justement ça me paraît un bizarre fonctionnement pour les langues vivantes. Le côté peut-être vivant des langues vivantes meure, quand enfin, par le passage en ligne, interagir avec une machine c'est pas du tout comme interagir avec un prof du coup....

Le discours de Yann cite deux oppositions l'opposition papier/numérique et l'opposition présentiel/distance qu'il mélange au gré de ses goûts personnels. Le format papier est caractérisé par des adjectifs positifs : « très bon outil », « bien », « bien faites ». Il attribue au papier et à l'enseignant des qualités intrinsèques : comme l'organisation et la didactisation. La brochure est un bon outil *per se* ; et, alors que les contenus de la brochure sont d'anciens partiels qui ont pour objectif d'évaluer un niveau, il semble indiquer que les contenus sont plus didactisés que les activités en ligne qui ont fait l'objet d'une didactisation importante à partir de la littérature existante et qui reposent sur une démarche inductive. Il voit les états et la progression de la démarche inductive comme étant « long[ue], rébarbati[ve] et répétiti[ve] ». La présence d'un sommaire dans la brochure est pour lui la garante d'une organisation qu'il ne voit pas dans la plateforme. On peut en déduire que la brochure semble correspondre davantage au format livresque auquel l'étudiant est habitué. Contrairement à la plateforme en ligne, la brochure au format papier ne contient pas les aspects vivants de la langue vivante (il est impossible de reproduire des audio/vidéos). Mais l'étudiant semble ignorer cette possibilité offerte par le numérique et impute sa sensation de manque au fait que la formation en ligne soit une formation à distance. Ainsi, ce qui ressort de ce discours est une nette préférence pour les formats traditionnels : le format papier et le cours en présentiel. Cela est visible dès les premières lignes du discours de l'étudiant qui revendique son allégeance au cours magistraux.

Cette partie avait pour objectif de donner la parole aux apprenants par rapport à leurs impressions quant au format. Nous avons vu ici qu'il y a deux types d'étudiants :

- 1) ceux qui sont satisfaits des activités en ligne : les étudiants débutants qui ont su s'adapter et tirer partie du numérique pour s'approprier les apprentissages, sans que cela soit forcément une garantie de l'efficacité du travail individuel
- 2) ceux qui n'en sont pas satisfaits : soit parce qu'ils semblent avoir une préférence pour les cours en présentiel, soit parce qu'ils ont leur propre façon de travailler l'anglais et n'aiment pas qu'on leur en impose une.

7.2. Les limites et les perspectives de la recherche

Nous allons à présent voir quelles sont les limites de notre étude ainsi que certaines des nombreuses perspectives pour des recherches à venir.

7.2.1 Les limites de la recherche actuelle

Dans les paragraphes qui suivent nous allons évoquer deux types de limites celles en terme de contenu et les biais relatifs à la méthode de recherche.

7.2.1.1 Les limites en terme de contenus

Cette recherche comporte au moins trois manques ou limites importantes que nous allons expliciter ici : les trois premières limites sont aussi des perspectives futures qui serviraient à répondre à ma question de thèse qui est de savoir comment les apprenants participent aux activités en autonomie guidée. Quant à la quatrième limite, il s'agirait d'enquêter pour voir si l'ajout d'activités en ligne influence la présence aux cours et donc si « trop d'hybride tue l'hybride ».

La première est de ne pas connaître le niveau initial des apprenants et de le comparer au niveau final. Cela aurait été possible grâce au même test de placement du PERL qui comporte plusieurs versions : l'une aurait été utilisée en début d'année et l'autre en fin d'année. Dans la lignée de cette idée, une étude longitudinale serait requise sur les trois années pour tenter de voir si le niveau d'autonomisation des apprenants a évolué sur la durée.

La seconde est de ne pas avoir regardé si les étudiants avaient répété les activités auxquelles ils n'ont pas eu juste du premier coup : nous nous sommes fondée sur leurs déclarations mais une étude davantage qualitative sur un nombre plus réduit d'étudiants aurait permis de voir la qualité de leur implication et l'évolution de celle-ci. Étant donné la charge de travail que cela représente, cette limite est en réalité une intéressante perspective de recherche qui sera envisagée dans le cadre de ma recherche de doctorat.

La troisième limite rejoint la seconde : il serait intéressant de faire une étude qualitative longitudinale sur la production écrite des apprenants (thème et transcription) pour observer s'il y a des évolutions en terme d'apprentissage (syntaxe, lexique...) et les caractériser.

La quatrième perspective de recherche consisterait à savoir si l'introduction d'activités en ligne a eu une influence sur la présence des étudiants aux cours en présentiel. En d'autres termes, savoir si à force d'imposer aux étudiants d'étudier l'anglais en dehors des heures de cours, ces derniers ne vont pas chercher à compenser la charge de temps supplémentaire qui est notée, par une absence aux heures de cours en présentiel. Ici, il serait nécessaire de demander aux enseignants noter les présents. Nous envisageons de le faire l'an prochain, sans faire savoir aux étudiants que la présence est relevée pour ne pas influencer leurs choix d'assiduité. Chaque enseignant a une tolérance différente par rapport aux absences. Le manque de consensus par rapport à la modalité des cours en présentiel devrait donc être prise en considération dans ce type de recherche. Pour cette raison, celle-ci gagnerait à se poursuivre au niveau des enseignants pour voir dans quelle mesure le passage au dispositif hybride a permis de modifier le cours en présentiel. En effet, on peut faire l'hypothèse que dans le cadre de cette première année tous les enseignants n'aient pas réussi à modifier leur cours en présentiel pour qu'il se centre principalement sur les activités de production orale et écrite. Cette « alternance fonctionnelle » préconisée par Nissen permettrait d'éviter les « doublons » et de mieux situer les deux types de format (Nissen, 2015). Les répondants au questionnaire ont déclaré majoritairement à 60 % ne pas penser que les activités en ligne ont permis de modifier le cours avec l'enseignant par rapport aux cours reçus l'an dernier. Les justifications qu'ils évoquent confirment cette déclaration. Cela peut s'expliquer par plusieurs raisons : soit les étudiants n'ont pas conscience des ressorts pédagogiques et n'ont pas le recul nécessaire pour les analyser, soit le cours n'a effectivement pas été modifié. Enfin, lorsqu'ils déclarent que le cours a été modifié, cela peut être dû à une explication de l'enseignante et non à un ressenti personnel¹⁸.

7.2.1.2. Les biais

Les biais relatifs à mon rôle tel qu'il est perçu par mes étudiants : enseignante et chercheure

Nous avons déjà évoqué les biais possibles qui viennent du fait que je suis enseignante en même temps que qu'apprentie chercheure ; nous n'allons donc pas y revenir.

Les biais liés au déclaratif

On notera que toute enquête reposant sur du déclaratif comporte déjà les biais qui proviennent de cette forme d'enquête et suppose que les étudiants aient conscience de leurs comportements. Cela n'est pas toujours le cas : ainsi, lorsque j'ai demandé à mes étudiants de noter sur leur copie d'examen leurs absences - non pas pour m'en informer mais bien pour vérifier leur degré de lucidité - certains ont indiqué n'avoir manqué que deux cours, alors que j'avais noté quatre absences. De la même façon, les répondants peuvent-ils se faire des représentations de certains de leurs comportements qui ne correspondent pas aux faits. C'est pourquoi mes résultats issus de l'analyse des données devront être interprétés avec la prudence qui s'impose.

¹⁸ J'ai ainsi expliqué à mes groupes que dans mon cours nous allons faire de l'expression orale (débat) et de la méthodologie de l'écrit ainsi que de l'écrit car le format hybride avait fait basculer les activités de réception et de compétence grammaticale et lexicale en ligne.

Les biais liés au nombre de répondants

Le nombre de répondants et la représentation de ces derniers par rapport à des types pressentis constituent d'autres biais possibles.

Pour interpréter les biais relatifs au nombre de répondants, la question qui surgit est de tenter de comprendre à quel profil d'apprenants ils correspondent et quelle serait leur répartition. Ici, on se trouve confronté à un problème méthodologique si on n'utilise que le questionnaire : mon questionnaire cherche à dégager des profils, mais il s'agit de savoir comment se répartissent les apprenants par rapport à leur profil. On voit donc ici l'une des limites du questionnaire. S'agit-il d'étudiants qui ont fait la totalité des activités ? Comment les étudiants n'ayant effectué aucune des activités sont-ils représentés ? Comment sont représentés les étudiants n'ayant fait qu'une partie des activités ? Afin de résoudre ce problème méthodologique, le recours à une autre source s'est imposée : le fichier de notes. Ce fichier est un document critique puisqu'il répertorie l'ensemble des notes en anglais aux 4 épreuves évaluées et permet de constater si les étudiants ont fait les activités et lesquelles et de dégager des tendances.

Le tableau suivant indique les proportions des répondants en fonction de leur type : en me fondant sur la médiane de leur note de participation (en l'occurrence 20/20).

Tableau 20 : Tableau de proportion des répondants

répondants ayant effectué la totalité des activités ou au dessus de la médiane 20	répondants n'ayant effectué qu'une partie des activités sous la médiane >1<19	répondants n'ayant effectué aucune des activités	total
47/76	25/76	4/76	76/126
61%	33%	5%	60%

Commentaire du tableau 19

Le "Tableau des proportions des répondants" montre que, comme on pouvait s'y attendre ce sont surtout les étudiants qui ont effectué le plus d'activités qui ont répondu au questionnaire (61%). Autrement dit, l'investissement des répondants dans les activités en ligne correspond à la proportion de leur réponses à leur questionnaire. **Ainsi le questionnaire est biaisé de fait : les répondants sont des étudiants ayant montré un investissement supérieur à la médiane sur les activités en ligne.** Pour le dire autrement, 91% des répondants ont effectué la totalité des activités c'est à dire 20 activités ou plus de 15. Par ailleurs, si on regarde la moyenne générale des répondants aux quatre épreuves d'anglais, l'investissement supérieur des répondants en anglais est encore confirmé : les répondants ont une moyenne de 13,9 alors que les non-répondants ont une moyenne de 10,33, ce qui fait presque 3,6 points d'écart en faveur des répondants. Cette meilleure moyenne chez les répondants s'explique aussi par le fait qu'ils ont fait majoritairement les activités en ligne, lesquelles rapportent des points selon les coefficients indiqués (15% pour les modules d'entraînement et 15% pour le test en ligne).

Comment accéder aux déclarations des non répondants ?

On peut constater que certains types d'apprenants ne sont pas représentés dans les réponses au questionnaire. Les apprenants qui ne font pas les modules n'ont souvent pas plus répondu au questionnaire, mais il y a quelques exceptions. Par ailleurs ceux qui sont peu assidus aux cours de la licence en général, ne s'investissent pas non plus dans leurs réponses à une activité qui ne tient pas à leurs études : cela ne tient donc pas spécifiquement au cours d'anglais.

Toujours à l'aide du tableau des notes, voici quelques chiffres qui permettent de se rendre compte de la disparité entre les répondants et les non-répondants en considérant leur note de participation.

Tableau 21 : Disparité entre les répondants et les non-répondants par rapport à leur note de participation

	Répondants	Non-répondants	Ensemble de la L2
Moyenne aux activités en ligne	17,64	11	15,10
Médiane	19	10	19
Moyenne générale d'anglais	13,9	10,33	12,4

Commentaires du tableau 20

Ce tableau montre à quel point les non-répondants se distinguent des répondants en terme de participation aux activités en ligne. Est-ce à dire que le questionnaire est biaisé puisque les non-répondants ne sont pas neutres ? On peut donc d'ores et déjà signaler que le questionnaire reflète principalement les étudiants ayant réalisé les activités en ligne. Est-ce handicapant pour cette étude ? Lorsqu'on veut mesurer l'efficacité d'activités en ligne, il est judicieux de s'intéresser aux personnes qui les ont effectuées. Le questionnaire est donc valide pour les étudiants ayant participé et l'analyse comparative des notes de participation présentée dans le tableau ci-dessus est donc une garante de sa validité.

Cela étant, ce mémoire concerne la participation des apprenants en ligne dans le cadre des activités en ligne et celles-ci sont au nombre de deux : les modules et le test en ligne, test qui bénéficie on l'a vu d'une participation supérieure aux activités. Nous avons en effet vu que seuls 10 % de la promotion de L2 n'a pas réalisé le test en ligne. Sur l'ensemble de la promotion seuls 6 étudiants n'ont fait aucune des deux activités en ligne c'est à dire moins de 5%.

Pour conclure, les biais du questionnaire sont liés, principalement, au déclaratif. Nous avons vu que les répondants au questionnaire sont majoritairement ceux qui ont été les plus actifs sur les activités en ligne : cela semble d'autant plus pertinent de se fier à leurs réponses. Ces étudiants sont représentatifs des étudiants ayant une bonne connaissance des activités en ligne et donc les plus à même d'exprimer leur avis sur la question.

7.2.3. Les perspectives de recherche qualitative

La recherche que nous avons conduite ici est une recherche d'ordre général de type quantitatif avec des éclairages qualitatifs. Une intéressante perspective de recherche qualitative cette fois, concerne les modes d'appropriation des ressources en autonomie guidée. Il s'agirait de répondre à la question du « comment les étudiants participent sur les

activités en ligne dans le cadre du dispositif hybride » selon une approche fondée principalement sur l'observation de leurs comportements. Celle-ci fera l'objet de notre recherche dans le cadre de ma thèse de doctorat.

Toujours en termes qualitatifs, il serait intéressant de se pencher plus précisément sur l'un des deux éléments du dispositif à distance à savoir le test de compréhension et de voir les changements comportementaux, ou à défaut, simplement les comportements des étudiants lors de la réalisation du test en ligne.

Dans les deux cas, il sera difficile d'avoir un point de vue neutre, car se sachant observés ou filmés, il est prévisible que les apprenants décident de changer leurs démarches pour tenter de correspondre à un idéal attendu.

Ces deux recherches peuvent être de type comparatif et tenter de voir s'il y a des différences de comportements entre les hommes et des femmes selon une perspective sexuée. Elles peuvent aussi concerner les profils d'apprenants (auditifs, visuels, perfectionnistes, globalisant) tels qu'ils ont été identifiés par le questionnaire de Narcy cité par Rézeau (1991) et repris dans l'étude de Rézeau (Rézeau, 1999) .

Conclusion générale

En tant qu'enseignantes, nous avons observé que les activités proposées ont été réalisées par les étudiants de L2 qui font l'objet de notre étude : 95% ont fait au moins une des deux activités notées en ligne, notamment les modules d'entraînement et le test de compréhension. Ils sont 85% à avoir fait la totalité ou une partie des modules d'entraînement et 90% à avoir fait le test de compréhension en ligne. Il y a une participation forte aux activités en ligne.

À l'issue de cette recherche nous avons pu mieux comprendre comment elle se distribuait par profils d'étudiants. Les résultats révèlent qu'avec nos effectifs, le niveau des étudiants n'a pas d'influence sur la réussite des activités : 1/3 des étudiants a une participation satisfaisante équivalent à la mention bien. Pour les 76 répondants au questionnaire, le calcul du Khi2 a montré que la variable « utilité perçue » paraît dépendante des variables répétition des activités et motivation à faire les modules pour lesquelles on peut rejeter l'hypothèse nulle. Ces deux variables ne se situent pas au même niveau : la motivation est un processus psychologique et la répétition des activités a trait au travail en lui même. Une conclusion pessimiste serait de dire que nous n'avons pas réellement de prise sur ces deux variables.

La qualité de la formation antérieure ou le niveau (débutant ou confirmé) des étudiants de la licence ne semble pas avoir d'influence.

Nous avons pu voir qu'il y avait des profils différents en terme d'autonomie : le dispositif semble mieux convenir à des étudiants débutants qui ont su s'adapter aux activités fermées ; en revanche les étudiants ayant déjà leur propres méthodes de travail ne semblent pas satisfaits du dispositif tout comme les étudiants ayant une forte préférence pour les cours en présentiel ou les façons de travailler dites « traditionnelles » (cours magistral, format papier).

On peut néanmoins relativiser ces conclusions par rapport aux activités en ligne : si on se centre sur le dispositif, les étudiants pré-enquêtes qui n'ont pas tiré de bénéfices directs des activités en ligne se déclarent satisfaits du nouveau format des cours en présentiel qui permet une plus grande production et interaction orales.

D'autres recherches sont requises pour mesurer l'impact des activités en ligne sur les cours en présentiel tant au niveau de l'assise à ces derniers pour les étudiants que pour les modifications pédagogiques de la part des apprenants. Des recherches qualitatives qui filmeront les étudiants lorsqu'ils réalisent les modules, permettront quant à elles de nous éclairer sur les modes d'appropriation des ressources en ligne par les étudiants.

Bibliographie

Atlan J. L'Utilisation de stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Alsic*, Volume 3-1. Disponible sur <https://journals.openedition.org/alsic/1759>. Consulté le 23/09/2018.

Cisel, M. (2017) Interactions entre utilisateurs de MOOC : appréhender la partie immergée de l'iceberg , *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 20 | 2017, mis en ligne le 16 décembre 2017, consulté le 23 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dms/2000> ; DOI : [10.4000/dms.2000](https://doi.org/10.4000/dms.2000).

Degache, C. Nissen, E. (2008) Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic*, Volume 11- 1 spécial Épal. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/alsic/797> Consulté le 23/09/2018.

Develotte C. Représentations des étudiants en ligne sur leur apprentissage. Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Perspectives pour une didactique des langues contextualisée, Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), pp.167-179, 2008, Savoirs francophones. Disponible sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00362271/fr/>. Consulté le 23/09/2018.

Duquette, L. Renié, D. Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures, Klincksieck (Didier Erudition jusqu'en 2003), 1998, Hypermédia et apprentissage des langues, pp.237- 246. Disponible sur <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000233/document>. Consulté le 23/09/2018.

Demaizière, F., Grosbois, M. (2014). *Numérique et enseignement LANSad quand, comment, pourquoi ?* (ALSIC, Éd.) Volume 17. Disponible sur <https://journals.openedition.org/alsic/2691> Consulté le 23/09/2018.

Fournier. (2006). Le sexe et l'âge de l'ethnographe : éclairants pour l'enquêteurs, contraignants pour l'enquêté. *ethnographies.org* .

Freund, F. (2016). Pratiques d'apprentissage à distance dans une formation hybride en Lansad - Le juste milieu entre contrôle et autonomie. *Alsic*, volume 19. Disponible sur <https://journals.openedition.org/alsic/2972>. Consulté le 23/09/2018.

Guerda, É. (2017). *Évaluer ou entraîner à la compréhension orale. Le cas de l'anglais Lansad*. Université de la Sorbonne Nouvelle. Paris, mémoire de recherche de M2 didactique de l'anglais sous la direction de Claire Tardieu.

Goffman E. (1987) *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Éditions de Minuit.

Guichon, N. (2006). *Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.

- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 177 p.
- Grosjean F. : (1984) « *Le Bilinguisme : vivre avec deux langues* » in TRANEL, numéro. 7, pp. 15-42.
- Lambert, M. (1994). Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère. *Aile* Volume 4. Disponible sur <https://journals.openedition.org/aile/1258>. Consulté le 23/09/2018.
- Mangenot, F. (2008). Les dispositifs hybrides utilisant internet : l'importance du scénario de communication. *Lingua et nova didattica 3 (giugno 2008); Atti del seminario nazionale Lend, Bologna, 18-19-20 ottobre 2007*, (pp. 78-79). Bologna.
- Martin, O. (2009). *L'analyse de données quantitatives*. Paris: 128.
- Nation, I. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House Publishers, HarperCollinsPublishers.
- Nissen, E. (2009). Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique. *Les cahiers de l'Acedle*, volume 6-1 . Disponible sur <https://journals.openedition.org/rdlc/2188>. Consulté le 23/09/2018.
- Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langue. *Alsic*, volume 14. Disponible sur <https://journals.openedition.org/alsic/2773>. Consulté le 23/09/2018.
- Nissen, E. (2015). "Articuler le présentiel et le distanciel". Récupéré sur MOOC plateforme FUN Enseigner et former avec le numérique en langues: <https://www.fun-mooc.fr/c4x/ENSCachan/20006S02/asset/FH-3-transcription.pdf>. Consulté le 23/09/2018.
- Peers, I. (1996). *Statistical Analysis for Educational and Psychology researchers*. London: The falmer Press.
- Philippon, A.-L. (2017). *Évaluation des compétence des étudiants de 4ème année de médecine, quelle place pour la simulation. Le point de vue des étudiants et desenseignants*. Université Paris Descartes. Mémoire de recherche sous la direction de Georges-Louis Baron.
- Poteaux, N. (2014). Les langues pour tous à l'université : regard sur une expérience 1991-2013. *Les dossiers des sciences de l'éducation* , 17-32 numéro 32. Disponible sur <https://journals.openedition.org/dse/644>. Consulté le 23/09/2018.
- Raby, F. (2015). Forging new pathways for research on language learning motivation. *Journal of language and cultural education*. 3(1), 5-23.
<http://francoiseraby.monsite-orange.fr/page-5888620c0d924.html>. Consulté le 23/09/2018.
- Rézeau, J. (1999). Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia. *Alsic*, volume 2. Disponible sur <https://journals.openedition.org/alsic/1581>. Consulté le 23/09/2018.

Rivens Mompéan, A. (2012) Apprentissage des Langues en Autonomie dans un dispositif Institutionnel avec le Numérique : approche par la complexité. Dossier d'habilitation à Diriger des Recherches, conseiller scientifique Jean-Claude Bertin. Volume 1 : Note de synthèse.

Rivens Mompéan, A. (2013). *Le centre de ressources en langues vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Lille: Presses de Lille3.

Rivens Mompéan, A. (2007). Pratiques langagières sur un forum pédagogique en anglais. Dans J. Gerbault, *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes* (pp. 221-238). Paris: L'Harmattan.

Singly, F. de (1992). *L'Enquête et ses Méthodes : le questionnaire*. Paris: 128 Nathan Université.

Singly F (de), Giraud, C. Martin, O. (2013). *Nouveau manuel de sociologie*. Paris : Armand Colin.

Tardieu, C. (2014). *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Paris: PSN.

Vandergrift, L. (1997). *The strategies of second language* (French listeners : A descriptive study). *Foreign language annals*, 30 , 200-223.

Vandergrift, L. (1998). La Métacognition et compréhension auditive en Langue seconde. Disponible sur <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/6-vol-1-nos1-2-art-vandergrift.pdf>. Consulté le 24/02/2018.

Vandergrift, L. (2008). Learning strategies for listening comprehension. Dans *Language learning strategies in independant settings*. Multilingual matters.

White, C. (2006). *Distance learning of foreign languages*. (C. U. Press, Éd.)

Zhoglami, N (2015). Processus ascendants et descendants en compréhension de l'oral en langue étrangère - Problèmes et retombées didactiques pour la compréhension de l'anglais. Thèse de doctorat sous la direction de H. Hilton.

Table des figures

Figure 1 : Les étapes de l'élaboration du questionnaire.....	33
Table des graphiques	
Graphique 1 : Participation des L2 aux modules en ligne sur la plateforme MOODLE du PERL	41
Graphique 2 : Les notes des L2 au test de compréhension.....	42
Graphique 3 : La note de participation et la note calculée pour les étudiants ayant réalisé les modules (n=107).....	49
Graphique 4 : Profils d'apprenants -Répartition de la note calculée des étudiants ayant fait les modules	51
Graphique 5 : La participation binaire des étudiants débutants.....	56

Table des illustrations

Illustration 1 : Exemple d'un module en ligne	23
Illustration 2 : Exemple d'une capsule qui contraste les temps verbaux	60

Table des documents

Document 1 : Nation (1990) Knowing a word in "What is involved in learning a word" p. 31	25
Document 2 : Méthodes personnelles de travail d'Oriane en anglais	54
Document 3 : Méthodes personnelles de travail d'Emma en anglais.....	54
Document 4 : Avis initial d'Emma sur les activités en ligne.....	55
Document 5 : ce que les modules ont apporté à Yasmine	65
Document 6 : Exemples de pages où Salima a recopié le lexique des exercices d'association des modules.....	74
Document 7 : Ré-emploi de l'expression "in what spirit" à mauvais escient par Salima	75
Document 8 : Consignes sur un exercice d'association pour l'apprentissage du lexique	76

Table des tableaux

Tableau 1 : Indicateurs sur l'impact des TIC et des études le signalant. Guichon (2012).....	15
--	----

Tableau 2 : Domaines d'application de l'autonomie et compétences requises, Freund 2016	16
Tableau 3 : Tableau de la distribution des compétences en modalité hybride.....	20
Tableau 4 : Coefficients affectés à chacun de types d'activités par niveau.....	22
Tableau 5 : Tableau récapitulatif des recherches sur les profils d'apprenants et/ou le format hybride.....	30
Tableau 6 : Effectifs d'inscrits administrativement et estimations des étudiants présents par niveau.....	32
Tableau 7 : Les critères et les effectifs des pré-enquêtés par entretien.....	36
Tableau 8 : Les parties du questionnaire et les questions	37
Tableau 9 : Estimation du niveau des étudiants de L2 en anglais	40
Tableau 10 : Répartition des profils de participation des étudiants bilingues.....	52
Tableau 11 : Répartition des étudiants de niveau débutant en fonction de leur comportement.....	55
Tableau 12 : Étudiants stratégiques avec un écart relatif entre la note calculée et la note de participation inférieur à 50%	64
Tableau 13 : Étudiants stratégiques ayant obtenu 10/20 en participation	64
Tableau 14 : Répartition de la perception de l'utilité des modules d'entraînement en ligne.....	67
Tableau 15 : Perception de la qualité de la formation antérieure en anglais	68
Tableau 16: Motivation déclarée à faire les activités en ligne.....	69
Tableau 17 : Comportement des apprenants la dernière fois qu'ils n'ont pas eu juste à une activité.....	70
Tableau 18 : Les bénéfices déclarés des modules par les apprenants.....	71
Tableau 19 : Répartition des étudiants ayant émis des réserves lors des entretiens.....	77
Tableau 20 : Tableau de proportion des répondants.....	85
Tableau 21 : Disparité entre les répondants et les non-répondants par rapport à leur note de participation.....	86

Annexes

Annexe 1 : Le questionnaire diffusé aux étudiants de licence

Questionnaire sur les activités en ligne

Le PERL mène actuellement une recherche sur les activités en ligne réalisé suite à l'année d'expérimentation qui vient de s'écouler. Nous nous demandons de bien vouloir y collaborer en répondant avec la plus grande précision possible. Vos réponses demeureront strictement confidentielles. Le traitement informatique des informations sera anonyme.

I) Quelques questions sur la réalisation des activités en ligne

Tout d'abord nous souhaiterions savoir l'état de la réalisation de vos activités en ligne.

1. **Quelle note avez vous eu au S1 pour les modules (modules hors test de compréhension) en ligne ?**

Rappel : il y a 4 modules qui comprennent 5 activités chacun : l'ensemble donne une note sur 20. 1 activité = 1/20, 15 activités =15/20, 20 activités =20/20)

- je n'étais pas à Paris Descartes au premier semestre
- les 4 modules, j'ai eu 20/20
- entre 19 et 15
- entre 10 et 14
- entre 9 et 5
- moins de 5
- je ne connais pas ma note

1. b. **Combien d'activités (modules hors test de compréhension) avez-vous faites au S2 ?**

Rappel : il y a 4 modules qui comprennent 5 activités chacun : l'ensemble donne une note sur 20. 1 activité = 1/20, 15 activités =15/20, 20 activités =20/20)

- les 4 modules, j'ai eu 20/20
- entre 19 et 15
- entre 10 et 14
- entre 9 et 5
- moins de 5
- je ne connais pas ma note.

2. **J'ai fait le test de compréhension en ligne en temps limité ouvert pendant une semaine :**

- Oui, au S1 et au S2.
- Oui, à l'un des deux semestres.
- Non, à aucun des deux semestres.

2.b. Je ne l'ai pas fait à au moins l'un des deux semestres parce que :

- Je n'avais pas compris qu'il fallait faire un test en ligne
- J'ai oublié
- Autre

II) Quelques questions sur mes représentations par rapport aux activités en ligne

Ici, nous voudrions mieux comprendre vos représentations par rapport aux activités en ligne.

3. Cette année le test de compréhension était en ligne. Nous ne savons pas si nous continuerons à faire le test en ligne l'an prochain. Que préférez-vous ?

- je préfère faire le test en ligne à la maison
- je préfère un test de compréhension sur table

4. Pensez-vous que les activités en ligne ont permis de modifier les cours avec l'enseignant ?

- oui
- non
- je ne suis pas allé.e au cours avec l'enseignant ou ne suis allé.e qu'à un ou deux cours

4.b. Dans le cas où vous avez répondu oui, expliquez votre réponse. Vous pouvez préciser le nom de votre enseignant.

5. Admettons que l'an prochain les modules en ligne ne soient pas notés :

- je les ferai tous
- j'en ferai une partie
- je me connecterai pour voir
- je ne me connecterai pas

6. Lorsqu'on m'a annoncé qu'il allait y avoir des activités en ligne, je me suis dit :

- J'ai horreur de ce type de logiciels !
- Oh non, j'ai un très bon niveau et je dois faire du travail en plus !
- Quoi tout change ? Je vais pas m'en sortir.
- Oh non, encore du travail en plus !
- Ça a l'air sympa, c'est ludique, j'ai hâte de commencer.
- Génial, pile ce qu'il me fallait ! Je vais pouvoir remonter mon niveau d'anglais gratuitement.
- Cool, il suffit de faire les modules pour avoir 20 !
- Autre

6. b. Aujourd'hui mon avis est que :

- C'est une charge de travail inutile, j'ai déjà un bon niveau en anglais.
- Je pense que ça ne m'a pas vraiment servi à améliorer mon anglais, mais ça m'a permis d'avoir une meilleure moyenne.
- Ça m'a un peu aidé.
- Ça m'a beaucoup aidé, j'ai appris pas mal de choses.
- Autre.

III. Quelques questions sur ma façon de surmonter les défis qui se présentaient

Nous sommes conscientes que les activités en ligne ont dû présenter des défis, c'est pourquoi nous voudrions savoir ce que vous faisiez dans ces cas-là.

7.a. Lorsque j'ai rempli un module, lorsque je n'ai pas compris quelque chose, j'ai eu recours à la technique suivante (1 SEULE RÉPONSE) ?

- j'ai cherché par moi-même, il n'y a rien d'insurmontable en se concentrant
- j'ai appelé des camarades de classe
- j'ai utilisé google translate

- j'ai demandé de l'aide à des amis bilingues
- j'ai travaillé avec un camarade de la fac qui a le même niveau que moi
- j'ai travaillé avec un camarade de la fac qui a un meilleur niveau que moi
- j'ai utilisé un dictionnaire bilingue anglais/français
- j'ai utilisé un dictionnaire unilingue d'anglais (comme Oxford Learner's)
- j'ai utilisé un dictionnaire dans ma langue maternelle
- je l'ai fait faire par quelqu'un d'autre
- je suis passé au suivant/ laisser tomber
- je n'ai fait appel à aucune de ces techniques
- aucune

7.b. Sur l'ensemble du semestre à quelle technique avez-vous eu le plus accès lorsque vous ne compreniez pas quelque chose (trois cases possibles) ? (trois choix possibles)

- j'ai cherché par moi-même, il n'y a rien d'insurmontable en se concentrant
- j'ai appelé des camarades de classe
- j'ai utilisé google translate
- j'ai demandé de l'aide à des amis bilingues
- j'ai travaillé avec un camarade de la fac qui a le même niveau que moi
- j'ai travaillé avec un camarade de la fac qui a un meilleur niveau que moi
- j'ai utilisé un dictionnaire bilingue anglais/français
- j'ai utilisé un dictionnaire unilingue d'anglais (comme Oxford Learner's)
- j'ai utilisé un dictionnaire dans ma langue maternelle
- je l'ai fait faire par quelqu'un d'autre
- je suis passé au suivant/ laisser tomber
- je n'ai fait appel à aucune de ces techniques
- aucune

7.c. Expliquez brièvement votre démarche.

IV) Concernant ma méthode de travail

Dans la mesure où nous avons pris en compte votre participation et non pas le niveau d'anglais ou l'exactitude de vos réponses, nous voudrions en savoir un peu plus sur les modes de travail que vous avez utilisés.

8. La dernière fois que je n'ai pas eu juste à l'exercice :

- Je l'ai refait une fois.
- Je ne l'ai pas refait..
- Je ne l'ai pas refait.

9. Sur le le dernier modules ouvert jusqu'à présent que vous avez commencé à faire (module ou test), vous avez fait les activités :

- Dès qu'elles étaient rendues disponibles.
- En fonction de mes disponibilités et de mon envie.
- Plutôt à la dernière minute avant la deadline.
- Je ne l'ai pas terminé

Que vous avez commencé parce que tout le monde ne les termine pas. Demander aussi lequel c'est.

9.b. C'est le module :

- 1
- 2
- 3
- 4
- le test en ligne

9. C. Le dernier test ouvert pour une durée d'une semaine, je l'ai fait :

Dès qu'il était rendu disponible.

En fonction de mes disponibilités et de mon envie.

Plutôt à la dernière minute avant la deadline.

Je ne l'ai pas fait

9.b. C' est le module:

- 1
- 2
- 3
- 4
- le test en ligne

V) Quelques questions sur les apprentissages des modules en ligne

Parce que les besoins de chacun varient en fonction des individus et en raison de l'hétérogénéité du public de Paris 5, nous voudrions savoir dans quelle mesure les modules vous ont été bénéfiques.

10. Les modules (3 réponses possibles)

- m'ont préparé pour l'examen écrit/l'exposé
- m'ont apporté plus de vocabulaire, appris plus de mots
- m'ont permis de voir comment faire des phrases avec la bonne structure
- m'ont permis de réviser des bases de grammaire
- m'ont aidé à avoir une meilleure organisation
- m'ont permis une meilleure connaissance des sujets de sciences sociales
- m'ont permis de vous situer par rapport au cours (pour les étudiants dispensés d'assiduité ou absentéistes)
- m'ont aidé en terme de méthode (sur la façon d'apprendre du vocabulaire, une présentation de texte, sur l'écoute d'un document audio etc...)
- m'ont apporté une note de sérieux et de participation
- ne m'ont rien apporté du tout
- je ne les ai pas faits
- autre

Enlever le "seulement à la note de sérieux et participation". Si on ne les a pas fait, soit on les a fait mais ça n'a rien apporté.

10.b. Si vous ne les avez pas faits,

Je ne les ai pas faits parce que :

- ça ne m'intéressait pas
- je n'ai pas eu le temps
- je les trouve inutiles
- je n'ai pas compris qu'il fallait les faire

VI) Quelques questions sur l'appropriation de la plateforme

Nous sommes conscientes que le travail en ligne constitue une nouveauté pour certains d'entre vous; c'est pourquoi nous voudrions en savoir un peu plus sur les questions relatives à la plateforme elle-même.

11. Dans ma formation universitaire (autre que l'anglais) j'ai déjà eu l'occasion de faire des activités en ligne pour renforcer les cours avec l'enseignant.e :

- oui
- non

12. Globalement, j'ai trouvé la navigation sur la plateforme :

- impossible.
- difficile.
- plutôt intuitive.
- très accessible.

VII) Quelques questions sur votre perception de l'anglais:

Nous sommes conscientes que l'anglais n'est pas votre discipline principale, c'est pourquoi nous voudrions en savoir un peu plus sur l'importance que vous lui accordez. Le but n'est pas pour nous de vous juger, mais bien de mieux comprendre le public hétérogène de la fac.

13. Mon rapport à la langue anglaise (PLUSIEURS CASES POSSIBLES)

- Je pense que l'anglais est indispensable pour mon avenir et j'utilise tout ce qui est à disposition pour apprendre : séries télé en VO, cours, voyages, amis anglophones etc...
- Je pense que ne pas parler l'anglais peut m'handicaper.
- Je pense que je n'ai pas vraiment besoin de l'anglais.
- J'aime l'anglais et j'étudie avec plaisir cette langue, indépendamment de ce qu'elle pourrait m'apporter à l'avenir.
- J'aime faire les choses bien, l'anglais n'a pas de place particulière dans ma tête, mais comme j'aime faire les choses bien, je m'investis.
- J'ai un blocage avec l'anglais.
- Autre.

14. a. Sur l'ensemble du second semestre combien de cours avez-vous manqués sur l'ensemble du semestre ?

- Tout le temps, je n'ai manqué le cours qu'exceptionnellement.
- J'ai manqué au maximum trois cours d'anglais.
- Tous

14.b. Si vous avez manqué plus de trois cours laquelle de ces raisons s'applique? (PLUSIEURS RÉPONSES POSSIBLES)

- Je travaille et dois aménager mon EDT en fonction.
- Je suis souvent absent.e y compris dans les autres matières
- J'ai un bon niveau d'anglais et pense que le cours avec l'enseignant.e n'est pas adapté à mon profil.
- L'UE n'est pas très importante
- Je voulais venir en cours mais des grèves/problèmes de transport m'en ont empêché.e.
- Autre

15. J'ai déjà séjourné dans des pays anglophones ?

- Jamais

- Oui

15.b. Combien de fois ?

15 c. Quelle est la durée et le contexte du séjour le plus long ?

16. Mon niveau d'anglais est :

- langue maternelle ou langue de scolarisation
- bilingue (C1-C2)
- intermédiaire (B1-B2)
- débutant (A1-A2)

16.b. Au bac j'ai eu /20

16.c J'estime la formation (école ou autre) que j'ai reçue en anglais avant mon arrivée à Paris Descartes :

- Excellente
- Plutôt bonne
- Assez correcte
- Médiocre
- Catastrophique

15. Sans les activités en ligne, j'aurais travaillé mon anglais à la maison?

- oui
- non

17. À la maison j'ai l'habitude de (plusieurs réponses possibles):

- lire des textes mentionnés dans la la brochure.
- lire d'articles de journaux en anglais.
- écouter des enregistrements recommandés dans la brochure.
- écouter des conférences de sociologie en anglais.
- écouter d'émissions de radio anglaises.
- lu d'un manuel de sociologie en anglais.
- lire des livres en anglais.
- écouter des chansons en anglais.
- regarder des séries en VO.

VIII) Pour finir, quelques questions concernant votre situation sociale et vos habitudes de vie.

Ce n'est certainement pas aux étudiants de licence de sciences sociales que l'on apprend que le cadre socio-culturel est un facteur important à prendre en considération, donc voici pour finir les questions qui portent sur ce facteur, donc, pour finir, voici les questions à ce propos.

18. À l'état civil vous êtes ...

un homme

une femme

19. Vous êtes né(e) en ... : 19__

20. Quel est votre lieu de naissance ? (Ville, DOM/TOM ou pays)

Nationalité 1_____

Nationalité 2_____

Nationalité 3_____

21. Pouvez-vous préciser votre situation?

Je suis français et réside/étudie en France

Je suis en mobilité étudiante dans le cadre d'un programme de mobilité (Erasmus)

Je suis en mobilité étudiante hors programme de mobilité

Je suis de nationalité étrangère mais résidant habituellement en France

22. J'ai changé d'orientation en cours de scolarité?

- oui
- non

22.b.. Si oui, expliquez.

22. c Je suis venu.e directement en licence de sociologie à Paris Descartes?

- oui
- non

22.d. Si vous avez répondu oui à la question précédente, laquelle de ces raisons s'applique le plus ?

- Je pensais que c'était la suite logique de mes études du lycée.
- Je veux devenir sociologue ou travailler dans les métiers des sciences sociales.
- J'envisage de faire une thèse de sciences sociales.
- J'avais choisi une orientation différente que je n'ai pas réussi à suivre.

23.a. J'ai fait une partie de ma scolarité dans un autre système éducatif que le système français?

- oui
- non

23.b. Si oui, expliquez.

24. a. Le diplôme le plus élevé de mon parent 1 (père/mère/tuteur etc...) est :

- docteurs de l'université
- maîtrise
- licence
- niveau baccalauréat
- niveau brevet
- CAP/BEP
- études de fin de l'école primaire uniquement
- pas allé à l'école

24.b. . Le diplôme le plus élevé de mon parent 2 (père/mère/tuteur etc...) ?

- docteurs de l'université
- maîtrise
- licence
- niveau baccalauréat
- niveau brevet
- CAP/BEP
- études de fin de l'école primaire uniquement
- pas allé à l'école

25.a. La catégorie socio-professionnelle de votre parent 1 (/mère/père/tuteur etc...) est :

- ouvrier
- petit commerçant
- chef de moyenne entreprise (plus de 10 employés)
- chef de grande entreprise, plus de 50 employés
- employé
- cadre
- professions libérales
- je n'ai pas de parent 1
- autre

25.b. La catégorie socio-professionnelle de mon parent 2 (père/mère/tuteur etc...)

- ouvrier
- petits commerçant
- chef de moyenne entreprise (plus de 10 employés)
- chef de grande entreprise, plus de 50 employés
- employés
- cadres
- professions libérale
- je n'ai pas de parent 2
- autre

26. Travail rémunéré en dehors des cours (nombre d'heures) :

- Non, je n'ai pas de travail rémunéré depuis le début de l'année universitaire
- Oui, j'ai un travail à temps plein ou partiel pendant les vacances scolaires uniquement
- Oui, travail ponctuel, occasionnel moins de 10 h/semaine (y compris les stages ou services civiques indemnités) durant l'année universitaire
- Oui, j'ai une activité rémunérée de 20h maximum durant toute l'année y compris en alternance
- Oui, j'ai une activité rémunérée de +20h durant toute l'année y compris en alternance

- Oui, j'ai une activité rémunérée 35 h durant toute l'année y compris en alternance

27.. J'ai fait une partie de votre scolarité à l'étranger, dans le système français (DOM/TOM, lycée français à l'étranger?)

- oui
- non

28. b. Si oui, expliquez brièvement la durée, le lieu, le contexte

Merci beaucoup d'avoir participé à ce questionnaire. Nous espérons que lorsque vous ferez des questionnaires, vous aurez vous aussi de nombreux répondants, chers étudiants de licences de sciences sociales ;-).

28. Ceux qui le souhaitent ou qui voudraient participer à la suite des recherches peuvent, si vous le voulez uniquement, indiquer votre nom, prénom, email. Nous vous en serons très reconnaissantes.

Annexe 2 : Les résultats des étudiants débutants

Moyenne en anglais au	Étudiant	Activités en ligne		Activités en présentiel		Note réelle aux m	Ecart relatif NR/NP
		Modules	CE PERL	Exposé	CE + Es		
5,75	SS	20	17,75	0	7	19,78	99%
9,25	MR	20	18,25	0	8,5	18,4	92%
5,75	SD	20	17		8,25	15,5	78%
11,75	MF	20	18,25	12,25	5,5	14,63	73%
12,5	Aurélie	20	14,25	14,5	7,5	14,6	73%
11,75	Mélanie	20	13,06	15,75	5	10,5	53%
12,25	P	20	10	12,5	10	9,14	46%
5,5	L	19	11,75		2	13,81	73%
11,75	EO	19	14,75	11	8	13,25	70%
10	AL	19	8,25	12	5,75	10,4	55%
11,75	AL	18	16,5	12	7	14,5	81%
11,75	RC	15	20	9	9,5	4,46	30%
11,75	NS	6	19	12	10,5	2,03	34%
7,5	S	5	0	11	8,5	3	60%
7,75	C	5	12,25	11,5	4	2,44	49%
5,25	F	5	11,5		6,5	2,33	47%
10	PL	3	14,5	13,5	8	1,29	43%
9,5	KT	2	16,5	14	6	1,8	90%
8,25	M	1	11,75	11	7,5	0,8	80%
7,5	S	1	18,25	10	3,5	0,6	60%
6,75	Y	1	15,5	10,25	3	0,6	60%
10	K.	0	18,25	8		0	
9,75	MI	0	13,75	13,5	9	0	
8,75	A	0	0	14,5	11	0	
8,25	M	0	0	13,5	10,5	0	
8,25	J	0	0	12,25	11	0	
8,25	A	0	17,25	0	14	0	
7,75	G	0	18		12,5	0	
5	G	0	0		12	0	
5	B	0	17,25	abs	5,5	0	
4,5	S	0	16	abs	5	0	
3	M	0	0		7,5	0	
2,5	G	0	16,5	0	0	0	
2,5	C	0	16,5	0	0	0	
1,25	F	0	7,25	0	0	0	
1,25	P	0	0		3	0	