



HAL
open science

Perception et effets d'une démarche autonomisante dans un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

Frédérique Freund

► To cite this version:

Frédérique Freund. Perception et effets d'une démarche autonomisante dans un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01065730

HAL Id: dumas-01065730

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01065730>

Submitted on 18 Sep 2014

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

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



Perception et effets d'une démarche autonomisante dans un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

**FREUND
Frédérique**

Sous la direction de CHRISTIAN DEGACHE et ELKE NISSEN

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Sciences du langage

Spécialité : Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia

Année universitaire 2013-2014



Perception et effets d'une démarche autonomisante dans un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

**FREUND
Frédérique**

Sous la direction de CHRISTIAN DEGACHE et ELKE NISSEN

Laboratoire : LIDILEM
UFR LLASIC
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits – Mention Sciences du langage

Spécialité : Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

Je tiens avant tout à remercier Christian Degache et Elke Nissen pour avoir co-dirigé ce travail. Je leur suis reconnaissante pour leurs conseils, pour leur accompagnement et pour la confiance qu'ils m'ont accordée.

Je remercie également Coralie Payre-Ficout d'avoir accepté de lire ce travail en tant que membre du jury.

Merci à tous mes collègues de l'équipe LANSAD à l'Université de Savoie : Catherine Ardouin, Elodie Barrois, Delphine Bertaux, Catherine Bouchot, Sophie Bourgade, Sylvaine Camaret, Audrey Dobias, Monica Gheorghiu, Alice Henderson et Christophe Lambert. Cette recherche repose largement sur le travail et le dynamisme de cette équipe.

J'adresse des remerciements particuliers à Elodie et à Alice qui ont tout fait pour me permettre de retourner sereinement à la vie étudiante pendant un temps et d'effectuer ce travail dans les meilleures conditions possibles.

Un merci à part à Alice, encore, que je ne remercierais jamais assez pour m'avoir constamment soutenue et encouragée tout au long de ce travail.

Merci à Liliane Contoz pour son intérêt, sa relecture attentive et ses commentaires en bleu roi.

Merci à mes collègues Dan Frost et Jean O'Donnell, dont les encouragements et les conseils m'ont aidée sans doute plus qu'ils ne le pensent.

Merci à tous ceux qui m'ont témoigné leur soutien et ont su être patients avec moi dans cette entreprise plutôt égoïste. Je pense particulièrement à Mathilde et Aurore dont la présence à distance a fait la différence dans les moments difficiles.

Enfin, merci à mes étudiants. Ce travail leur est dédié.

DECLARATION

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

NOM : *FREUND*

PRENOM : *Frédérique*

DATE : *08/09/2014*

SIGNATURE :

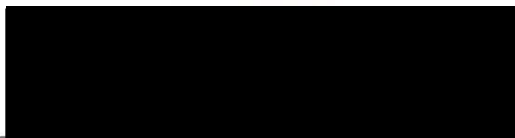


Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	7
Introduction	9
Contexte et motivation pour le sujet d'étude.....	9
Constat de départ et problématique	11
Démarche méthodologique : recherche-action	12
Etapas de la recherche et plan du mémoire	14
PARTIE 1 - APPORTS THEORIQUES	16
CHAPITRE 1 – DISPOSITIFS HYBRIDES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES	17
I. Dispositifs hybrides vs Blended Learning.....	17
II. Eléments constitutifs des dispositifs hybrides.....	18
III. Vers une modélisation des dispositifs hybrides	20
IV. Spécificités des dispositifs hybrides en langues	23
V. Raisons qui justifient le recours aux dispositifs hybrides	25
CHAPITRE 2 – ENJEUX ET MOYENS DE L'AUTONOMISATION DES APPRENANTS EN LANGUES	28
I. Etre ou devenir autonome : définition de l'autonomie	28
II. Se former par soi-même : l'autoformation.....	32
A. Spécificités de l'autoformation	32
B. Apprentissage autodirigé, autodirection et autorégulation.....	34
III. Former à l'autonomie : aspects d'une démarche pédagogique à visée autonomisante	37
A. Trouver l'équilibre entre liberté et guidage	37
B. Aider dans quels domaines ?	40
C. Accompagner l'apprendre à apprendre.....	41
1. Augmenter son efficacité avec les stratégies d'apprentissage.....	42
2. Piloter et réguler son apprentissage à l'aide du journal de bord.....	44
3. Développer la réflexivité	45
CHAPITRE 3 – MOTIVATION ET AUTONOMIE	48
I. Définition de la motivation dans l'apprentissage d'une L2.....	48
II. Principales théories de la motivation en lien avec l'autonomie	50
A. L'intégrativité.....	50
B. L'attribution	51
C. L'auto-efficacité	52
D. La motivation intrinsèque et extrinsèque et l'autodétermination.....	54
E. L'automotivation	56
PARTIE 2 - DEMARCHE D'ACTION : HYPOTHESE, DESCRIPTION ET METHODOLOGIE POUR L'ANALYSE DES EFFETS	60
CHAPITRE 4 – PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE.....	61
CHAPITRE 5 – DESCRIPTION DU DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	61
I. Public.....	61
II. Scénario pédagogique et articulation présence / distance	62
III. Caractéristiques du dispositif hybride	65
CHAPITRE 6 – DEMARCHE AUTONOMISANTE	69
I. Ouverture du dispositif.....	69
II. Accompagnement de l'autonomie	70
CHAPITRE 7 – QUESTIONS DE RECHERCHE.....	73
CHAPITRE 8 – METHODOLOGIE POUR L'ANALYSE.....	75
I. Méthode mixte	75
II. Recueil des données.....	77
A. Données invoquées : traces numériques.....	77
B. Données provoquées : carnets de bord et questionnaire	78
C. Données suscitées : entretiens d'explicitation	80

III. Triangulation des méthodes.....	83
PARTIE 3 - ANALYSE DES EFFETS DE LA DEMARCHE D'ACTION : PERCEPTIONS ET PRATIQUES DES APPRENANTS.....	85
CHAPITRE 7 – PERCEPTION DES APPRENANTS SUR LE DISPOSITIF.....	86
I. Satisfaction, motivation et progrès réalisés.....	86
II. Appréciation des différents aspects du dispositif.....	88
A. Appréciation du scénario pédagogique et de la macro-tâche / projet.....	88
B. Appréciation des modalités d'apprentissage individuel à distance.....	91
III. Compétences acquises dans les différents domaines de l'autonomie.....	92
IV. Aide reçue et difficultés rencontrées.....	94
V. Remarques et suggestions.....	95
CHAPITRE 8 – EFFETS DE LA DEMARCHE AUTONOMISANTE.....	99
I. Pratiques d'apprentissage individuel à distance.....	99
II. Profils de pratiques et facteurs explicatifs.....	103
A. Profil A – Charlotte : « Je ne suis pas qualifiée pour choisir ».....	105
B. Profil B – Florence : « Je suis une élève studieuse ».....	108
C. Profil C – Geoffrey : « J'apprends ce dont moi j'ai besoin en me faisant plaisir ».....	111
CHAPITRE 9 – REPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE.....	118
Conclusion.....	120
Apports de la recherche.....	120
Limites de la recherche.....	120
Pistes pour le remaniement du dispositif et perspectives de prolongement de la recherche.....	121
Bibliographie.....	124
Table des annexes.....	133
Table des illustrations (dans le texte).....	174
Sigles et abréviations utilisés.....	175

Introduction

Contexte et motivation pour le sujet d'étude

Comment faire de l'apprenant un acteur de sa formation, le responsabiliser et lui donner les moyens de construire son autonomie ? Ce n'est pas là une question nouvelle en didactique des langues, ni même plus généralement dans l'éducation. Pourtant, elle mérite d'être posée dans le contexte de la présente recherche, l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) dans un dispositif hybride à l'université. En effet, l'autonomisation représente un enjeu dans l'enseignement supérieur dans la mesure où celui-ci est marqué par la massification et ses conséquences, l'hétérogénéité des publics et des taux d'échec souvent élevés dans les premiers cycles universitaires (Fichez, 2010) ; la question de l'accompagnement et de la réussite des étudiants est d'ailleurs associée au récent appui politique en France au développement de la pédagogie universitaire et numérique. Liée à la finalité de professionnalisation, l'autonomisation est également au cœur des préoccupations dans le secteur LANSAD, qui centre son approche didactique sur les besoins des étudiants d'une même discipline et qui vise à « permettre [leur] insertion linguistique et culturelle dans l'environnement socio-professionnel de [leur] spécialisation » (Commission Formations de la SAES, 2011)¹. Enfin, l'hybridation des formations, et plus généralement l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), est envisagée, en principe, comme un moyen de repenser le paradigme éducatif et de favoriser la centration sur l'apprenant avec, là-aussi, une visée d'autonomisation (Barbot, 2003).

De ce contexte, qui est celui de notre pratique professionnelle, est née la motivation pour ce travail de recherche. Notre expérience est proche du tableau brossé par Van der Yeught (2014) de la situation d'enseignement dans le secteur LANSAD où, parce que les contours du secteur sont encore flous et sa définition reste relativement localisée, une marge d'initiative est laissée aux enseignants de langues pour « inventer les différents aspects de leur acte pédagogique » et « définir leur propre mission » (*ibid.*). C'est donc un terrain propice à l'innovation mais qui, en contrepartie, exige de la part des acteurs investis un effort de réflexion et d'amélioration continue des pratiques. Notre implication dans

¹ Il s'agit d'une des réalités auxquelles peut correspondre le terme LANSAD. Dans d'autres institutions, il peut désigner un « enseignement destiné à des étudiants issus de disciplines variées » ; dans ce cas, « l'ancrage disciplinaire est plus fou, voir absent » (Commission Formations de la SAES, 2011).

cette formation de master en didactique des langues et son aboutissement, la présente recherche, résultent d'un tel effort.

Notre terrain d'enseignement et de recherche est le dispositif² LANSAD à l'Université de Savoie, un dispositif d'enseignement-apprentissage des langues (seul l'anglais est concerné pour l'instant) pour spécialistes d'autres disciplines créé en 2007 et transversal à plusieurs composantes (Centre Interdisciplinaire Scientifique de la Montagne ; Faculté de Droit ; Lettres, Langues et Sciences Humaines ; et Sciences Fondamentales Appliquées). Le dispositif présente les caractéristiques suivantes :

- Uniformité du format : dans la plupart des filières concernées, le cours d'anglais est obligatoire à chaque semestre de la licence et du master ; il est composé de 20 ou 24h de travaux dirigés en présentiel et 20h en autoformation³ à chaque semestre ; 3 crédits ECTS lui sont attribués ;
- Hybridation : le cours comprend une modalité de travail à distance sur une plateforme Moodle ; la plateforme propose un espace de cours dédié par semestre et par filière avec des contenus et un parcours spécifiques créés par l'équipe d'enseignants ;
- Spécialisation progressive : les étudiants sont regroupés par filière et par année de formation, et non pas par groupe de niveaux ; l'accent est mis sur l'acquisition progressive de la langue de spécialité (par exemple l'anglais juridique ou l'anglais pour la psychologie) et des compétences linguistiques propres à chaque filière ;
- Mutualisation des moyens pédagogiques : l'ensemble des enseignants intervenant dans le dispositif LANSAD travaillent en collaboration ; ils mutualisent toutes les ressources et activités créées sur la plateforme Moodle dans un espace commun de dépôt (*repository*) ; de plus, ils se réunissent régulièrement, notamment pour réfléchir ensemble aux orientations pédagogiques ;
- Accompagnement techno-pédagogique : les enseignants bénéficient du soutien d'une équipe support de proximité (deux ingénieurs en technologie de la formation) qui prend notamment en charge l'administration de la plateforme Moodle ;

² Le terme « dispositif » renvoie ici à un ensemble de formations en anglais qui sont regroupées à l'échelle de l'établissement en raison de caractéristiques communes décrites plus loin. Il n'a ni le statut de service commun ni le statut de département.

³ Le terme « autoformation » est le terme utilisé dans le contexte institutionnel pour désigner la partie de travail à distance sur la plateforme Moodle. Dorénavant, nous utiliserons « modalité distantielle » pour éviter toute confusion avec la définition que nous donnerons plus loin de l'autoformation (cf. infra, p.31-34).

- Prise en compte des activités pédagogiques numériques : la création de contenu sur la plateforme Moodle et le suivi du travail des étudiants à distance sont reconnus par l'institution ; ce travail est pris en compte dans le cadre du référentiel national d'équivalences horaires.

Constat de départ et problématique

Le constat à l'origine de la recherche concerne les pratiques d'apprenants dans la modalité distantielle du dispositif hybride. Précisons avant tout que, pour les apprenants observés (notre public), le travail réalisé à distance sur la plateforme d'apprentissage en ligne est pris en compte dans la moyenne à hauteur de 20% ; précisément, ce sont principalement les scores obtenus aux activités autocorrectives (leçons, tests) qui sont pris en compte. Nous avons constaté que les pratiques des apprenants dans l'ensemble semblent davantage viser la rentabilité (c'est-à-dire l'obtention de notes satisfaisantes) que l'apprentissage.

Cela est tout d'abord manifeste dans l'activité des apprenants sur la plateforme – dans les habitudes de navigation (accès direct aux activités prises en compte dans la moyenne, sans consultation des aides ou ressources mises à disposition), ou l'irrégularité des connexions (avec un pic d'activité à la fin du semestre ou la veille d'une date limite). A ces observations s'ajoutent les témoignages directs de quelques apprenants en cours qui rapportent des stratégies de contournement, comme copier la correction fournie dans les tests autocorrectifs et la coller dans les tentatives suivantes, jusqu'à l'obtention d'une moyenne satisfaisante. Enfin, les réponses au questionnaire d'évaluation de la formation en anglais auquel les étudiants répondent de manière anonyme semblent aller dans le même sens : à la question « à l'heure actuelle, qu'est-ce qui vous pousse le plus à utiliser Moodle ? » arrivent en tête des réponses, après « l'espoir de pouvoir progresser en anglais » et « pouvoir travailler à mon rythme », des préoccupations liées à l'évaluation du travail en ligne (« les travaux à rendre ou à effectuer directement sur Moodle » et « le fait de savoir que mon travail sur Moodle est contrôlé et évalué »), loin devant l'item « la prise de conscience qu'il fallait que je prenne en main mon apprentissage »⁴.

⁴ Ces réponses proviennent du questionnaire anonyme d'évaluation de la formation en anglais LANSAD au premier semestre 2012-2013 ; 999 étudiants parmi les 2586 concernés y ont répondu (taux de participation : 39%).

Selon nous, ce constat est révélateur d'un premier problème sur le plan didactique : le fort contrôle exercé par le dispositif sur l'apprenant au travers de la nature des activités proposées dans la modalité distantielle, la façon dont celles-ci sont intégrées à la modalité présentielle et la façon dont elles sont évaluées. Ce contrôle pourrait avoir pour corollaire un deuxième problème constaté : les apprenants semblent être plus réactifs qu'actifs dans leur apprentissage à distance et se responsabilisent peu – en d'autres termes, ils ne construisent pas leur autonomie. Enfin, nous supposons que la motivation est un facteur déterminant des pratiques des apprenants pour s'engager dans l'apprentissage à distance et maintenir l'engagement, en particulier chez des apprenants spécialistes d'autres disciplines pour qui la formation en langue est obligatoire.

Par conséquent, notre problématique peut être formulée ainsi : comment rendre des apprenants spécialistes d'autres disciplines plus autonomes et plus responsables de leur apprentissage à distance dans un dispositif hybride en langues ?

Démarche méthodologique : recherche-action

L'objectif de cette recherche est à la fois de mieux comprendre les pratiques des apprenants à distance dans un dispositif hybride en langues et de contribuer à faire évoluer nos pratiques pédagogiques (en termes d'ingénierie, d'enseignement et de suivi / tutorat) dans le contexte qui a été décrit. Nous nous inscrivons donc dans une démarche de recherche-action. Cette démarche servira de guide pour les choix méthodologiques et de fil conducteur pour la lecture de ce mémoire ; il convient donc avant tout de la décrire.

Née du domaine de la psychologie sociale « en réaction contre la séparation des logiques de la connaissance et de l'action, contre la dichotomie entre la recherche pure et la recherche appliquée, contre l'opposition des faits et des valeurs » (Resweber, 1995, cité par Pothier, 2003), la recherche-action est une démarche privilégiée lorsque l'objectif poursuivi est de transformer ou de faire évoluer les pratiques. Comme le souligne Macaire (2010, p. 23), cette démarche est caractérisée par une tension entre deux pôles : un pôle scientifique (la recherche) et un pôle praxéologique (l'action). Il s'agit d'une dialectique : « de l'action peut naître des connaissances » et, inversement, « l'action se construit à travers un questionnement des apports de la recherche » (Richer, 2011, p. 49).

En tant que « domaine d'intervention sur des problèmes générés dans des groupes constitués » (Macaire, 2010, p. 21), la recherche-action « est au service d'une modification du réel, d'un changement social » (Richer, 2011, p. 49). En cela, c'est une recherche

impliquée et avec une forte perspective écologique car elle est en prise avec les contraintes du contexte (Oxford, 2011, p. 234).

La démarche de recherche-action est un processus qui se caractérise par trois grandes phases – la réflexion théorique sur des idées ; l’application et l’expérimentation informée de ces idées en pratique ; et enfin l’évaluation critique des effets (Nunan & Bailey, 2008, p. 228). Dans la mise en œuvre pratique de la recherche, ces phases peuvent se décomposer en différentes étapes, représentées dans le tableau 1 (*ibid.*, p. 231) :

Cycle 1	
Etape 1	Identification d’un problème
Etape 2	Collecte de données de base (y compris théoriques) sur le problème
Etape 3	Formulation d’une hypothèse
Etape 4	Formulation d’une démarche d’action
Etape 5	Mise en place et observation de la démarche d’action
Etape 6	Evaluation de la démarche d’action
Cycle 2	
Etape 7	Identification d’un nouveau problème
Etape 8	Deuxième hypothèse
Etape 9	Mise en place et observation de la démarche d’action
Etape 10	Evaluation de la démarche d’action

Tableau 1 : Le cycle de la recherche-action (Nunan & Bailey, 2008, p. 231)

Pour Nunan et Bailey (2008, p. 227), le processus est cyclique et itératif ; il doit se produire au moins deux fois pour qu’il puisse être qualifié de recherche-action. C’est ainsi que Sarré (2010, p. 158-159) parle de l’alternance de « phases diagnostiques » et de « phases thérapeutiques ». Le processus doit aussi aboutir à la publication et la dissémination des observations et analyses car, comme l’indiquent Demaizière et Narcy-Combes (2007, p. 15), « seule la mise en forme et la structuration requises par l’écrit permettront de mener à son terme la réflexion engagée ». Ce processus n’est cependant pas nécessairement rigide ou linéaire. Ainsi, « certaines phases rétroagissent sur les précédentes (l’analyse du terrain peut rétroagir sur l’identification du problème ; l’action elle-même rétroagit sur les hypothèses, la démarche choisie...) » (Richer, 2011, p. 56).

Enfin, une dernière particularité de cette démarche est la posture du chercheur. Dans notre cas, c’est une double posture, à la fois celle du chercheur et celle du praticien, puisque nous nous livrons à une observation participante sur notre propre terrain

professionnel. Par conséquent, notre posture est impliquée, pragmatique et autoréflexive (Macaire, 2010, p. 24) dans le sens où notre but est de rationaliser des pratiques situées et d'améliorer la compréhension de ces pratiques et des situations dans lesquelles elles sont conduites (Carr et Kemmis, 1986, cités par Nunan & Bailey, 2008, p. 226-227).

Etapes de la recherche et plan du mémoire

Nous considérons que la présente recherche représente le premier cycle d'une recherche-action sur les pratiques d'apprentissage à distance d'apprenants spécialistes d'autres disciplines dans un dispositif hybride en anglais. Ce cycle consistera à mettre en place une démarche autonomisante et à en évaluer les effets du point de vue des apprenants. Le mémoire rendra compte des différentes étapes de ce cycle, que nous présentons sous forme synthétique dans le tableau 2.

Etape		Partie correspondante dans le mémoire
Etape 1	Identification d'un problème	Introduction
Etape 2	Collecte de données de base sur le problème	Partie 1 – Apports théoriques
Etape 3	Formulation d'une hypothèse	Partie 2 – Démarche d'action : hypothèse, description et méthodologie pour l'analyse des effets
Etape 4	Formulation d'une démarche d'action	Partie 2 – Démarche d'action : hypothèse, description et méthodologie pour l'analyse des effets
Etape 5	Mise en place et observation de la démarche d'action	Partie 2 – Démarche d'action : hypothèse, description et méthodologie pour l'analyse des effets
Etape 6	Evaluation de la démarche d'action	Partie 3 – Analyse des effets de la démarche d'action : perceptions et pratiques des apprenants
Etape 7	Identification d'un nouveau problème	Conclusion

Tableau 2 : Etapes de la recherche et plan du mémoire

Ainsi, en introduction nous avons identifié un problème en lien avec les pratiques dans la modalité distantielle (le dispositif est trop contrôlant et les apprenants ne sont pas suffisamment acteurs de leur apprentissage) et nous avons formulé une problématique (comment autonomiser les apprenants pour leur apprentissage à distance ?). L'étape suivante, présentée dans la première partie du mémoire, consistera à procéder à une collecte de données théoriques à partir de cette problématique pour la conception de la démarche autonomisante ; ces données concerneront trois aspects : les dispositifs hybrides en langues, les enjeux et moyens de l'autonomisation d'apprenants en langues, et les liens entre motivation et autonomie. La deuxième partie du mémoire (étapes 3, 4 et 5 de la recherche-action) présentera la démarche d'action : les différents aspects de la démarche autonomisante mise en place à partir de la collecte de données théoriques. Sera également décrite la méthodologie adoptée pour évaluer les effets de la démarche autonomisante sur les perceptions et sur les pratiques des apprenants à distance. La troisième partie du mémoire présentera l'étape d'évaluation de la démarche d'action : l'analyse des perceptions des apprenants sur la démarche autonomisante et de leurs pratiques à distance. Enfin, la conclusion reviendra sur les apports et les limites de ce premier cycle de la recherche-action, ce qui devrait amener à l'identification d'un nouveau problème et à la proposition d'un prolongement (second cycle) de la recherche.

Partie 1

-

Apports théoriques

Chapitre 1 – Dispositifs hybrides pour l’enseignement-apprentissage des langues

Il s’agit dans ce chapitre de proposer une définition de ce qui est entendu par dispositif hybride pour l’enseignement-apprentissage des langues. Cette définition devrait notamment permettre de dégager les caractéristiques propres à ce type de formation qui serviront ensuite de base à la description du dispositif mis en œuvre dans la présente recherche.

1. Dispositifs hybrides vs Blended Learning

Le terme « dispositif hybride » ou « formation hybride » employé dans le contexte francophone n’est pas étroitement synonyme de « blended learning » qui est pourtant souvent considéré comme son équivalent anglo-saxon. En effet, comme le rappelle Sharma (2010), *blended learning* n’est pas un concept récent et il recouvre toutes sortes de formations présentant un « mélange » (*blend*) ou une association de plusieurs éléments : l’association de plusieurs types de technologies (par exemple l’email et la visioconférence), de plusieurs approches d’enseignement (comme l’hétéroformation et l’autoformation), ou de plusieurs modalités (ou modes) d’apprentissage (en présence et à distance). C’est en général à cette dernière acception plus restreinte que fait référence la recherche sur les dispositifs hybrides en français. Elle correspond à la description proposée par Charlier, Deschryver & Peraya (2006, p. 470) selon laquelle les dispositifs hybrides sont « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plate-forme de formation ». Pour ces auteurs, le principe d’articulation est un élément constitutif de ce type de formations ; il implique qu’il ne s’agit pas de la simple addition de deux modalités mais d’un environnement d’apprentissage complexe censé former un tout cohérent. C’est ainsi que la métaphore de l’hybridation empruntée à la botanique est rendue pertinente : tandis que « blended » qualifie plutôt ce qui est le résultat d’une combinaison ou d’un mélange, « hybride » renvoie à « une nouvelle entité issue du croisement de deux autres dont elle reprend et réorganise les caractéristiques » (*ibid.*, p. 473).

II. *Eléments constitutifs des dispositifs hybrides*

Neumeier (2005) propose un certain nombre de paramètres utiles pour la description et la conception de dispositifs hybrides en langues. Ces paramètres sont présentés sous forme synthétique dans le tableau 3.

Paramètre	Descripteurs individuels
1. Mode (ou modalité)	<ul style="list-style-type: none">• Mode dominant• Répartition des modes• Choix des modes
2. Modèle d'intégration	<ul style="list-style-type: none">• Enchaînement de chaque mode• Niveau d'intégration
3. Répartition du contenu et des objectifs d'apprentissage et buts attribués	<ul style="list-style-type: none">• Parallèles ou isolés
4. Méthodes d'enseignement	<ul style="list-style-type: none">• Méthodes d'enseignement employées dans chaque mode
5. Implication des sujets (apprenants, tuteurs et enseignants)	<ul style="list-style-type: none">• Schémas d'interactions : activité d'apprentissage individuelle ou collaborative• Variété des rôles de l'enseignant et de l'apprenant• Niveau d'autonomie
6. Lieu	<ul style="list-style-type: none">• Dans la salle de classe, à domicile, dehors, dans le laboratoire multimédia, dans le cadre institutionnel

Tableau 3 : Paramètres pour la description et la conception de dispositifs hybrides en langues (Neumeier, 2005)

Nous retenons plusieurs éléments utiles pour nos besoins. Le premier est la notion de mode dominant, qui renvoie généralement au mode dans lequel les apprenants passent le plus de temps, mais surtout à celui qui les guide dans le processus d'apprentissage, notamment en fournissant un cadre méthodologique qui présente les consignes et le déroulement de la formation.

Le second est ce que Neumeier appelle le niveau d'intégration et qui fait référence à la flexibilité du dispositif et au choix offert à l'apprenant : plus les activités ou les parcours d'apprentissage sont contraints, c'est-à-dire rendus obligatoires, plus le niveau d'intégration est élevé. Les contraintes étant généralement plus fortes dans la modalité présentielle, c'est plutôt à distance que la flexibilité et la liberté de choix entrent en jeu. A ce sujet, l'auteur avance qu'un dispositif présentant peu de contraintes et laissant beaucoup de choix à l'apprenant peut avoir des conséquences négatives sur l'apprentissage, en particulier, dit-elle, chez les apprenants peu habitués à l'apprentissage médiatisé. Il sera en

effet intéressant de vérifier la validité de cette remarque en lien avec l'expérience passée des apprenants, mais aussi, et c'est en partie le but de la présente recherche, avec leur degré d'autonomie et leur motivation pour l'apprentissage de la langue.

La méthode d'enseignement enfin mérite une attention particulière. Neumeier note ainsi que, encore au moment où l'article est publié au début des années 2000, l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies est souvent associé à un fort guidage, malgré les possibilités offertes par les environnements numériques pour la communication et la collaboration à distance. Pour atténuer cette rigidité de la modalité distantielle, de nombreux dispositifs hybrides proposent en contrepartie des méthodes d'enseignement plus actives en présence, un pis-aller que l'auteur propose de corriger en variant les approches dans chaque modalité afin de prendre en compte la diversité des besoins des apprenants. En réalité, il y aurait sans doute, dit Neumeier, une nécessité de penser une approche didactique spécifique à l'enseignement-apprentissage des langues dans les dispositifs hybrides.

En effet, si ce type de formation est envisagé non comme la simple addition de différentes modalités d'apprentissage mais comme un tout cohérent sur le plan didactique, une question devient centrale : celle du scénario d'apprentissage. Comme le souligne Sarré (2011), l'usage de plateformes d'apprentissage en ligne telles que Moodle, Dokeos ou Claroline (qui sont les outils les plus fréquemment intégrés aux dispositifs hybrides) n'est réellement mis à profit que s'il s'accompagne d'une réflexion didactique, sans quoi le risque est grand de reproduire des pratiques qui ne prennent en compte ni les spécificités de ces outils ni leur potentiel pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. L'auteur voit ainsi dans les plateformes d'apprentissage en ligne un réel moyen de soutenir la perspective actionnelle prônée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) et qui considère l'apprenant et l'utilisateur de la langue seconde (L2) « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Ceci, suggère Sarré, peut se faire en organisant les parcours d'apprentissage en ligne autour d'une mission (ou tâche finale) à accomplir et en proposant une série de tâches intermédiaires (ou micro-tâches) à partir de ressources multimédia par exemple, tout en exploitant les outils qui donnent les moyens aux apprenants de collaborer en L2, tels que le wiki, le forum ou le chat. Un exemple de ce type de démarche est le dispositif *StudentenLeben in Deutschland*, une formation LANSAD en allemand qui repose sur la réalisation d'une série de tâches successives visant

à préparer à la mobilité étudiante – les apprenants préparent une colocation dans une ville allemande et présentent oralement des aspects de la vie étudiante et des sujets de l'actualité allemande (Nissen, 2009a). Les tâches sont préparées en présence et à distance, de manière individuelle et en groupes, et articulées de manière à s'enchaîner logiquement et à créer une interdépendance entre les modalités présentielle et distantielle. Le scénario pédagogique, quant à lui, est affiché dès le début de la formation et communiqué aux apprenants sous la forme d'un *Arbeitsplan* (planning de travail).

Si les contenus et le déroulement d'une formation hybride sont nécessairement au moins partiellement prédéfinis du fait de la médiatisation d'une partie de la formation, cela peut contribuer à la perception d'une certaine rigidité chez les apprenants, ainsi que l'a montré Nissen (2009b, 2012), quoique celle-ci est atténuée par la présence du tuteur qui semble perçue comme un facteur facilitant l'individualisation du travail à distance. En tout état de cause, il s'agit de réduire ce que Moore (1993, cité par Nissen, 2009b, p. 217) nomme la « distance transactionnelle » (la distance pédagogique dans les transactions ou échanges entre apprenants et enseignant) en agissant sur trois facteurs que sont le dialogue entre les acteurs de la formation, l'autonomie de l'apprenant et la structure (les contenus, les programmes de formation).

III. Vers une modélisation des dispositifs hybrides

Force est de constater que le recours à des plateformes d'enseignement et d'apprentissage s'est généralisé dans l'enseignement supérieur depuis une dizaine d'années (Peltier & Peraya, 2013). Ceci a eu pour conséquence de créer des rapprochements entre la formation en présentiel et la formation à distance dans la mesure où ces plateformes permettent la mise à disposition de contenus multimédia, l'organisation d'activités à distance et un suivi plus personnalisé des étudiants (*ibid.*). Dès lors que ces rapprochements ont donné naissance à un nouveau type de formation de nature protéiforme, il est apparu nécessaire d'établir un état des lieux du continuum des pratiques et d'étayer ces dernières par un ancrage dans la recherche (Deschryver & Charlier, 2014).

De ce souci est né le projet européen Hy-Sup conduit entre 2009 et 2012. Son objectif était double : dans un premier temps, décrire les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur et tenter de mettre en évidence des « configurations » ; puis, analyser les effets de ces configurations spécifiques sur les différents acteurs impliqués (les

apprenants et leurs apprentissages, les enseignants et leur développement professionnel, les gestionnaires et leur organisation) (Deschryver & Charlier, 2012). Le collectif de chercheurs justifie leur démarche ainsi : « Une bonne modélisation des dispositifs hybrides en tant que construit théorique guidant des descriptions fondées empiriquement constitue donc une des conditions préalables à la compréhension comme à l'analyse des effets produits » (Peraya, Charlier, & Deschryver, 2014, p. 18).

La typologie qui est établie s'appuie sur un modèle à 5 dimensions caractérisantes : l'articulation présence-distance, l'accompagnement humain, les formes de médiatisation, les formes de médiation, et l'ouverture du dispositif. Cette dernière dimension complémentaire, inspirée de Jézégou (2008) sur la base des écrits de Moore sur la distance transactionnelle précédemment cités, se fonde sur l'hypothèse que plus le degré de liberté de l'apprenant face aux situations d'apprentissage est élevé, plus l'apprenant aura tendance à s'impliquer dans ses apprentissages.

Bien que l'analyse des données réalisée dans le cadre du projet Hy-Sup révèle une grande diversification des pratiques selon les approches pédagogiques et le degré d'exploitation de l'environnement techno-pédagogique, elle permet de dégager 6 « configurations » qui sont présentées succinctement dans le tableau 4 (Deschryver & Charlier, 2012, p. 57-60).

Types de dispositifs		Principales caractéristiques
Centrés sur l'enseignement	Type 1 – La scène	<ul style="list-style-type: none"> • Orienté contenus • Soutien au cours présentiel • Mise à disposition de ressources essentiellement textuelles
	Type 2 – L'écran	<ul style="list-style-type: none"> • Orienté contenus • Soutien au cours présentiel • Mise à disposition de nombreuses ressources multimédia
	Type 3 – Le cockpit	<ul style="list-style-type: none"> • Orienté organisation du cours • Usage d'outils de gestion • Tend vers l'intégration d'objectifs relationnels et réflexifs
Centrés sur l'apprentissage	Type 4 – L'équipage	<ul style="list-style-type: none"> • Centré sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles
	Type 5 – Le métro	<ul style="list-style-type: none"> • Centré sur l'ouverture du dispositif à des ressources externes au cours • Favorise la liberté de choix des apprenants dans leur parcours d'apprentissage
	Type 6 – L'écosystème	<ul style="list-style-type: none"> • Exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques

Tableau 4 : Configurations de dispositifs hybrides et leurs principales caractéristiques (recherche Hy-Sup)

Ainsi que le relève Jézégou (2014, p. 143), la typologie distingue deux postures marquant une rupture dans la conception qu'ont les enseignants de la formation. Ces postures ont trait au degré de contrôle pédagogique exercé par le dispositif sur les situations d'apprentissage. Lorsque ce degré de contrôle pédagogique est élevé (posture « centrée enseignement »), le dispositif est caractérisé par une forme d'hétérostructuration ; il est associé à une logique de transmission des savoirs et laisse peu d'initiative à l'apprenant, ce qui, d'après Jézégou, n'est pas favorable à l'expression de l'autodirection de ce dernier. Par contraste, lorsque le contrôle pédagogique diminue (posture « centrée apprentissage »), l'apprenant est davantage encouragé à prendre en main son propre

apprentissage, et ainsi à développer son autodirection et à exercer un contrôle psychologique sur sa formation.

Ces remarques vont dans le sens des observations réalisées dans le cadre d'une étude sur les effets des différents types de dispositifs hybrides sur l'apprentissage (Deschryver & Lebrun, 2014). L'étude utilise la typologie précédemment établie afin de répondre à la question suivante : quelles configurations des dispositifs hybrides sont les plus à même de favoriser l'apprentissage ? Les mesures effectuées sont des variables subjectives de perception concernant l'approche d'apprentissage, le sentiment d'efficacité personnelle, et l'effet perçu sur l'apprentissage. Les résultats montrent un effet important du type de dispositif, les types 4 à 6 étant perçus comme plus favorables à l'apprentissage par les enseignants et, dans une moindre mesure, par les étudiants (*ibid.*, p. 95).

Enfin, un dernier apport de la recherche Hy-Sup qui semble particulièrement utile pour nos besoins est la création d'un outil d'autopositionnement disponible en ligne⁵. Cet outil, élaboré à partir des 5 dimensions caractérisantes (articulation présence-distance, médiatisation, médiation, accompagnement et ouverture) et de 14 sous-composantes, permet de décrire un dispositif de formation donné et d'identifier de quelle configuration parmi les 6 proposées il se rapproche le plus. Nous présenterons un exemple de feedback obtenu à partir de l'outil d'autopositionnement (sous la forme de diagramme en radar) au moment de la description du dispositif qui fait l'objet de la présente recherche.

Il convient de préciser que, bien qu'unique par son ampleur (elle a porté sur des formations dans 22 établissements d'enseignement supérieur en Europe et au Canada), la recherche Hy-Sup ne propose pas d'analyse spécifique (ni d'exemple) de dispositif hybride en langues.

IV. Spécificités des dispositifs hybrides en langues

La singularité de la formation en langues tient au double statut de la langue, à la fois objet et moyen de l'apprentissage : c'est par et dans l'interaction qu'on apprend à communiquer en langue étrangère. Il semble donc pertinent de supposer, à l'instar de Degache et Nissen (2008), que la nature des interactions dans les dispositifs hybrides en langues constitue un élément déterminant de ce type de formation. Ces auteurs proposent

⁵ <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/hysup/>

d'analyser la place et le rôle que les enseignants accordent aux interactions en ligne dans 15 formations de Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (désormais LANSAD), en particulier les échanges qui se réalisent par les outils de communication tels que le courriel, le forum ou le clavardage. Les pratiques et représentations des enseignants en matière d'interaction en ligne sont mises en regard des différents types de dispositifs hybrides mis en œuvre, ceux-ci étant distingués en fonction de plusieurs critères, en particulier les liens plus ou moins étroits entre la modalité présentielle et la modalité distantielle et la nature des activités en ligne plus ou moins collaboratives et plus ou moins scénarisées. Il s'avère que dans les formations où la modalité distantielle est envisagée comme simple complément au cours en présentiel, l'interaction en ligne est peu encouragée et fait généralement l'objet de peu de suivi, ce qui n'empêche pas que des échanges aient lieu malgré tout. En revanche, lorsque la place de la modalité distantielle dans le dispositif augmente (quantitativement et / ou qualitativement), l'interaction en ligne, qu'elle se réalise avec l'enseignant-tuteur, entre pairs, ou avec des contacts extérieurs à l'institution, est davantage sollicitée et mise à profit pour l'apprentissage. Pour les enseignants auprès desquels l'enquête a été réalisée, les interactions en ligne présentent plusieurs atouts pédagogiques : elles permettent de multiplier les occasions de production, de diversifier la forme et le contenu des échanges et de renforcer la qualité des relations socio-affectives. Une nécessité apparaît cependant : l'utilisation des interactions en ligne doit « être pédagogiquement raisonnée et justifiée au moyen d'un contrat pédagogique clair et explicite » (*ibid.*). Autrement dit, sans finalité manifeste, l'incitation à échanger reste lettre morte.

L'analyse du scénario de communication offre une clé supplémentaire pour caractériser la diversité des pratiques dans les dispositifs hybrides en langues, et en particulier le statut accordé à la modalité distantielle. C'est ce que révèle la recherche de Nissen (2006) à partir de 16 dispositifs hybrides conçus dans le cadre du projet FLODI pour un public LANSAD. L'auteur définit le scénario de communication comme « l'ensemble des possibilités d'interaction qu'a l'apprenant à sa disposition et qui lui sont clairement indiqués dans le cadre de sa formation (partiellement) en ligne » (*ibid.*, p. 47). Ainsi, les facteurs qui sont retenus pour l'analyse des dispositifs hybrides sont les suivants : y a-t-il communication avec les pairs ? Si oui, cette communication aboutit-elle à une réalisation commune ? Y a-t-il un contact en ligne avec le tuteur ? Et si oui, ce contact est-il prévu dans le scénario ou est-il optionnel ? Les réponses à ces questions permettent

d'établir que la présence et le degré de la communication entre pairs et avec le tuteur reposent essentiellement sur le type de tâches proposées aux apprenants (de compréhension et / ou de production) et sur la priorité donnée à un objectif de communication. L'auteur propose donc de distinguer les dispositifs analysés en deux catégories, selon que la communication à distance se situe plutôt du côté de l'interactivité (l'apprenant « communique » avec la machine, qui peut éventuellement à son tour lui transmettre un message par le biais de feedbacks dans des activités autocorrectives) ou plutôt du côté de l'interaction (les apprenants communiquent entre eux, éventuellement pour collaborer autour d'un projet commun). La présence et le rôle du tuteur, bien que plus importants dans le second type de dispositifs que dans le premier, semblent toutefois être davantage sujets à variation.

V. Raisons qui justifient le recours aux dispositifs hybrides

Plusieurs raisons sont généralement avancées pour justifier le recours à la mise en place d'un dispositif hybride. Un premier argument est la nécessité d'individualiser les parcours d'apprentissage et de répondre aux besoins propres à chaque apprenant. C'est le cas par exemple dans le dispositif d'enseignement de l'anglais auprès d'un public d'étudiants préparant le concours de professeurs des écoles mis en place par Brudermann (2010). Ainsi, l'introduction de ce que l'auteur nomme un « centre de ressources en ligne » en complément des séances en présentiel vise à faire un travail de remédiation linguistique individualisé à distance qui doit fournir une aide aux apprenants pour réaliser diverses tâches collectives et individuelles et permettre de dégager du temps en présence, désormais davantage consacré à la manipulation de la L2 et à l'interaction.

Ce souci de prendre en compte les besoins de chacun est souvent lié à des contextes institutionnels peu favorables, que ce soit des effectifs nombreux ou une forte hétérogénéité des publics. Un tel constat est ainsi à l'origine de la mise en place d'un dispositif hybride à l'Université de Nantes pour des étudiants de licence en Langues Etrangères Appliquées, ainsi que le décrivent Narcy-Combes et McAllister (2011). Les auteurs rapportent que les effectifs en licence 1 étant élevés et en constante hausse, le suivi individuel des étudiants est difficile à assurer, d'autant plus que les groupes de Travaux Dirigés (TD) sont constitués de 45 à 60 étudiants. D'autre part, ce public est caractérisé par un fort taux d'abandon et un fort taux d'échec ; Narcy-Combes et McAllister font ainsi état

de niveaux hétérogènes, voire inadéquats, et observent chez cette population des comportements marqués par un manque d'investissement, par le consumérisme et par l'absentéisme. La mise en place d'un dispositif hybride, associée à une approche pédagogique par les tâches, est envisagée comme une solution à ces problèmes censée susciter davantage de motivation et d'engagement. En ce sens, ce projet constitue un exemple assez typique de ce que Fichez (2010) appelle une motivation interne, de type pédagogique, au changement et à l'intégration des TICE : il s'agit de modifier les méthodes d'enseignement pour lutter contre l'échec et faire face à un public étudiant de plus en plus hétérogène et versatile.

Un autre argument avancé en faveur de la mise en place d'un dispositif hybride est son potentiel d'augmenter les occasions de pratique de la langue, ce qui est d'autant plus légitime sans doute dans les cas où la modalité distantielle est ajoutée à un dispositif présentiel préexistant. Comme le note Nissen (2013), les spécificités de chaque modalité peuvent ainsi être mises à profit : la modalité distantielle, en plus de permettre une individualisation de la formation comme nous l'avons vu, est favorable à la diversification des ressources et des pratiques, ajoute de la flexibilité en terme de rythme de travail et de la mobilité, et offre de nouvelles opportunités d'interaction grâce aux outils de communication médiatisée par ordinateur ; quant à la modalité présenteielle, elle peut être ainsi redéfinie pour mettre l'accent sur le travail de groupes et sur l'interaction orale. Cette redistribution des finalités pédagogiques de chacune des modalités est typique de l'approche dite de *flipped classroom* ou classe inversée : la partie transmissive de l'enseignement se fait à distance (par exemple par la lecture de documents, le visionnage de vidéos, la préparation d'exercices) et l'apprentissage basé sur les interactions et les activités se fait en présence, ce que Lebrun (2014) résume par la formule *lectures at home and homework in class*, l'idée étant de redonner du sens à la présence.

Enfin, Mangenot (2008) évoque une autre raison qui justifie le recours aux dispositifs hybrides et qui concerne particulièrement la présente recherche : accorder plus de place à l'autoformation. En effet, dans la mesure où il s'agit de donner davantage de contrôle à l'apprenant sur différents aspects de sa formation – contrôle sur le temps, le lieu et le rythme, mais aussi sur son parcours d'apprentissage – on peut parler d'introduction d'une dimension d'autoformation, à condition, dit l'auteur, « que le public soit suffisamment autonome pour travailler sans la présence de l'enseignant ». Nous

reviendrons sur ce concept d'autoformation dans le 2^{ème} chapitre de ce cadre théorique sur l'autonomisation des apprenants.

Nous retenons de cette brève revue de littérature que les dispositifs hybrides en langues sont un type de formation complexe qui tend à mettre à profit présence et distance dans le but de diversifier les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et d'enrichir les formes d'interaction et de collaboration. En pratique, ils revêtent des formes variées qui sont sans doute tout autant le fait des conceptions didactiques qui les sous-tendent que des outils technologiques utilisés ou du contexte d'enseignement et d'apprentissage. Il faut noter également que si ce type de formation médiatisée gagne à être pensé comme un tout cohérent et scénarisé de la sorte, il n'en reste pas moins que pour être véritablement centré sur l'apprenant une certaine flexibilité semble nécessaire, en particulier si la formation prétend soutenir l'autonomisation des apprenants, comme c'est le cas dans la présente recherche.

Chapitre 2 – Enjeux et moyens de l'autonomisation des apprenants en langues

Ce second questionnement théorique concerne l'autonomie des apprenants en langues et vise à déterminer d'une part, pourquoi il est souhaitable de développer cette autonomie et d'autre part, comment l'enseignement peut soutenir son développement. La contribution de ce chapitre à la présente recherche est double. D'abord, il s'agit de saisir les aspects propres à développer et soutenir l'autonomie des apprenants dans un dispositif hybride en langues du point de vue de l'ingénierie pédagogique. Puis, il s'agit également de parvenir à l'élaboration d'un cadre d'analyse pour l'évaluation des effets de la démarche autonomisante qui sera proposée.

I. Etre ou devenir autonome : définition de l'autonomie

Comme le rappelle Jézégou (2005, p. 37), étymologiquement, l'autonomie est la faculté de se régir de ses propres lois (*autos* : soi-même, et *nomos* : loi). Une seconde acception transpose ce sens politique (puisqu'il qualifie un pays, une province, une commune, une nation, ou encore un peuple) à l'échelle de l'individu et définit l'autonomie comme la faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement (Trésor de la langue française). Est autonome le sujet qui s'affranchit du dogme d'autrui, par exemple celui de l'enseignant (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009, p. 224), et se libère de contraintes, que celles-ci soient externes (environnementales) ou internes (psychologiques) (Benson, 2011, p. 53). A l'inverse, l'hétéronomie désigne « les situations où les lois sont dictées par les autres » (Jézégou, 2005, p. 37). Pour de nombreux philosophes, l'autonomie constitue l'un des fondements des droits de l'homme et seul un individu autonome est véritablement auteur de sa propre vie (*ibid.*, p. 51). De la même façon, beaucoup considèrent l'autonomie comme la finalité de l'apprentissage, à l'instar de Little (1994, cité par Benson, 2011, p. 43) pour qui « *all genuinely successful learning is in the end autonomous* », ou de Blin (1998) qui note que « l'autonomie de l'apprenant est actuellement l'un des enjeux fondamentaux de l'éducation en général ».

Néanmoins, « autonomie » n'est pas synonyme de « liberté totale », en particulier dans le contexte de l'éducation. Ainsi, Holec (1981, cité par Benson, 2011, p. 59) définit l'autonomie comme la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. L'apprenant autonome est donc un individu responsable qui peut (c'est-à-dire qui a les moyens et la latitude) de prendre des décisions aux différentes étapes de l'apprentissage

(au moment de la planification, de la mise en œuvre et de l'évaluation). Little (1991, cité par Benson, 2011, p. 60) ajoute qu'il s'agit d'une capacité non seulement à agir mais aussi à réfléchir :

Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts.

Pour être autonome, l'apprenant doit pouvoir prendre le contrôle sur le déroulement de l'apprentissage et sur les contenus à apprendre, mais aussi sur les processus cognitifs en jeu, ce qui suppose sa participation active dans la construction du savoir.

Bien qu'indépendant, un apprenant autonome n'est pas pour autant un individu isolé des autres et qui subvient lui-même à tous ses besoins. Au contraire, la dimension sociale de l'autonomie est mise en avant par plusieurs auteurs, qui partagent le point de vue de Blin (2001, p. 69) : « toute indépendance dans l'apprentissage s'exerce dans un contexte socio-culturel précis ». Blin met ainsi l'accent sur la notion d'interdépendance et le rôle déterminant des interactions dans l'apprentissage de la langue cible, mais aussi dans la construction de l'autonomie de l'apprenant.

D'après Little (1990, cité par Benson, 2011, p. 59), l'autonomie ne se manifeste pas par un comportement unique et, par là, elle n'est pas facilement observable. Ceci s'explique en premier lieu par le fait que l'autonomie n'est pas un concept « tout ou rien » pour reprendre la formule de Nunan (1997, cité par (Benson, 2011, p. 65) ; elle varie en degré d'un apprenant à l'autre et chez un même apprenant en fonction des situations et de son expérience, ce que Gettliffe (2010) observe en montrant notamment que beaucoup d'étudiants de première année à l'université en sont encore à « un niveau 0 » d'autonomie. De plus, l'autonomie peut également apparaître sous des formes diverses : tel apprenant montrera qu'il peut établir et suivre un plan de travail à partir de ressources en libre accès, tandis que tel autre saura se créer des opportunités en dehors du cours pour interagir en langue cible (Benson, 2011, p. 66). Enfin, l'autonomie ne correspond pas à un état stable et constant ; au contraire, il s'agit d'une construction dynamique qui s'opère par adaptation à l'environnement et en interaction avec autrui, ce que Jézégou (2005) met en relation avec les travaux de Piaget sur le développement cognitif d'une part, et les recherches sur la cognition sociale menées par Bandura, Bruner, Vygotsky et Wallon d'autre part. Ceci pose pour principe que, si l'autonomie n'est pas une qualité innée mais elle se construit par

l'apprenant, elle peut en revanche se développer par entraînement (Linard, 2003, p. 247), y compris par apprentissage formel (Holec, 1979, cité par Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009, p. 225).

En ce sens, il est utile, comme le propose Albero (2003), de penser la capacité d'autonomie non dans sa globalité mais comme une somme de savoir-faire à atteindre. En effet, d'après Albero, s'il est « impossible d'enseigner et d'apprendre à être autonome globalement », on peut en revanche former et être formé à acquérir des compétences spécifiques « qui peuvent déboucher sur une augmentation du degré d'autonomie des apprenants » (*ibid.*). Ainsi, elle propose de différencier sept grands domaines d'application de l'autonomie ainsi que les compétences requises dans chaque domaine, dans le but d'« offrir un cadre d'action opérationnalisable » (*ibid.*) et d'aider à la conception de dispositifs de formation visant à autonomiser les apprenants. Ces sept domaines d'application ainsi que les compétences associées sont repris par Nissen (2007, 2012) pour la description de dispositifs hybrides en langues. Nissen propose ainsi d'enrichir le cadre descriptif d'un domaine supplémentaire spécifique à l'enseignement-apprentissage des langues : celui qui concerne l'autonomie langagière. Comme Jouannaud et Payre-Ficout (2013) et Chaplier et Crosnier (2014), nous choisissons de reprendre cette description augmentée que nous présentons dans le tableau 5.

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.

Tableau 5 : Domaines d'application de l'autonomie et compétences requises (Albero, 2003; Nissen, 2007, 2012)

Cette grille représente un outil d'interprétation utile pour établir le profil d'autonomie d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants. Elle peut également servir à caractériser les différents aspects de l'autonomie mis en avant par telle approche ou tel dispositif. Par exemple, grâce à elle, on peut voir que l'autonomie à laquelle renvoient les auteurs du CECRL est d'abord de nature langagière. Ainsi, est considéré autonome l'utilisateur expérimenté qui a atteint un niveau C1. Mais le CECRL met aussi largement l'accent sur l'autonomie métacognitive en considérant que les apprenants doivent accepter la responsabilité de leur propre apprentissage, prendre conscience de leur manière d'apprendre et être capable de s'autoévaluer. En effet, pour les auteurs du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110), « apprendre à apprendre fait partie intégrante de l'apprentissage langagier ».

II. Se former par soi-même : l'autoformation

L'idée que l'apprentissage repose sur la prise de contrôle par l'apprenant des objectifs, des contenus et des moyens est étroitement liée au concept d'autoformation. Comme nous le verrons, ce concept ne s'applique pas *stricto sensu* à notre contexte. Cependant, il nous paraît important de clarifier ici ce qu'il recouvre pour deux raisons principales : premièrement, les situations d'enseignement-apprentissage décrites comme relevant de l'autoformation, ou présentées comme incluant une plage d'autoformation, sont nombreuses et de natures diverses, ce qui peut aboutir à un flou terminologique ; deuxièmement, les principes qui sous-tendent l'autoformation peuvent inspirer la démarche pédagogique qui est la nôtre et qui vise à autonomiser les apprenants sans que celle-ci ne relève de l'autoformation à proprement parler.

A. Spécificités de l'autoformation

Comme le rappelle Demaizière (2001, p. 18), à l'origine l'autoformation renvoie à un courant radical en opposition avec les formes traditionnelles d'enseignement. La rupture n'est pas nécessairement liée à l'intégration des technologies, puisque l'autoformation précède leur apparition (Grosbois, 2012, p. 51), mais plutôt au passage « du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie » (Albero, 2000, citée par Linard, 2003, p. 246). Autrement dit, la figure centrale du processus d'apprentissage n'est plus l'enseignant ou le maître qui transmet son savoir mais l'apprenant qui se forme par lui-même, ce que Grosbois (2012, p. 51) explicite à l'aide de cette définition empruntée à Bonvalot (1995) :

L'autoformation est l'inverse de l'hétéroformation. Dans un processus d'hétéroformation, l'élève n'est censé se former que dans la mesure où il se conforme aux intentions du maître. Il vise une forme, un modèle qui lui est prescrit de l'extérieur. L'autoformation, au contraire, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme.

Pour le groupe de recherche sur l'autoformation (2000), le concept d'autoformation ne s'applique pas uniquement à l'apprentissage mais il concerne plus largement le développement de toute la personne :

L'autoformation est un processus autonomisant de mise en forme de soi, centré sur la personne ou le groupe, étayé sur le collectif. Ce processus conjugue acquisition de savoirs, construction de sens et transformation de soi. Il se développe dans l'ensemble des pratiques sociales et la vie dans son ensemble.

Ainsi, Carré, Moisan et Poisson (1997, cités par Demaizière, 2001, p. 19) distinguent cinq courants majeurs de l'autoformation :

- L'autoformation intégrale, qui renvoie à l'autodidaxie ;
- L'autoformation existentielle, processus biocognitif visant l'apprendre à être ;
- L'autoformation éducative, qui se met en place dans des institutions spécifiquement éducatives ;
- L'autoformation sociale qui se met en œuvre dans des groupes sociaux ;
- L'autoformation cognitive, qui renvoie souvent à l'expression « apprendre à apprendre ».

Une telle distinction nous permet de comprendre que, pour les besoins de la présente recherche, nous nous intéressons à deux champs spécifiques relevant du domaine de l'autoformation : l'autoformation éducative, qui « recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives » (Carré, 2005, p. 108) ; et l'autoformation cognitive, qui « réunit différentes conceptions des mécanismes mis en jeu par l'apprenant dans l'apprentissage autonome » (*ibid.*).

Les dispositifs d'autoformation éducative sont généralement qualifiés d'autoformation guidée, tutorée, ou accompagnée, mais ceux-ci peuvent largement différer sur les trois niveaux de caractérisation que Demaizière (2001) propose de retenir et qui sont le travail individuel de l'apprenant ; les regroupements, le contact avec les pairs ; et l'encadrement, le suivi, les contacts avec le formateur ou tuteur. Il peut en effet y avoir une tendance à assimiler à de l'autoformation des approches qui en sont parfois assez éloignées. Comme le souligne Demaizière (*ibid.*, p. 25) :

Une autoformation tutorée avec entretiens réguliers avec un formateur et recours à des matériaux pédagogiques de type didacticiels tutoriels, avec nombreuses questions posées, aides et commentaires, ne demande pas nécessairement une grande capacité à l'autonomie de la part de l'apprenant (certainement beaucoup moins qu'un travail en grand groupe avec exposé magistral pendant lequel il faut prendre des notes à partir desquelles il faudra s'appropriier les contenus).

Ainsi, un critère de différenciation entre « simple » individualisation et autoformation au sens plein, est « la prise de contrôle de l'apprenant sur les approches, les contenus, le choix des matériaux » (*ibid.*, p. 21), soit l'objectif d'autonomisation de l'apprenant.

Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues, les dispositifs d'autoformation s'appuient en général sur des centres de ressources multimédias (Grosbois, 2012, p. 52). Les premières initiatives du genre ont été développées dans le cadre du Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL) à l'Université de Nancy (Benson, 2011, p. 9). Sous la direction de Henri Holec, les travaux de l'équipe de chercheurs ont permis de mettre au point des dispositifs ayant en commun l'objectif de développer, en même temps que les compétences linguistiques des utilisateurs, leur compétence d'apprentissage, ce que Holec appelle le « savoir apprendre sans se faire enseigner » et « apprendre à apprendre » (Gremmo & Riley, 1997, p. 95). Le dispositif d'autoformation est centré autour de l'apprenant et de ses besoins, ce qui amène l'enseignant non pas à s'effacer nécessairement, mais en tout cas à adopter de nouveaux rôles : créer les conditions favorables à l'apprentissage en mettant à disposition des apprenants des ressources adéquates ; fournir de l'aide méthodologique au travers de séances de réflexion et de préparation ; apporter un soutien psychologique, etc. (Gremmo & Riley, 1997). Pour l'apprenant, l'accent est mis sur le développement de l'autonomie métacognitive afin de le préparer à l'apprentissage tout au long de la vie (Benson, 2011, p. 10).

B. Apprentissage autodirigé, autodirection et autorégulation

Le terme d'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*), équivalent nord-américain de l'autoformation francophone, trouve ses racines dans un mouvement humaniste de centration sur le sujet apprenant chez des auteurs-pédagogues tels que John Dewey ou Carl Rogers (Carré, s. d.). Il s'inspire spécifiquement de la formation pour adultes et désigne un mode d'apprentissage dans lequel l'apprenant prend les décisions importantes concernant le contenu, les méthodes et l'évaluation (Benson, 2011, p. 37). Ainsi, si l'autonomie est une capacité que les apprenants possèdent à des degrés divers, l'apprentissage autodirigé peut être considéré comme quelque chose que les apprenants sont capables de faire plus ou moins efficacement, en fonction de leur degré d'autonomie (*ibid.*). Pour Jézégou (2008, p. 347-348), l'apprentissage autodirigé comporte deux dimensions : une dimension psychologique, qui correspond à l'autodirection, et une dimension pédagogique, qui correspond aux « possibilités offertes par le dispositif pour que l'apprenant puisse structurer lui-même ses situations d'apprentissage ». En fonction du degré de contrôle exercé par chaque dimension, plusieurs configurations apparaissent qui

sont plus ou moins favorables à l'apprentissage autodirigé. Ces configurations sont représentées dans la figure 1.

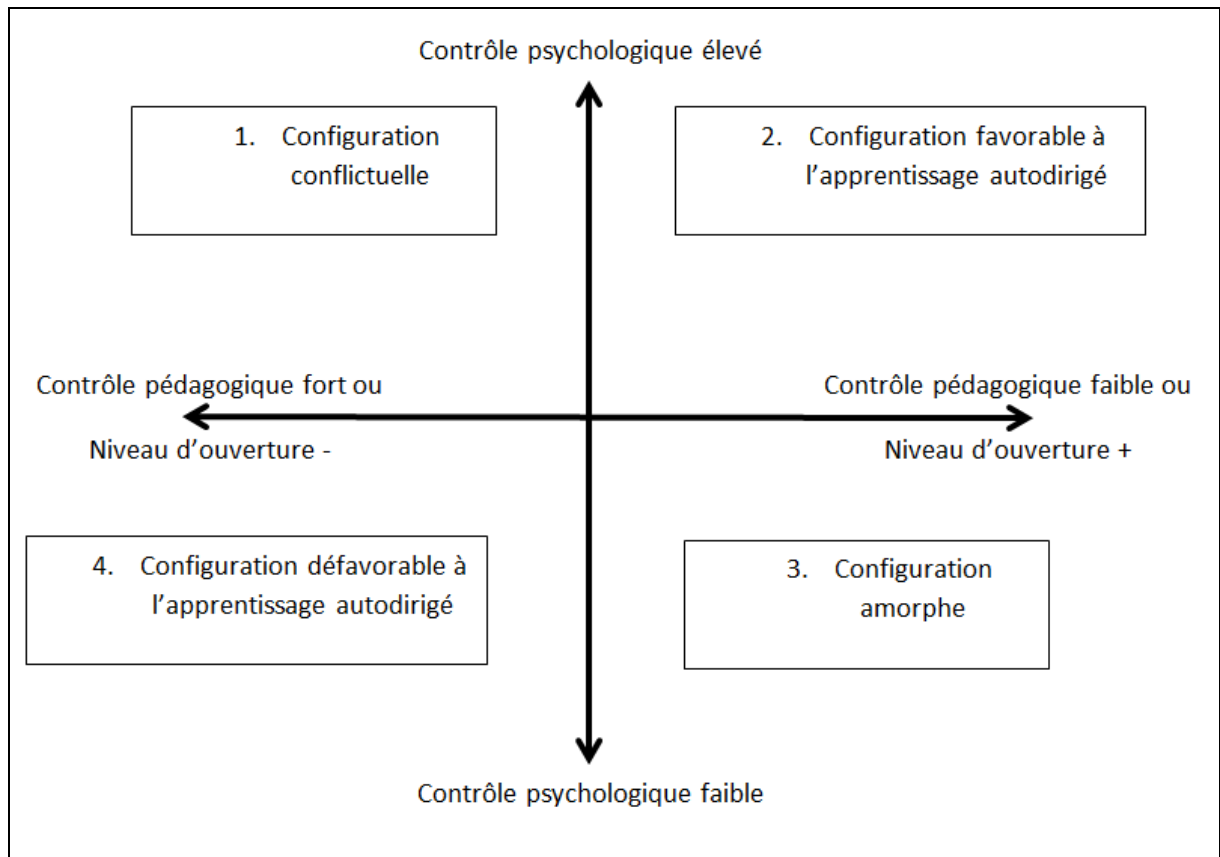


Figure 1 : Quatre configurations plus ou moins favorables à l'apprentissage autodirigé (Jézégou, 2008)

D'après Jézégou, la configuration la plus favorable à l'apprentissage autodirigé associe un contrôle pédagogique faible à un haut degré de contrôle psychologique (configuration 2). A l'inverse, la configuration 4, dans laquelle le dispositif exerce un fort contrôle pédagogique et laisse peu de liberté de choix à l'apprenant, qui est lui-même doté d'un faible degré de contrôle psychologique, est la moins favorable à l'apprentissage autodirigé. Cette description est proche de celle proposée par Carré, Moisan et Poisson qui, eux, mettent la notion d'apprentissage autodirigé en regard de la notion d'agentivité, soit « un agir par soi-même pro-actif et autoréflexif » (2010, p. 128). Pour ces auteurs, un apprentissage autodirigé exige que l'apprenant exerce une double agentivité, à la fois sur les moyens et les actions, et sur les buts et les finalités ; c'est à cette condition selon eux qu'on peut véritablement parler de pratique autonome (*ibid.*, p. 129).

Quant au concept d'autodirection, il s'appuie sur les notions de responsabilité et de choix (Jézégou, 2005, p. 49-51). En référence aux travaux de Long (1989), Jézégou (2008, p. 346) définit l'autodirection comme « le contrôle psychologique qu[e l'apprenant] exerce

sur sa formation et ses apprentissages ». Deux dynamiques fondamentales sous-tendent ce contrôle psychologique : la motivation et l'autorégulation (*ibid.*). Si la motivation correspond au « pourquoi » de l'engagement dans la formation, l'autorégulation correspond au « comment » ; autrement dit, pour exercer son autodirection, un apprenant doit posséder à la fois « le désir de se former et la capacité de le faire » (Carré et al., 2010, p. 133). La motivation fait l'objet d'un développement spécifique dans le chapitre suivant, c'est pourquoi nous ne nous attarderons pas sur cette dimension ici.

L'autorégulation a été étudiée plus spécifiquement par les psychologues de l'éducation nord-américains Dale Schunk et Barry Zimmerman et désigne la manière dont l'apprenant contrôle ses états internes, ses comportements et diverses composantes de son environnement grâce à « des stratégies de surveillance, de pilotage et d'évaluation de ses propres apprentissages » (Jézégou, 2008, p. 347). Linard (2003) décrit le fonctionnement de l'autorégulation comme étant circulaire puisqu'il repose sur une boucle de rétroaction qui donne des informations à l'individu sur les effets de son action avec l'extérieur, ce qui lui permet ensuite de s'adapter et de se réorganiser.

L'autorégulation est proche de la métacognition, soit « la conscience qu'une personne a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'elle utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement » (Viau, 2009, p. 85). Pour Zimmerman (1986, cité par Viau, 2009, p. 84-85), les stratégies métacognitives (planification, monitoring, autoévaluation) constituent une sous-catégorie des stratégies d'autorégulation, à côté des stratégies de gestion et des stratégies motivationnelles. Pour d'autres auteurs (Brown, 1987 ; Flavell, 1976 ; Pinard, 1986, cités par Nader-Grosbois, 2007, p. 17), l'autorégulation (cognitive) constitue à l'inverse une composante de la métacognition et correspond à la planification, au contrôle et à la vérification des activités d'apprentissage. Sans entrer dans une analyse détaillée de chaque modèle, nous pouvons toutefois conclure que l'autorégulation renvoie au pilotage de son apprentissage par l'apprenant, et par là, elle désigne plus spécifiquement les compétences méthodologiques mises en œuvre par ce dernier, en particulier les compétences métacognitives, que nous décrivons plus loin dans cet exposé.

Il convient de préciser que les notions que nous venons d'examiner – apprentissage autodirigé et autodirection – sont plus spécifiquement associées à la formation pour adultes, éventuellement à distance et hors contexte scolaire, un public qui présente généralement une motivation plus forte que des apprenants inscrits dans une formation

obligatoire ou qu'ils n'ont pas choisie (Benson, 2011, p. 37). Dans le contexte de la présente recherche, nous ne pouvons pas parler véritablement d'apprentissage autodirigé, ni d'autoformation, puisque, s'agissant d'une formation universitaire et diplômante, les buts et finalités ne sont pas fixés par l'apprenant lui-même mais par l'institution à travers la personne de l'enseignant, qui est également chargé d'évaluer l'adéquation entre ses buts et finalités et l'apprentissage réalisé par l'apprenant. En d'autres termes, il s'agit d'une formation qui reste essentiellement hétérodirigée, bien que celle-ci mette un accent particulier sur l'autonomisation des apprenants, en particulier dans la modalité distantielle. Le reste de ce chapitre examinera donc les moyens dont l'autonomie peut-être soutenue et accompagnée par l'environnement pédagogique.

III. Former à l'autonomie : aspects d'une démarche pédagogique à visée autonomisante

Pour le concepteur de formation, un point saillant de la synthèse que nous avons tenté de faire jusqu'ici sur la notion d'autonomie est que cette dernière représente une capacité potentielle à prendre le contrôle sur différents aspects de sa formation. Cette capacité, si elle ne peut être transmise par enseignement direct (puisque c'est l'apprenant lui-même qui la construit), est toutefois susceptible d'être stimulée (ou au contraire inhibée) par l'environnement d'apprentissage (Benson, 2011, p. 124). Par conséquent, une démarche pédagogique qui vise à rendre l'apprenant plus autonome doit s'appuyer sur une réflexion sur les caractéristiques de cet environnement ainsi que sur les rôles de chacun des acteurs, à plus forte raison sans doute si la formation intègre des modalités d'apprentissage hors présentiel.

A. Trouver l'équilibre entre liberté et guidage

Tout d'abord, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que développer l'autonomie de l'apprenant ne signifie pas le laisser se débrouiller seul, sans enseignant ou sans interaction avec les pairs (Little, 1990, cité par Benson, 2011, p. 59) – une confusion peut-être induite par l'expression « apprentissage en autonomie » couramment employée et parfois comprise comme « travail individuel ». Ainsi, pour Alberio (2003), « l'autonomie ne se limite pas au temps pendant lequel un apprenant peut travailler en dehors de la présence de l'enseignant. De même, l'autoformation ne peut se réduire à une modalité de

formation sans ressources humaines ». En réalité, le danger est de partir d'un « présumé implicite d'autonomie » et de faire de l'autonomie non plus une finalité mais un pré-requis (Linard, 2003, p. 246). Dans les formations partiellement ou entièrement à distance, une telle dérive peut paraître d'autant plus inévitable que la question de l'autonomie se pose en termes de nécessité structurelle mais pas nécessairement en termes d'objectif délibérément choisi (Benson, 2011, p. 126). Dans ce cas, l'insuffisance d'accompagnement à l'autonomie peut également être révélatrice d'une approche pédagogique davantage centrée sur les savoirs et les savoir-faire disciplinaires, approche qu'on pourrait qualifier de transmissive, comme l'observe Nissen (2007) :

En effet, plutôt que de mettre à la disposition de l'apprenant des outils, ressources, activités et un suivi qui lui permettraient de devenir autonome dans les domaines où il ne l'est pas encore et ainsi suivre la formation plus aisément, il n'est pas rare de constater que seul l'apprentissage de contenus relevant de la discipline est prévu – l'apprenant est considéré comme étant déjà autonome par ailleurs.

D'après Linard (2003, p. 263), il y a au contraire une nécessité éthique reposant sur l'institution, en particulier en cas de recours à des dispositifs médiatisés, à « prendre en charge la formation des étudiants à l'autonomie et à l'activité d'apprendre tout au long de la vie ».

Par conséquent, une formation explicitement autonomisante s'accompagne en principe d'une démarche active de guidage et d'encouragement pour aider les apprenants à accroître et systématiser les capacités qu'ils possèdent déjà (Benson, 2011, p. 91). D'après Blin (1998), une telle formation « permet aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage, et [...] les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant à un état d'indépendance et d'interdépendance. » Cette idée de changement d'état et de prise de contrôle progressif se situe en effet au centre de la conception d'un dispositif à visée autonomisante. Plusieurs auteurs parlent ainsi d'un juste milieu à trouver, de « l'équilibre entre les points d'obligation et de liberté » (Demaizière, 2001, p. 22), de l'articulation ou du « dosage » entre contrainte et autonomie, parfois qualifié de « subtil » (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009, p. 238), ou entre les décisions que l'environnement d'apprentissage (dont l'enseignant) prend en charge et la marge d'initiative qui est offerte à l'apprenant (Quintin, 2013, p. 22). La question au cœur de leurs préoccupations, en particulier en termes d'ingénierie pédagogique, est celle de l'accompagnement : quelles aides, quelles médiations, humaines ou matérielles, quel

guidage sont-ils les plus à même de faciliter à terme un transfert de contrôle de l'enseignant à l'apprenant ?

Ce sont les questionnements qui traversent la recherche mise en place par Rivens Mompean et Eisenbeis (2009) à partir d'un dispositif d'autoformation guidée en anglais, en espagnol et en français langue étrangère pour des étudiants en Master de Didactique des Langues à l'Université Lille 3.

Le dispositif s'organise autour de plusieurs éléments : un centre de ressources en langues, avec des ressources classées par niveau et par compétences que l'étudiant sélectionne en fonction de ses besoins ; des séances « apprendre à apprendre » en présentiel complétées par un site⁶ conçu pour fournir des apports théoriques ; des ateliers d'expression orale en petits groupes ; des entretiens individuels avec un enseignant avec qui l'apprenant coopère pour fixer des objectifs, faire le point à mi-parcours, et faire le bilan ; une plateforme d'apprentissage en ligne utilisée pour la communication et la collaboration entre pairs. Les étudiants doivent également rédiger un journal d'apprentissage et un portfolio. Ainsi, le dispositif vise à développer deux types d'autonomie : l'autonomie langagière d'une part (avec le travail réalisé au CRL, dans les ateliers d'expression orale et sur la plateforme) et l'autonomie métacognitive d'autre part (avec les séances « apprendre à apprendre » et la rédaction du journal d'apprentissage). Le guidage s'effectue selon trois modalités : en amont, dans l'indexation des ressources du CRL, dans les tâches proposées sur la plateforme, ou encore dans les consignes directrices pour la rédaction du journal d'apprentissage ; en aval, dans les conseils et les remédiations suggérées par l'enseignant lors des entretiens ; et au travers de la réflexion métacognitive qui occupe une place importante dans le dispositif.

Les observations de Rivens Mompean et Eisenbeis révèlent que les étudiants se sentent accompagnés s'il y a un contact humain, ce qui fait dire aux auteurs que « la présence ou l'absence physique de l'enseignant est le premier critère utilisé par les apprenants pour juger de l'autonomie apportée par un élément du dispositif » (*ibid.*, p. 234). Elles en concluent que « de manière générale, la médiation humaine reste essentielle dans le dispositif et les étudiants sont demandeurs de cette présence » (*ibid.*). Concernant le guidage, tel qu'il est proposé, il semble ne pas nuire à l'autonomisation, mais les auteurs ajoutent que la limite entre conseil et prescription peut être vite franchie, ce à quoi il faut

⁶ <http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/index.html>

rester vigilant. Enfin, comme l'observe Grosbois (2012, p. 82), « accroître l'autonomisation ne signifie donc pas réduire le guidage, mais peut-être en proposer un différent », par exemple des formes de guidage asynchrone ou par des pairs devenus experts.

Il faut noter pour finir que si un tel dispositif d'autoformation guidée est particulièrement pertinent et sans doute motivant pour le public concerné, des étudiants en master de didactique des langues, cela ne serait pas nécessairement le cas avec un public *a priori* moins apte ou moins disposé à réfléchir aux questions liées à l'apprentissage des langues, comme notre public LANSAD par exemple.

B. Aider dans quels domaines ?

En plus du degré de guidage, la nature de l'aide fournie par l'environnement pédagogique est également sujette à réflexion. Ainsi, Nissen (2007) étudie les différentes formes de soutien à l'autonomie de l'apprenant dans les formations hybrides, dont la spécificité, comme il a été évoqué plus haut, est de comporter une modalité de travail à distance, ce qui demande à l'apprenant une certaine autonomie. Par conséquent, la question est de savoir si les formations hybrides favorisent l'autonomisation de l'apprenant et, si oui, quel(s) type(s) d'autonomie elles soutiennent (en référence à la classification d'Albero (2003) précédemment décrite) et par quels moyens.

Il s'avère que les concepteurs des huit formations hybrides en langues observées intègrent bien des aides à l'autonomisation mais celles-ci sont inégalement réparties. En effet, certains types d'autonomie sont systématiquement soutenus (l'autonomie langagière, technique, méthodologique et sociale). Dans ce cas, les aides peuvent être fournies en présence (par exemple une présentation de la plateforme d'apprentissage en ligne ou des explications liées à l'organisation de la formation) ou à distance (comme des réponses à des problèmes techniques ou des exercices autocorrectifs). En revanche, l'autonomie cognitive, métacognitive, psycho-affective et informationnelle ne sont pas toujours accompagnées par le tuteur ou par la plateforme. Nissen observe que c'est le cas dans les formations où les concepteurs ont une conception faible de l'autoformation, alors réduite à l'absence physique de l'enseignant et à la mise à disposition d'un parcours en ligne avec des ressources variées. Elle indique que, certes, les formations hybrides ne sont pas comparables à l'autoformation pratiquée en centres de ressources en langues car il s'agit de

scénarios partiellement en ligne, plus fermés, dans lesquels l'apprenant est davantage guidé. Mais les formations hybrides peuvent aussi inciter l'apprenant à être actif et à prendre ses responsabilités, en offrant par exemple la possibilité de négocier en partie le parcours d'apprentissage ou en mettant l'accent sur le travail de groupes et la collaboration.

Lorsqu'elle étudie cette fois la perception des apprenants sur leur autonomie dans une formation hybride en LANSAD, Nissen (2012) met en évidence que dans la modalité présentielle, les apprenants se sentent soutenus sur le plan langagier (surtout à l'oral grâce à l'échange avec les pairs et par visioconférence avec des étudiants étrangers) mais aussi sur le plan psychoaffectif et organisationnel, grâce au rôle joué par l'enseignante pour rassurer, encourager et rappeler le travail à réaliser. Mais c'est surtout dans la modalité distantielle que les apprenants ont le sentiment de devenir plus autonomes, à travers la possibilité de travailler à leur rythme ou de choisir des ressources adaptées à leurs propres besoins, en particulier pour l'entraînement à la compréhension orale et écrite et pour la grammaire. Cela aboutit au sentiment de ne pas avoir à « subir » le cours de langues, bien qu'un besoin de soutien soit exprimé pour maintenir une régularité dans le travail à distance. Il apparaît donc que, du point de vue des apprenants, une formation hybride reste exigeante au niveau organisationnel, surtout si elle diffère de ce à quoi ils sont habitués comme c'est souvent le cas. De plus, elle demande un certain nombre de prérequis, en particulier sur le plan technique, ainsi qu'une motivation à prendre en charge sa formation que les publics LANSAD ne possèdent pas toujours. Ceci fait dire à l'auteur que « leur appréciation de la formation est très directement liée au fait que les apprenants en aient été ou non des acteurs "actifs" » (*ibid.*, p.22) ; or, « pour être acteur de sa formation, encore faut-il le vouloir » (*ibid.*, p.23).

C. Accompagner l'apprendre à apprendre

Apprendre à apprendre fait partie des huit compétences clés inscrites dans le cadre de référence européen sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. La compétence d'apprendre à apprendre est définie comme « l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe » (Commission européenne, 2007, p. 8). Elle comporte une dimension métacognitive puisqu'elle exige « que l'individu connaisse et comprenne quelles sont ses stratégies d'apprentissage

préférées, quels sont les points forts et faibles de ses aptitudes et qualifications » (*ibid.*) ; de plus, celui-ci devrait être capable de « persévérer dans l'apprentissage, [de] se concentrer pendant des périodes de temps prolongées et [de] réfléchir de manière critique sur l'objet et la finalité de l'apprentissage » (*ibid.*).

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, Holec (1990b) situe les objectifs de l'apprendre à apprendre dans trois domaines : la méthodologie de l'apprentissage (les savoirs et savoir-faire qui permettent de définir des objectifs, de choisir des supports, ou de s'évaluer) ; la langue et son fonctionnement social (la connaissance de ce qu'est une langue et un comportement langagier) ; et la culture d'apprentissage (les représentations et attitudes sur ce que c'est qu'apprendre et enseigner et sur les rôles de l'apprenant et de l'enseignant).

1. Augmenter son efficacité avec les stratégies d'apprentissage

Un dispositif visant à développer l'apprendre à apprendre, comme l'autoformation éducative, prévoit donc d'aider les individus à mieux se connaître en tant qu'apprenants et à devenir plus efficaces (Gremmo & Riley, 1997, p. 93). C'est la raison pour laquelle une place importante est accordée aux stratégies d'apprentissage dont le but est précisément « d'améliorer [la] connaissance et [la] compréhension [des apprenants] d'une langue cible » (Cohen, 2010, p. 164) et d'« accroître l'efficacité de leur propre apprentissage » (Dörnyei, 2005, p. 166). Les stratégies d'apprentissage étant des « comportements et processus mentaux utilisés par les individus de façon intentionnelle en vue d'atteindre un but » (Chamot, 2004, p. 14), elles supposent un rôle actif de l'apprenant. De plus, s'agissant de « pensées et [...] comportements conscients ou semi-conscients » (Cohen, 2010, p. 164), ces processus peuvent potentiellement être reconnus et verbalisés par l'apprenant. Pour certains auteurs comme Oxford (2011) par exemple, les stratégies d'apprentissage peuvent être non seulement apprises, mais aussi enseignées.

Les taxonomies des stratégies d'apprentissage en langues d'Oxford (1990) et d'O'Malley et Chamot (1990), relativement proches, proposent quatre grands types de stratégies :

- les stratégies cognitives, qui impliquent la manipulation ou la transformation du matériel langagier (input), par exemple par la répétition, le résumé ou l'utilisation d'images ;

- les stratégies métacognitives, qui renvoient à des stratégies de haut niveau ayant pour but d'analyser, de réguler, d'évaluer et d'organiser son propre processus d'apprentissage ;
- les stratégies sociales, qui désignent des comportements interpersonnels ayant pour but d'accroître la quantité de communication et la pratique de la L2, par exemple en initiant des interactions avec des locuteurs natifs ou en coopérant avec des pairs ;
- et les stratégies affectives, qui impliquent le contrôle des facteurs émotionnels qui conditionnent son engagement subjectif dans l'apprentissage.

Les compétences visées par la démarche autonomisante en autoformation sont plus spécifiquement celles relatives aux « capacités d'autonomie dont devrait faire preuve in fine l'étudiant : se fixer des objectifs, identifier, mobiliser et traiter les ressources adéquates, réguler ses actions, etc., soit des capacités dont le terrain d'exercice est la démarche plutôt que le contenu même de l'apprentissage » (Quintin, 2013, p. 27). Il s'agit là de stratégies métacognitives que Cohen (2010, p. 166) définit comme les processus que les apprenants utilisent consciemment dans le but de contrôler ou de réguler l'apprentissage de la langue en planifiant ce qu'ils vont faire, en contrôlant ce qu'ils font, et en évaluant ce qu'ils ont fait. Les stratégies métacognitives concernent à la fois la connaissance de soi et de sa propre façon de traiter l'information et d'apprendre, la connaissance de la tâche à réaliser, et la connaissance des stratégies à utiliser pour réaliser une tâche. Pour reprendre la métaphore d'Oxford (2011), si les stratégies cognitives sont les ouvriers du bâtiment (*construction workers*), les stratégies métacognitives sont le maître d'œuvre ou le responsable des travaux (*construction manager*).

Plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour engager la réflexion des apprenants sur les stratégies d'apprentissage en langues. Tout d'abord, une prise de conscience peut être déclenchée à l'aide d'un questionnaire d'autoévaluation. C'est le cas par exemple des étudiants en français langue étrangère à Dublin City University avec qui Blin (2001) se sert du *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL, Oxford, 1990). Le SILL est un questionnaire établi à partir de la classification des stratégies établies par Oxford ; il permet aux apprenants et à l'enseignant d'évaluer de manière diagnostique les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent souvent et celles qui utilisent moins souvent. D'un point de vue pédagogique, il peut donc servir à amorcer un travail de réflexion. Il peut également être utilisé comme instrument de recherche (voir par exemple Atlan, 2000).

Dörnyei (2005, p. 174-175) mentionne d'autres méthodes d'entraînement à l'utilisation des stratégies (*strategy instruction*). Ainsi, la prise de conscience des stratégies utilisées peut aussi se faire pendant la phase d'apprentissage, autant que possible de manière simultanée aux tâches langagières, en encourageant l'auto-observation, qui peut éventuellement être étayée par l'enseignant. L'échange avec les pairs peut également être l'occasion d'élargir son répertoire de stratégies. Oxford (2011) par exemple propose la réalisation d'une tâche « à froid », c'est-à-dire sans guidage pédagogique, qui peut être suivie d'une discussion de groupe au cours de laquelle les apprenants comparent les stratégies employées par les uns et les autres ainsi que leurs réussites et leurs échecs. Enfin et surtout, il s'agit de donner des occasions de pratique, à commencer par des activités guidées qui permettent d'explorer les stratégies et de se les approprier progressivement, de manière éventuellement dissociée. Dörnyei (2005, p. 165) invite cependant à la vigilance : « *an activity becomes strategic when it is particularly appropriate for the individual learner, in contrast to general learning activities which a student may find less helpful* ». Il nous rappelle ainsi qu'au final, le choix reste à l'apprenant, tant il est vrai qu'il ne suffit pas que ce dernier applique simplement les recettes d'un « bon apprenant » pour devenir lui-même à son tour plus performant ; cela dépend de sa capacité à s'approprier activement les stratégies en question et à choisir celles qui conviennent le mieux à son style d'apprenant et à ses besoins personnels.

2. Piloter et réguler son apprentissage à l'aide du journal de bord

Un autre instrument couramment utilisé pour aider l'apprenant à prendre conscience de ses propres stratégies, mais aussi comme aide au pilotage et à la régulation de son apprentissage, est le journal de bord, aussi appelé cahier de bord, *logbook*, ou journal d'apprentissage. Deux types de contenus peuvent y figurer : à la fois de « l'observable », avec la description chronologique des activités d'apprentissage réalisées, et de la réflexivité, avec des réflexions ou appréciations personnelles sur le choix et le déroulement des activités (Gettliffe, 2010).

Dans le même dispositif qui a été évoqué plus haut, Blin (2001) utilise également le journal de bord qui « a pour fonction principale d'inciter les étudiants à observer leurs habitudes et stratégies d'apprentissage tout en leur permettant de « dialoguer » avec l'enseignant » car ce dernier s'en sert aussi pour les guider et les conseiller (*ibid.*, p. 83). Il

s'agit d'un « exercice rétrospectif de longue durée » (*ibid.*) qui se prolonge sur les deux premières années à l'université, quoique sous une forme différente puisqu'en première année le journal porte sur l'apprentissage du français tandis qu'en deuxième année il porte sur l'apprentissage d'une discipline de spécialité en français.

Chateau & Zumbihl (2010) rapportent elles-aussi l'utilisation d'un carnet de bord dans le cadre d'un dispositif de travail de l'anglais en autonomie guidée auprès d'étudiants en master de psychologie à l'Université de Nancy 2 qui comprend également travail individuel en ligne sur une plateforme d'apprentissage, travaux par paires et rendez-vous conseil. Le carnet de bord vise à « renforcer le guidage des apprenants et favoriser chez eux une réflexion métacognitive pour leur permettre de progresser vers l'autonomisation » (*ibid.*), alors qu'ils travaillent parallèlement à la réalisation de plusieurs tâches (des « dossiers » thématiques et un « résumé / commentaire » par paire à partir d'un document audio ou vidéo en rapport avec la psychologie). La réflexion qu'on cherche à susciter à l'aide du cahier de bord porte à la fois sur leurs compétences langagières et sur leur compétence d'apprentissage. L'analyse de contenu à la fois qualitative et quantitative que les auteurs effectuent à partir d'une partie des cahiers de bord produits par les étudiants de la promotion permet aux auteures de mettre en évidence un processus d'autonomisation à l'œuvre, notamment au travers de la prépondérance de ce qu'elles nomment une « stratégie de l'essai » qui consiste à « refaire », « réécouter », « réessayer » ou « revoir » et qui, « dans la plupart des cas, conduit à la réussite » (*ibid.*). De leur propre aveu cependant, il est nécessaire « d'améliorer encore le guidage pour permettre aux apprenants de mettre en place de nouvelles stratégies en cas d'échec » (*ibid.*).

3. Développer la réflexivité

Enfin, la démarche d'apprendre à apprendre met en avant le rôle fondamental de la réflexion sur le processus d'apprentissage et la connaissance de soi en tant qu'apprenant. En pratiquant un va-et-vient entre des moments d'apprentissage et des moments d'analyse et de réflexion, on invite l'apprenant à la fois à prendre conscience de son propre fonctionnement psychologique et de ses stratégies d'apprentissage (Gremmo & Riley, 1997, p. 94). La réflexion vise en premier lieu à augmenter l'efficacité de l'apprenant, mais aussi à faire évoluer ses représentations sur la langue et sur l'apprentissage. On reconnaît par là qu'un dispositif centré sur l'apprenant et qui lui demande de se responsabiliser et de

participer activement aux décisions concernant son apprentissage nécessite parfois un « déconditionnement » (*ibid.*), tant il est vrai que ce type d'approche pédagogique peut être en rupture avec son passé formatif. En effet, il peut y avoir également une tendance à la docilité et à la passivité, éventuellement héritée de son expérience passée d'apprenant (Benson, 2011, p. 107), et, d'après Blin (2001, p. 87), « il n'est pas rare que quelques étudiants soient réfractaires à l'idée de devenir autonomes ».

Ainsi, apprendre à apprendre implique non seulement d'acquérir une méthodologie d'apprentissage comme on l'a vu, mais aussi une culture d'apprentissage adéquate (Holec, 1991). Cette dernière s'acquiert intuitivement, ce qui la rend difficile à remettre en question si elle n'est pas explicitée. Mais, dit Holec (1990a), « c'est un domaine crucial, pré-requis d'une certaine manière, dans la mesure où certaines de ces représentations peuvent empêcher l'apprenant de s'autonomiser », d'où l'intérêt d'encourager et d'accompagner l'auto-observation et la remise en question.

En somme, nous avons vu que l'autonomie correspond à une capacité, celle de prendre le contrôle sur son apprentissage. Cette capacité peut s'appliquer dans plusieurs domaines, pas uniquement dans le domaine langagier, ce qui permet d'identifier plus spécifiquement les compétences visées pour chaque type d'autonomie dans une formation donnée. Ceci nous sera utile à la fois pour décrire la démarche autonomisante mise en place dans la présente recherche et pour fournir un cadre d'interprétation des données qui seront recueillies pour l'évaluation de la démarche d'action.

Nous avons également exposé les caractéristiques de l'autoformation, un type de formation qui met l'autonomie de l'apprenant au cœur de la démarche pédagogique. En autoformation, l'apprenant exerce un contrôle à la fois sur les buts et les moyens de son apprentissage dans un environnement qui lui permet d'exprimer son autodirection. Nous en retenons deux principes essentiels pour notre contexte. Premièrement, l'autonomie ne peut se développer sans qu'il y ait de choix sur le comment et le pourquoi de son apprentissage, ce qui implique que le dispositif de formation soit suffisamment flexible. Deuxièmement, n'étant pas innée, l'autonomie doit être soutenue et accompagnée, et ce pas uniquement dans le domaine langagier. Ainsi, le soutien de l'autonomie métacognitive et l'accompagnement de « l'apprendre à apprendre », parfois négligé dans les formations hybrides, nécessite une attention particulière. Une médiation pédagogique peut donc être

envisagée pour encourager l'autorégulation par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et par la réflexivité.

Cependant, la capacité à prendre en charge son apprentissage ne suffit pas ; comme le note Nissen (2012), « pour être acteur de sa formation, encore faut-il le vouloir ». Dans quelle mesure la motivation des apprenants pour la formation, et plus généralement pour l'apprentissage de l'anglais, conditionne-t-elle leur autonomisation ? C'est la question que nous proposons d'explorer dans le troisième et dernier chapitre théorique qui suit.

Chapitre 3 – Motivation et autonomie

Le développement d'une démarche autonomisante repose sur une double hypothèse concernant la motivation des apprenants. Premièrement, nous supposons que l'autonomie est un facteur de motivation ; ainsi, plus un apprenant s'engagera dans la démarche autonomisante, et donc plus il prendra en charge son propre apprentissage, plus il sera motivé pour l'apprentissage de l'anglais. Deuxièmement, nous supposons également que s'engager dans une démarche autonomisante demande un minimum de motivation pour initier et maintenir l'effort d'apprentissage ; en d'autres termes, un apprenant ayant une forte motivation pour l'apprentissage de l'anglais sera plus susceptible d'adhérer à une démarche autonomisante qu'un apprenant ayant peu ou pas de motivation.

A ce stade, les liens entre autonomie et motivation n'ayant pas été clairement identifiés, le but de ce dernier chapitre théorique est donc d'explorer la motivation dans l'apprentissage des langues au travers du prisme de l'autonomie afin de fournir des clés supplémentaires pour l'analyse des pratiques des apprenants.

I. Définition de la motivation dans l'apprentissage d'une L2

Etymologiquement, le mot « motivation » provient du verbe latin *movere* qui signifie « bouger » et qui est à l'origine d'autres mots en français tels que « mouvoir » et « mouvement », mais aussi « motif » (Trésor de la langue française), d'où l'idée que, sur le plan psychologique, la motivation renvoie aux causes déterminant l'action humaine. Ainsi, la motivation concerne aussi bien la direction et l'ampleur de cette action, c'est-à-dire le choix d'une action (pourquoi on décide de faire quelque chose), la persévérance dans l'action (combien de temps on s'y tient), et l'effort consacré à l'action (le mal qu'on se donne) (Dörnyei & Ushioda, 2010, p. 4).

Dans le domaine de l'éducation, la motivation est perçue à la fois comme l'étincelle initiale dont les apprenants ont besoin pour commencer une tâche et le maintien du désir d'apprendre dans la durée (Oxford, 2011, p. 72). Pour beaucoup de chercheurs et praticiens, dont Dörnyei (2005, p. 65), c'est l'un des facteurs-clé influençant la réussite de l'apprentissage car la plupart des autres facteurs liés à l'apprentissage (comme l'aptitude ou l'environnement d'apprentissage) présupposent la motivation.

Selon Viau (2009, p. 7), la motivation en contexte scolaire « a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Viau met ainsi en avant deux dimensions à la motivation puisqu'elle est issue à la fois des caractéristiques psychosociologiques propres à l'individu et des caractéristiques du contexte, ces dernières incluant l'environnement d'apprentissage, comme le dispositif, les tâches, les modalités d'évaluation ou la composition des groupes, mais aussi les influences sociales et culturelles, comme l'enseignant, les pairs, l'école, la famille et la société (Dörnyei & Ushioda, 2010, p. 26). Ainsi, la recherche aussi bien en psychologie de l'éducation qu'en acquisition d'une langue seconde pose aujourd'hui la motivation comme un état dynamique qui se construit en interaction continue avec l'environnement (Jézégou, 2008). Ceci signifie que la motivation n'est pas quelque chose que l'apprenant a ou n'a pas mais elle peut varier d'un moment à l'autre et évoluer dans le temps (Ellis, 1997, p. 76). La maîtrise d'une langue étrangère nécessitant la plupart du temps plusieurs années d'apprentissage (Dörnyei & Ushioda, 2010, p. 60), il se peut ainsi qu'un risque d'essoufflement ou un repli de la motivation, au moins temporaire, se produise (Raby, 2008, p. 13).

Dans le contexte de l'apprentissage d'une L2, nous pouvons retenir la définition proposée par Raby (2008, p. 10) : « la motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à disposition (manuel, dictionnaire, tableau, cédéroms) et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel ». En effet, cette définition reprend la plupart des éléments vus jusqu'ici : la motivation est un état mental qui provoque des comportements physiques et qui est susceptible d'évoluer dans le temps ; ses principales composantes sont un désir initial qui pousse à agir, de la persistance dans l'effort et du plaisir à apprendre.

II. Principales théories de la motivation en lien avec l'autonomie

Faute de pouvoir faire ici un état des lieux exhaustif des recherches sur la motivation dans l'apprentissage des langues, nous examinerons les théories plus directement en lien avec l'autonomie. En effet, comme c'est le cas dans la présente recherche, autonomie et motivation sont souvent associées dans une relation à deux directions. D'un côté, on suppose que l'apprenant se sent plus motivé s'il est plus autonome et s'il a davantage de contrôle sur son apprentissage ; c'est le cas de Dörnyei et Csizér par exemple (1998, cités par Dörnyei & Ushioda, 2010, p. 134) pour qui favoriser l'autonomie fait partie des « 10 commandements » pour motiver les apprenants en langues. De l'autre côté, des recherches ont montré qu'il faut déjà être motivé pour l'apprentissage avant de pouvoir devenir autonome (Benson, 2011, p. 84). La synthèse qui suit a pour but de mieux comprendre les différents aspects de cette relation entre autonomie et motivation.

A. L'intégrativité

La théorie de l'intégrativité de Gardner et Lambert caractérise ce que Dörnyei (2005) nomme une période socio-psychologique qui a longtemps dominé les recherches sur la motivation dans l'apprentissage des langues. Cette théorie pose les fondements de ce champ de recherche, c'est pourquoi il est important d'en comprendre les principaux éléments, bien qu'ils ne concernent pas directement l'autonomie de l'apprenant.

La théorie de l'intégrativité rapproche la motivation des attitudes envers la communauté d'utilisateurs de la langue cible et oppose deux orientations : une orientation intégrative et une orientation instrumentale. Comme l'explique Raby (2008, p. 11) « un individu intégratif aura envie de découvrir la culture, les mœurs des locuteurs de la L2, il lui plaira de s'identifier à eux quand il parlera leur langue, il pourra même aller dans certains cas jusqu'à vouloir abandonner sa communauté d'origine pour s'intégrer totalement à la communauté de la L2 ». Par opposition, l'orientation instrumentale désigne une attitude utilitariste tournée vers les gains pragmatiques que peut potentiellement apporter l'apprentissage de la langue (Dörnyei & Ushioda, 2010, p. 41), des « récompenses » telles que de meilleures opportunités de carrière, une augmentation de salaire, ou l'obtention d'un diplôme ou d'une certification (Dickinson, 1995, p. 170). En ce sens, comme nous le verrons, l'orientation instrumentale constitue une forme de motivation extrinsèque.

Pour Gardner et ses collègues, l'intégrativité est ce qui permet de distinguer la motivation dans l'apprentissage d'une L2 de la motivation dans l'éducation en général (Benson, 2011, p. 83). En effet, l'apprentissage d'une langue, contrairement à d'autres disciplines scolaires, suppose l'acquisition d' « éléments symboliques appartenant à une autre communauté ethnolinguistique » (Dickinson, 1995, p. 168). L'intégrativité repose précisément sur cette idée en postulant que le désir d'identification avec les usagers de la langue cible aboutit à un apprentissage plus motivé et donc plus efficace (Dörnyei & Ushioda, 2010, p. 40).

Plusieurs critiques ont depuis été émises à l'encontre de cette théorie. L'une d'elle concerne le fait qu'elle s'inspire largement de la situation unique du Canada où elle est née et où la population est caractérisée par son bilinguisme. Comme le souligne Raby (2008, p. 12), le désir d'intégration sociale qui sous-tend cette théorie est difficilement applicable à l'apprentissage institutionnel de la langue en milieu exolingue. Ceci est d'autant plus vrai sans doute si l'on considère l'apprentissage de la langue qui nous intéresse ici, l'anglais. D'après Dörnyei et Ushioda (2010, p. 71-72), dans le contexte actuel de la mondialisation et en raison de son statut de *lingua franca*, l'anglais est devenu une « langue *must-have* » en ce sens qu'elle est de plus en plus perçue comme faisant partie du socle commun de connaissances, au même titre que la lecture et le calcul. Par conséquent, les concepts d'intégrativité et d'identification à la culture et à la communauté d'usagers de la langue cible perdent de leur pertinence dans ce contexte puisque le périmètre de cette culture et de cette communauté est de plus en plus flou.

B. L'attribution

Née durant une seconde période dans la recherche sur la motivation que Dörnyei qualifie de « cognitive située » (2005), la théorie de l'attribution trouve un écho plus fort avec l'autonomie. Elaborée à partir du travail de Bernard Weiner dans les années 1980 et 1990, cette théorie fait le lien entre la motivation et les causes auxquelles l'apprenant attribue ses réussites et ses échecs (Dickinson, 1995, p. 166). Ces causes comportent trois dimensions : le locus (interne ou externe), la stabilité (stable ou modifiable) et le contrôle (contrôlable par l'apprenant ou non) (Zimmerman & Schunk, 2012, p. 17). Quatre types de causes émergent généralement des propos des apprenants à qui on demande leur avis sur les raisons expliquant leur performance (Dickinson, 1995, p. 171) :

- L'aptitude (cause interne et stable) ;
- La difficulté de la tâche (cause externe et stable) ;
- L'effort (cause interne, modifiable et contrôlable par l'apprenant) ;
- La chance (cause externe, modifiable mais non contrôlable par l'apprenant).

Quelle que soit la nature des causes invoquées pour expliquer une réussite ou un échec, celles-ci ont une incidence sur les performances futures (*ibid.*). Les apprenants qui attribuent leur réussite ou leur échec à des causes stables comme l'aptitude, ou des causes perçues comme extérieures à eux, comme la difficulté de la tâche, ont tendance à ne pas persister lorsqu'ils échouent. En revanche, ceux qui croient que le succès ou l'échec résulte de leurs propres efforts ont tendance à prendre en charge leur propre apprentissage et à persister en cas d'échec (*ibid.*, p. 166). Deux attitudes relatives à l'attribution sont donc nécessaires pour maintenir une confiance en son potentiel : attribuer les résultats positifs à la capacité personnelle ou à d'autres facteurs internes (comme l'effort ou le perfectionnisme) ; attribuer les résultats négatifs à des lacunes temporaires (instables) qui peuvent être surmontées (comme le manque d'effort ou le manque de contact avec la L2) (Dörnyei & Ushioda, 2010, p. 55-56).

Le lien avec l'autonomie se situe autour des notions de responsabilité et de contrôle, car en effet, d'après la théorie de l'attribution, les apprenants qui pensent avoir le contrôle sur leurs réussites et leurs échecs et qui acceptent la responsabilité de leur apprentissage gagnent confiance dans leurs compétences en cas de réussite et gagnent ainsi en motivation (*ibid.*, p. 172). Mais il faut bien sûr pour cela qu'ils ne soient pas complètement soumis à la contrainte et qu'ils puissent faire des choix et agir avec une certaine indépendance.

C. L'auto-efficacité

Le principe de contrôle se trouve également au cœur du concept d'auto-efficacité – ou sentiment d'efficacité personnelle – développé par Bandura dans le cadre de la théorie sociocognitive. L'auto-efficacité désigne non pas l'efficacité réelle, mais la perception qu'un individu a de sa propre efficacité dans une situation spécifique, soit la croyance dans sa capacité à mener à bien une tâche donnée (Bandura, 1997, p. 2-3). D'après Bandura (*ibid.*), l'auto-efficacité est le facteur-clé de l'agentivité humaine car « si les gens ne croient pas que leurs actions peuvent produire les effets désirés, ils ont peu de raisons

d'agir ». Ainsi, ce sentiment influence les décisions de l'individu quant aux activités qu'il choisit de poursuivre, la quantité d'effort qu'il produit ou encore la force de sa persévérance (*ibid.*). Il est à la base de la motivation, du bien-être et de l'accomplissement personnel (Pajares, 2012, p. 113).

Un apprenant ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle dans un domaine donné perçoit les tâches difficiles comme des menaces ; il se focalise sur ses propres lacunes et sur les obstacles qu'il rencontre plutôt que sur la manière de les surmonter. Par conséquent, il perd facilement confiance en ses capacités et est susceptible d'abandonner ses efforts (Dörnyei & Ushioda, 2010, p. 16). En revanche, un fort sentiment d'efficacité personnelle aide l'apprenant à aborder des situations menaçantes avec confiance, à augmenter et à maintenir l'effort face à l'échec (*ibid.*). La recherche a montré par exemple que les apprenants auto-efficaces utilisent plus de stratégies cognitives et métacognitives que ceux qui doutent d'eux-mêmes, quels que soient leurs résultats ou leur aptitude (Zimmerman & Schunk, 2012, p. 11). Inversement, l'utilisation de telles stratégies peut augmenter le sentiment d'efficacité personnelle (Oxford, 2011, p. 70).

D'après Bandura, l'auto-efficacité se construit à partir de quatre sources : l'expérience vécue, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état émotionnel ou physiologique (Carré et al., 2010, p. 160). L'expérience vécue est la source première et principale de l'auto-efficacité, car la façon dont l'apprenant interprète son expérience scolaire – ses performances et ses résultats passés – influence fortement ses croyances sur ses compétences et peut augmenter ou diminuer sa confiance en sa réussite future (Zimmerman & Schunk, 2012, p. 115). Ensuite, l'expérience vicariante peut également avoir une influence parce que les apprenants interprètent aussi les résultats des actions d'autrui. Ainsi, le fait d'observer la réussite ou l'échec d'un pair, quelqu'un qu'on estime être à un même niveau de compétence que soi-même, modifie les croyances en ses propres compétences (« si il ou elle y arrive, il n'y a pas de raison que je n'y arrive pas non plus ! ») (*ibid.*, p. 116). La troisième source d'information sur son sentiment d'efficacité personnelle provient des messages oraux et des persuasions sociales que l'apprenant reçoit des parents, des enseignants, des pairs ou de l'entourage (*ibid.*, p. 117). L'apprenant, en particulier l'enfant, l'adolescent ou le jeune adulte, dépend de ces appréciations pour évaluer ses performances scolaires et persévérer dans ses efforts, bien qu'elles puissent aussi avoir un effet décourageant (*ibid.*). Enfin, la façon dont l'apprenant interprète un état physiologique manifestant une forme d'émotion peut également altérer son sentiment

d'efficacité personnelle dans un sens ou dans l'autre. Le fait d'être stressé avant un examen par exemple peut être vu comme le présage d'un échec à venir ou comme une manifestation normale, voire stimulante, de trac (*ibid.*).

D. La motivation intrinsèque et extrinsèque et l'autodétermination

La distinction entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque avancée par Deci et Ryan en 1985 est l'une des théories sur la motivation les plus connues. Selon cette distinction, les apprenants qui sont motivés intrinsèquement effectuent des tâches d'apprentissage pour le plaisir d'apprendre, pour la satisfaction de les mener à bout ou pour la stimulation qu'elles apportent (Vallerand, 1997, cité par Benson, 2011, p. 84). Par contraste, les apprenants qui sont motivés extrinsèquement effectuent les tâches pour des raisons autres qu'intrinsèques (pour obtenir des récompenses ou des satisfactions externes ou pour éviter une punition) ou parce qu'ils sont sujets à une pression externe ou internalisée (Benson, 2011, p. 84). L'absence de toute sorte de motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, est qualifiée d'amotivation (Ryan & Deci, 2000, p. 61).

Avec la théorie de l'autodétermination, Deci et Ryan complexifient cette dichotomie entre motivation intrinsèque et extrinsèque en proposant un continuum qui représente différents degrés de contrôle externe ou de régulation interne (d'autodétermination) selon que les buts extrinsèques sont plus ou moins internalisés (Dörnyei & Ushioda, 2010, p. 24). Ainsi, quatre types de motivation extrinsèque émergent (Ryan & Deci, 2000) :

- La motivation extrinsèque « contrôlée » ou par régulation externe : le comportement de l'individu est soumis à la contrainte extérieure ; il agit sous l'effet de menaces de sanctions ou de promesses de récompenses ;
- La motivation extrinsèque « introjectée » : l'individu s'est approprié la contrainte extérieure ; il s'engage dans une action « parce qu'il sait qu'il doit le faire » (Carré et al., 2010, p. 143), pour ne pas se sentir coupable ou pour maintenir une bonne estime de soi ;
- La motivation extrinsèque « identifiée » : celle-ci est considérée comme la première forme de motivation autodéterminée car l'individu agit par conviction personnelle en s'identifiant aux valeurs d'autrui ;

- La motivation extrinsèque « intégrée » : c'est la forme de motivation extrinsèque la plus autodéterminée ; elle apparaît lorsque l'individu agit « en totale congruence avec son « soi » profond » (*ibid.*) ; elle se distingue cependant de la motivation intrinsèque qui, elle, s'applique lorsque l'action est menée pour elle-même, pour le plaisir ou l'intérêt qu'elle procure.

La théorie de l'autodétermination a été appliquée dans de nombreux domaines comme le management, l'éducation parentale, la psychologie clinique, le sport ou la santé (Dörnyei & Ushioda, 2010, p. 25). Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, elle a été adaptée par Noels et ses collègues qui l'ont intégrée à leur modèle de la motivation et ont mis à jour une gamme d'orientations chez les apprenants en réponse à la question « pourquoi apprenez-vous une langue seconde ? » (Noels, Pelletier, Clément et Vallerand, 2000, cités par Dörnyei, 2005, p. 78) :

- L'amotivation : « honnêtement, je ne sais vraiment pas pourquoi j'apprends une langue seconde » ;
- La régulation externe : « parce que j'ai l'impression que c'est ce qu'on attend de moi » ;
- La régulation introjectée : « parce que je me sentirais coupable si je n'apprenais pas une langue seconde » ;
- La régulation identifiée : « parce que je pense que c'est important pour mon développement personnel » ;
- La motivation intrinsèque (savoir) : « pour la satisfaction de découvrir de nouvelles choses » ;
- La motivation intrinsèque (accomplissement) : « pour la satisfaction que je ressens lorsque je suis en train d'accomplir des exercices difficiles dans la langue seconde » ;
- La motivation intrinsèque (stimulation) : « pour l'euphorie que je ressens lorsque je parle dans la langue seconde ».

Pour Deci et Ryan, un environnement d'apprentissage favorable à l'autodétermination vise à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : se sentir compétent, socialement intégré et autonome (Carré et al., 2010, p. 139). Ainsi, un tel environnement renforce le sentiment de compétence de l'apprenant (un sentiment assimilable à l'auto-efficacité) en offrant des enjeux stimulants, ainsi que des feedbacks

positifs (Ryan & Deci, 2000, p. 58). Il développe le sentiment d'appartenance au groupe et le lien avec l'enseignant et les pairs pour permettre à l'apprenant de s'approprier les valeurs de ce groupe. Enfin et surtout, un environnement d'apprentissage qui facilite l'autodétermination vise à développer l'autonomie de l'apprenant. Il est ainsi plutôt « informationnel » que « contrôlant », c'est-à-dire qu'il facilite l'autodirection et permet à l'apprenant d'effectuer des choix et de prendre des décisions (Dickinson, 1995, p. 169-170). En somme, il répond au principe selon lequel « la motivation à entreprendre ou à poursuivre une action donnée augmente dès lors que l'on s'estime en mesure de contrôler le processus en jeu » (Prince, 2008, p. 38).

En ce qui concerne les besoins de la présente recherche, nous avons vu que, par nature, la plupart des situations d'apprentissage scolaire sont au moins en partie hétérodirigées et ne sont donc pas nécessairement favorables à la motivation intrinsèque. La théorie de l'autodétermination nous permet de comprendre que, même dans les cas où la motivation principale pour l'apprentissage est de nature extrinsèque, on peut créer les conditions pour susciter une internalisation et une intégration de valeurs et de buts externes et, donc aller vers une motivation extrinsèque plus autodéterminée et plus autonome (Ryan & Deci, 2000, p. 60).

E. L'automotivation

L'enseignant a bien sûr un rôle crucial à jouer pour motiver les apprenants (voir par exemple Dörnyei, 2001). Mais dans la perspective d'autonomisation qui est la nôtre, il s'agit surtout de comprendre dans quelle mesure et par quels moyens les apprenants eux-mêmes peuvent prendre en charge la dimension affective de l'apprentissage et trouver par eux-mêmes les ressources qui les pousseront à agir. Comme le notent Dörnyei & Ushioda (2010, p. 126), cette problématique est d'autant plus incontournable dans l'apprentissage à distance car l'apprenant doit composer avec un environnement socio-affectif différent de celui qu'il connaît en présentiel où il peut peut-être plus facilement compter sur l'appui de l'enseignant et des pairs pour se motiver. Aussi, Ushioda (1996, citée par Benson, 2011, p. 85) insiste sur le rôle crucial de l'automotivation pour l'autonomisation des apprenants.

Avant toute chose, pour pouvoir s'automotiver, les apprenants doivent être amenés à voir leur motivation comme émanant d'eux-mêmes. En effet, l'utilisation de stratégies d'autorégulation repose sur leur capacité à se considérer comme des agents dans la

construction des pensées et des croyances qui façonnent leur motivation (Ushioda, 2003, citée par Dörnyei, 2005, p. 91). Ces stratégies doivent permettre aux apprenants de se concentrer sur la tâche et de faire face à toutes sortes de distractions et d'influences internes et externes. Ushioda en a repéré plusieurs types, telles que se fixer des objectifs, avoir un discours intérieur positif, ou redécouvrir le plaisir d'apprendre en faisant une activité qu'on trouve intrinsèquement intéressante (Dörnyei & Ushioda, 2010, p. 69). Dörnyei (2005, p. 113), quant à lui, propose de classer ces stratégies motivationnelles, qu'il nomme stratégies de contrôle de l'action (*action control strategies*), en cinq types :

- Les stratégies de contrôle de l'engagement : elles aident l'apprenant à maintenir son engagement aux objectifs qu'il se fixe au départ ;
- Les stratégies de contrôle métacognitif : elles régulent la concentration et réduisent la procrastination ;
- Les stratégies de contrôle de la saturation : elles éliminent l'ennui et rendent la tâche plus attrayante ou intéressante ;
- Les stratégies de contrôle des émotions : elles gèrent les émotions et les humeurs perturbatrices et génèrent des émotions qui aident à préserver ses intentions ;
- Les stratégies de contrôle de l'environnement : elles éliminent les influences extérieures négatives (comme les distractions) et elles exploitent les influences positives (les amis par exemple) pour faire de l'environnement un allié dans la poursuite d'un but difficile.

Oxford, qui s'est elle aussi intéressée aux stratégies motivationnelles, les a intégrées dans son modèle *Strategic Self-Regulation Model of Language Learning* (2011). Elles figurent dans la catégorie des stratégies affectives car, d'après Oxford, contrôler sa motivation implique également d'ajuster des émotions et des attitudes. Voici quelques exemples de tactiques en lien avec la stratégie « générer et maintenir la motivation » (Oxford, 2011, p. 75) :

- Utiliser le discours intérieur positif (contrôle de l'auto-efficacité) ;
- Planifier de s'offrir une récompense ou de s'infliger une punition, en fonction de résultats anticipés (*self-consequating*) ;
- Ecouter de la musique, faire du sport et se relaxer (gestion du stress) ;
- Se rappeler la valeur des buts et se souvenir des incitations positives (contrôle de l'engagement) ;

- Ajouter de l'humour ou une touche de nouveauté (contrôle de la saturation) ;
- Structurer l'environnement pour diminuer les dispersions ou créer une pression sociale (contrôle de l'environnement) ;
- Attribuer les échecs à des facteurs externes, pas à l'aptitude (contrôle des attributions) ;
- Prédire un échec pour protéger son estime de soi (pessimisme défensif) ;
- Se rappeler les conséquences négatives en cas d'échec (incitations négatives) ;
- Chasser les pensées et les sentiments négatifs qui sapent la motivation (contrôle des émotions) ;
- Rendre la tâche plus difficile (auto-handicap).

En conclusion de ce parcours thématique à travers la notion de motivation dans l'apprentissage des langues, revenons sur les hypothèses que nous formulions en début de chapitre concernant les liens entre autonomie et motivation. Tout d'abord, nous avons vu que l'idée que l'autonomie est un facteur de motivation trouve un écho dans les approches humanistes en psychologie de l'éducation. Celles-ci font de l'apprenant un agent pro-actif, avec une tendance naturelle au développement de soi et qui a besoin de se sentir l'auteur de ses décisions et de ses actes pour réaliser pleinement son potentiel. La théorie de l'autodétermination en particulier nous permet de comprendre que, si la motivation intrinsèque n'est pas présente au départ, un environnement d'apprentissage qui soutient l'autonomie en donnant du choix à l'apprenant, qui valorise ses compétences en donnant des feedbacks positifs (renforçant par là son sentiment d'efficacité personnelle) et qui crée du lien socio-affectif peut contribuer à l'intégration et l'internalisation de buts et de valeurs externes, et donc potentiellement au développement de la motivation.

Cependant, il faut sans doute se garder de conclure hâtivement que donner plus de contrôle et de responsabilité à l'apprenant va automatiquement augmenter sa motivation. Comme le rappelle Benson (2011, p. 84), ceci a peu de chance de se produire en l'absence d'une volonté plus large de prendre part à l'apprentissage de la langue, ce qui est congruent avec notre deuxième hypothèse de départ. Nous avons vu ainsi que la motivation est un phénomène complexe et dynamique qui se construit à la fois à partir des caractéristiques psychosociologiques et des caractéristiques de l'environnement. Elle est composée de plusieurs phases, non seulement un désir initial d'apprendre mais aussi de la persistance dans l'effort, et elle est susceptible d'évoluer dans le temps. L'apprenant lui-même peut

exercer un contrôle sur sa motivation en utilisant des stratégies de régulation, parmi lesquelles le contrôle de l'attribution (le fait d'attribuer ses échecs à des facteurs externes et ses réussites à des facteurs internes par exemple) joue un rôle déterminant.

Nous disposons donc à présent de clés d'analyse supplémentaires, premièrement pour caractériser le potentiel d'un dispositif d'apprentissage à motiver l'apprenant grâce au levier de l'autonomisation, et deuxièmement pour identifier les facteurs internes ou externes susceptibles de créer « des dispositions d'attraction ou de répulsion à l'égard de la L2 » (Raby, 2008) et d'influencer l'engagement dans le dispositif d'apprentissage.

Partie 2

-

**Démarche d'action : hypothèse, description et
méthodologie pour l'analyse des effets**

Chapitre 4 – Problématique et hypothèse

Notre problématique est celle de l'autonomisation d'apprenants spécialistes d'autres disciplines dans un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais. La collecte de données théoriques qui a été effectuée nous permet de formuler l'hypothèse qu'un dispositif qui présente les caractéristiques suivantes est susceptible de participer à l'autonomisation des apprenants et à leur engagement dans la formation :

- Scénarisation autour d'une macro-tâche et articulation de tâches en présence et à distance pour la réalisation du projet ;
- Ouverture / flexibilité du dispositif dans la modalité distantielle : liberté de choix offerte à l'apprenant sur les contenus et les méthodes ;
- Accompagnement de l'autonomie, dans différents domaines, notamment dans le domaine langagier et métacognitif.

Le dispositif qui a été mis en place et qui est décrit ci-dessous vise donc à satisfaire ces différents aspects.

Chapitre 5 – Description du dispositif d'enseignement-apprentissage

I. Public

Le cours choisi pour la recherche est un cours d'anglais pour étudiants en 3^{ème} année de licence d'histoire à l'Université de Savoie. La promotion est composée de 30 apprenants (13 personnes de sexe féminin et 17 personnes de sexe masculin) répartis en deux groupes de 19 et 11 apprenants. La moyenne d'âge est de 21 ans. La période qui a été observée correspond au semestre 6 de la licence, de janvier à mai. Ces apprenants ont pour la grande majorité suivi les cours d'anglais LANSAD lors des 5 semestres précédents. L'apprentissage d'une langue dans le cadre d'un dispositif hybride n'est donc pas une nouveauté pour eux, pas plus que l'approche actionnelle qui était aussi l'approche privilégiée par leur enseignante en première et deuxième année de licence. En revanche, ce qui est nouveau pour ces apprenants, c'est la façon dont la modalité distantielle a été intégrée dans le dispositif, ce que nous décrivons plus loin.

II. Scénario pédagogique et articulation présence / distance

L'approche pédagogique privilégiée est une approche actionnelle qui oriente le travail sur les compétences langagières par la réalisation commune d'une tâche réaliste en lien avec le domaine de spécialité des apprenants. Le scénario vise à la création d'un musée d'histoire et la présentation à l'oral d'objets exposés dans le musée par petits groupes à l'aide d'un support visuel. La macro-tâche est décomposée en plusieurs étapes (ou sous-tâches) réalisées en présence et / ou à distance sur une plateforme Moodle. Une représentation synthétique du scénario et de l'articulation entre présence et distance est donnée dans le tableau 6.

	1	2	3	4	5	6
Etapes / Sous-tâches	Choix d'un thème collectif pour le musée	Choix des artefacts exposés dans le musée	Collecte d'informations sur les objets	Préparation de la présentation orale et du support visuel	Présentation orale en classe par petits groupes	Discussion autour des présentations
Présence	<p>Compréhension orale à partir d'un podcast présentant un objet exposé au British Museum</p> <p>Compréhension écrite à partir de témoignages de visiteurs du British Museum</p>	<p>Production orale et vocabulaire : décrire des objets et parler de leur fonction</p> <p>Production écrite par deux : présenter à l'écrit un objet du British Museum ou du Metropolitan Museum of Art. Feedback de l'enseignant</p>	-	<p>Travail sur la prosodie (pausing/chunking, rhythm, intonation, sentence stress)</p> <p>Production orale guidée à partir d'un modèle (podcast présentant un objet exposé au British Museum) et correction par les pairs</p> <p>Production orale à partir d'une partie de la présentation (description de l'objet). Feedback de l'enseignant</p>	Présentation orale avec support visuel vidéoprojeté	Fiche d'autoévaluation individuelle pour l'appréciation de la performance et de l'investissement dans la réalisation de la tâche au cours du semestre
Distance	<p>Partage d'expériences sur des musées visités (forum de discussion)</p> <p>Propositions de thèmes (forum) et vote pour élire le thème préféré (sondage)</p>	Propositions d'objets en lien avec le thème (forum de discussion)	Mise en commun dans un wiki	<p>Consultation d'aides et de modèles pour la réalisation du support visuel (diaporama ou autre)</p> <p>Finalisation de la présentation orale et partage des supports visuels créés en ligne</p>	-	Commentaires appréciatifs sur les présentations orales et vote pour la plus originale/créative, la plus « professionnelle », la plus claire/intelligible, etc. (forum de discussion)

Tableau 6 : Scénario pédagogique et articulation présence / distance

Une capture d'écran de l'espace de cours en ligne sur la plateforme Moodle est présentée en figure 2. Cet espace peut être exploré à partir de deux entrées qui correspondent à deux types de parcours distincts : le parcours lié à la réalisation de la macro-tâche (*class project*) et les parcours pour le travail individuel à distance (*individual work*). Le parcours « *class project* » propose une série de tâches et d'outils pour la réalisation des étapes décrites plus haut (forums, wiki, outils de vote, lien pour dépôt de devoirs, etc.), tandis que les parcours « *individual work* » offrent des ressources et activités (tests autocorrigés) catégorisées par notions-fonctions en lien avec la macro-tâche (parler du passé, décrire des objets, émettre des hypothèses, etc.), chaque ressource ou activité étant associée à des objectifs linguistiques explicitement mentionnés (savoir utiliser le prétérit, utiliser le vocabulaire adéquat pour parler de l'apparence et de la fonction des choses, savoir utiliser les modaux pour parler de la probabilité, etc.). La section « *Read me first* » donne en plus des aides pour l'organisation de ce travail individuel à distance ainsi que des outils d'autoévaluation et la section « *English on Moodle and beyond* » fournit des liens vers d'autres espaces de cours ouverts sur la plateforme Moodle, des liens vers d'autres sites web utiles pour l'apprentissage de l'anglais, ainsi que des ressources disponibles sur le campus telles que des logiciels de langues ou des manuels.

Afin de sensibiliser les apprenants au lien entre les ressources en ligne proposées pour le travail individuel à distance et la réalisation de la macro-tâche / projet, une réflexion de groupe sur les caractéristiques du genre du produit fini (un exposé à l'oral tel qu'il pourrait être fait par un guide lors de la visite d'un musée) est organisée à la première séance en présentiel et consignée dans une carte conceptuelle. De plus, pour chaque tâche réalisée en présentiel, l'enseignante renvoie les apprenants (à l'oral, par courriel et dans une fiche avec parcours d'activités suggéré disponible en ligne) aux ressources pertinentes sur le cours en ligne qui permettent de prolonger le travail fait en présentiel.

The screenshot shows the Moodle interface for a course titled "English for History Semester 6" at "lansad Savoie". The top navigation bar includes "Mon Profil", "Mes Cours", and "Tools". The course ID is "ANGL601_HIS". The page is dated "Mardi 26 Août 2014, 15:15".

The main content area is titled "APERÇU DES SECTIONS" and is divided into two main sections:

- Class Project:** Features a central activity titled "CREATE A HISTORY MUSEUM" with a collage of historical images.
- Individual Work:** Contains six activity cards:
 - READ ME FIRST:** A blue circle with a white 'i'.
 - TALKING ABOUT THE PAST:** A group of people in historical attire.
 - DESCRIBING OBJECTS:** Several museum tags.
 - MAKING HYPOTHESES:** A dinosaur skeleton.
 - ENGAGING YOUR AUDIENCE:** A man speaking to a group.
 - ENGLISH ON MOODLE AND BEYOND:** A night sky with stars.

On the right side, there are additional sections:

- Activité récente:** "Activités observées", "Rapport complet des activités récentes...", and "Rien de nouveau depuis votre dernière visite".
- TED Talks:** "Ideas worth spreading" with a grid of TED talk thumbnails and a description: "TED is a set of relatively short conferences on a wide range of topics- education, technology, science, business, politics, the economy and more - given by experts in their fields in innovative and engaging ways. Most videos are available with subtitles in English and/or in French."
- Spelling Bee:** A game interface with "difficulty level" (easy, hard, expert), a definition of "invent", and a "spell the word" input field.

At the bottom of the main content area, there is a note: "Need help? Want some advice? Get in touch with me by email (Frederique.Freund@univ-savoie.fr) or come meet me at my office (813, office hours: Wednesday, 1.30-3.30pm)".

Figure 2 : Page d'accueil de l'espace de cours en ligne sur la plateforme Moodle

III. Caractéristiques du dispositif hybride

Le mode dominant (Neumeier, 2005) dans le dispositif hybride décrit ici est le mode présentiel. En effet, bien que le temps passé dans chaque mode soit estimé être quasi-équivalent (20 heures), c'est essentiellement en présentiel que le déroulement du cours, les objectifs et les modalités d'évaluation sont communiqués et discutés. C'est aussi en présentiel que le travail sur la macro-tâche est finalisé et concrétisé (par la présentation à l'oral devant le groupe). Les deux modes sont intégrés à la fois de manière séquentielle, le scénario pédagogique alternant entre des tâches à réaliser en présence et des tâches à réaliser à distance, et de manière concomitante, puisque les apprenants réalisent également un travail individuel à distance en parallèle du travail sur les tâches.

Concernant les interactions en ligne, que Degache et Nissen (2008) identifient comme un attribut déterminant des dispositifs hybrides en langues, elles se réalisent uniquement sous la forme d'échanges asynchrones par courriel et dans des forums. Le

courriel est utilisé par l'enseignante chaque semaine systématiquement pour répéter par écrit les consignes, les explications et le calendrier relatifs à la réalisation des tâches ainsi que pour rappeler les différentes étapes à réaliser en ligne. Le courriel est également utilisé pour envoyer des messages d'encouragement lorsque la participation dans les forums ou dans le wiki faiblit. Les apprenants sont incités à utiliser eux-aussi le courriel pour communiquer avec l'enseignante. Certains le font pour demander de l'aide ou des renseignements, mais la plupart semble préférer poser leurs questions en présentiel, soit en réponse à une exhortation de l'enseignante, soit en aparté au début ou à la fin de la séance. Quant aux forums (7 en tout), ils sont censés être des lieux d'échanges réguliers en anglais. Certains forums constituent des passages obligés dans la réalisation de la tâche, pour faire des propositions et convaincre les autres par exemple. D'autres servent à donner un avis sur les productions orales et écrites réalisées par les pairs. D'autres encore sont mis librement à disposition des apprenants pour échanger des liens, ressources, stratégies et idées pour travailler l'anglais à distance. L'enseignante s'abstient généralement d'intervenir dans les discussions, sauf exceptionnellement si besoin pour rappeler les règles de bonne conduite. Les outils synchrones de communication, tels que le chat ou la visioconférence par exemple, ne sont pas utilisés pour permettre aux apprenants de communiquer entre eux. Il y a deux raisons à cela : d'abord, ce sont des modes de communication plus contraignants et plus lourds à superviser ; ensuite et surtout, leur utilisation se justifierait difficilement dans la mesure où les apprenants sont regroupés en présentiel chaque semaine pour le cours d'anglais et ils se voient par ailleurs quotidiennement dans leurs autres cours communs.

En référence aux dimensions et composantes des dispositifs hybrides mises à jour par la recherche Hy-Sup (Deschryver & Charlier, 2012), le dispositif décrit ici a été conçu en vue de tendre vers une configuration « apprentissage » (par opposition à une configuration « enseignement ») et vers une scénarisation partielle des activités à distance. L'outil d'autopositionnement développé dans le cadre du projet⁷ révèle que le dispositif se rapproche le plus (à 60,52%) de la configuration 6 « écosystème », comme le révèle le diagramme en radar et le tableau présentés dans la figure 3.

⁷ <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/hysup/>

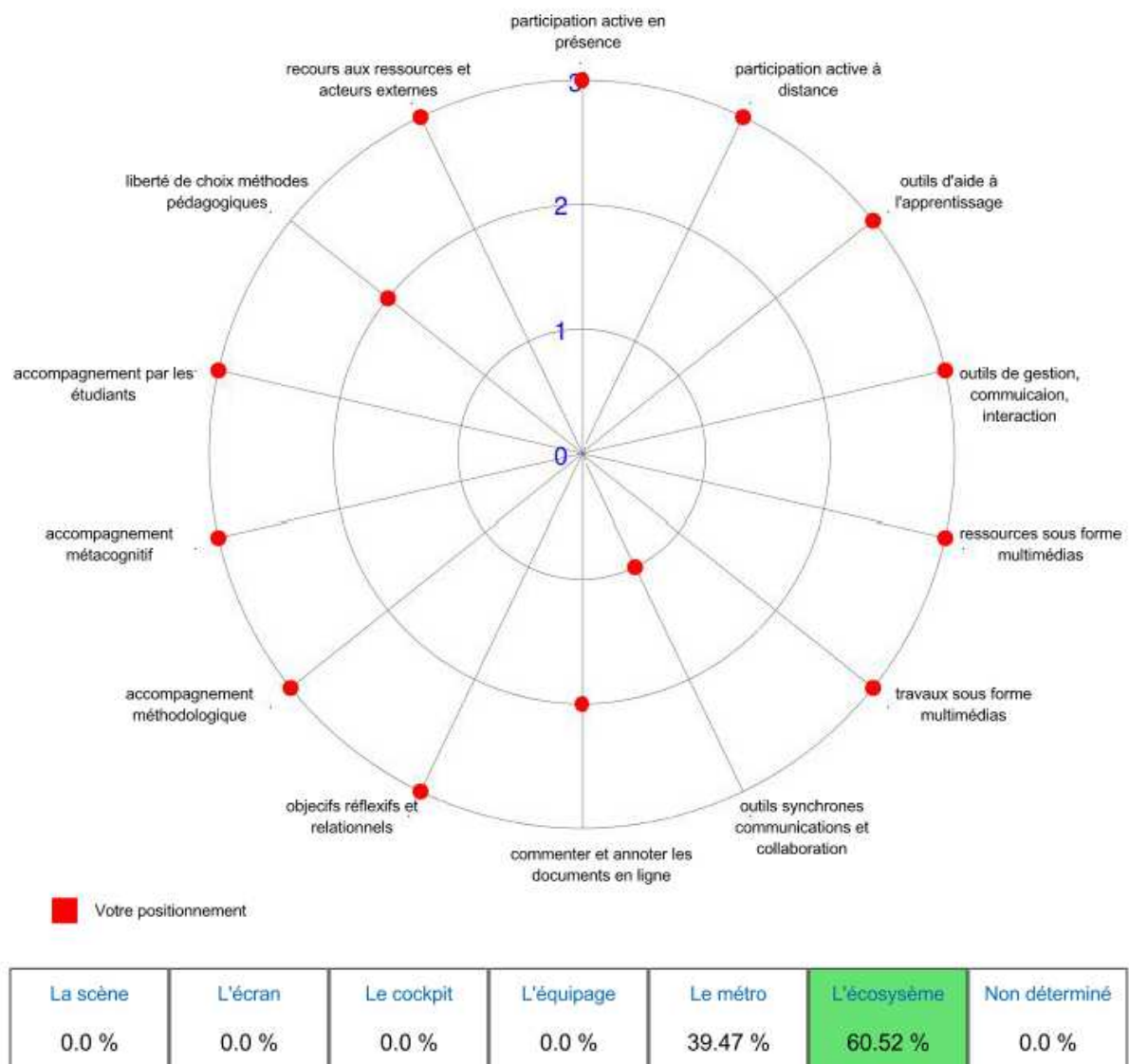


Figure 3 : Résultats de l'autopositionnement Hy-Sup

Comme nous l'avons vu, la configuration « écosystème » est caractérisée notamment par la participation active des apprenants en présence et à distance, l'interaction entre pairs, l'ouverture du dispositif à des ressources extérieures, la liberté de choix dans le mode de progression et l'ordre des activités, l'accent sur l'accompagnement des apprenants et l'acquisition d'une autonomie progressive. Toutefois, dans ce dispositif, certains aspects ne sont pas pleinement ou pas systématiquement mis à profit. Tout d'abord, les apprenants ne bénéficient que d'une certaine marge de liberté dans le choix des ressources et des méthodes d'apprentissage car, si une partie des activités ne sont pas obligatoires comme nous le verrons un peu plus loin, un parcours commun est toutefois imposé pour la réalisation des tâches. Ensuite, la possibilité d'annoter ou de commenter des documents en ligne est limitée aux tâches réalisées dans les forums ou dans le wiki ; il

n'est pas possible par exemple de voter pour des ressources ou de les marquer dans les favoris comme sur les réseaux sociaux tels que Facebook ou Twitter par exemple. Enfin, comme nous l'avons vu, les outils de communication et de collaboration synchrones sont peu utilisés.

Chapitre 6 – Démarche autonomisante

Plusieurs aspects du dispositif ont été mis en place dans le but de favoriser l'autonomie des apprenants. Le premier aspect concerne l'ouverture du dispositif, soit la façon dont le degré de contrôle pédagogique est réduit et le degré de contrôle psychologique (l'autodirection) de l'apprenant est augmenté pour permettre à ce dernier de prendre le contrôle sur son apprentissage. Le deuxième aspect concerne la façon dont le dispositif accompagne et soutient le développement de l'autonomie dans différents domaines, et plus particulièrement dans le domaine métacognitif.

1. Ouverture du dispositif

Le dispositif présente une relative flexibilité dans le sens où, si un certain nombre d'activités à distance sont hétérodéterminées et obligatoires (celles qui constituent des étapes ou sous-tâches dans la macro-tâche), les apprenants complètent leur formation par un travail individuel à distance pour lequel ils sont libres de choisir les objectifs et les contenus en fonction de leurs propres besoins linguistiques, que ceux-ci soient directement en lien avec le scénario du cours ou qu'ils concernent leur apprentissage de l'anglais en général. Les apprenants sont ainsi encouragés à travailler à leur rythme à partir de supports médiatisés variés qu'ils choisissent eux-mêmes parmi ceux qui sont proposés (sur l'espace de cours en ligne sur la plateforme Moodle ou dans une liste de liens et de ressources à disposition sur Internet ou sur le campus) ou à partir d'autres supports de leur choix.

Ce travail individuel est matérialisé par la réalisation d'un carnet de bord individuel⁸ dans lequel les étudiants indiquent les activités qu'ils ont réalisées, le temps passé, et leurs commentaires et notes pour chaque activité (ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont pensé de l'activité, les difficultés éventuelles qu'ils ont rencontrées). Le carnet de bord contient également une partie « planification », dans laquelle les apprenants consignent les résultats d'une autoévaluation à partir des descripteurs du CECRL pour chaque habileté langagière et se fixent des objectifs pour le semestre (temps accordé à l'apprentissage individuel de l'anglais chaque semaine, points à travailler en priorité, compétences à acquérir), et une partie « bilan », dans laquelle ils reviennent sur les objectifs fixés au

⁸ Le carnet de bord est présenté en annexe 1.

départ pour dire s'ils sont atteints ou non, ils énoncent les réussites et les difficultés éventuelles qu'ils ont rencontrées et ils formulent un projet pour l'avenir pour le travail de l'anglais en autonomie.

Cette partie du travail est prise en compte dans l'évaluation en contrôle continu à hauteur de 20% de la moyenne semestrielle. Le produit de l'évaluation est le carnet de bord. 10 points sur 20 sont dédiés aux aspects quantitatifs (nombres d'entrées complétées dans le cahier de bord et nombre d'activités réalisées), 5 points pour la régularité et 5 points pour la qualité de la réflexion (telle qu'elle apparaît dans les objectifs déclarés, les commentaires sur chaque activité et le bilan rétrospectif). Cette pratique d'évaluation est en contraste avec la pratique à laquelle les apprenants ont été soumis en première et deuxième année de licence qui consistait à imposer un parcours d'activités composé essentiellement de tests autocorrectifs et à ne prendre en compte que les scores aux tests pour l'évaluation.

II. Accompagnement de l'autonomie

Le dispositif décrit ici a pour finalité de rendre l'apprenant autonome dans plusieurs domaines, dans le domaine langagier bien sûr, mais aussi dans les domaines technique, méthodologique, cognitif, métacognitif ou autre. Nous décrivons dans le tableau 7 les compétences visées dans chacun de ces domaines ainsi que les formes d'accompagnement prévues pour étayer l'acquisition de ces compétences.

Compétence		Accompagnement / étayage
organisationnelle	(organiser les actions dans le temps)	Mise à disposition d'un calendrier de réalisation des différentes étapes de réalisation de la macro-tâche ; Tutorat proactif : rappel en présentiel et par email de chaque étape (sous-tâche) à réaliser.
informationnelle	(maîtriser les outils de la recherche documentaire ; savoir chercher, stocker et restituer l'information)	Production écrite d'entraînement avec recherche, sélection et restitution d'informations à partir de deux sites Internet (site du British Museum et du Metropolitan Museum of Art).
méthodologique	(savoir organiser son travail)	Mise à disposition d'un parcours suggéré pour l'autoformation (« suggested lesson plan ») établi en fonction des liens avec le contenu et les objectifs du cours en présentiel avec sélection d'activités à réaliser chaque semaine.
sociale	(communiquer pour apprendre ; demander et obtenir de l'aide)	Coopération et collaboration entre pairs : négociation du thème du musée (forum et sondage en ligne) ; échange d'informations et rédaction collaborative d'un plan en préparation de la macro-tâche en petits groupes (wiki) ; feedback entre pairs sur une production orale d'entraînement.
psycho-affective	(réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité dans la formation, tolérer une relative incertitude)	Tutorat réactif : suivi à distance des échanges dans les forums et dans le wiki (sans intrusion sauf en cas d'enfreinte aux règles de bonne conduite) et réponse aux demandes d'aide (techniques, linguistiques ou méthodologiques).
cognitive	(analyser les éléments observés, recouper avec les éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses)	Carte conceptuelle réalisée collectivement en présentiel et complétée à distance à partir d'une activité de compréhension orale (podcast présentant un objet exposé au British Museum).
langagière	(agir, éventuellement avec d'autres, en langue étrangère dans un contexte personnel, professionnel ou d'études)	Feedback individuel de l'enseignante sur une production écrite et une production orale d'entraînement visant chacune à préparer la macro-tâche (pointage du type d'erreurs et renvois à des ressources en ligne, sur la plateforme Moodle Lansad ou sur Internet, pour corriger les erreurs et remédier aux lacunes) ; Ressources et activités en ligne sur Moodle catégorisées par notions-fonctions en lien avec la macro-tâche (parler du passé, décrire des objets, émettre des hypothèses, etc.), chaque ressource/activité étant associée à des objectifs linguistiques explicitement mentionnés (savoir utiliser le prétérit, utiliser le vocabulaire adéquat pour parler de l'apparence et de la fonction des choses, savoir utiliser les modaux pour parler de la probabilité, etc.).
métacognitive	(activité réflexive sur l'action, sur la démarche d'apprentissage choisie, régulation, savoir s'autoévaluer)	Carnet de bord ; Discussion en présentiel autour de l'utilisation du carnet de bord et de l'apprentissage individuel à distance ; Outils d'autoévaluation (module d'autoévaluation selon les descripteurs et niveaux du CECRL, activité visant à identifier d'éventuelles lacunes sur les temps du présent/temps du passé et les prépositions de temps avec renvoi à des ressources pour travailler sur ces lacunes, grille d'autoévaluation de l'exposé à l'oral) et d'évaluation diagnostique (DIALANG) ; Questionnaire d'autoévaluation des stratégies d'apprentissage (SILL, Oxford, 1990).
technique	(maîtriser les technologies ; s'adapter, savoir où trouver de l'aide)	Activité guidée de découverte d'utilisation d'outils pour la production écrite (dictionnaire bilingue, dictionnaire monolingue, dictionnaire de collocations, traducteur Linguee) et pour la production orale (dictionnaire monolingue avec fichiers sons, logiciel de synthèse vocale, Audacity) ; Frequently Asked Questions pour l'utilisation du wiki (liens vers différents fichiers d'aide avec captures d'écran).

Tableau 7 : Compétences requises pour chaque domaine d'application de l'autonomie (Albero, 2003; Nissen, 2007, 2012) et accompagnement / étayage

L'accompagnement qui est proposé se décline sous plusieurs formes en fonction des domaines d'autonomie concernés :

- Ressources en ligne à consulter sur la plateforme Moodle, pour accompagner l'autonomie organisationnelle, méthodologique et technique (calendrier des tâches à réaliser, fiche avec parcours d'activités suggéré, *Frequently Asked Questions* sur l'utilisation du wiki) ;
- Ressources interactives, pour accompagner l'autonomie langagière, cognitive et métacognitive (autoévaluation en ligne selon les échelles de niveau et les descripteurs du CECRL, questionnaire en ligne sur les stratégies d'apprentissage, activité en ligne de découverte des outils d'aide à la production écrite et orale) ;
- Tutorat à distance, pour accompagner l'autonomie organisationnelle, psycho-affective, langagière et technique (courriels de rappel et d'encouragement, réponses à des demandes d'aide, veille sur le forum et le wiki, feedbacks individuels sur des tâches de production) ;
- Collaboration avec les pairs, pour accompagner l'autonomie langagière, sociale, psycho-affective et cognitive (échanges et négociations dans les forums, réalisation commune d'une carte conceptuelle et d'un wiki, évaluation entre pairs).

Un accent particulier est mis sur l'accompagnement de l'autonomie métacognitive et le développement de l'apprendre à apprendre en présence et à distance, tout d'abord avec la réalisation d'un carnet de bord que nous avons décrite plus haut. Ce carnet de bord fait également l'objet de discussions et d'échanges ponctuels en présentiel à la fois pour inciter les apprenants à soutenir un effort régulier dans leur apprentissage individuel et pour partager les stratégies et ressources utilisées par les uns et les autres. Les discussions peuvent porter aussi sur les difficultés exprimées à réaliser ce genre de document – quels contenus doit-il comporter ? Quel niveau de détails doit-il fournir ? Comment est-il évalué exactement ? De tels questionnements peuvent d'ailleurs amener à redéfinir la tâche ou à négocier les attentes et les modalités d'évaluation. De plus, le développement de l'autoévaluation est également encouragé à l'aide de différentes activités réalisées à distance (comme l'utilisation d'un module interactif à partir des échelles de niveaux et des descripteurs du CECRL ou le questionnaire SILL (Oxford, 1990) sur les stratégies d'apprentissage) et en présentiel (comme une grille d'autoévaluation sur la réalisation de l'exposé oral, à laquelle il est fait référence ensuite dans l'évaluation de l'enseignante).

Chapitre 7 – Questions de recherche

Rappelons que la problématique globale est la suivante : comment rendre des apprenants spécialistes d'autres disciplines plus autonomes et plus responsables de leur apprentissage à distance dans un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais ? Nous avons présenté la démarche mise en place, un dispositif qui présente des caractéristiques susceptibles de favoriser l'autonomie des apprenants et leur engagement dans la formation. L'évaluation de cette démarche se donne pour objectif d'observer et d'analyser l'activité des apprenants dans un tel dispositif. Précisément, il s'agit d'abord de recueillir la perception des apprenants sur ce dispositif (perception qui ne correspond pas nécessairement à celle du concepteur ou de l'enseignant), puis de comprendre, en les décrivant, les pratiques des apprenants à distance dans un dispositif hybride à visée autonomisante en essayant d'identifier les facteurs explicatifs de ces pratiques. A cette fin, nous formulons ces questions de recherche :

- 1) Comment les apprenants perçoivent-ils ce dispositif ?
 - a. En sont-ils satisfaits ?
 - b. Ont-ils apprécié ses différents éléments, en particulier la macro-tâche / projet et les modalités du travail individuel à distance ?
 - c. Pensent-ils avoir développé des compétences d'autonomie ?
- 2) Etant donné que le dispositif offre une certaine liberté de choix sur les contenus et les méthodes, quelles sont les pratiques des apprenants à distance ?
- 3) Quels facteurs expliquent les pratiques des apprenants à distance ?
 - a. Quels liens y a-t-il entre leurs pratiques et leur profil d'autonomie ?
 - b. Est-ce que d'autres facteurs, comme la motivation, sont aussi, voire plus déterminants que le profil d'autonomie pour expliquer ces pratiques ?

Ces questions se fondent sur plusieurs hypothèses. Avant tout, si un apprenant est peu satisfait du cours, il est peu probable qu'il ait développé des compétences d'autonomie telles que assumer sa part de responsabilité dans la formation, réfléchir sur l'apprentissage de l'anglais, ou planifier et organiser son travail. Ensuite, nous supposons que plus un apprenant met à profit la liberté offerte pour faire des choix personnels, en dehors du parcours suggéré par l'enseignant-concepteur (les ressources et exercices autocorrectifs sur

le cours en ligne), plus il est autonome, en particulier sur le plan métacognitif. Enfin, nous supposons également que cette capacité à faire des choix et à composer son propre parcours correspond à une motivation de nature différente, plus internalisée et plus intégrée (plus autodéterminée) que chez les apprenants ayant tendance à suivre un parcours recommandé sans s'en éloigner.

Chapitre 8 – Méthodologie pour l'analyse

I. Méthode mixte

Afin de tenter de fournir des réponses à ces questions de recherche, nous choisissons d'avoir recours à une méthode mixte qui associe des méthodes quantitatives et des méthodes qualitatives. D'un point de vue épistémologique, cette approche s'inscrit dans le pragmatisme, un courant de pensée selon lequel il n'y a pas de vérité universelle et abstraite qui attendrait d'être découverte car la vérité et le sens d'un phénomène se révèlent par l'expérience, dans leurs implications pratiques (Oxford, 2011, p. 231). Le pragmatisme est un concept au cœur de la recherche-action qui, comme nous l'avons vu, est ancrée dans la réalité du contexte et vise à mieux comprendre des pratiques situées afin de les améliorer (Macaire, 2010). Pour le chercheur, avoir recours à une méthode mixte lui donne la liberté de sélectionner et de combiner une variété de méthodes en fonction des objectifs de la recherche et ce dans le but d'aboutir à une meilleure compréhension des phénomènes observés (Oxford, 2011, p. 231).

Les différentes données recueillies et les méthodes utilisées pour le recueil et l'analyse sont présentées sous forme synthétique dans le tableau 8. Chaque type de données est présenté de façon détaillée dans les paragraphes qui suivent.

Type	Données	Méthode de recueil	Mesure	Méthode d'analyse
Données invoquées	Nombre de ressources consultées et de tests autocorrectifs effectués ; régularité des connexions sur l'espace de cours en ligne.	Traces numériques	Quantitative	Comparaison avec les déclarations des apprenants dans le carnet de bord et lors des entretiens.
Données provoquées	Description par les apprenants du travail réalisé individuellement à distance.	Carnet de bord	Qualitative	Lecture flottante des carnets de l'ensemble de la population et analyse de contenu d'un échantillon.
	Satisfaction et perception des apprenants sur le dispositif.	Questionnaire	Quantitative et qualitative	Analyse statistique des réponses aux questions fermées ; analyse de contenu des réponses aux questions ouvertes.
Données suscitées	Explication des apprenants sur leurs pratiques d'apprentissage individuel à distance.	Entretiens	Qualitative	Analyse verticale (de chaque entretien) et analyse thématique transversale.

Tableau 8 : Présentation synthétique des données recueillies

II. Recueil des données

L'accord des apprenants pour l'utilisation des données a été recueilli à la fin de la période de cours à l'aide d'un formulaire⁹. Ce formulaire présente l'objectif de la recherche, le type de données concernées, et les conditions de diffusion des données, parmi lesquelles figure la préservation de l'anonymat. Il a été distribué en cours et accompagné d'une explication orale. Un formulaire de demande de participation à un entretien a également été distribué à la même occasion¹⁰. Les apprenants ont bénéficié d'une semaine pour prendre connaissance des documents et prendre leurs décisions.

A. Données invoquées : traces numériques

Les données invoquées sont « des données dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche » (Van der Maren, 1996, p. 82). Dans notre cas, il s'agit des traces numériques sur la plateforme d'apprentissage à distance, que nous considérons être extérieures à la recherche puisqu'elles ont été produites dans le cadre de l'activité pédagogique « normale ». Le chercheur, ici, est simple « cueilleur » et observateur, il n'est pas manipulateur.

Toutes les interactions sur l'espace de cours en ligne sur la plateforme Moodle sont sauvegardées et archivées et elles peuvent être consultées à tout moment, notamment grâce au « rapport d'activité » qui permet de comptabiliser l'activité de différentes façons : on peut examiner l'activité d'un apprenant en particulier (les ressources consultées, le nombre de consultations, le nombre de tentatives aux tests autocorrectifs et les scores obtenus, les ajouts et modifications, ainsi que la date et l'heure correspondante) ; on peut à l'inverse examiner pour chaque ressource ou activité le nombre et les différents types d'actions effectuées (affichage, modification, ajout, etc.) sur une période donnée.

Les traces numériques qui ont été prélevées pour nos besoins sont de deux natures :

- Le nombre de ressources consultées et le nombre de tests autocorrectifs effectués ;
- La régularité des connexions (ainsi qu'elle apparaît dans les dates et heures associées à chaque activité).

⁹ Le formulaire d'accord pour utilisation des données est présenté en annexe 2.

¹⁰ Le formulaire de demande de participation à un entretien est présenté en annexe 3.

Ces données servent de compléments aux données relevées dans le carnet de bord (qui reporte le travail individuel à distance, ce qui inclut les activités réalisées sur le cours en ligne) et dans les entretiens (qui explicitent ce travail). Elles permettent donc de contrôler en partie les données autodéclarées afin d'en augmenter la fiabilité.

B. Données provoquées : carnets de bord et questionnaire

Les données provoquées sont « produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance » (Van der Maren, 1996, p. 83). En construisant des instruments prévus à cet effet, le chercheur « impose le type et la forme des réponses aux sujets » (*ibid.*) et contraint les sujets à adapter leur pensée au format qu'il propose, ce qui n'est pas sans danger puisqu'il n'a pas accès aux opérations que les sujets ont dû éventuellement effectuer pour rendre leurs réponses formellement conformes aux attentes du chercheur (*ibid.*). Les données provoquées dans la présente recherche proviennent de deux sources : les carnets de bord des apprenants et leurs réponses à un questionnaire.

La forme et le contenu du carnet de bord ont été présentés précédemment lors de la description du dispositif. Ce carnet de bord a une double fonction : une fonction pédagogique que nous avons vue d'aide à la régulation de l'apprentissage individuel à distance ; et une fonction secondaire d'instrument de recherche. Grâce à cette seconde fonction, il donne accès aux pratiques des apprenants à distance, et éventuellement, selon la qualité du discours et de la réflexion, aux stratégies d'apprentissage auxquelles ils ont eu recours et aux compétences qu'ils ont mises en œuvre dans les différents domaines de l'autonomie. Les carnets de bord des apprenants sont utilisés à deux niveaux :

- Avec la population entière ;
- Avec le petit nombre d'apprenants qui participent également aux entretiens.

Dans le premier cas, il s'agit d'obtenir une vue d'ensemble des pratiques de tous les apprenants concernés afin de dégager si possible des tendances dans leurs comportements ; une lecture flottante du corpus est donc proposée dans l'analyse. Dans le deuxième cas, il s'agit d'avoir une vue plus fine afin de tenter de comprendre les pratiques d'un individu dans sa logique et sa cohérence propre, à la manière d'une étude de cas ; dans la conduite même de l'entretien, le carnet de bord est utilisé comme aide à la mémoire pour l'apprenant et comme déclencheur de parole, comme cela est expliqué plus loin ; et dans

l'analyse, le discours produit dans le carnet de bord est mis en regard du discours produit lors de l'entretien, dans le but encore une fois d'augmenter la fiabilité.

Par ailleurs, un questionnaire a été utilisé pour procéder à l'évaluation du dispositif par l'ensemble des apprenants concernés. Ce questionnaire¹¹ comprend 25 questions, dont 22 questions fermées (à choix multiples ou avec échelle de Lickert) et 3 questions ouvertes, et il est organisé en 5 parties :

- Appréciation globale de la formation et motivation ;
- Appréciation du scénario pédagogique et de la tâche ;
- Appréciation des modalités du travail individuel à distance ;
- Compétences développées dans les différents domaines de l'autonomie ;
- Autre (suggestions et commentaires libres).

Le questionnaire vise principalement à fournir des éléments de réponse à notre première question de recherche concernant la perception des apprenants sur les différents aspects du dispositif. Il sert également à recueillir la satisfaction globale des apprenants afin de fournir un cadre général d'interprétation de leurs perceptions et leurs pratiques – nous supposons en effet qu'un apprenant insatisfait de la formation n'aura pas les mêmes perceptions et pratiques qu'un apprenant satisfait. Le questionnaire demande aussi explicitement aux apprenants de déclarer quelles compétences dans les différents domaines d'autonomie ils pensent avoir acquises, une donnée qu'il est intéressant de croiser avec le discours produit lors de l'entretien. Par conséquent, la nécessité de pouvoir comparer et croiser les données issues du questionnaire et celles issues de l'entretien a conduit à opter pour un questionnaire non anonyme. Bien qu'utile pour la recherche, ce choix est insatisfaisant car l'absence d'anonymat augmente le risque qu'un biais de désirabilité sociale se produise, d'autant plus que, rappelons-le, le chercheur est aussi l'évaluateur des sujets interrogés ici. Cela est bien entendu problématique sur le plan éthique, c'est pourquoi les garanties suivantes ont été offertes aux apprenants :

- Déclaration en introduction du questionnaire assurant que les réponses n'auront aucune influence sur l'évaluation et qu'elles seront anonymisées lors de leur traitement et de leur diffusion – déclaration réitérée à l'oral avant la passation du questionnaire ;

¹¹ Le questionnaire sur les perceptions sur le dispositif est présenté en annexe 4.

- Mise à disposition d'un second questionnaire anonyme en ligne permettant d'exprimer sa satisfaction sur le cours.

Le questionnaire a été mis en ligne dans l'espace de cours sur la plateforme Moodle et il a été administré à l'issue de la dernière séance en salle informatique en présence de l'enseignant-chercheur ; cela garantit certes un taux de réponse élevé mais cela peut aussi augmenter un biais d'influence du chercheur. En ce sens, l'entretien peut avoir une fonction de contrôle dans la mesure où, comme l'apprenant s'exprime plus librement, il a l'opportunité de justifier, de modérer, voire même de modifier les propos tenus dans le questionnaire.

Les réponses aux questions fermées (à choix multiples et avec échelle de Lickert) sont analysées sous forme statistique afin de donner une vue d'ensemble des perceptions de la population, tandis que les réponses aux questions ouvertes font l'objet d'une analyse de contenu qui vise à dégager des tendances. Le questionnaire étant non anonyme, les réponses d'un même apprenant peuvent aussi être comparées entre elles afin de dégager éventuellement une cohérence dans les avis exprimés sur les différents aspects de la formation.

C. Données suscitées : entretiens d'explicitation

Les données suscitées sont « des données obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que des autres » (Van der Maren, 1996, p. 83-84). Le chercheur ne sait pas à l'avance quels seront la forme et le contenu des réponses (*ibid.*). Dans la présente recherche, il s'agit des données qui ont été recueillies grâce à la technique de l'entretien.

L'entretien vise à faire expliciter à la fois les pratiques des apprenants dans leur travail individuel à distance et leurs représentations sur l'apprentissage de l'anglais, en particulier sur l'apprentissage à distance. L'interviewé est interrogé à la fois sur « ce qu'il sait pour l'avoir éprouvé » (Blanchet & Gotman, 2010, p. 32) et sur ce qu'il croit. En demandant essentiellement à l'apprenant ce qu'il a fait et pourquoi, le chercheur vise à fournir des éléments de réponses aux questions de recherche 2 et 3 (quelles sont les pratiques des apprenants à distance et quels facteurs expliquent ses pratiques).

L'entretien est souvent la seule méthode pour avoir accès à des événements et activités qu'on ne peut pas observer directement (Maxwell, 1996, p. 76). En ce sens, il peut apporter des informations supplémentaires qui n'ont pas été mises en évidence par d'autres moyens ou qui permettent de vérifier ce qui a déjà été observé.

Ainsi, le discours produit lors de l'entretien est complémentaire aux autres données recueillies (discours écrit dans les carnets de bord et réponses au questionnaire) et doit permettre l'interprétation de ces données déjà produites (Blanchet & Gotman, 2010, p. 43). Par rapport au questionnaire, il vise à enrichir la compréhension de régularités ou de relations de causalité mises en évidence entre des pratiques et des éléments déterminants de ces pratiques (en particulier les compétences dans les différents domaines d'autonomie et la motivation) en faisant émerger des articulations, une cohérence ou des contradictions. Contrairement au questionnaire, l'entretien est davantage centré sur les trajectoires individuelles des interviewés, la logique de leur action telle qu'ils la perçoivent. De plus, l'entretien autorise une certaine flexibilité que le questionnaire n'a pas parce que ce dernier suppose que les questions soient prédéfinies et non modifiables. Dans l'entretien en revanche, « le chercheur est préparé à recevoir l'inattendu » (Blanchet & Gotman, 2010, p. 39). L'entretien est également complémentaire au discours produit dans le carnet de bord dans la mesure où il sert à l'explicitier. Le chercheur s'en sert ainsi pour ajuster la conduite de l'entretien (choix de questions et relances) et réinterroger des points précis qui se sont révélés peu clairs, incomplets ou contradictoires à l'écrit (Blanchet & Gotman, 2010, p. 46).

L'entretien est semi-directif, ce qui signifie que l'apprenant est d'abord encouragé à s'exprimer librement à partir de la consigne initiale tandis que le chercheur reprend les points significatifs à l'aide de relances. Le carnet de bord est utilisé comme aide à la mémoire et pour faire expliciter le discours écrit de l'apprenant. L'entretien vise ainsi à s'appuyer sur des éléments narratifs et factuels (qu'est-ce que l'apprenant a fait ?) pour aller vers un niveau réflexif plus abstrait (qu'est-ce qui a déterminé ses choix ? quelle cohérence y a-t-il entre ses pratiques et ses représentations sur l'apprentissage de l'anglais ?).

L'entretien est donc volontairement peu structuré pour permettre à l'imprévu d'émerger. Toutefois, pour reprendre la formule de Kaufmann (2011, p. 39), « il faut un fil

pour enfilez les perles », c'est pourquoi un guide d'entretien a été préparé en amont des rencontres. Ce guide¹² anticipe à la fois la consigne initiale et l'ensemble des thèmes à explorer au cours de l'entretien (Blanchet & Gotman, 2010, p. 58). Les questions sont formulées à titre indicatif ; elles sont adaptées au discours de l'interviewé au cours de l'entretien et peuvent être paraphrasées, voire ne pas être utilisées du tout selon ce qui est dit.

15 apprenants ont accepté de participer à un entretien, soit la moitié de la population observée. Parmi ces volontaires figure la totalité des apprenants de l'un des groupes de TD. Ils ont été contactés par le chercheur qui leur a proposé un rendez-vous sur la base des propositions faites dans le formulaire (cf annexe 3). Les entretiens se sont déroulés après la fin de la période de cours, en deux temps : au cours de la semaine qui a immédiatement suivi le dernier cours (11 entretiens) ; et 4 semaines plus tard, après la période d'interruption pédagogique et les partiels (4 entretiens). Ils ont eu lieu dans le bureau du chercheur dans les locaux de l'université. Afin de réduire la formalité du contexte, les participants étaient assis à une table ronde de trois-quart face. Avant le début de chaque entretien, la garantie qui avait été donnée à l'écrit dans le formulaire a été réitérée à l'oral : les propos émis lors de l'entretien n'ont aucune incidence, dans un sens ou dans l'autre, sur les résultats. Cette assurance est appuyée par le fait que toutes les évaluations des apprenants volontaires ont été corrigées et notées et que celles-ci leur ont été remises à l'issue de chaque entretien. Pour faciliter la transcription et diriger l'attention du chercheur sur l'écoute et le dialogue plutôt que sur la prise de notes, les entretiens ont été enregistrés sous forme audio à l'aide d'un magnétophone numérique. Un ordinateur portable a été mis à disposition des apprenants pour pouvoir éventuellement commenter des aspects du cours en ligne sur la plateforme Moodle. En moyenne, l'entretien a duré 30 minutes (le plus court a duré 16 minutes et le plus long 55 minutes).

Comme il n'est pas possible de procéder à l'analyse de 15 entretiens dans le temps qui nous est imparti, un échantillon sera réalisé en fonction des questions de recherche et des hypothèses après examen des discours dans les carnets de bord et dans les entretiens. Le corpus sera donc présenté plus loin, au moment de l'analyse des données, ainsi que la méthodologie d'analyse qui sera adaptée au corpus constitué.

¹² Le guide d'entretien est présenté en annexe 5.

III. Triangulation des méthodes

L'avantage de la méthode mixte, comme cela a été dit précédemment, est de pouvoir combiner différentes méthodes de recueil de données en fonction des besoins de la recherche. Ceci permet également de croiser les méthodes et de confronter les données ainsi obtenues pour pouvoir observer les phénomènes sous différentes perspectives. En effet, chacune des données recueillies ne fournit que des traces partielles, relatives seulement à un point de vue sur l'objet. Le fait de mettre en regard plusieurs types de données permet donc d'exercer un certain contrôle : « il s'agit d'une première forme de triangulation, soit le fait de recouper une forme ou une source de données par d'autres (au moins deux) afin d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune » (Van der Maren, 1996, p. 84).

La triangulation est une métaphore empruntée aux navigateurs, aux géomètres et aux astronomes, soit autant d'individus qui ont besoin de localiser leur position géographique grâce aux mesures établies à partir de deux autres points distincts (Nunan & Bailey, 2008, p. 163). Le principe de base de la triangulation est qu'un résultat est plus fiable lorsqu'il est confirmé par plusieurs méthodes, autrement dit la triangulation renforce la validité (*ibid.*, p. 163-164). C'est une méthode couramment utilisée dans les recherches qualitatives (dans l'ethnographie et les études de cas en particulier) comme technique de contrôle qualité (*ibid.*, p. 163).

Dans la présente recherche, il s'agit d'une triangulation méthodologique qui implique l'utilisation de différentes méthodes de recueil de données (questionnaire, entretiens, carnets de bord et traces numériques) pour l'analyse des différents aspects d'un même phénomène (*ibid.*, p. 234). Un tel contrôle est d'autant plus justifié que les méthodes utilisées, hormis les traces numériques, sont toutes potentiellement sujettes à un biais d'autodéclaration. Les croisements entre les différentes méthodes ont déjà été évoqués lors de la présentation des données recueillies ; en voici une synthèse :

1. Les déclarations des apprenants concernant les activités réalisées sur le cours en ligne (nombre et nature des ressources utilisées ; régularité des connexions) dans les carnets de bord et dans les entretiens peuvent être contrôlées avec les traces numériques ;

2. Les déclarations faites dans les carnets de bord concernant plus généralement tous types d'activités réalisées individuellement à distance ainsi que les stratégies d'apprentissage employées sont croisées avec le discours lors des entretiens ;
3. Les réponses à la question à choix multiple dans le questionnaire concernant les compétences dans les différents domaines d'autonomie que les apprenants pensent avoir acquises sont croisées avec le discours produit lors de l'entretien et dans les carnets de bord ;
4. Les réponses aux questions concernant l'appréciation des différents aspects du dispositif et la motivation pour le cours d'anglais durant le semestre sont croisées avec le discours lors de l'entretien.

Cette triangulation est présentée sous forme de schéma en figure 4.

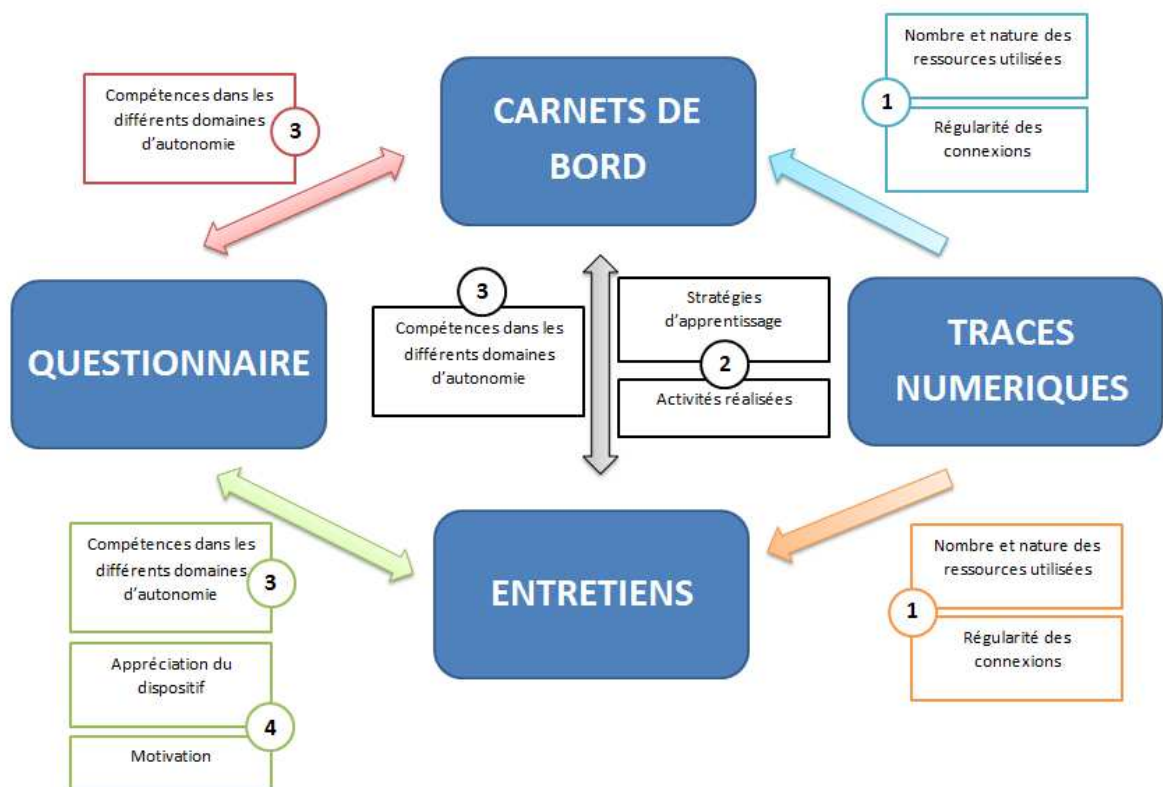


Figure 4 : Triangulation des méthodes

Partie 3

-

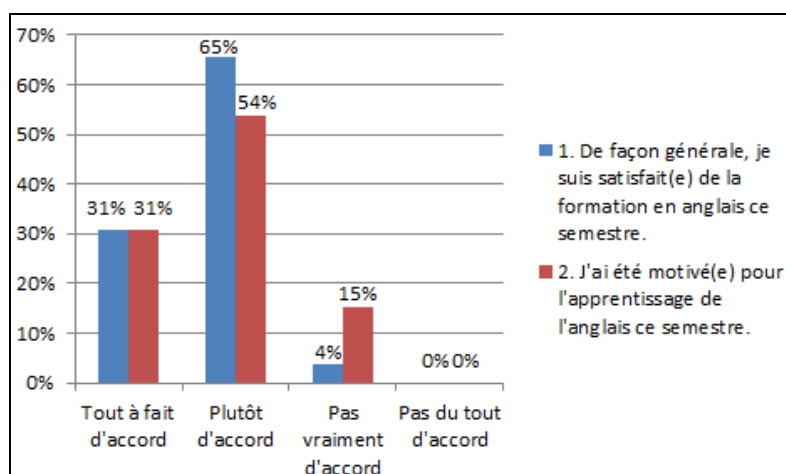
Analyse des effets de la démarche d'action : perceptions et pratiques des apprenants

Chapitre 7 – Perception des apprenants sur le dispositif

Afin de répondre à notre question de recherche n°1 (comment les apprenants perçoivent-ils ce dispositif ?), la perception des apprenants sur le dispositif est analysée à partir des réponses au questionnaire mis en ligne sur la plateforme Moodle que 26 apprenants sur une population de 30 ont soumises (ce qui équivaut à un taux de participation de 87%).¹³

I. Satisfaction, motivation et progrès réalisés

Comme l'indique le graphique 1, la majorité (96%) des répondants déclare être satisfaite de la formation¹⁴. Une proportion légèrement inférieure (85%) déclare avoir été motivée par l'apprentissage de l'anglais ce semestre – les réponses à ces deux questions (celle sur la satisfaction et celle sur la motivation) sont d'ailleurs souvent identiques.

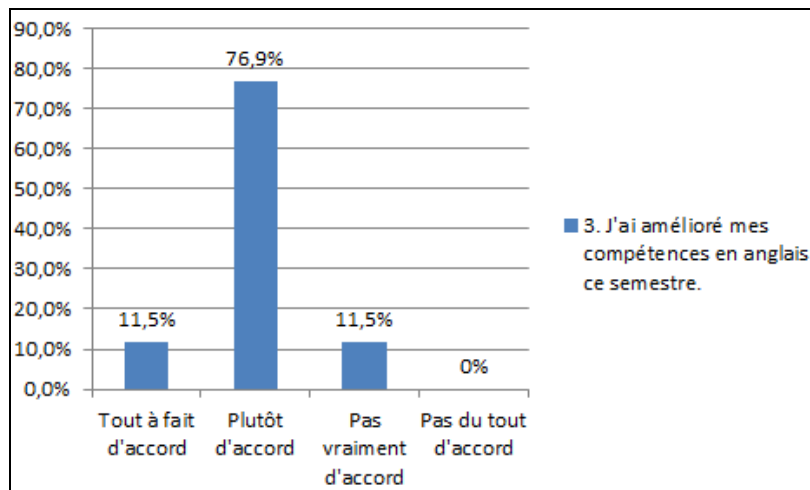


Graphique 1 : Satisfaction et motivation des apprenants

En ce qui concerne la perception sur les progrès réalisés, 88,5% des apprenants ayant répondu au questionnaire estiment avoir amélioré leurs compétences en anglais, comme l'indique le graphique 2.

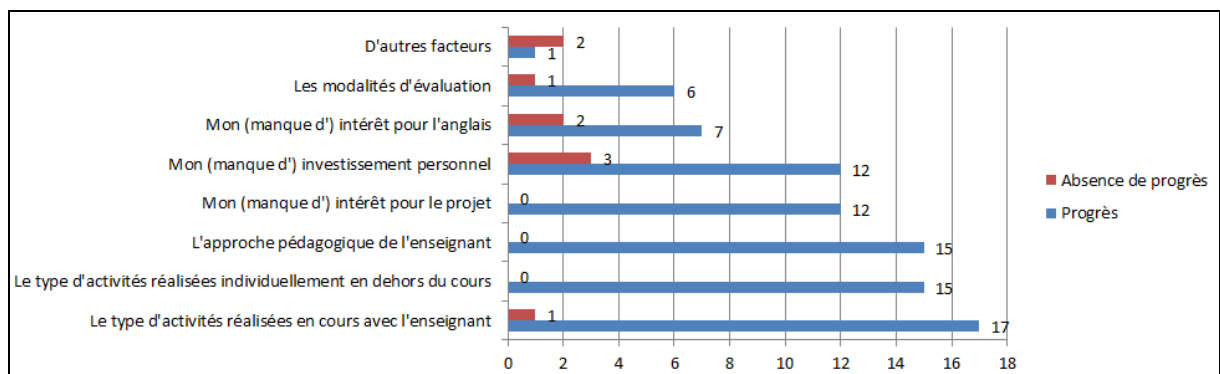
¹³ Les 4 apprenants qui n'ont pas répondu au questionnaire ont été sollicités à deux reprises par email, en vain. Il est possible que ces 4 apprenants aient répondu au questionnaire de satisfaction anonyme facultatif qui se trouvait dans le même espace sur le cours en ligne en pensant répondre au questionnaire de recherche.

¹⁴ 100% des 4 apprenants qui ont répondu au questionnaire de satisfaction anonyme ont déclaré être plutôt ou tout à fait satisfait de la formation en anglais ce semestre.



Graphique 2 : Perception sur les progrès réalisés

Le graphique 3 présente les réponses aux questions à choix multiples 4 (à quels facteurs attribuez-vous ces progrès en anglais ce semestre ?) et 5 (à quels facteurs attribuez-vous cette absence de progrès en anglais ce semestre ?).



Graphique 3 : Facteurs cités pour expliquer les progrès ou l'absence de progrès réalisés

Parmi les 23 apprenants qui déclarent avoir amélioré leurs compétences, la plupart attribuent ces progrès à des facteurs liés aux caractéristiques du dispositif (le type d'activités réalisées en cours avec l'enseignant ou l'approche pédagogique) mais ils sont également nombreux à citer des facteurs liés à des caractéristiques personnelles (comme leur intérêt pour le projet ou pour l'anglais).

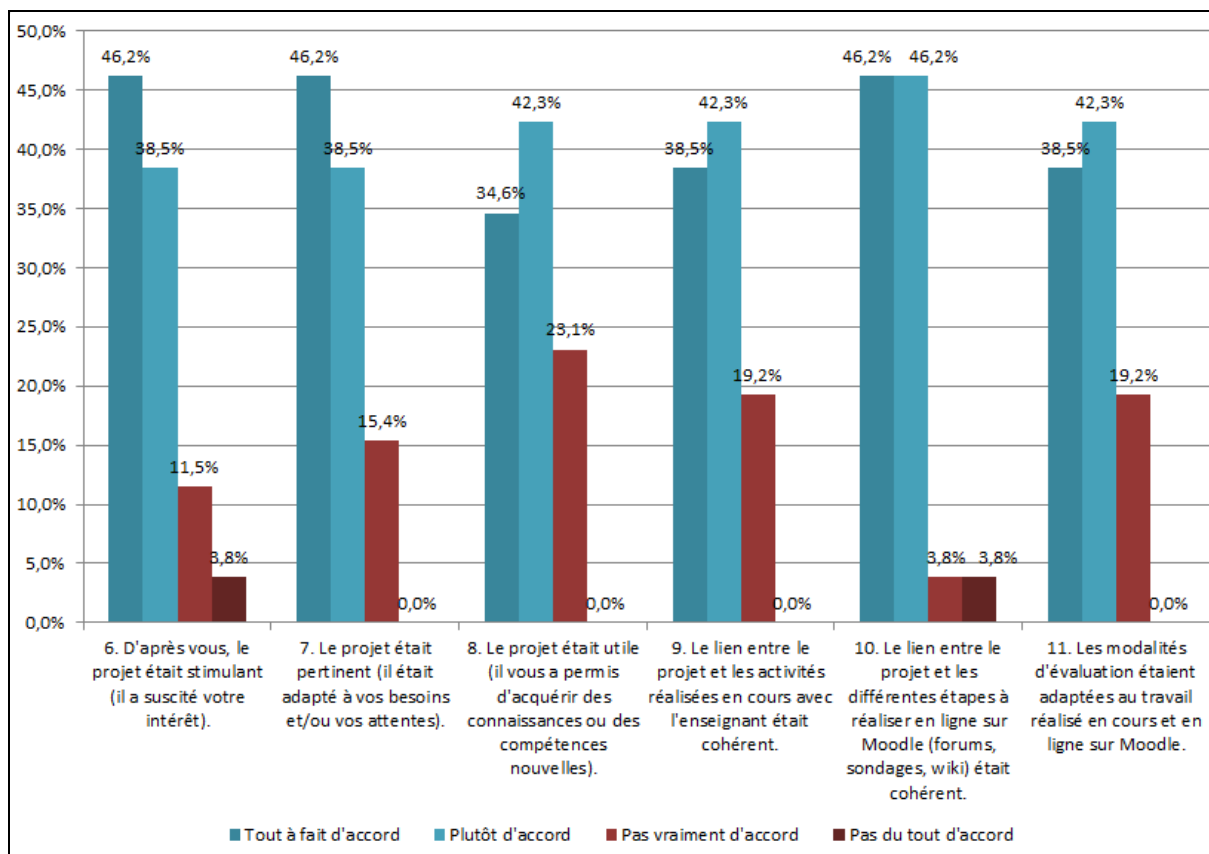
Ceux qui estiment ne pas avoir amélioré leurs compétences (3 apprenants) citent chacun des facteurs différents. L'examen des réponses qu'ils ont fournies aux autres questions révèle qu'ils n'ont pas nécessairement un profil similaire en ce qui concerne leur satisfaction ou leur motivation, mais ils semblent partager une appréciation négative des modalités d'apprentissage individuel à distance. L'un se déclare ainsi peu satisfait, peu

motivé, dit ne pas avoir apprécié les modalités d'apprentissage individuel à distance, indique que l'anglais n'est pas une priorité dans la formation et mentionne une charge de travail importante dans les autres matières. Un autre est plutôt satisfait mais déclare avoir été peu motivé par les modalités d'apprentissage individuel à distance, en particulier par le degré de liberté offert et par l'évaluation de celui-ci qu'il estime trop peu contraignante. Le dernier enfin est plutôt satisfait et dit avoir été plutôt motivé mais regrette l'absence d'une forme d'évaluation plus systématique du travail réalisé sur le cours en ligne. Il est donc peu surprenant de noter qu'un autre point commun que ces apprenants partagent est que, d'après le rapport d'activité en ligne, tous trois ont peu exploré les ressources et activités sur l'espace de cours sur la plateforme Moodle.

II. Appréciation des différents aspects du dispositif

A. Appréciation du scénario pédagogique et de la macro-tâche / projet

Comme l'indique le graphique 4, l'appréciation du scénario pédagogique et de la macro-tâche / projet est globalement positive car pour une grande majorité, le projet était stimulant, pertinent et utile, et le scénario (les liens entre la macro-tâche / projet et les sous-tâches / étapes, ainsi que les liens entre les différentes tâches / étapes) était cohérent dans l'ensemble.



Graphique 4 : Appréciation du scénario pédagogique et de la macro-tâche / projet

Quelques commentaires peuvent être faits à partir de ces réponses. Tout d'abord, l'affirmation qui reçoit le plus d'approbations (92,3% au total) est celle qui concerne la cohérence entre le projet et les différentes étapes à réaliser à distance (question 10). Selon nous, cela peut s'expliquer en partie par le fait qu'un effort de communication particulier a été fait en ce sens sur l'espace de cours en ligne. En effet, toutes les tâches / étapes à réaliser à distance en lien avec le projet sont situées à un même endroit dans une section du cours en ligne (intitulée « *Class project* ») clairement identifiable¹⁵ ; les étapes y sont explicitement indiquées par ordre chronologique (*step 1, step 2, step 3, etc.*) et reproduites dans un schéma synthétique et un calendrier / plan de travail, qui sont tous deux disponibles en ligne et distribués en présentiel sous format papier.

L'affirmation qui reçoit le moins d'approbations (23,1% d'apprenants pas vraiment d'accord) est celle qui concerne l'utilité du projet pour l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences (question 8). Cela signifie qu'une partie des apprenants qui déclarent avoir réalisé des progrès à la question 3 (88,5% au total) les ont réalisés par

¹⁵ Voir la capture d'écran de la page d'accueil de l'espace de cours en ligne en figure 2, page 65.

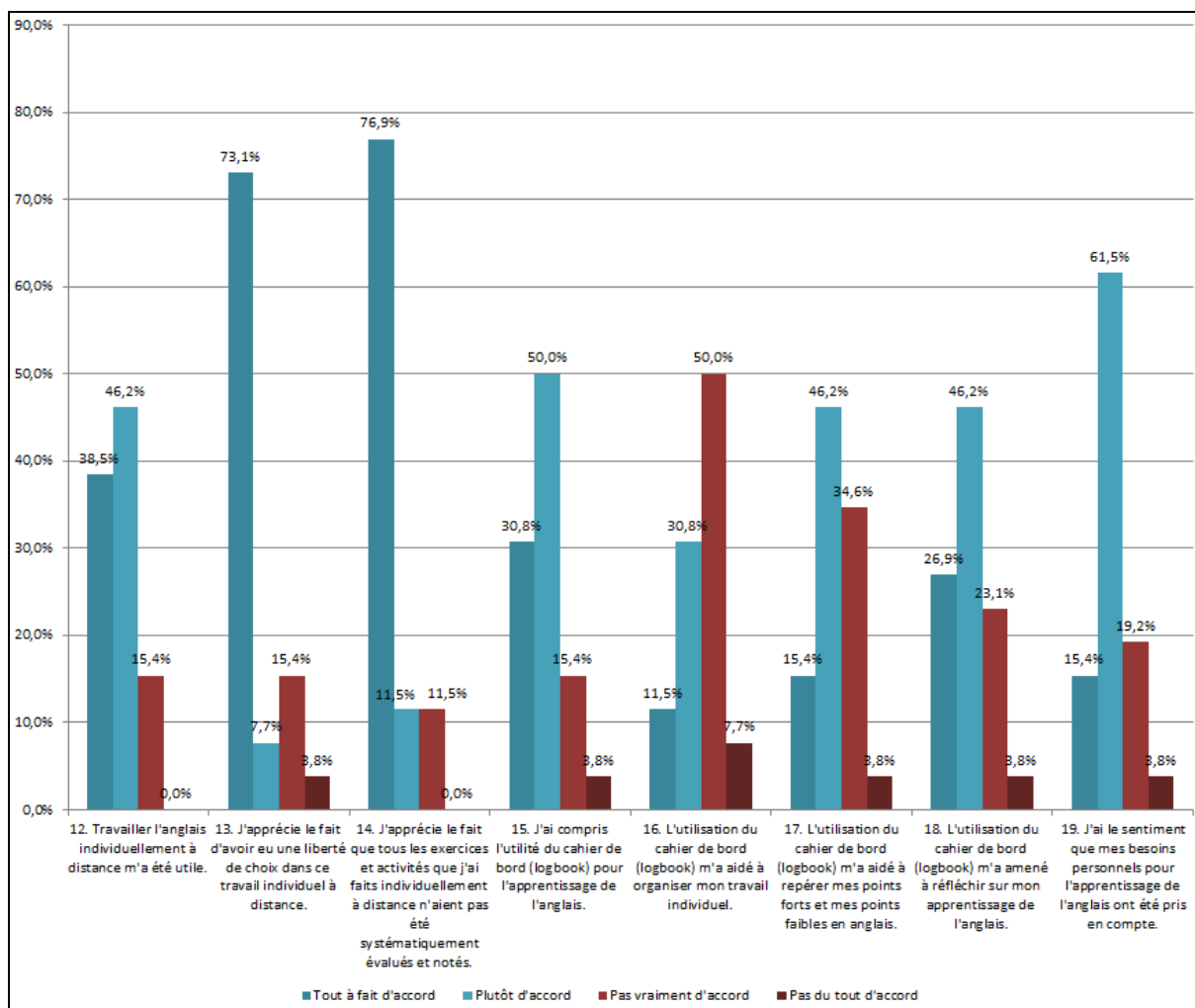
d'autres moyens, en particulier grâce à leur apprentissage individuel à distance. L'examen des autres réponses de ces 6 apprenants qui estiment que le projet était peu utile pour l'apprentissage semble confirmer cette supposition. Ainsi, à la question 12, tous ont répondu que travailler l'anglais individuellement à distance leur a été utile. De plus, la majorité (5 apprenants sur 6) déclare également avoir le sentiment que leurs besoins personnels pour l'apprentissage de l'anglais ont été pris en compte (question 20), et ce bien que leurs niveaux varient d'un niveau A2 à un niveau B2+. Cela semble indiquer que la flexibilité de la modalité distantielle a permis de compenser en partie le sentiment de ne pas profiter du travail commun autour de la macro-tâche / projet et, dans une certaine mesure, de pallier l'hétérogénéité des besoins linguistiques et des centres d'intérêt.

Nous remarquons qu'une part non négligeable des apprenants (19,2%) ne voit pas une cohérence évidente entre la macro-tâche / projet et les tâches réalisées en cours (question 9), et ce malgré le fait que des liens explicites aient été systématiquement faits entre chaque tâche et la macro-tâche / projet à l'oral et avec l'aide de supports visuels (diaporamas et carte conceptuelle réalisée par les apprenants) et que les objectifs linguistiques et communicationnels de chaque tâche en lien avec le projet aient été explicitement mentionnés. Cependant, il faut reconnaître que toutes les tâches réalisées en présentiel ne servaient pas directement à la préparation de la macro-tâche / projet ; un certain nombre d'entre elles visaient plutôt un entraînement à partir d'objectifs linguistiques et communicationnels similaires mais transférés à des contextes différents. On peut supposer qu'un tel écart sollicite une capacité cognitive à mettre en relation des éléments relativement éloignés et requiert donc un effort de conceptualisation peut-être trop coûteux pour une partie des apprenants.

Enfin, la pertinence des modalités d'évaluation ne fait pas l'unanimité, puisque 19,2% des répondants ont estimé qu'elles n'étaient pas adaptées. Parmi ces apprenants, une partie (3 apprenants sur 5) déclare également ne pas avoir apprécié la macro-tâche / projet en général et avoir plutôt bénéficié de leur propre apprentissage individuel à distance. Un autre de ces apprenants mentionne explicitement l'évaluation dans ces commentaires comme étant un facteur important de motivation pour lui et regrette l'absence de davantage de contraintes à ce niveau.

B. Appréciation des modalités d'apprentissage individuel à distance

Les réponses présentées dans le graphique 5 indiquent que l'appréciation des modalités d'apprentissage individuel à distance est globalement positive, dans le sens où les apprenants estiment que ce travail leur a été utile et ils apprécient le degré de liberté qui leur a été offert.



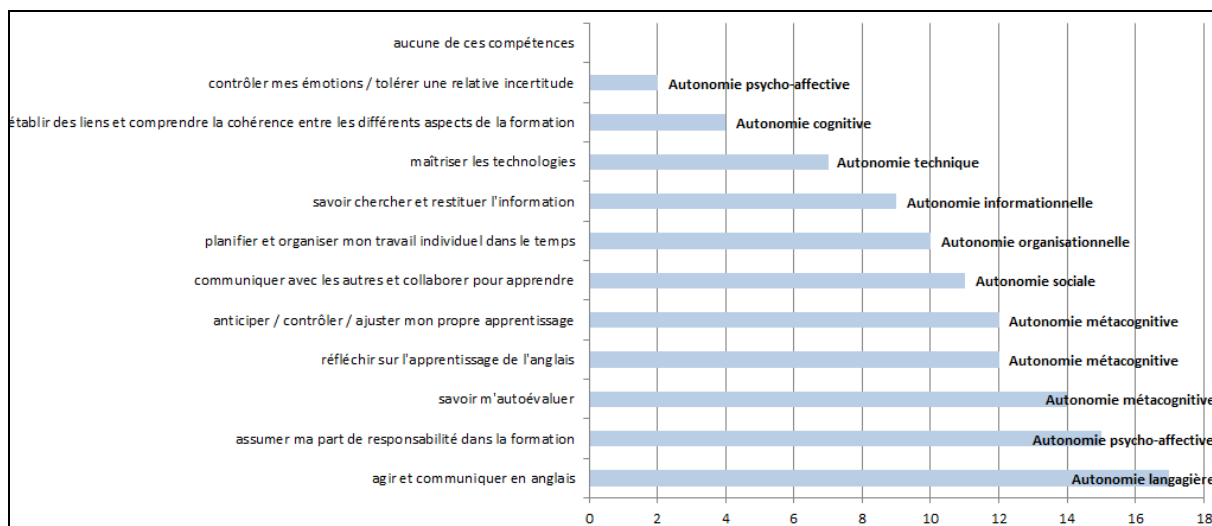
Graphique 5 : Appréciation des modalités d'apprentissage individuel à distance

L'affirmation qui recueille le plus d'avis favorables est celle de la question 14 (J'apprécie le fait que tous les exercices et activités que j'ai faits individuellement à distance n'aient pas été systématiquement évalués et notés). Ceci va dans le sens de ce qui a été observé en amont de cette expérimentation : les apprenants sont demandeurs d'un cadre plus souple, dans lequel toutes les actions ne sont pas dictées par des contraintes fortes telles que la note et l'évaluation.

En revanche, un aspect des modalités d'apprentissage à distance n'emporte pas l'adhésion générale : le carnet de bord. En effet, seuls 42,3% des répondants reconnaissent l'utilité du carnet de bord pour organiser son apprentissage individuel (question 16) et une petite majorité (61,5%) seulement est d'accord avec l'idée que le carnet de bord est utile pour s'autoévaluer (question 17). Ceci semble indiquer que l'accompagnement prévu sur le plan métacognitif (discussion en présentiel autour de l'utilisation du carnet de bord et de l'apprentissage individuel à distance et questionnaire d'autoévaluation sur les stratégies d'apprentissage) était insuffisant. Ainsi, il aurait peut-être été nécessaire de prévoir des entretiens individuels ou en petits groupes qui permettent de faire le point sur les attentes concernant ce document et son intérêt pédagogique plus souvent que cela a été fait et en comité plus restreint. Il ne faut toutefois pas négliger l'effet de nouveauté et le fait que ce type d'approche réflexive soit en rupture avec les habitudes d'apprentissage d'un certain nombre d'apprenants, ce qu'ils mentionnent explicitement dans leurs remarques comme nous le verrons plus loin.

III. Compétences acquises dans les différents domaines de l'autonomie

En réponse à la question 24, les apprenants doivent déclarer quelle(s) compétence(s) parmi une liste fournie ils pensent avoir développée(s) au cours du semestre grâce à la formation en anglais. Leurs réponses sont présentées par ordre décroissant de fréquence dans le graphique 6. Les différents domaines de l'autonomie auxquels correspondent ces compétences sont également donnés pour faciliter la lecture des données ; ceux-ci n'étaient pas mentionnés dans le libellé de la question.



Graphique 6 : Compétences développées dans les différents domaines de l'autonomie selon les apprenants

En moyenne, les apprenants déclarent avoir développé 4 compétences parmi celles proposées ; personne ne déclare en avoir développées aucune. L'apprenant qui déclare en avoir le moins développées (1 seule) figure parmi ceux qui n'étaient pas motivés, qui estiment n'avoir pas fait de progrès et qui n'ont pas apprécié les modalités d'apprentissage individuel à distance. Hormis cette remarque isolée, une comparaison rapide des réponses à cette question avec les réponses aux questions sur la motivation (question 2) et sur l'appréciation des modalités d'apprentissage individuel à distance (questions 12 à 19) ne nous permet pas d'établir de liens évidents entre ces différentes variables, ce qui n'est pas surprenant puisque le questionnaire n'a pas été construit dans ce but. En revanche, ces relations entre motivation, autonomie et apprentissage à distance seront bien entendu discutées lors de l'analyse des discours produits lors des entretiens.

Pour l'instant, quelques observations préliminaires peuvent être faites à partir de ces réponses. Premièrement, il n'est guère surprenant que la compétence « agir et communiquer en anglais » soit la plus fréquemment citée puisque le développement de l'autonomie langagière est effectivement le principal objectif d'un cours de langues. Par ailleurs, il est intéressant de noter que la compétence « assumer ma part de responsabilité dans la formation » ait été citée par un grand nombre d'apprenants ; cela semble indiquer que beaucoup ont perçu que la flexibilité du dispositif n'était pas synonyme de permissivité mais qu'elle allait de pair avec la nécessité de prendre en charge son apprentissage et d'accepter d'être tenu responsable des résultats. Enfin, la fréquence des réponses citant les compétences de l'autonomie métacognitive – « savoir m'autoévaluer », « réfléchir sur l'apprentissage de l'anglais » et « anticiper / contrôler / ajuster mon propre

apprentissage » – est là aussi congruente avec les objectifs de la démarche autonomisante mise en œuvre qui met un accent particulier sur le développement de ces compétences.

IV. Aide reçue et difficultés rencontrées

En réponse à la question 20, peu d'apprenants déclarent avoir bénéficié de l'aide d'un tiers (4 apprenants sur 26, soit 15,4%) et ceux qui en ont bénéficié mentionnent leur entourage familial ou amical (questions 21 et 22). Un seul apprenant déclare avoir eu de l'aide d'un autre enseignant. Aucun ne déclare avoir bénéficié d'aide de l'enseignant du cours pour leur travail individuel à distance, ce qui concorde avec notre expérience : seuls 3 apprenants nous ont contactée par email au cours du semestre pour poser une question ou obtenir un conseil, et parmi eux, 2 d'entre eux font partie des quelques individus à se manifester et à poser des questions en présentiel au sujet du travail individuel à distance.

Concernant les difficultés rencontrées pour l'apprentissage individuel à distance, à partir des réponses fournies à la question ouverte n°22, la liste suivante peut être dressée (la fréquence d'apparition de l'item est mentionnée entre parenthèses) :

- Manque de temps, difficultés à s'organiser, difficultés à être régulier, difficultés à gérer la charge de travail dans toutes les matières (4) ;
- Difficultés langagières (compréhension de documents authentiques utilisés comme support d'apprentissage, comme les films), difficultés dues à un niveau estimé insuffisant (3) ;
- Manque de cadrage, trop de liberté (2) ;
- Difficultés à s'adapter à des modalités d'apprentissage à distance différentes des années précédentes (2) ;
- Difficulté à trouver des ressources adéquates ou adaptées à ses propres besoins (2) ;
- Manque de motivation (1) ;
- Difficulté à évaluer ses propres besoins et difficultés (1) ;
- Difficultés techniques (accès à Internet) (1).

Les difficultés les plus fréquemment citées ayant trait à l'autonomie métacognitive et à l'autonomie langagière, cela semble confirmer que l'accompagnement proposé a peut-être été insuffisant sur ces deux aspects.

V. Remarques et suggestions

Les quelques remarques concernant l'espace de cours sur la plateforme Moodle (question 23) semblent indiquer que l'interface est perçue comme étant plutôt agréable et la navigation comme relativement aisée, bien que cela nécessite un temps d'adaptation dû à une présentation et un fonctionnement différents de ce à quoi les apprenants étaient habitués (des ressources et activités présentées sous forme de modules hebdomadaires qui apparaissent les uns à la suite des autres sur une même page).

En ce qui concerne les remarques et suggestions sur le cours en général (question 25), un certain nombre d'apprenants réitèrent leur satisfaction en qualifiant le cours de « vivant », « clair » et « agréable ». Reviennent surtout des commentaires sur les modalités d'apprentissage individuel à distance ; nous les reproduisons dans le tableau 9¹⁶.

¹⁶ Les commentaires sont reproduits verbatim ; les fautes d'orthographe et les erreurs de frappe n'ont pas été corrigées.

<p>Appréciation du degré de liberté</p>	<p>« Le fait que le travail individuel soit libre et sur la base du volontariat permet de prendre aux élèves qui le souhaitent leur formation en main, c'est un vrai plus par rapport aux autres années où les activités imposées étaient plus contraignantes que stimulantes, d'autant plus que la correction automatique par moodle ne permettait pas à mon sens un réel progrès »</p> <p>« [C'était intéressant]. Et le fait d'avoir cette liberté vis à vis des exercices visés. Et la possibilité pour nous de choisir quand on veut travailler son anglais est assez motivant pour apprendre l'anglais et rechercher d'avantage à s'améliorer. »</p> <p>« la relative liberté dans le travail à effectuer m'a très bien aidé. »</p> <p>« je pense qu'un travail sur moodle classique avec un certain nombre d'exercices à faire par semaine aurait été plus efficace »</p> <p>« Il faudrait un peu plus contrôler le travail individuel à distance car il est facile d'oublier de le faire si nous n'avons pas d'échéance précise. Un meilleur contrôle pour un meilleur apprentissage. »</p>
<p>Appréciation du carnet de bord</p>	<p>« J'ai particulièrement apprécié le log-book même si j'aurais pu en faire plus cela m'a plus motivé à travailler c'est une bonne idée :) »</p> <p>« Le logbook a été une bonne expérience, cependant il faudrait mettre en place un système d'exercices obligatoires à rendre à chaque cour ou en ligne sur Moodle afin de ne pas mettre l'anglais de côté. J'avoue m'être moins investie sur le logbook que sur Moodle, qui lui en revanche demandait une quantité trop importante de travail personnel. »</p>
<p>Appréciation des modalités d'apprentissage différentes des années précédentes</p>	<p>« Cours très différent des autres semestres car beaucoup de choix sont laissés à l'élève ce qui entraîne un manque de motivation et de compréhension concernant la notation »</p> <p>« Pas de remarques particulières, un cours avec une approche différente des autres années ou du semestre précédent. Pas mieux, pas pire non plus, différent, et plutôt intéressant. »</p>

Tableau 9 : Commentaires des apprenants sur les modalités d'apprentissage à distance

A partir de ces commentaires, et plus généralement grâce à l'ensemble des réponses fournies dans le questionnaire, nous pouvons tenter d'esquisser quelques conclusions. Tout d'abord, les réactions à la démarche autonomisante sont globalement positives et semblent

confirmer l'hypothèse que le choix et la responsabilisation sont motivants pour une majorité d'apprenants. Un temps d'adaptation semble toutefois nécessaire, surtout lorsque cette démarche est en rupture avec leur expérience passée de l'apprentissage de la langue, ainsi que l'ont noté Narcy-Combes et McAllister (2011). On peut supposer que, pour certains, un semestre est une période trop courte pour s'approprier une autre manière de faire et développer des stratégies adéquates. Pour d'autres, le temps ne changera sans doute rien à l'affaire car « ne nous voilons pas la face : tous les étudiants n'adhèrent pas à ce type de formation » (Nissen, 2012, p. 22).

La plupart déclarent cependant avoir été motivés par l'apprentissage de l'anglais au cours du semestre, ce qui représente un enjeu de taille auprès d'un public de spécialistes d'autres disciplines. En ce sens, l'approche par les tâches et le travail sur un projet en lien avec la discipline de spécialité, jugés intéressants et pertinents par la majorité, constituent à n'en pas douter un facteur d'engagement, comme le remarque Penilla (2008). Il sera intéressant de voir dans l'analyse des pratiques d'apprentissage individuel dans quelle mesure le scénario pédagogique et la macro-tâche / projet ont influencé les choix des apprenants.

Comme on pouvait s'y attendre, les perceptions concernant les modalités d'apprentissage à distance sont paradoxales. D'un côté les apprenants apprécient le degré de liberté offert et le fait que tout le travail qu'ils réalisent à distance ne soit pas systématiquement évalué et noté (reste à comprendre précisément pourquoi, ce que les discours issus des entretiens pourront peut-être nous aider à élucider). Mais d'un autre côté, les apprenants déclarent aussi avoir besoin d'une contrainte pour maintenir la motivation à travailler régulièrement en dehors du cours, faisant écho aux propos des apprenantes que Nissen (2012, p. 23) a interviewées : « aucun des apprenants ne revendique la liberté et une responsabilisation absolue. Au contraire, Véra et Emy soulignent que, si on ne leur avait pas *imposé* de faire des activités à cadence *régulière*, elles n'auraient pas travaillé ». Visiblement, d'après leurs remarques et suggestions, l'évaluation et les notes font partie de cette forme de contrôle que les apprenants réclament. A ce sujet d'ailleurs, la transparence concernant les modalités d'évaluation du carnet de bord semble avoir été insuffisante, ce qui a pu influencer les perceptions des apprenants sur l'utilité de cet outil pour l'apprentissage et plus généralement sur la démarche autonomisante.

Le rapport au temps, qu'il faut « gérer », dont on « manque », semble parfois difficile. Un certain nombre d'étudiants se trouvent effectivement dans une situation personnelle qui les contraint à mener de front études et travail (l'un d'entre eux le mentionne explicitement), ce qui évidemment rend le temps pour l'apprentissage à distance d'autant plus limité et oblige peut-être à établir des priorités « stratégiques ». C'est en tout cas sur ce plan de la gestion de leur temps que les apprenants semblent particulièrement demandeurs de davantage de contrôle : il faut des « échéances », des exercices obligatoires à faire « chaque semaine » pour « ne pas oublier » et « ne pas mettre l'anglais de côté », à condition toutefois que cela ne demande pas « une quantité trop importante de travail personnel ».

Chapitre 8 – Effets de la démarche autonomisante

Après avoir examiné la perception des apprenants sur les différents aspects du dispositif au travers de leurs réponses au questionnaire, il s'agit à présent d'observer leurs pratiques d'apprentissage à distance et de tenter d'identifier des facteurs explicatifs à ces pratiques. Ceci devrait servir à répondre à nos questions de recherche n°2 (étant donné que le dispositif offre une certaine liberté de choix sur les contenus et les méthodes, quelles sont les pratiques des apprenants à distance ?) et n°3 (quels facteurs expliquent les pratiques des apprenants à distance : a) quels liens y a-t-il entre leurs pratiques et leur profil d'autonomie ? ; b) est-ce que d'autres facteurs, comme la motivation, sont aussi, voire plus déterminants que le profil d'autonomie pour expliquer ces pratiques ?).

I. Pratiques d'apprentissage individuel à distance

Afin d'obtenir une vue d'ensemble des pratiques d'apprentissage individuel à distance, les 29 carnets de bord de l'ensemble des apprenants (1 apprenant ne l'a pas complété) sont soumis à une lecture flottante. Ce qui suit est une description synthétique du corpus.

Tout d'abord, il faut remarquer que le discours produit dans la plupart des carnets est assez pauvre quantitativement et, de fait, qualitativement. Si les informations factuelles (activités réalisées, date et temps passé) sont bien systématiquement consignées, les colonnes « raisons qui justifient mes choix » et « notes / remarques » ne contiennent le plus souvent que quelques notes sommaires, parfois non entièrement rédigées. Selon nous, cela peut s'expliquer pour plusieurs raisons. Premièrement, tous les apprenants ont choisi (ce n'était pas imposé) de rédiger le document en langue cible, ce qui a pu constituer une difficulté supplémentaire pour certains. Ensuite, le format du document lui-même (un tableau avec des cases à remplir) semble avoir circonscrit les commentaires. Enfin, le contenu du carnet de bord, et en particulier des deux colonnes précédemment mentionnées, semble avoir été une source de perplexité, malgré les réponses apportées en présentiel à ce sujet. Cela est manifeste notamment dans le fait que, au niveau du corpus tout entier, le genre ne soit pas clairement déterminé. Certains carnets de bord contiennent des éléments plutôt narratifs (par exemple le récit de vacances en Grèce et les interactions en anglais avec la population locale), d'autres des éléments plutôt critiques (telle activité pourrait être améliorée sur tel aspect). Certains apprenants ont fait un véritable cahier (avec notes de lectures ou listes de vocabulaire) ;

d'autres l'utilisent à la manière d'un journal en donnant des détails sur leur situation personnelle (j'étais malade cette semaine, je travaille de nuit), sur leurs états affectifs (j'ai eu du mal à me concentrer, je n'aime pas travailler sans un prof) ou sur leurs goûts (j'adore cette série, je trouve cette chanson mystérieuse).

La première partie des carnets de bord qui est dédiée à la planification de l'apprentissage individuel à distance laisse entrevoir des difficultés à se fixer des buts. En effet, ceux-ci sont souvent peu spécifiques (améliorer mon anglais) ou trop ambitieux (comprendre une conversation en entier, avoir un accent parfait). L'autoévaluation (telle qu'elle était proposée sous la forme d'un petit module interactif en ligne à partir des descripteurs du CECRL) semble ne pas avoir profité à tous, ce que certains mentionnent explicitement. Quant au bilan qui est fait dans la dernière partie du carnet de bord, il manque aussi généralement de précision concernant les progrès réalisés ou les points qui restent à travailler, ce qui semble confirmer des difficultés à s'autoévaluer. Un point qui nous paraît intéressant est que les sources de satisfaction mentionnées sont presque toujours associées à des utilisations concrètes et réelles de la langue, qu'elles soient en lien avec la macro-tâche / projet (j'ai réussi à améliorer ma prononciation pour la présentation orale), avec des activités de loisir (j'ai lu deux livres en anglais ce semestre ; je comprends ma série préférée sans sous-titres) ou avec des interactions avec des locuteurs natifs ou non natifs (j'ai réussi à demander mon chemin et j'ai été compris). Dans les projets pour l'avenir, un avis largement partagé est qu'un voyage ou séjour à l'étranger est une étape souhaitable voire nécessaire pour progresser.

En ce qui concerne les ressources utilisées et les activités déclarées, elles sont de plusieurs natures et proviennent de différentes sources:

- Consultation de ressources didactisées et utilisation de tests autocorrectifs sur la plateforme Moodle ;
- Consultation de ressources didactisées et utilisation d'activités interactives sur d'autres sites web en libre accès ;
- Exercices de grammaire à partir de manuels, cahiers et notes des cours d'anglais des années précédentes ;
- Lectures de textes non didactisés sur Internet (articles de journaux, sites web) ;
- Lectures de textes non didactisés autres (romans, textes de référence en histoire) ;
- Interactions en anglais avec des interlocuteurs natifs ou non natifs en face à face ou à distance (forums, Skype) ;

- Jeux vidéo avec commentaires et / ou sous-titres en anglais ;
- Visionnage de films et séries télévisées en version originale avec ou sans sous-titres (en français ou en anglais).

Une large majorité des apprenants (22 sur 29 au total) déclarent avoir effectué des activités autres que celles proposées sur l'espace de cours en ligne sur la plateforme Moodle. Certains (un tiers environ) disent même n'avoir effectué aucune de ces dernières. En revanche, ils sont peu nombreux à déclarer avoir exploré les ressources proposées dans la section « *English on Moodle and Beyond* » (liens vers d'autres espaces de cours ouverts sur la plateforme Moodle, liens vers d'autres sites web utiles pour l'apprentissage de l'anglais, etc.) – le rapport d'activité indique même que beaucoup n'ont pas cliqué sur les liens. Cela indique que soit les apprenants ont préféré utiliser les ressources qu'ils connaissaient déjà ou qu'ils ont trouvés par eux-mêmes, soit ils n'ont tout simplement pas repéré l'espace en ligne où se trouvaient ces suggestions¹⁷.

D'après leurs carnets de bord, pour une partie des apprenants, le terme « activités » recouvre toute expérience qui met en contact avec la langue cible. Nombreux sont ainsi ceux qui mentionnent visionner des films et séries en anglais, mais parmi eux, peu déclarent explicitement avoir recours à des stratégies d'apprentissage (comme prendre en notes les mots nouveaux, tester sa compréhension orale, ou repérer la prononciation en faisant l'association graphie-phonie grâce aux sous-titres). Certains y voient une manière d'associer « travail » et « plaisir », mais, si le caractère plaisant et divertissant de telles pratiques peut se passer d'explications, l'aspect « travail » en revanche qui nécessiterait d'être explicité l'est rarement. Une justification en tout cas fréquemment donnée pour ce choix de ressources est que cela donne accès à la langue « authentique » (vernaculaire, idiomatique ou parlée par les « vraies » gens), par opposition à la langue utilisée pour l'apprentissage. La remarque de cet apprenant à ce sujet est probablement assez représentative : « *actually I prefer to watch films in English or read English texts instead of doing some exercises on moodle. I think this is “real” English, and it is more playful* ». Ces observations rejoignent celles de Rivens-Mompean et Eisenbeis (2009, p. 236) qui constatent que l'autonomisation a permis aux apprenants d'« abattre les

¹⁷ Une explication possible à cela est que ce serait dû aux habitudes de navigation des apprenants : nous avons en effet remarqué que ceux-ci ont tendance à « court-circuiter » la logique de navigation prévue par le concepteur (par entrées actionnelles, thématiques et/ou linguistiques) et à passer par l'entrée du carnet de notes sur Moodle (qui répertorie toutes les activités prises en compte pour la moyenne et les notes obtenues), ou par l'entrée « tests » (qui répertorie à un même endroit tous les tests autocorrectifs présents dans les différentes sections du cours en ligne). Cet espace « English on Moodle and Beyond » ne comprenant ni tests autocorrectifs, ni activités notées, il a pu ainsi passer inaperçu.

frontières entre apprentissage et vie réelle » et de donner plus de sens aux pratiques d'apprentissage.

Un point qui nous intéresse particulièrement est le lien entre ces pratiques d'apprentissage individuel à distance et le scénario pédagogique et / ou la macro-tâche / projet. Ce lien est apparent dans les discours de plus de la moitié des apprenants (15 sur 25) qui déclarent avoir fait des choix en partie pour :

- revoir ou approfondir ce qui a été vu en présentiel (par exemple la modalité épistémique ou les structures permettant de décrire la fonction des choses) ;
- chercher des idées et des informations sur un musée, un objet ou une période historique en lien avec la macro-tâche / projet ;
- travailler sur les erreurs fréquentes relevées par l'enseignant dans la production écrite d'entraînement ;
- préparer la présentation orale et améliorer sa prononciation ;
- réviser pour l'évaluation sommative.

Beaucoup de choix semblent toutefois ne pas avoir de rapport direct avec le scénario pédagogique, et sont justifiés plus ou moins explicitement par des besoins et des objectifs personnels, comme pallier des lacunes en grammaire ou augmenter son vocabulaire dans tel ou tel domaine. Ces pratiques sans lien avec le scénario pédagogique ne semblent pas être en lien avec l'appréciation du scénario et de la macro-tâche / projet car elles concernent à la fois des apprenants qui ont apprécié le scénario et d'autres qui ne l'ont pas apprécié.

Le discours produit dans les carnets de bord, en raison de son caractère sommaire, ne nous permet pas d'aller plus loin dans l'appréciation des facteurs sous-jacents à toutes ces pratiques. Seule l'analyse des entretiens, qui visent à faire expliciter aux apprenants leurs choix, leur vécu et leurs motifs d'action, nous permettra de tenter de fournir des éléments d'explication. Cependant, grâce aux carnets de bord nous avons pu cerner la nature des pratiques de l'ensemble des apprenants. Comme notre question de recherche porte plus particulièrement sur les choix que font les apprenants dans un dispositif hybride relativement flexible et ouvert dans sa modalité distantielle, après l'analyse élémentaire qui vient d'être faite, nous pouvons classer les pratiques en trois profils distincts établis en fonction du degré d'utilisation des activités médiatisées sur le cours en ligne ; ces profils sont présentés dans le tableau 10, dans lequel nous indiquons également le nombre d'apprenants correspondant à chaque profil.

Profil	Pratiques d'apprentissage individuel à distance	Nombre d'apprenants
Profil A	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.	7
Profil B	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.	12
Profil C	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 ses propres choix de contenus et de méthodes.	10

Tableau 10 : Profils de pratique d'apprentissage individuel à distance

II. Profils de pratiques et facteurs explicatifs

Nous venons de décrire les pratiques d'apprentissage individuel à distance et nous avons identifié 3 profils distincts concernant ces pratiques grâce à la lecture des carnets de bord de l'ensemble des apprenants. Pour répondre à notre question de recherche n° 3 (quels facteurs expliquent les pratiques des apprenants à distance ?), nous nous tournons à présent vers l'analyse des discours produits par les apprenants lors des entretiens d'explicitation.

Précédemment, nous avons formulé la double hypothèse selon laquelle un degré d'autonomie plus élevé et une motivation plus autodéterminée se manifesteraient dans des pratiques où l'apprenant investit la liberté offerte en faisant ses propres choix de contenus et de méthodes et en ne suivant pas systématiquement le parcours suggéré par l'enseignant sur l'espace de cours en ligne. Afin de tester ces hypothèses, nous proposons donc pour chacun des 3 profils de pratiques d'identifier les motifs d'action et, dans ces motifs, la place des compétences dans les différents domaines de l'autonomie et de la motivation. Nous tenterons également de voir si d'autres facteurs ont eu une influence sur les pratiques d'apprentissage à distance.

En ce qui concerne la composition du corpus, 3 entretiens¹⁸ sur les 15 réalisés ont été sélectionnés pour l'analyse. Cette sélection a été effectuée selon les critères suivants : le profil de l'apprenant concernant ses pratiques d'apprentissage à distance (il s'agit des cas « typiques » A, B, ou C qui servent à tester les hypothèses) ; la fiabilité des propos (deux entretiens ont ainsi été écartés en raison de contradictions et d'incohérences dans le discours, notamment par comparaison à l'activité enregistrée sur l'espace de cours en ligne, ce qui nous a fait suspecter un biais de désirabilité sociale) ; et la qualité du dialogue (un entretien a été écarté parce que les réponses de l'apprenant étaient courtes et superficielles et manifestaient une incapacité relative à entrer dans le dialogue, à développer ses propos et à livrer son opinion). La composition du corpus est présentée dans le tableau 11. Le sexe et le niveau en anglais sont également indiqués, bien que ces variables n'aient pas été contrôlées dans l'échantillonnage. Il convient de préciser que le niveau en anglais n'a pas été évalué systématiquement mais il a fait l'objet d'une autoévaluation à partir des descripteurs du CECRL, autoévaluation que tous les apprenants n'ont pas effectuée. Lorsque l'apprenant n'a pas effectué l'autoévaluation, nous indiquons un niveau estimé (précédé du signe *) en fonction de notre connaissance des apprenants et de leurs performances en cours.

Profil	Apprenant	Sexe	Niveau en anglais
Profil A	Charlotte ¹⁹	F	*B1+
Profil B	Florence	F	C1
Profil C	Geoffrey	M	B2

Tableau 11 : Composition du corpus pour les entretiens.

Les enregistrements audio des entretiens ont d'abord été intégralement transcrits²⁰. Ensuite, nous avons procédé à une analyse de contenus par entretien dans le but de faire émerger la cohérence interne du discours et la logique propre à l'individu. L'analyse s'est décomposée en deux phases d'investigation distinctes. Une première phase inductive a consisté à lire attentivement le corpus en appliquant le filtre de notre question de recherche n°3 (quels facteurs expliquent les pratiques des apprenants à distance ?). Ceci a permis de sélectionner et de catégoriser les segments de discours pertinents et de procéder à

¹⁸ Nous avons d'abord envisagé de procéder à l'analyse détaillée de deux entretiens par profil mais, faute de temps et de place, nos objectifs de départ ont dû être réajustés.

¹⁹ Tous les prénoms ont été changés pour préserver l'anonymat.

²⁰ Les transcriptions des 3 entretiens peuvent être consultées dans les annexes 6, 7 et 8.

un premier étiquetage des données par une analyse thématique transversale. Une deuxième phase d'analyse a consisté à affiner et à enrichir cet étiquetage par une analyse entretien par entretien à l'aide des éléments pertinents du cadre théorique en référence à nos deux sous-questions de recherche (a) quels liens y a-t-il entre leurs pratiques et leur profil d'autonomie ? ; b) est-ce que d'autres facteurs, comme la motivation, sont aussi, voire plus déterminants que le profil d'autonomie pour expliquer ces pratiques ?). Ces éléments théoriques pertinents se sont révélés être la grille des compétences requises dans les différents domaines d'application de l'autonomie (Albero, 2003; Nissen, 2007, 2012) et les théories de la motivation (attribution, autodétermination, auto-efficacité). Précisons que nous avons toutefois pris soin dans cette phase de ne pas exclure les facteurs explicatifs qui ne rentraient pas dans les cadres théoriques préalablement établis, et ce afin de respecter le principe d'extension selon lequel l'analyse doit pouvoir rendre compte de la quasi-totalité du corpus (Blanchet & Gotman, 2010, p. 93). Enfin, à chaque fois que cela était nécessaire ou pertinent, le discours a été confronté aux autres données recueillies (traces numériques, carnets de bord, et réponses au questionnaire).

Pour chaque profil, nous décrivons les pratiques d'apprentissage à distance et les facteurs explicatifs de ces pratiques tels qu'ils sont apparus dans l'analyse des entretiens.

A. Profil A – Charlotte : « Je ne suis pas qualifiée pour choisir »

Pratiques d'apprentissage à distance

Charlotte n'a pas utilisé d'autres ressources que celles sur l'espace de cours sur la plateforme Moodle. D'après le rapport d'activité en ligne, elle a principalement utilisé les tests autocorrectifs (15 sur 27). Beaucoup de ressources, même celles en lien avec les tests (comme les leçons de rappel ou les fichiers d'aide), n'ont pas été consultées. D'après son carnet de bord, elle n'a pas fait l'autoévaluation. Ses objectifs étaient de travailler la grammaire et le vocabulaire pour ne plus faire d'erreurs, mais au final les activités qu'elle a effectuées sont assez hétéroclites (grammaire, compréhension orale, prononciation, etc.). Son rapport d'activité en ligne montre que les tests qu'elle a effectués sont les 15 premiers qui apparaissent dans le carnet de notes, ce qui suggère que sa méthode était de prendre les activités dans l'ordre dans lequel elles apparaissaient, peut-être avec l'objectif d'en venir à bout à la fin du semestre. Globalement, Charlotte a fait relativement peu d'activités quantitativement parlant mais elle dit avoir besoin de passer beaucoup de temps sur chaque exercice pour assimiler les choses.

Profil d'autonomie

Charlotte se présente comme étant autonome sur le plan psycho-affectif. Depuis qu'elle est à l'université, elle assume sa part de responsabilité dans la formation et a conscience qu'elle travaille pour elle, pas pour la moyenne. Dans ses pratiques d'apprentissage individuel, elle rencontre des difficultés à être autonome sur le plan organisationnel. Elle manque de temps pour faire les choses et pour travailler régulièrement. Au début du semestre, elle a ménagé un moment dans la semaine pour l'anglais, juste avant le cours, mais elle a eu tendance à se laisser submerger par le travail à faire dans les autres matières et à donner la priorité aux exposés et aux dossiers à rendre en histoire. Elle reconnaît qu'elle a besoin d'une certaine forme de contrôle et de contrainte pour « ne pas décrocher ». Des compétences en autonomie métacognitive semblent aussi lui avoir manqué pour l'apprentissage à distance. Elle dit ainsi ne pas faire confiance à sa capacité à s'autoévaluer et préfère s'en remettre à l'évaluation de l'enseignant. Cependant, elle pense que l'utilisation du carnet de bord l'a aidée à réfléchir sur son apprentissage car, dans ses propres mots, « le fait d'écrire et me dire « qu'est-ce que j'ai appris avec cet exercice ? », je comprenais mieux du coup le but de l'exercice, (...) c'était vraiment le point final de la démarche quand on avait fait l'exercice ».

Motivation

Dans le questionnaire, Charlotte déclare avoir été motivée pour l'apprentissage de l'anglais ce semestre. Elle est satisfaite de la formation en anglais et déclare également avoir apprécié à la fois le scénario pédagogique et les modalités d'apprentissage à distance. Elle dit aimer l'anglais aujourd'hui et s'être réconciliée avec l'apprentissage de la langue à l'université après une expérience négative au lycée. Elle attribue en partie ses progrès à l'université au fait d'avoir dû travailler à distance sur la plateforme Moodle, donc à la fois à une cause interne et stable (ses efforts) et à une cause externe (la contrainte et le contrôle exercé sur ce travail). Elle apprécie les liens faits entre le cours d'anglais et la discipline de spécialité ; ces liens sont motivants selon elle parce qu'ils servent à « appâter » les étudiants d'histoire et à rendre l'anglais « plus agréable ». En ce qui concerne l'avenir, elle considère que l'anglais fera toujours partie de sa vie et de ses projets, d'une part parce qu'elle a conscience qu'en tant que *lingua franca* l'anglais est omniprésent, ce que son entourage familial n'a cessé de lui dire depuis qu'elle est toute petite, et d'autre part parce qu'elle aura besoin de l'anglais dans son futur domaine professionnel (le tourisme du patrimoine). Ces caractéristiques et avis indiquent que la motivation de Charlotte à apprendre l'anglais

correspond plutôt à une motivation extrinsèque introjectée dans la mesure où elle semble s'être approprié la contrainte extérieure et elle s'engage dans une action « parce qu'[elle] sait qu'[elle] doit le faire » (Carré et al., 2010, p. 143). Certes, elle se met volontiers au travail, mais elle a besoin de percevoir une obligation à agir pour persévérer et maintenir l'effort. Ceci est sans doute lié à un sentiment d'efficacité personnelle peu élevé. Elle dit ainsi manquer de confiance dans son travail et elle n'ose pas s'aventurer à chercher d'autres ressources que celles proposées sur le cours en ligne parce qu'elle ne se juge pas compétente pour choisir ce qui est bon pour elle. Par défaut, elle choisirait sans doute des activités trop faciles ou inadaptées qui ne sont pas susceptibles de la faire progresser.

Habitudes d'apprentissage et passé d'apprenant

Si Charlotte a préféré « rester sur Moodle » lorsqu'elle a travaillé l'anglais individuellement à distance ce semestre, c'est aussi parce que cela correspond à une habitude d'apprentissage : le cours en ligne sur la plateforme Moodle est un outil qu'elle connaît, dont elle sait se servir et qui propose des contenus sûrs dans la mesure où ceux-ci ont été créés et/ou sélectionnés par l'enseignant. Dans son apprentissage individuel à distance, elle a aussi gardé l'habitude de faire des liens avec ce qui est fait en présentiel, car c'est ainsi que son enseignante en première et deuxième année organisait l'articulation entre présence et distance : à chaque séance en présentiel correspondait un programme d'activités obligatoires en ligne qui servait à préparer, à revoir, ou à approfondir le travail fait en classe. Ceci est manifeste dans les justifications que Charlotte donne dans son carnet de bord : telle activité est censée aider à revoir un point de grammaire ou de vocabulaire travaillé en classe, telle autre à réviser pour l'évaluation sommative. Charlotte a apprécié ce fonctionnement où des activités en lien avec le cours lui sont prescrites tout au long du semestre, même si elle se plaint d'une quantité de travail personnel trop importante les années précédentes.

Représentations sur l'apprentissage de l'anglais

Charlotte est convaincue que la meilleure méthode pour apprendre une langue est avec un enseignant. Elle envisage de prolonger son apprentissage de l'anglais après ses études mais pour ça, elle « prendra plutôt des cours avec quelqu'un ». Elle estime qu'elle ne peut pas apprendre toute seule. Elle pense aussi que la contrainte et le contrôle pédagogique sont nécessaires et elle a trouvé qu'il y avait trop de liberté ce semestre par rapport aux années précédentes : « On a envie d'être tranquille mais on sait que les progrès, ils viennent pas si on fait rien, c'est sûr. Donc c'est pour ça, il faudrait trouver un juste milieu ».

B. Profil B – Florence : « Je suis une élève studieuse »

Pratiques d'apprentissage à distance

Dans son carnet de bord, Florence se fixe comme objectifs d'améliorer sa compréhension orale et son aisance à parler en public et elle vise aussi l'apprentissage de vocabulaire nouveau dans des « thèmes spécifiques ». Elle projette de passer 2 à 4 heures par semaine sur son apprentissage individuel ; d'après les activités déclarées, elle a effectivement travaillé avec régularité, même si elle n'a pas toujours atteint le nombre d'heures qu'elle s'était fixée. Elle a utilisé à la fois des ressources sur l'espace de cours sur la plateforme Moodle et d'autres ressources. Elle a effectué la quasi-totalité des tests autocorrectifs en ligne (23 sur 27) et, d'après son rapport d'activité, elle a consulté une partie des ressources et aides, y compris des liens dans la partie « *English on Moodle and Beyond* ». Elle a aussi travaillé le vocabulaire à l'aide de fiches thématiques. Ces fiches proviennent des cours d'anglais qu'elle suivait dans son ancienne université ; elle en a créé des fichiers sur ordinateur qu'elle met à jour par la lecture hebdomadaire de la presse anglo-saxonne sur Internet (*The Economist* par exemple). Ces fiches contiennent les mots et leur traduction et parfois un exemple type de phrase. Elle les relit régulièrement, ce qui lui suffit en général pour les mémoriser. Par ailleurs, elle a également consacré une séance à l'utilisation de vidéos et de quiz trouvés sur le site *BBC Learning English* pour travailler la compréhension orale et le vocabulaire. Sa technique pour travailler la compréhension orale consiste d'abord à écouter la vidéo et à essayer de restituer dans sa tête ce qu'elle a compris, puis à comparer avec le script pour évaluer sa compréhension et repérer le vocabulaire nouveau, qu'elle ajoute dans ses fiches.

Autonomie

Florence possède des compétences en autonomie organisationnelle et méthodologique, ce qui est manifeste dans sa capacité à planifier et à organiser son travail individuel dans le temps. Elle a ainsi commencé par utiliser le « *suggested study plan* » (programme d'apprentissage suggéré) mis à disposition sur le cours en ligne, puis elle a préféré « faire selon son humeur ». Elle a en tout cas réussi à être régulière, et d'ailleurs, dans la partie bilan de son carnet de bord, elle mentionne sa persévérance et son application constante au travail (*assiduousness*) comme source de satisfaction. Elle possède également des compétences avancées en autonomie métacognitive. Elle se connaît bien en tant qu'apprenante, ce qui est évident dans son carnet de bord, à la fois dans la précision des objectifs qu'elle se fixe (« je dois améliorer la compréhension orale parce que j'ai du mal à comprendre les discours avec un débit rapide ou un accent bizarre »), dans la justification du choix des activités (« je confonds toujours les temps du passé ») et dans les commentaires

qu'elle fait sur ses performances (« j'ai eu du mal à comprendre les grands nombres »). Cette aptitude à évaluer ses capacités et ses besoins en anglais est certainement en lien avec une autonomie langagière et cognitive elles-aussi relativement développées car elle utilise ses propres supports en anglais (journaux, vidéos ou autres), y compris des ressources non didactisées, et des stratégies cognitives pour manipuler ces supports (comme la prise de notes ou le résumé). Elle s'est sentie seule dans son travail en ligne et a regretté l'absence de l'enseignant, mais cela est peut-être moins dû à un manque d'autonomie dans le domaine psycho-affectif qu'au fait qu'elle n'apprécie pas cette méthode de travail. Elle pose des questions à l'enseignant si elle a besoin d'aide ou d'un renseignement, mais elle préfère les poser à l'oral en cours, plutôt que de communiquer avec l'enseignant par mode écrit asynchrone sur la plateforme ou par email.

Motivation

D'après ses réponses dans le questionnaire, Florence a été motivée pour l'apprentissage de l'anglais ce semestre ; elle se dit plutôt satisfaite de la formation et elle déclare avoir apprécié à la fois le scénario pédagogique et les modalités d'apprentissage à distance. Son discours lors de l'entretien modère toutefois quelque peu ces avis. Ainsi, elle ne semble pas particulièrement apprécier l'anglais (la matière scolaire), bien qu'elle modalise cette opinion par l'emploi du collectif et du pronom « on » : selon elle, l'anglais, « ce n'est pas la tasse à café » de bon nombre d'étudiants et « on n'apprécie pas l'anglais en général quand on est en histoire ». Elle se définit comme une élève studieuse : elle travaille avec application et régularité pour ses études, ce dont elle dit avoir besoin, et elle aime l'école. D'une façon générale, elle n'a pas apprécié les activités sur l'espace de cours en ligne, dont beaucoup sont trop faciles pour elle d'après ses commentaires dans le carnet de bord, et / ou peu efficaces, en particulier pour la grammaire, qu'elle préfère travailler en classe au travers de tâches concrètes. A l'exception des activités de compréhension orale, son travail en ligne ne lui a pas apporté grand-chose et les progrès qu'elle déclare avoir réalisés dans le questionnaire, elle les attribue uniquement au travail fait en présentiel. Elle s'est cependant forcée à faire toutes les activités sur le cours en ligne, en partie, dit-elle, pour mettre ses a priori sur cette manière d'apprendre à l'épreuve de l'expérience. Elle reconnaît que si l'anglais est utile d'une façon générale, cette langue n'a pas vraiment de place dans ses projets personnels – elle envisage de passer le CAPES pour devenir enseignante d'histoire-géographie. Mais elle projette tout de même de conserver une place pour l'apprentissage individuel de l'anglais car cela fait partie de sa « routine ».

D'après ses propos, Florence a un profil motivationnel complexe, et il semble que ses pratiques soient déterminées par différents types de motivation qui interviennent à plusieurs niveaux : une motivation intrinsèque pour les études en général, une motivation extrinsèque contrôlée (à régulation externe) pour le travail à partir de l'espace de cours en ligne, et une motivation qui se situerait entre les deux pôles (intrinsèque et extrinsèque) pour l'anglais. Quelques indices laissent penser que, dans ce dernier cas, il s'agit d'une motivation relativement autodéterminée, de type extrinsèque introjectée, voire identifiée (l'action, bien que réalisée à des fins externes, a de la valeur et de l'importance pour l'individu). D'abord, elle poursuit son travail personnel sur les fiches de vocabulaire, initié dans le cadre d'un cours, parce qu'il a du sens pour elle. Ensuite, au cours de ce semestre, elle semble avoir assimilé et fait siens les objectifs liés au scénario pédagogique et à la macro-tâche / projet. Ainsi, dans son carnet de bord, certains des objectifs qu'elle s'est fixée sont proches de ceux qui touchent à la macro-tâche / projet (être à l'aise à l'oral, parler en continu sans lire ses notes) et la justification de ses choix est basée à la fois sur des besoins personnels (« je confonds toujours les temps du passé ») et sur des objectifs en lien avec la macro-tâche / projet (« c'est un exercice utile pour apprendre le vocabulaire pour décrire un objet de musée »).

Habitudes d'apprentissage et passé apprenant

Ayant effectué ses deux premières années de licence dans une autre université, Florence n'avait pas d'expérience préalable de la formation hybride ou de l'apprentissage de l'anglais en ligne. Elle admet qu'il est possible que ce soit la nouveauté de l'outil et de l'approche pédagogique (le caractère hybride) qui la dérange. Elle a particulièrement apprécié la méthode du cours d'anglais de son ancienne université qui mettait un fort accent sur l'apprentissage du vocabulaire, et celle de son cours d'allemand pour lequel elle apprend des listes de vocabulaire chaque semaine et elle est évaluée par un petit contrôle à chaque cours. L'utilisation d'un carnet de bord n'était pas nouvelle pour elle ; déjà dans ses cours d'anglais dans son ancienne université elle utilisait un outil similaire. Elle est donc habituée à cette méthode de travail (s'autoévaluer, se fixer des objectifs, reporter son activité, et faire le bilan de ce qu'on a fait). C'est une méthode qu'elle apprécie car, selon elle, cela développe l'esprit critique.

Représentations sur l'apprentissage de l'anglais

Pour Florence, les exercices interactifs en ligne lui ont paru pénibles non pas parce qu'ils exigent un effort (elle considère d'ailleurs qu'« il y a toujours une part de pénibilité

dans le travail »), mais parce qu'ils ne sont pas efficaces pour l'apprentissage sur le long terme. D'après elle, l'enseignement d'une L2 doit accorder une place centrale à l'apprentissage du vocabulaire. Elle l'explique ainsi : « Je suis un peu de la vieille école et moi je pars du principe que l'anglais, c'est du vocabulaire ». Sa position est révélatrice d'une certaine représentation de la langue qui serait une sorte de répertoire ou catalogue de mots à accumuler et à mettre en réserve. Elle déplore également l'orientation pédagogique qui consiste à aborder l'apprentissage de la langue par le biais de la discipline de spécialité. Pour elle, l'accent mis sur l'anglais de spécialité ne se justifie pas en histoire parce que, selon les périodes, les sources primaires du domaine ne sont pas nécessairement en anglais. Elle pense que le cours de langue est justement l'opportunité d'aborder des contenus qui changent des cours d'histoire et apportent une ouverture culturelle. Elle n'est pas satisfaite non plus de l'organisation par groupes hétérogènes par filière et se prononce en faveur de groupes de niveaux. Elle explique ainsi qu'elle voit des camarades avoir des difficultés tandis qu'elle-même s'ennuie en cours parfois.

C. Profil C – Geoffrey : « J'apprends ce dont moi j'ai besoin en me faisant plaisir »

Pratiques d'apprentissage à distance

Geoffrey a utilisé quelques activités sur l'espace de cours sur la plateforme Moodle (12 tests autocorrectifs sur 27) et il a aussi consulté quelques liens dans la partie « *English on Moodle and Beyond* », mais il a surtout utilisé d'autres ressources pour travailler l'anglais individuellement à distance. D'après son carnet de bord, son souhait à la fin du semestre est d'être capable de parler plus naturellement et d'utiliser plus de vocabulaire « utilisé dans la vie de tous les jours par les locuteurs natifs ». Pour ce faire, ces ressources de prédilection sont les films et les séries en version originale, qu'il regarde parfois avec des sous-titres en français, parfois sans sous-titres. Lorsqu'il regarde un film ou une série, il fait un effort pour se concentrer sur la langue et fait particulièrement attention aux expressions idiomatiques, aux *phrasal verbs* et au contexte dans lequel les mots sont utilisés. Parfois, il prend en note les mots qu'ils souhaitent mémoriser (et les copie dans son carnet de bord) mais la plupart du temps sa stratégie est simplement de prêter attention et d'essayer de garder les mots et expressions en mémoire. Il espère que cet effort ainsi que l'exposition répétée à de la langue authentique permettra de faire rentrer ces mots dans son vocabulaire actif. Ainsi, en plus de films et des séries, il regarde également le journal télévisé en anglais (CNN), lit des articles de

journaux dans la presse britannique et utilise des chansons en anglais qu'il traduit en français. Il parle parfois anglais avec sa sœur et communique de temps en temps sur Facebook avec des amis américains qu'il a rencontrés via Omegle, un site qui met en relation des internautes qui ne se connaissent pas et qui souhaitent discuter par chat ou par visioconférence.

Autonomie

Geoffrey a su organiser son apprentissage dans le temps : il s'est fixé un jour dans la semaine, le dimanche, qu'il consacre à l'anglais et à la tenue de son carnet de bord et, d'après ses notes, il s'y est tenu. Il semble aussi être relativement autonome sur le plan métacognitif et il explique que la liberté qui était offerte pour l'apprentissage à distance convient bien à ses pratiques : « En fait, en général, ce que j'ai vraiment aimé dans cette méthode de travail c'était, c'était l'autonomie, j'apprends ce que, ce que j'ai besoin et, c'est ni mal ni bien mais j'avance en anglais et en se faisant plaisir quoi ». Ainsi, parmi les quelques ressources qu'il a utilisées sur l'espace de cours en ligne, il écrit avoir fait ses choix en fonction de ses propres besoins (« j'ai pensé que ça pouvait être bien pour moi de revoir des choses que j'ai apprises il y a longtemps », « ça m'intéressait de connaître les mots qui contiennent une lettre muette »), et non pas en fonction d'objectifs en lien avec le scénario pédagogique ou de la macro-tâche / projet. Il se connaît assez bien en tant qu'apprenant (il sait par exemple qu'il a plutôt une mémoire auditive) et il remarque ses progrès en compréhension écrite (il ne traduit plus mot à mot lorsqu'il lit un article) et en production orale (il était à l'aise lors de l'exposé en présentiel). Mais il lui manque encore une capacité à s'autoévaluer car il constate que, malgré ses progrès, il a encore des difficultés en anglais, mais ne sait pas clairement les identifier. Il déclare également vouloir poursuivre son apprentissage personnel de l'anglais, mais il aurait besoin de conseils pour savoir quoi et comment faire exactement. Il compense ce manque par un certain degré d'autonomie sociale puisqu'il n'hésite pas à solliciter l'enseignant par email, pour demander de l'aide linguistique, méthodologique ou autre. Enfin, les pratiques de Geoffrey révèlent qu'il possède un répertoire de stratégies d'apprentissage assez large : il a eu recours à des stratégies telles que l'attention, l'inférence, le ressourcement, la prise de notes, la traduction, ou la recherche d'occasions de pratique de la langue avec autrui, ce qui indique ici encore un certain degré d'autonomie métacognitive, cognitive, sociale et langagière.

Motivation

D'après ses réponses au questionnaire, Geoffrey a été motivé pour l'apprentissage de l'anglais ce semestre. Il déclare ne pas avoir apprécié le scénario pédagogique (le travail sur la

macro-tâche / projet) mais il a apprécié les modalités d'apprentissage à distance (le degré de liberté offert et l'utilisation du carnet de bord). D'ailleurs, il attribue les progrès qu'il déclare avoir réalisés ce semestre aux types d'activités qu'il a réalisées individuellement en dehors du cours, à son intérêt pour l'anglais, à son investissement personnel et à l'utilisation du carnet de bord. Il justifie son adhésion à la démarche autonomisante ainsi : « Vu que j'aime bien l'anglais, l'autonomie, ça m'a permis, je trouve ça très intéressant en fait. C'est d'autant plus intéressant que j'aime beaucoup l'anglais mais je suis pas forcément à l'aise avec l'anglais donc c'est vraiment quelque chose qui, c'est vraiment une aubaine pour moi en fait ». Geoffrey aime l'anglais – il confie d'ailleurs qu'il a envisagé un temps de se spécialiser en anglais plutôt qu'en histoire – et il aime les langues en général, qui représentent pour lui une opportunité de rencontre avec d'autres personnes et d'autres cultures et, par son statut de *lingua franca*, l'anglais facilite d'autant plus ces rencontres. La connaissance de la langue sur le plan linguistique l'intéresse aussi et sert son objectif de parler anglais le mieux possible, ce qui pour lui signifie parler un anglais non scolaire, authentique, celui des locuteurs natifs. Tout indique que la motivation de Geoffrey pour l'apprentissage de l'anglais est intrinsèque : il est curieux, prend du plaisir à apprendre et à découvrir de nouvelles choses et se satisfait de ce qu'il a accompli.

Habitudes d'apprentissage et passé d'apprenant

Geoffrey regrette qu'en première et en deuxième année le travail obligatoire sur l'espace de cours en ligne était selon lui si important quantitativement qu'il ne lui a pas laissé le temps ni le loisir d'explorer ses propres méthodes pour l'apprentissage de l'anglais, comme il l'a fait ce semestre. Parce que ce travail en ligne était commun à tout le monde, dit-il, « ça me permet moins d'approfondir ce dont moi j'ai besoin ».

Représentations sur l'apprentissage de l'anglais

Pour Geoffrey, la visée ultime de l'apprentissage est de parler une langue authentique, celle des locuteurs natifs, or ce n'est pas la langue qu'on apprend à l'école car l'apprentissage est souvent décontextualisé. Il est d'avis qu'apprendre des listes de vocabulaire n'est pas efficace à long terme. Il pense que c'est en étant mis en situation de créer quelque chose en anglais que des besoins émergent et qu'on apprend la langue.

Pour conclure sur ces trois études de cas que nous venons d'explorer, nous donnons une vue d'ensemble des différents facteurs explicatifs aux pratiques d'apprentissage individuel à distance pour chaque profil d'apprenant dans le tableau 12.

	Profil A - Charlotte	Profil B - Florence	Profil C - Geoffrey
Différents domaines de l'autonomie (et compétences)	Autonomie psycho-affective (assumer sa part de responsabilité dans la formation) Autonomie métacognitive (réfléchir sur l'apprentissage)	Autonomie organisationnelle (organiser les actions dans le temps) Autonomie métacognitive (savoir s'autoévaluer, se réguler, réfléchir sur l'apprentissage) Autonomie cognitive (manipuler mentalement la langue) Autonomie langagière (agir, éventuellement avec d'autres, en langue étrangère)	Autonomie organisationnelle (organiser les actions dans le temps) Autonomie métacognitive (savoir se réguler, réfléchir sur l'apprentissage) Autonomie cognitive (manipuler mentalement la langue) Autonomie langagière (agir, éventuellement avec d'autres, en langue étrangère) Autonomie sociale (demander de l'aide)
Type de motivation	Extrinsèque introjectée	Extrinsèque contrôlée (travail en ligne) Extrinsèque introjectée / identifiée (anglais)	Intrinsèque
Habitudes d'apprentissage et passé d'apprenant	Prescription par l'enseignant d'activités à faire à distance chaque semaine (elle y adhère)	Pas d'expérience de la formation hybride Carnet de bord Fiches de vocabulaire	Prescription par l'enseignant d'activités à faire à distance chaque semaine (il y adhère peu)
Représentations sur l'apprentissage	On ne peut pas apprendre seul, il faut un enseignant. Il faut du suivi et du contrôle.	Apprendre du vocabulaire de façon systématique est efficace. L'apprentissage médiatisé n'est pas efficace.	Apprendre une langue vise à parler comme un locuteur natif. Apprendre du vocabulaire de façon systématique n'est pas efficace.
Appréciation du scénario pédagogique / de la tâche	Oui	Oui	Non
Appréciation des modalités d'apprentissage à distance	Oui	Oui	Oui

Tableau 12 : Pratiques d'apprentissage individuel à distance et facteurs explicatifs

Bien entendu, les observations faites à partir de ces trois cas illustratifs n'ont pas vocation à être généralisées. Néanmoins, elles permettent de pointer un certain nombre de phénomènes en lien avec notre question de recherche sur les facteurs explicatifs des pratiques d'apprentissage individuel à distance. Tout d'abord, le lien entre profil de pratique et profil d'autonomie n'est pas évident. A première vue, il apparaîtrait qu'un

apprenant qui exploite l'ouverture du dispositif est plus autonome qu'un apprenant qui l'exploite peu ou pas (on compte ainsi 6 compétences en autonomie pour le profil C et 2 pour le profil A). Mais en comparant le profil de pratiques d'apprentissage à distance de l'ensemble des apprenants tel qu'il apparaît au travers des carnets de bord avec le nombre de compétences en autonomie qu'ils déclarent avoir acquises dans le questionnaire, nous ne trouvons pas de correspondance systématique entre les deux.

Il faut toutefois remarquer qu'un apprenant de profil C (ou B) semble posséder des compétences dans certains domaines de l'autonomie que ne possède pas un apprenant de profil A, en particulier des compétences dans les domaines de l'autonomie organisationnelle (organiser les actions dans le temps), l'autonomie cognitive (manipuler mentalement la langue), l'autonomie métacognitive (savoir s'autoévaluer et se réguler), et l'autonomie langagière (agir, éventuellement avec d'autres, en langue étrangère), ce qui suggère que ce sont là des compétences requises pour se détacher de la prescription externe, construire son propre parcours, et réguler son apprentissage.

En réalité, les pratiques des apprenants semblent tout autant déterminées par leur motivation pour l'apprentissage de l'anglais. Selon que les buts de l'apprenant sont internes (profil C) ou que celui-ci s'approprie plus ou moins des buts externes à lui (profil A et B), il n'agira pas de la même façon. A ce sujet, nous remarquons que les apprenantes de profil A et B (motivation extrinsèque introjectée / identifiée) intègrent, en partie au moins, les buts fixés par l'enseignant au travers du scénario, de la macro-tâche / projet et des évaluations, comme l'indiquent la justification de leur choix dans le carnet de bord. En revanche, l'apprenant de profil C (motivation intrinsèque) justifie ses choix sans faire de lien avec ces buts externes. Cette internalisation des aspects hétérodéterminés du dispositif semble être en partie liée à l'appréciation des différents aspects du dispositif : les apprenantes de profil A déclarent avoir trouvé la macro-tâche / projet et le scénario stimulants, pertinents et utiles, contrairement à l'apprenant de profil C. Ces relations entre motivation, appréciation du scénario pédagogique et pratiques d'apprentissage à distance seraient intéressantes à explorer plus avant à partir des 12 autres entretiens qui n'ont pas été analysés.

La motivation des apprenants entretient elle-même des liens étroits avec leurs habitudes d'apprentissage, leur passé d'apprenant et leurs représentations sur l'apprentissage. On constate ainsi que l'expérience qu'ont certains apprenants (profils A et C) de la formation hybride avec un fort contrôle pédagogique dans la modalité distantielle

(ce qu'ils ont connu en première et deuxième année) a marqué leurs représentations mais aussi leurs comportements : un apprenant qui a adhéré à cette approche (profil A) a tendance à vouloir la reproduire par lui-même, même quand il a la liberté de choisir des contenus et des méthodes ; un apprenant qui y a moins adhéré (profil C) a tendance à vouloir s'en détacher. L'apprenante qui n'avait pas d'expérience de cette approche, et pas d'expérience non plus de la formation hybride, a d'abord cherché à se forger son opinion en suivant le parcours prescrit puis a fini par abandonner celui-ci une fois convaincue que cela ne lui convenait pas. Les représentations sur l'apprentissage et sur la langue ont elles-aussi une influence sur les pratiques, influence dont les apprenants sont plus ou moins conscients.

A l'aune de ces observations et des liens complexes entre pratiques, autonomie et motivation qu'elles suggèrent, nous faisons le constat que les profils que nous avons préalablement établis pour l'analyse des pratiques ne sont pas aussi distincts qu'il n'y paraissait à première vue. Il serait sans doute plus adéquat de parler d'un continuum de pratiques plus ou moins autodirigées et, en ce sens, les différentes configurations de l'apprentissage autodirigé (Jézégou, 2008) que nous avons présentées précédemment (voir *supra*, p. 35) nous paraissent être un modèle pertinent pour interpréter les pratiques des apprenants et les déterminants de ces pratiques. Ces configurations sont issues du croisement entre deux dimensions de contrôle (pédagogique et psychologique). Comme cela a été dit, le contrôle pédagogique renvoie à l'autodirection de l'apprenant qui comporte deux dynamiques : la motivation et l'autorégulation. Quant au contrôle pédagogique, ici il renvoie à celui que l'apprenant a choisi pour son apprentissage individuel à distance, selon qu'il a opté de structurer lui-même ses pratiques (l'ouverture du dispositif a été exploitée) ou qu'il a préféré adopter un parcours prédéterminé (l'ouverture du dispositif a été peu exploitée). Nous proposons une réinterprétation des 3 profils d'apprenants à l'aide de ce modèle dans le tableau 13 et dans les explications qui suivent.

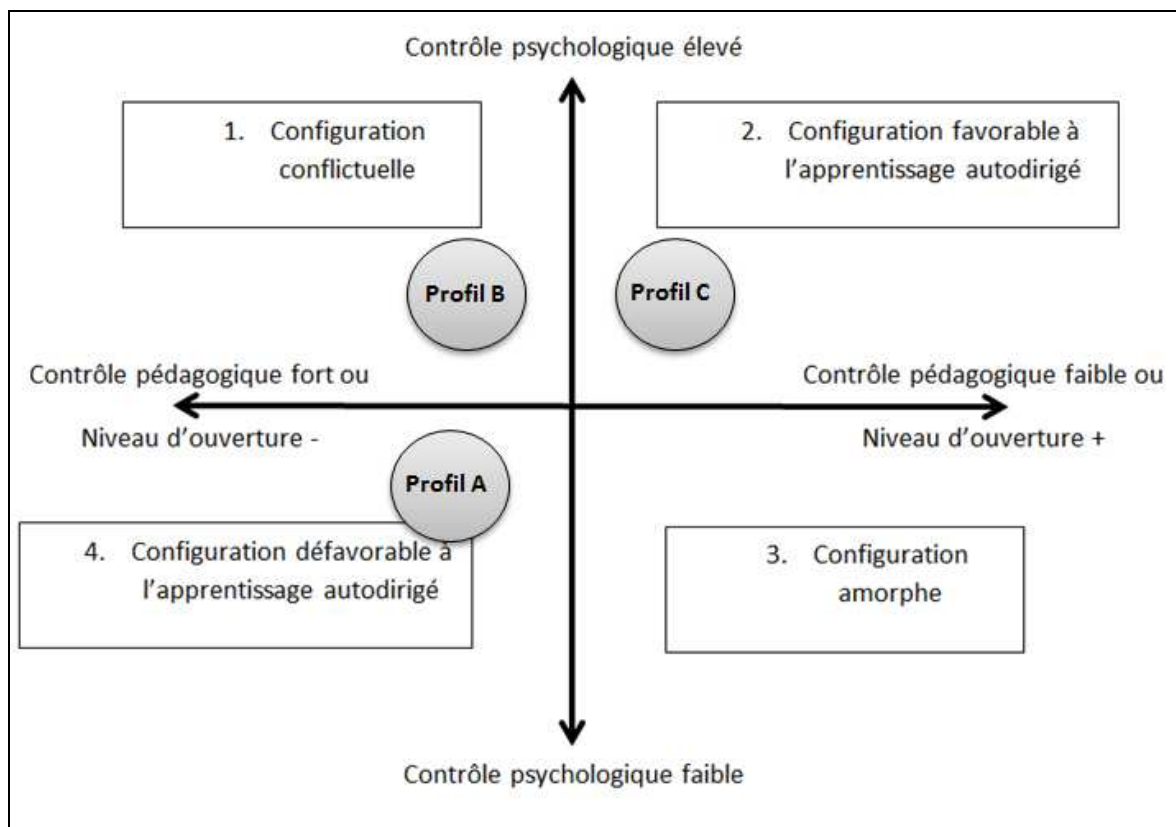


Tableau 13 : Pratiques d'apprentissage individuel à distance et configurations de l'apprentissage autodirigé

Ainsi, Charlotte, l'apprenante de profil A, dont nous avons illustré les pratiques par la citation « Je ne suis pas qualifiée pour faire des choix », présente un degré de contrôle psychologique faible (elle a peu de capacités d'autorégulation et sa motivation est plus extrinsèque qu'autodéterminée) et elle a préféré un contrôle pédagogique fort ; elle se situerait plutôt dans la configuration 4, défavorable à l'apprentissage autodirigé. A l'inverse, Geoffrey, l'apprenant de profil C dont la philosophie est « j'apprends ce dont moi j'ai besoin en me faisant plaisir », présente un degré de contrôle psychologique relativement fort (il a des capacités d'autorégulation et sa motivation est plus autodéterminée qu'extrinsèque) et il s'est épanoui dans un dispositif à contrôle pédagogique faible ; autrement dit, il se situerait dans la configuration 2, favorable à l'apprentissage autodirigé. Quant à Florence, l'apprenante de profil B qui déclare « Je suis studieuse », elle présente un degré de contrôle psychologique moyen (elle a des capacités d'autorégulation mais sa motivation est de nature à la fois extrinsèque et autodéterminée), et elle a choisi de rester dans un environnement à contrôle pédagogique assez fort, qu'elle s'est en quelque sorte imposé bien que cela ne lui convienne pas ; elle se situerait donc plutôt dans la configuration 1, une situation conflictuelle dans la mesure où son autodirection est partiellement bridée.

Chapitre 9 – Réponses aux questions de recherche

Après cette analyse des différentes données qui ont été recueillies (traces numériques, réponses des apprenants au questionnaire sur leur satisfaction et leur perception sur le dispositif, description par les apprenants du travail réalisé individuellement à distance dans les carnets de bord, et explicitation des apprenants sur leurs pratiques d'apprentissage individuel à distance dans les entretiens), nous sommes en mesure de fournir des éléments de réponse à nos 3 questions de recherche.

A la question 1 (comment les apprenants perçoivent-ils ce dispositif ?), nous pouvons répondre que globalement les apprenants sont satisfaits du dispositif (question 1a). Le scénario et la macro-tâche projet ont été appréciés par la plupart, de même que le degré de liberté offert dans leur apprentissage individuel à distance (question 1b). Il apparaît cependant que les apprenants ont manqué d'accompagnement sur le plan métacognitif (pour comprendre l'utilisation et l'utilité du carnet de bord notamment) et sur le plan organisationnel (pour gérer leur temps et être réguliers dans leur apprentissage). Ils déclarent avoir acquis des compétences en autonomie langagière, métacognitive et psycho-affective essentiellement (question 1c), ce qui est globalement congruent avec la démarche autonomisante mise en place.

En réponse à la question 2 (étant donné que le dispositif offre une certaine liberté de choix sur les contenus et les méthodes, quelles sont les pratiques des apprenants à distance ?), il apparaît que les apprenants exploitent l'ouverture de la modalité distantielle à des degrés divers. Un quart seulement des apprenants s'en tiennent strictement aux ressources et activités recommandées par l'enseignant sur l'espace de cours en ligne. Par conséquent, nombreux sont ceux qui explorent des ressources et activités autres, notamment des activités en lien avec leurs loisirs, tels que le visionnage de films ou de séries. Toutefois, peu utilisent des stratégies adéquates pour transformer ces activités en pratiques d'apprentissage.

Enfin, pour répondre à la question 3 (quels facteurs expliquent les pratiques des apprenants à distance ?), nous pouvons dire tout d'abord que, si beaucoup de choix sont justifiés par des besoins ou des objectifs personnels, sans rapport avec le cours, restent que des liens fréquents apparaissent entre les pratiques individuelles et les activités faites en présentiel, le scénario et la macro-tâche / projet et les évaluations. Ceci confirme l'idée que l'apprentissage dans la modalité distantielle dans un dispositif hybride ne s'apparente pas à

de l'autoformation car les aspects hétérodéterminés de la formation (le scénario pédagogique et la macro-tâche / projet) semblent exercer une influence sur les pratiques individuelles, au point que certains apprenants intègrent et font leurs des buts externes (les buts fixés par l'enseignant). Ses buts sont plus ou moins internalisés, selon la motivation de l'apprenant pour l'apprentissage de l'anglais et selon son appréciation du scénario pédagogique. Ensuite, les liens entre les pratiques d'apprentissage individuel à distance et le profil d'autonomie (question 3a) ne sont pas apparus comme évidents dans l'analyse. Il semble toutefois qu'un apprenant qui développe son propre parcours d'apprentissage possède des compétences dans certains domaines de l'autonomie (organisationnelle, métacognitive, cognitive, langagière) que ne possède pas a priori un apprenant qui suit un parcours prescrit. Notre hypothèse selon laquelle plus un apprenant met à profit la liberté offerte pour faire des choix personnels, en dehors du parcours suggéré par l'enseignant-concepteur (les ressources et exercices autocorrectifs sur le cours en ligne), plus il est autonome, en particulier sur le plan métacognitif, n'est donc que partiellement vérifiée. Il s'avère que la motivation pour l'apprentissage et des facteurs tels que les habitudes d'apprentissage, le passé d'apprenant et les représentations sur l'apprentissage et sur la langue, exercent une influence aussi déterminante que l'autonomie (question 3b). L'analyse détaillée des pratiques de différents apprenants nous a ainsi donné des éléments qui vont dans le sens de notre seconde hypothèse selon laquelle la capacité à faire des choix et à composer son propre parcours correspond à une motivation de nature plus autodéterminée que chez les apprenants ayant tendance à suivre un parcours recommandé sans s'en éloigner.

A partir de ces observations, les profils d'apprentissage individuel à distance ont été redéfinis à partir du modèle de configurations plus ou moins favorables à l'apprentissage autodirigé (Jézégou, 2008), configurations qui se trouvent au croisement du contrôle psychologique de l'apprenant (sa motivation et sa capacité à s'autoréguler) et du contrôle pédagogique (la façon dont l'ouverture du dispositif a été plus ou moins exploitée).

Conclusion

Apports de la recherche

La problématique de cette recherche traitait de l'autonomisation d'apprenants spécialistes d'autres disciplines dans un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais. Grâce à la démarche de recherche-action adoptée, le premier apport a été de définir et de mettre en place une intervention susceptible de favoriser l'autonomie des apprenants dans ce contexte. Les éléments qui ont été retenus sont une approche par les tâches avec scénarisation partielle de la modalité distantielle ; l'ouverture du dispositif à distance et le choix offert à l'apprenant ; et le soutien de l'autonomie, en particulier de l'autonomie métacognitive. L'analyse des effets de l'intervention sur les perceptions des apprenants et de leurs pratiques à distance a montré que ces aspects étaient appréciés par la plupart des apprenants. L'analyse a aussi suggéré que ces aspects (en particulier l'approche par les tâches et l'ouverture du dispositif et le choix offert à l'apprenant) pouvaient constituer des leviers pour susciter une internalisation et une intégration de buts externes et, donc aller vers une motivation extrinsèque plus autodéterminée et plus autonome. Enfin, cette recherche a également permis de mieux comprendre les choix que les apprenants opèrent dans leur apprentissage à distance et les facteurs qui déterminent leurs choix. En particulier, les études de cas qui ont été réalisées à partir des entretiens ont donné un éclairage supplémentaire sur les pratiques à distance dans un dispositif hybride en soulignant l'interaction entre le contrôle psychologique exercé par l'apprenant et le contrôle pédagogique, réel ou perçu, exercé par l'environnement d'apprentissage. Ces apports pourront être réinvestis dans l'amélioration du dispositif, notamment en ce qui concerne le soutien à l'autonomie.

Limites de la recherche

Un reproche qui pourrait nous être adressé est de ne pas avoir observé les effets de la démarche autonomisante sur les compétences en anglais. Benson (2011, p. 210) suggère que cela est possible en ayant recours à la méthode classique du pré- et du post-test. Mais se pose alors la question de quoi évaluer : les compétences visées par le scénario pédagogique et la macro-tâche projet ? Un niveau d'anglais général, à partir des échelles de niveau du CECRL ? Cela semble peu adéquat lorsque le principe de la démarche autonomisante est de permettre aux apprenants de travailler chacun sur leurs propres

objectifs, avec les supports et les méthodes de leur choix, sans que ceux-ci soient nécessairement en lien avec le cours. Fondamentalement, la raison pour laquelle nous n'avons pas souhaité mesurer les effets sur les compétences en anglais est liée au fait que la recherche visait moins à augmenter les compétences langagières des apprenants qu'à créer les conditions pour qu'ils puissent redonner du sens à leur apprentissage et rendre celui-ci plus pertinent pour eux, avec pour but à terme que cela enclenche une dynamique vertueuse pour l'avenir.

Une faiblesse sur le plan méthodologique doit également être soulignée. Si la recherche a permis une compréhension assez fine du vécu des apprenants dans leur apprentissage individuel à distance, elle n'a pas permis en revanche de valider les vertus autonomisantes du dispositif, c'est-à-dire de dire si ses caractéristiques ont effectivement permis aux apprenants de développer les compétences associées aux différents domaines de l'autonomie qu'ils déclarent avoir acquises dans le questionnaire. Le cas de Florence par exemple, qui n'en était pas à sa première expérience d'apprentissage individuel piloté avec un carnet de bord, nous fait soupçonner que chez certains apprenants ces compétences étaient préexistantes, quoique peut-être latentes, et que la flexibilité dans la modalité distantielle leur a permis non pas d'acquérir mais d'exercer leur autonomie. Une observation en amont de l'intervention aurait peut-être permis de constater des changements, ce qui n'a pas été fait faute de pouvoir avoir accès au public avant le début des cours. D'autre part, le carnet de bord aurait pu être un instrument adéquat pour repérer une éventuelle progression dans la réflexion métacognitive et la mise en place de stratégies, comme l'ont fait Château et Zumbhil (2010). C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles nous avons choisi de l'utiliser dans cette recherche. L'analyse des stratégies d'apprentissage rapportées dans les carnets, par exemple à l'aide du *Strategic Self-Regulation Model of Language Learning* d'Oxford (2011), aurait pu faciliter le repérage de gains en efficacité dans les pratiques d'apprentissage. Mais la brièveté et la pauvreté des commentaires des apprenants dans le carnet de bord ne nous ont pas permis d'en exploiter les contenus plus que nous ne l'avons fait. Cette insuffisance est en partie due au manque de cadrage et d'accompagnement concernant son élaboration.

Pistes pour le remaniement du dispositif et perspectives de prolongement de la recherche

En effet, si la démarche autonomisante a globalement été bien reçue par les apprenants, un point est apparu insatisfaisant : le carnet de bord. De cette première

expérimentation imparfaite, nous retenons la nécessité d'un accompagnement plus fort à l'utilisation de cet outil, qui est nouveau pour la plupart des apprenants. Cet accompagnement doit fournir un cadre à la fois sur l'objet même (la forme attendue, les contenus et la démarche) et sur les pratiques qu'il met en œuvre (l'autoévaluation, le choix de ressources, l'utilisation de stratégies d'apprentissage). Les critères d'évaluation doivent être également transparents, compréhensibles, éventuellement négociés avec les apprenants pour que ceux-ci y adhèrent mieux, et ils doivent comporter des éléments à la fois quantitatifs et qualitatifs aussi objectivement définis que possible.

Ce type d'approche nécessite que du temps y soit consacré en présentiel, et éventuellement à distance, pour l'échange et la discussion. Même sans aller jusqu'à proposer des séances apprendre à apprendre et des rendez-vous-conseil individuels comme le font Rivens Mompean et Eisenbeis (2009) (un type de dispositif qui ne serait d'ailleurs pas adapté à notre contexte et à notre public), tout ce travail est coûteux en temps et en énergie pour l'enseignant. Etant donné les contraintes locales, en particulier le fait que la plupart des cours d'anglais soient assurés par des enseignants du second degré et des enseignants vacataires, deux types de personnel qui peuvent difficilement ajouter à leur charge de travail, nous ne sommes pas très optimiste quant à la possibilité de généraliser une démarche telle que celle que nous avons mise en place à tous les groupes. Pour les apprenants, cela constitue beaucoup d'éléments nouveaux à s'approprier sur une période probablement insuffisante pour développer les stratégies et la réflexivité nécessaires. De plus, la rupture est relativement brutale avec les pratiques pédagogiques auxquelles les apprenants avaient été habitués les années précédentes, un dispositif avec fort contrôle pédagogique dans la modalité distantielle. Charlotte partage ce sentiment et suggère sagement : « Il faudrait trouver un juste milieu ».

Ce juste milieu semble difficile à établir pour de bon, tant il est vrai que les apprenants changent et leur autonomie et leur motivation pour l'apprentissage de l'anglais peuvent évoluer dans un sens ou dans un autre. Nous estimons qu'il serait sans doute plus profitable pour des gains à long terme d'adopter une démarche d'autonomisation cohérente et progressive sur une période plus longue, par exemple sur les six semestres de la licence, à la manière du dispositif évolutif que proposent Rivens-Mompean et Eisenbeis (2009). Il s'agirait de diminuer peu à peu le contrôle pédagogique à distance et donc d'augmenter le niveau d'ouverture du dispositif en introduisant des éléments de la démarche autonomisante que nous avons mise en place par étapes successives. Ainsi, une première phase en début de L1 consisterait à accompagner les apprenants dans la découverte de la

formation hybride en proposant un guidage à distance assez fort, au travers d'un parcours d'activités hebdomadaires en lien avec les activités réalisées en présentiel (ce qui correspond au dispositif avec fort contrôle pédagogique que nous décrivions plus haut). Une seconde phase pourrait s'inspirer de la méthode adoptée par certains de nos collègues qui consiste à conserver un parcours commun minimum d'activités obligatoires à effectuer à intervalles réguliers (toujours en lien avec les activités réalisées en présentiel) tout en proposant un certain nombre d'activités facultatives (de découverte, d'entraînement ou d'approfondissement). Parallèlement à cela, un travail sur les stratégies d'apprentissage pourrait être introduit, au début par la réflexion et l'échange autour de la réalisation de tâches communes en présentiel, puis par des retours sur des activités réalisées à distance. Un accent particulier pourrait être mis sur les moyens de mettre à profit pour l'apprentissage de l'anglais les activités culturelles et de loisirs telles que le visionnage de films et de séries télévisées, l'écoute de chansons, la lecture de la presse, ou la participation à des forums de discussion, des communautés en ligne ou des sites de réseautage. Enfin, la dernière phase pourrait s'inspirer de la démarche que nous avons mise en œuvre, notamment du principe de l'écriture autoréflexive, mais à la place du carnet de bord, il pourrait être demandé aux apprenants de rédiger un document de synthèse d'une page ou deux qui reprendrait les mêmes éléments (autoévaluation, objectifs, activités et stratégies utilisées, bilan, projet pour plus tard). Par rapport au carnet de bord, ce document aurait l'avantage d'obliger les apprenants à réexaminer leur progression, à prendre du recul et à faire l'effort d'écrire un texte élaboré et cohérent. Pour l'enseignant, cela faciliterait l'évaluation. On peut aussi envisager qu'en plus de ce texte les apprenants produisent une « preuve » du travail fourni (des notes de lecture, un enregistrement audio, un carnet de vocabulaire thématique, etc.), un peu à la manière du « dossier » du portfolio. Bien entendu, il ne s'agit là pour l'instant que d'une piste de remaniement qui resterait à formaliser, mais il nous semble qu'une telle démarche d'autonomisation progressive pourrait constituer un second cycle de la recherche-action, qui viserait cette fois à suivre la progression d'une cohorte d'apprenants au moyen d'une étude longitudinale.

Bibliographie

- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In I. Saleh, D. Lepage, & S. Bouyahi (Éd.), *Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002* (p. 139-159). Université Paris VIII - Vincennes - St Denis.
- Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 3(1), 109-123.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Barbot, M.-J. (2003). Médiatisation dans l'enseignement : vers un nouveau paradigme éducatif ? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 6(1), 175-189.
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning* (2^e édition.). Harlow, England ; New York: Routledge.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien*. Paris: Armand Colin.
- Blin, F. (1998). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. *Etudes de Linguistique Appliquée, Hypermédia et apprentissage des langues*, 110, 215-226.
- Blin, F. (2001). Mesurer l'autonomie des apprenants : de la théorie à la pratique. In L. Vincent-Durroux & R. Panckhurst (Éd.), *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* (p. 67-94). Université Paul Valéry Montpellier 3: METICE. Repéré le 8 septembre 2014 à <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/20/31/PDF/autoevaluation-durroux-panckhurst.pdf>

- Brudermann, C. (2010). Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 13.
- Carré, P. (2005). Autoformation. In (P. Champy, C. Etévé, J.-C. Forquin, & A. Robert, Éd.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz.
- Carré, P. (s. d.). L'autodirection en formation. Repéré le 8 septembre 2014 à <http://llearning.free-h.net/A-GRAF/recherche/autodire.htm>
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D., Cyrot, P., Galvani, P., & Kaplan, J. (2010). *L'autoformation: perspectives de recherche*. Paris: Presses universitaires de France.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chaplier, C., & Crosnier, E. (2014). Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides - Etudes de cas en master 2. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4(4), 469-496.
- Chateau, A., & Zumbihl, H. (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 13.
- Cohen, A. D. (2010). Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. In N. Schmitt (Éd.), *An introduction to applied linguistics* (p. 161-178). London: Hodder Education. Repéré le 8 septembre 2014 à <https://sites.google.com/a/umn.edu/andrewdcohen/publications/language-learner-styles-strategies>

- Commission européenne. (2007). *Compétences clés pour l'éducation tout au long de la vie*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes. Repéré le 8 septembre 2014 à http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/keycomp-fr_1325755703492.pdf
- Commission Formations de la SAES. (2011). Évolutions et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD. Repéré le 8 septembre 2014 à <http://www.apliut.com/pages/associationsamis/Lansad.pdf>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Degache, C., & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(1).
- Demaizière, F. (2001). Autoformation et individualisation. In L. Vincent-Durroux & R. Panckhurst (Éd.), *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* (p. 17-32). Université Paul Valéry Montpellier 3: METICE. Repéré le 8 septembre 2014 à <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/29/20/31/PDF/autoevaluation-durroux-panckhurst.pdf>
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 1-20.
- Deschryver, N., & Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final Hy-Sup*. Bruxelles: Commission européenne. Repéré le 8 septembre 2014 à <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>

- Deschryver, N., & Charlier, B. (2014). Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques. *Education & Formation*, (e-301), 7-9.
- Deschryver, N., & Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : Effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, (e-301), 77-97.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation. A Literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2010). *Teaching and Researching: Motivation* (2 edition.). Harlow, England ; New York: Routledge.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fichez, E. (2010). L'enseignement supérieur est-il contraint d'innover ? Eléments d'analyse. In G. Jacquinet & E. Fichez (Éd.), *L'université et les TICE. Chronique d'une innovation annoncée* (p. 51-81). Paris: De Boeck.
- Gettliffe, N. (2010). Préparation à l'autonomie tout au long de la vie : des cahiers de bord à l'université. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(2), 57-84.
- Gremmo, M.-J., & Riley, P. (1997). Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL*, (23), 81-107.
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies: de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris: Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

- Groupe de recherche sur l'autoformation. (2000). Le projet de manifeste pour l'autoformation. Repéré le 8 septembre 2014 à <http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Textes/manifeste.htm>
- Holec, H. (1990a). Autonomie et apprentissage autodirigé. Quelques sujets de réflexion. *Les Cahiers de l'Asidfle*, 2, 23-33.
- Holec, H. (1990b). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*, 75-87.
- Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente*, (107). Repéré le 8 septembre 2014 à http://epc.univ-lorraine.fr/EPCP_F/pdf/Autonomie.pdf
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes: libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris: L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2005). Lecture croisée des recherches sur l'ouverture et sur l'autodirection. In *Formations ouvertes: libertés de choix et autodirection de l'apprenant* (p. 25-62). Paris: L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et Savoirs*, 6(3), 343-364.
- Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche « dispositifs dans l'enseignement supérieur » (Hy-Sup) : avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite. *Education & Formation*, (e-301), 139-147.
- Jouannaud, M.-P., & Payre-Ficout, C. (2013). Favoriser l'autonomie en apprentissage des langues : l'exemple de deux dispositifs pour les futurs professeurs des écoles. *Les Langues Modernes*, 4, 38-47.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Lebrun, M. (2014). Hybridation dans l'enseignement et l'apprentissage à l'ère numérique. Université de Genève.

- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. In B. Albero (Éd.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 241-263). Paris: Lavoisier.
- Macaire, D. (2010). Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Les Après-midis du LAIRDIL*, 17, 21-32.
- Mangenot, F. (2008). Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication. In *Lingua e nuova didattica 3, Atti del seminario nazionale Lend* (p. 78-88). Bologna.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Nader-Grosbois, N. (2007). *Régulation, autorégulation, dysrégulation: pistes pour l'intervention et la recherche*. Editions Mardaga.
- Narcy-Combes, M.-F., & McAllister, J. (2011). Evaluation of a blended language learning environment in a French university and its effects on second language acquisition. *ASp*, 59, 115-138.
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning — parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(02), 163-178.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, « *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* », 40, 44-58.
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(1).

- Nissen, E. (2009a). Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride: Analyse de pratiques. In A. Rivens Mompean & M.-J. Barbot (Éd.), *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat* (CEGES., p. 191-200). Villeneuve d'Asq: Université Lille 3.
- Nissen, E. (2009b). 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*, 5(2), 197-220.
- Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Les Langues modernes*, 3, 18-27.
- Nissen, E. (2013). Les spécificités des formations hybrides en langues. Communication au colloque "Le numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues pour non-spécialistes", Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Nunan, D., & Bailey, K. M. (2008). *Exploring Second Language Classroom Research: A Comprehensive Guide*. Boston, MA: Heinle-Cengage ELT.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, England; N.Y.: Pearson/Longman.
- Pajares, F. (2012). Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Éd.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications* (p. 111-139). New York: Routledge.
- Peltier, C., & Peraya, D. (2013). Dispositifs hybrides de formation : diversité des pratiques technopédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Flash Informatique*, 1. Repéré le 8 septembre 2014 à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:25978>

- Penilla, F. (2008). Motiver avec les technologies : l'exemple d'un scénario en ligne. *Les Langues Modernes*, 3, 53-59.
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education & Formation*, (e-301), 16-34.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Gap: Ophrys.
- Prince, P. (2008). La motivation dans un Centre de Langues, ou le pari de l'autonomie. *Les Langues Modernes*, 3, 37-43.
- Quintin, J.-J. (2013). L'autonomie en question(s). *Les Langues modernes*, 4, 17-29.
- Raby, F. (2008). Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. *Les Langues Modernes*, 3, 9-16.
- Richer, J.-J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE. *Synergies Chine*, 6, 47-58.
- Rivens Mompean, A., & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 221-244.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sarré, C. (2010). *Approche collaborative de l'apprentissage de l'anglais de spécialité à distance dans un environnement intégrant les TIC : cas de l'anglais de la biologie*. (Thèse de doctorat). Université du Havre, Le Havre. Repéré le 8 septembre 2014 à <http://www.theses.fr/2010LEHA0010>
- Sarré, C. (2011). Valeur ajoutée des plates-formes de téléformation pour les langues. *Les Langues modernes*, 1, 14-21.
- Sharma, P. (2010). Blended Learning. *ELT Journal*, 64(4), 456-458.

- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition.). Bruxelles: De Boeck.
- Van der Yeught, M. (2014). Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 33(1), 12-32.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e édition.). Bruxelles: De Boeck.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2012). Motivation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Éd.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications* (p. 1-30). New York: Routledge.

Table des annexes

Annexe 1 Carnet de bord.....	134
Annexe 2 Formulaire d'accord pour utilisation des données	135
Annexe 3 Formulaire de demande de participation à un entretien.....	136
Annexe 4 Questionnaire sur les perceptions sur le dispositif.....	138
Annexe 5 Guide d'entretien	144
Annexe 6 Transcription de l'entretien avec Charlotte.....	147
Annexe 7 Transcription de l'entretien avec Florence	157
Annexe 8 Transcription de l'entretien avec Geoffrey	166

**Annexe 1
Carnet de bord**

My English Learning Logbook

PLAN Part 1 – My starting point and my goals

What my self-evaluation revealed:	
-----------------------------------	--

Use the cues to set your goals for English this semester:

I plan on spending..... (time) each week on learning English outside the class.

I need to improve

At the end of this semester, I hope to be able to.....

.....

DO Part 2 – My weekly learning log

Date / time spent	Activity	Reason why I chose this activity and things I have learned from it	Optional: notes, remarks

ASSESS Part 3 – My end-of-semester self-assessment

Use the cues to assess what and how well you have learned in English this semester:

I made progress in

I still need to work on

I've had difficulties

One source of satisfaction is

My next goal is

Annexe 2

Formulaire d'accord pour utilisation des données



Frédérique Freund
Professeur agrégé d'anglais
Université de Savoie, UFR LLSH
Dispositif LANSAD
Frederique.Freund@univ-savoie.fr

Accord pour l'utilisation de données écrites, numériques et audio

Présentation du projet de recherche

Le projet de recherche pour lequel je sollicite votre accord vise à analyser les pratiques d'apprenants en classe de langues intégrant les nouvelles technologies. Il s'inscrit dans le cadre d'une formation en Master 2 Recherche en Sciences du Langage, spécialité DILIPEM (Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia) à l'Université Stendhal Grenoble 3. Son but est d'enrichir la recherche en didactique des langues et de contribuer à améliorer le dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais dans son contexte institutionnel à l'Université de Savoie.

Données concernées

Votre accord consiste à accepter l'utilisation de plusieurs types de données dans le cadre de ce projet :

- Messages écrits et audio dans les forums, productions écrites dans les wikis et toutes traces numériques d'activités sur la plateforme Moodle LANSAD
- Contenus des cahiers de bord (*logbooks*)
- Réponses au questionnaire sur les pratiques d'apprentissage en anglais
- Enregistrements audio d'entretiens (si vous êtes concerné)

Anonymat et diffusion des données

L'anonymat sera préservé dans la transcription et la diffusion des données : votre nom, prénom et autres informations personnelles resteront toujours confidentielles. A ce dessein, aucun nom et prénom réel ne sera mentionné et tous les participants seront désignés sous une appellation générique du type : *Apprenant # 1*.

Les données et leur transcription seront utilisées dans un mémoire de recherche ; elles pourront l'être également lors de conférences académiques ou dans des articles de recherche publiés. Elles ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques non commerciales, dans un souci d'éthique et de préservation de l'intégrité de la vie privée des participants. Votre accord ne donne droit à aucune rémunération ou bonification. Vous pourrez toutefois avoir accès à toute publication éventuelle si vous en faites la demande.

Je vous remercie de votre participation.

Autorisation :

Je soussigné(e) _____
déclare avoir pris connaissance du descriptif du projet ci-dessus. Dans les conditions exposées ci-dessus, j'accepte de donner mon autorisation pour l'utilisation, la transcription, et la diffusion des données décrites.

Signature du participant, précédée de la mention manuscrite « Lu et approuvé »

Date : (mention « lu et approuvé ») : Signature :

Annexe 3

Formulaire de demande de participation à un entretien



Frédérique Freund
Professeur agrégé d'anglais
Université de Savoie, UFR LLSH
Dispositif LANSAD
Frederique.Freund@univ-savoie.fr

Participation à un entretien de recherche

Je sollicite votre participation à un entretien dans le cadre d'un projet de recherche sur les pratiques d'apprenants en classe de langues intégrant les nouvelles technologies.

But et déroulement de l'entretien

L'entretien se déroulera sous la forme d'un dialogue avec le chercheur au cours duquel vous serez invité(e) à parler de votre expérience de l'apprentissage de l'anglais. Il vise à mieux comprendre les pratiques des apprenants de langues et ce qui détermine ces pratiques, à partir de différentes trajectoires individuelles, dont la vôtre.

L'entretien durera 20 minutes et il aura lieu sur le campus de Jacob-Bellecombette. Rendez-vous sera pris en fonction de vos disponibilités.

Si vous êtes volontaire pour participer, toutes les notes en anglais du semestre (oral, test, cahier de bord) vous seront remises immédiatement après l'entretien afin de garantir une liberté de parole – les échanges qui auront lieu n'auront aucune incidence, positive ou négative, sur vos résultats.

Anonymat et diffusion des données

Comme il est indiqué dans le formulaire d'accord pour utilisation des données, l'anonymat sera préservé dans la transcription des entretiens et dans la diffusion de leur contenu dans d'éventuelles publications ou communications scientifiques : votre nom, prénom et toute information permettant de vous identifier seront supprimés.

Accord pour participation

Je soussigné(e) _____
déclare avoir pris connaissance du descriptif du projet ci-dessus. Dans les conditions exposées ci-dessus, j'accepte de participer à un entretien de recherche :

Oui

Non

Si vous acceptez de participer à un entretien, merci d'indiquer vos disponibilités au verso.

TSVP →

Merci d'indiquer vos disponibilités (matin/après-midi ou créneaux horaires) parmi les dates proposées, ou de faire d'autres propositions.

Lundi 21 avril	Mardi 22 avril	Mercredi 23 avril	Jeudi 24 avril	Vendredi 25 avril
Lundi de Pâques				
Lundi 5 mai	Mardi 6 mai	Mercredi 7 mai	Jeudi 8 mai	Vendredi 9 mai
			Victoire de 1945	
Lundi 12 mai	Mardi 13 mai	Mercredi 14 mai	Jeudi 15 mai	Vendredi 16 mai
Lundi 26 mai	Mardi 27 mai	Mercredi 28 mai	Jeudi 29 mai	Vendredi 30 mai
			Ascension	

Autres dates/horaires auxquels je suis disponible :

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 4

Questionnaire sur les perceptions sur le dispositif

Questionnaire de recherche sur vos pratiques d'apprentissage en anglais

Ce questionnaire comporte 25 questions ouvertes et fermées. Il vous prendra 10 minutes environ.

Il est très important que vous y répondiez aussi sincèrement que possible.

L'objectif principal de ce questionnaire est scientifique. Il s'agit de mieux comprendre les pratiques des apprenants de langues en fonction des caractéristiques du contexte d'apprentissage, mais aussi en fonction de caractéristiques personnelles. C'est la raison pour laquelle ce questionnaire est non anonyme.

Soyez assurés que vos réponses n'auront aucune incidence sur vos résultats en anglais ce semestre.

Par ailleurs, les réponses à ce questionnaire seront anonymées dans les éventuelles publications ou communications scientifiques qui en feront état : toute mention de votre nom, prénom ou d'autres informations personnelles pouvant permettre de vous identifier sera supprimée.

Merci de votre participation.

(*) Veuillez répondre obligatoirement aux questions marquées d'un astérisque.

A. Formation en anglais ce semestre

1. De façon générale, je suis satisfait(e) de la formation en anglais ce semestre.* Non sélectionné Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas du tout d'accord

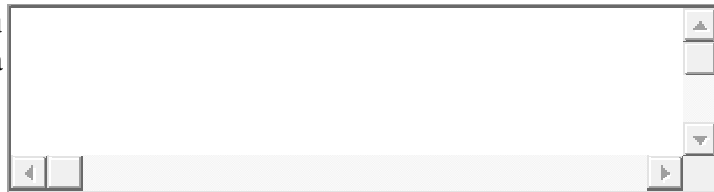
2. J'ai été motivé(e) pour l'apprentissage de l'anglais ce semestre.* Non sélectionné Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas du tout d'accord

3. J'ai amélioré mes compétences en anglais ce semestre.* Non sélectionné Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas du tout d'accord

Si vous pensez avoir fait des progrès en anglais ce semestre (vous avez amélioré vos compétences), répondez à la question 4. Si vous pensez ne pas avoir fait de progrès (vous n'avez pas amélioré vos compétences), répondez à la question 5.

4. A quels facteurs attribuez-vous ces progrès en anglais ce semestre ? (plusieurs réponses possibles)
- Le type d'activités réalisées en cours avec l'enseignant,
 - Le type d'activités réalisées individuellement en dehors du cours,
 - Mon intérêt pour le projet (création d'un musée d'histoire et présentation à l'oral d'un objet),
 - Mon intérêt pour l'anglais,
 - Mon investissement personnel,
 - L'approche pédagogique de l'enseignant,
 - Les modalités d'évaluation,
 - D'autres facteurs (allez à la question 4a)

4a. Si vous avez répondu "D'autres facteurs" à la question 4, veuillez préciser :

A rectangular text input field with a light gray border. It contains a small cursor icon on the left side. On the right side, there are three small square buttons: a top one with an upward arrow, a middle one with a downward arrow, and a bottom one with a rightward arrow.

5. A quels facteurs attribuez-vous cette absence de progrès en anglais ce semestre ? (plusieurs réponses possibles)
- Le type d'activités réalisées en cours avec l'enseignant,
 - Le type d'activités réalisées individuellement en dehors du cours,
 - Mon manque d'intérêt pour le projet (création d'un musée d'histoire et présentation à l'oral d'un objet),
 - Mon manque d'intérêt pour l'anglais,
 - Mon manque d'investissement personnel,
 - L'approche pédagogique de l'enseignant,
 - Les modalités d'évaluation,
 - D'autres facteurs (allez à la question 5a)

5a. Si vous avez répondu "D'autres facteurs" à la question 5, veuillez préciser :

A rectangular text input field with a light gray border. It contains a small cursor icon on the left side. On the right side, there are three small square buttons: a top one with an upward arrow, a middle one with a downward arrow, and a bottom one with a rightward arrow.

B. Déroulement du projet



Ce semestre, vous avez travaillé à la réalisation d'un projet : créer un musée (virtuel) d'histoire et présenter à l'oral un objet de la collection.

6. D'après vous, le projet était stimulant (il a suscité votre intérêt).*

Non sélectionné

Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas du tout d'accord

7. Le projet était pertinent (il était adapté à vos besoins et/ou vos attentes).*

Non sélectionné

Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas du tout d'accord

8. Le projet était utile (il vous a permis d'acquérir des connaissances ou des compétences nouvelles).*

Non sélectionné

Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas du tout d'accord

9. Le lien entre le projet et les activités réalisées en cours avec l'enseignant était cohérent.*

Non sélectionné

Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas du tout d'accord

10. Le lien entre le projet et les différentes étapes à réaliser en ligne sur Moodle (forums, sondages, wiki) était cohérent.*

Non sélectionné

Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas du tout d'accord

11. Les modalités d'évaluation étaient adaptées au travail réalisé en cours et en ligne sur Moodle.*

Non sélectionné

Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas du tout d'accord

C. Travail individuel à distance



Ce semestre, vous avez effectué une partie de votre formation en anglais individuellement à distance, en dehors des cours avec l'enseignant. Vous avez consigné ce travail dans le cahier de bord (*logbook*), ainsi que les objectifs que vous vous êtes fixés et le bilan que vous avez fait de ce travail.

12. Travailler l'anglais individuellement à distance m'a été utile.* Non sélectionné Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas tout d'accord du
13. J'apprécie le fait d'avoir eu une liberté de choix dans ce travail individuel à distance.* Non sélectionné Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas tout d'accord du
14. J'apprécie le fait que tous les exercices et activités que j'ai faits individuellement à distance n'aient pas été systématiquement évalués et notés.* Non sélectionné Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas tout d'accord du
15. J'ai compris l'utilité du cahier de bord (logbook) pour l'apprentissage de l'anglais.* Non sélectionné Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas tout d'accord du
16. L'utilisation du cahier de bord (logbook) m'a aidé à organiser mon travail individuel.* Non sélectionné Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas tout d'accord du
17. L'utilisation du cahier de bord (logbook) m'a aidé à repérer mes points forts et mes points faibles.* Non sélectionné Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas tout d'accord du
18. L'utilisation du cahier de bord (logbook) m'a amené à réfléchir sur mon apprentissage de l'anglais.* Non sélectionné Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas tout d'accord du
19. J'ai le sentiment que mes besoins personnels pour l'apprentissage de l'anglais ont été pris en compte.* Non sélectionné Tout fait d'accord à Plutôt d'accord Pas vraiment d'accord Pas tout d'accord du
20. J'ai bénéficié de l'aide d'un tiers dans mon travail Non sélectionné

individuel à distance.*

Oui Non

Si vous avez répondu "oui" à la question 20, répondez à la question 21. Sinon, passez directement à la question 22.

21. Qui vous a apporté de l'aide ? (plusieurs réponses possibles)
- L'enseignant du cours,
 - Un autre enseignant,
 - Un ou plusieurs autres étudiants du cours,
 - Un ou des amis,
 - Un ou des membres de ma famille,
 - Autre (allez à la question 21a)

21a. Si vous avez répondu "Autre" à la question 21, veuillez préciser :

22. Avez-vous rencontré des difficultés dans votre travail individuel à distance ? Si oui, lesquelles ?*

23. Avez-vous des remarques ou suggestions sur l'espace de cours sur la plateforme Moodle (ANGL501_HIS) ? *

D. Compétences développées

24. Parmi les compétences suivantes, quelles sont celles que le cours d'anglais vous a permis de développer ce semestre ? (plusieurs réponses possibles)*
- planifier et organiser mon travail individuel dans le temps,
 - savoir chercher et restituer l'information,
 - savoir m'autoévaluer,
 - communiquer avec les autres et collaborer pour apprendre,
 - assumer ma part de responsabilité dans la formation,
 - contrôler mes émotions / tolérer une relative incertitude,

- établir des liens et comprendre la cohérence entre les différents aspects de la formation,
- agir et communiquer en anglais,
- réfléchir sur l'apprentissage de l'anglais,
- anticiper / contrôler / ajuster mon propre apprentissage,
- maîtriser les technologies,
- aucune de ces compétences

E. Autre



25. Avez-vous des remarques ou suggestions à propos du cours d'anglais ce semestre ? *

Annexe 5

Guide d'entretien

Présentation de l'entretien à l'interviewé

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à cette recherche.

D'abord, en préambule, sachez que tous les devoirs que vous avez effectués ce semestre (devoir sur table, oral, cahier de bord) ont été évalués et notés. Je vous les remettrai à l'issue de cet entretien. Les échanges que nous aurons aujourd'hui n'auront donc aucune incidence, dans un sens ou dans l'autre, sur vos résultats. C'est pourquoi je vous encourage à vous exprimer aussi librement et sincèrement que possible.

L'objectif de la recherche, et cet entretien, est de mieux comprendre comment les apprenants de langues travaillent individuellement en dehors du cours avec l'enseignant, ce qu'ils font et ce qui déterminent leurs pratiques.

Les quelques étudiants sollicités pour un entretien, dont vous faites partie, ont été choisis en fonction de la diversité de leurs profils (niveau en anglais, engagement en classe et en ligne sur Moodle).

Je propose de commencer par une question un peu générale. Je vous invite à vous exprimer librement, en disant tout ce qui vous passe par la tête. De mon côté, j'interviendrai de temps en temps pour vous poser des questions ou vous demander des précisions.

Consigne initiale

Vous avez travaillé l'anglais individuellement en dehors du cours pendant plusieurs semaines ce semestre et vous avez en principe gardé une trace de ce travail dans votre cahier de bord (logbook). Pouvez-vous me dire comment vous vous y êtes pris et comment ça s'est passé ?

Guide thématique

Ce guide répertorie les thèmes à aborder au cours de l'entretien. Ceux-ci seront soit spontanément exprimés par l'interviewé, soit provoqués par l'interviewer, à l'aide d'une consigne directe ou dans les relances ou reformulations.

MAJUSCULES : thèmes

Caractères normaux : sous-thèmes

(italiques entre parenthèses) : consignes / relances possibles

PRATIQUES ET MOTIFS D'ACTION

Nature des activités choisies : sur Moodle / ailleurs sur le web ; en ligne / hors ligne
(qu'avez-vous fait ?)

Motifs d'action *(qu'est-ce qui a guidé vos choix ?)*

Articulation avec le cours en présentiel *(est-ce que le travail que vous avez fait en cours a influencé votre travail individuel ?)*

Articulation avec la tâche-projet *(est-ce que le projet que vous avez réalisé ce semestre a influencé votre travail individuel ?)*

REFLEXIVITE / METACOGNITION

Réflexion sur les contenus à apprendre (*pourquoi telle activité en particulier ? l'avez-vous choisie parce qu'elle était (plus ou moins explicitement) prescrite ou parce qu'elle correspondait à un besoin ?*)

Attention au contenu des apprentissages (*qu'avez-vous retenu de telle ou telle activité ? à quoi ça vous a servi ?*)

Autoévaluation (*est-ce que vous pensez avoir une bonne idée de vos forces et de vos faiblesses en anglais ? est-ce que cette connaissance vous a servi pour le travail individuel ?*)

Capacité à se fixer des buts (*d'après votre cahier de bord, vous vous étiez fixé tel but ; qu'est-ce qui a déterminé ce choix ? rétrospectivement, pensez-vous que c'était réaliste / pertinent ?*)

Planification et organisation dans le temps (*comment vous êtes-vous organisé ?*)

Autorégulation (*lors de votre travail individuel, avez-vous pris des notes, avez-vous effectué une correction / vérification de votre travail ? est-ce que vous avez utilisé des aides (dictionnaires, traducteurs) ? est-ce que vous avez demandé l'aide d'un tiers (pair, enseignant ou autre) ?*)

AUTONOMIE

Appréciation du degré de liberté et de choix (*vous aviez une certaine marge de liberté dans le travail individuel à réaliser en dehors du cours ce semestre ; comment est-ce que vous avez vécu cette liberté ? est-ce que ça vous a stimulé, déstabilisé, frustré, etc. ?*)

Accompagnement (*est-ce que vous vous êtes senti suffisamment soutenu dans cette partie de votre travail ? est-ce que vous auriez eu besoin de davantage d'aide ? sous quelle forme ?*)

Obstacles, difficultés, zones de réticences, découragement (*comment avez-vous vécu cette partie de la formation ? Avez-vous rencontré des difficultés particulières ?*)

MOTIVATION

Régularité, maintien et évolution de l'effort dans le temps (*qu'est-ce qui explique votre effort régulier / irrégulier dans le temps d'après vous ?*)

Motivation intrinsèque vs instrumentale (*quelle est votre principale motivation pour apprendre l'anglais ? / pourquoi apprenez-vous l'anglais ?*)

Sentiment d'auto-efficacité (*est-ce que vous vous êtes senti capable de faire le travail demandé en anglais ce semestre ? est-ce que vous pensez que vous aviez les ressources nécessaires ?*)

Attribution : facteurs externes et internes (*d'après vous qu'est-ce qui explique cet échec / cette réussite : est-ce que c'est dû à des aspects du cours d'anglais ou à autre chose ?*)

REPRESENTATIONS SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS / DES LANGUES

Place de l'expérience passée de l'apprentissage de l'anglais / des langues (expérience dans le contexte institutionnel et expérience précédente ou autre)

Perceptions sur l'apprentissage des langues en autonomie / en ligne

(*est-ce que vous avez déjà eu une expérience de ce type de travail individuel ? avez-vous eu le sentiment de devoir faire des efforts particuliers pour vous adapter au type de travail demandé en anglais ce semestre ? diriez-vous que ce type de travail est bénéfique pour l'apprentissage de l'anglais ?*)

L'AVENIR

Bilan (*si c'était à recommencer, vous y prendriez-vous autrement ?*)

Projets éventuels (*est-ce que vous pensez continuer à travailler l'anglais en autonomie maintenant que le cours est terminé ? si oui, de quelle manière ?*)

Questions de clôture : *Avez-vous dit tout ce que vous aviez à dire ? Voyez-vous autre chose à ajouter ?*

Annexe 6

Transcription de l'entretien avec Charlotte

Durée de l'entretien : 42'05

E²¹ : Donc euh si je vous ai sollicitée pour participer à cette entretien c'est parce que donc je fais une recherche sur l'enseignement, l'apprentissage de l'anglais quand on intègre des modalités d'apprentissage à distance. Et ce qui m'intéresse en fait c'est votre perception à vous, votre vécu, la façon dont vous appréhendez ce type de formation. Et précisément ce qui m'intéresse c'est ce que vous faites une fois qu'on n'est plus en groupe et que l'enseignant n'est plus forcément là physiquement, comment est-ce que vous appréhendez cette partie de votre formation de la langue étrangère.

D'accord.

E : Euh... D'abord je voulais vous dire que comme convenu j'ai corrigé tous vos travaux.

Oui.

E : Donc j'ai vos notes, vos appréciations. Je vous les donnerai là, aujourd'hui. Comme ça, bon, vous pouvez être assurée que ce que vous direz...

Oui, oui, non, mais...

E : ... n'aura aucune incidence !

J'ai pas de, j'ai pas de problème avec ça. Je dis toujours ce que je pense euh, y a pas de euh...

E : Ben c'est très bien !

Je me fie pas à la note en fait parce que... parce que je pense que c'est important de le dire quoi qu'il en soit.

E : Tout à fait, tout à fait. Mais bon, ça peut être une préoccupation qu'on a en se disant euh si je vais dans le bon sens de ce que la personne veut entendre, ou ce que je crois qu'elle veut entendre...

Oui, oui, non, non. 'Fin de toutes façons même dans mes études en général euh, je suis pas là pour les notes en fait. Je suis plus là pour apprendre. J'ai jamais eu des notes extraordinaires mais ça m'a jamais freinée en fait. Je préfère... je travaille pas pour mes notes en fait. Ça me, ça m'intéresse pas spécialement. 'Fin une note c'est pas vraiment le reflet d'un travail sur la totalité, 'fin sur la globalité d'une année.

E : Bien sûr. Là-dessus je suis tout à fait d'accord avec vous. Moi j'ai une ambivalence aussi par rapport à ce système-là mais je sais que ça peut faire partie des préoccupations des étudiants. Mais c'est normal hein, parce qu'il y a des enjeux derrière. Mais c'est très bien, si vous avez un recul, une maturité par rapport à ça, c'est pas un problème ! Donc en fait, ce que j'avais pensé faire, si vous êtes d'accord, c'est, comme ce qui m'intéresse c'est de comprendre un petit peu ce qui s'est passé euh au-delà du cours en fait, c'était de partir du cahier de bord dans le quel vous avez écrit ce que vous avez fait et puis en fait que vous m'expliquiez un petit peu... Parce qu'il y a des choses qui sont assez sommaires en fait dans ce que vous avez écrit, donc j'aimerais simplement que vous me disiez, que vous me racontiez euh comment ça

²¹ Enquêtrice

s'est passé, comment vous vous y êtes pris, parce que donc vous aviez donc l'obligation de faire du travail individuel en dehors du cours, comment est-ce que vous vous y êtes pris, comment est-ce que vous avez fait vos choix, comment ça s'est passé, comment vous l'avez vécu. Et puis euh vous pouvez dire tout ce qui vous passe par la tête. Moi je vous poserai éventuellement des questions si j'en ai.

Eh ben de toutes façons c'est simple, je suis restée sur euh sur la base de Moodle. Parce que euh j'ai pas de livres d'anglais chez moi et euh pour faire les exercices j'ai que des grammaires de base. Donc euh, et puis c'était du niveau lycée donc euh je me suis dit que c'était pas forcément intéressant. Du coup je suis bien restée sur Moodle pour vraiment avoir des exercices qui euh qui étaient un peu en rapport avec le cours, 'fin, ce qui était plus adapté. Euh après j'avais pas aussi, euh j'avais pas non plus vraiment le temps de trouver des exercices à la BU parce que c'est vrai que là on a une, vraiment, du, beaucoup de travail personnel au deuxième semestre donc euh c'est aussi pour ça que j'ai noté dans le logbook, que j'avais laissé un peu de côté les exercices perso d'anglais parce que j'avais eu trop de dossiers, en plus j'avais mal organisé mes, mes dossiers à rendre je les ai tous eus au même moment, du coup ça a été un peu la débandade à la fin. Donc c'est vrai que j'ai un peu laissé de côté euh Moodle. Et c'est aussi ce que j'ai mis, je crois, je sais pas si je l'ai mis dans le logbook ou sur Internet, j'avais dit que du coup c'était ça qui était un peu problématique avec le logbook, vu qu'on avait pas vraiment de suivi, on a, 'fin moi en tout cas, qui ai un peu cette personnalité-là, j'ai eu tendance à délaissé un peu le travail d'anglais quoi. Donc c'est pour ça, je pensais qu'il y aurait mieux fallu avoir des exercices obligatoires à rendre pour euh un peu nous brider quoi. Et mais bon après c'est aussi ce que j'ai mis sur le Moodle, c'est vrai que c'était trop le contraire. L'année dernière, ou même les années d'avant, euh Moodle on avait vraiment trop de boulot quoi. C'était euh, c'était euh faisable mais euh pff, fallait vraiment y passer du temps. En plus moi, je sais si vous avez vu euh, je mets du temps pour faire les exercices, quand je fais du Moodle j'en ai minimum pour une heure quoi. Parce que je mets du temps à réfléchir euh, j'ai, 'fin je suis, je suis pas vive d'esprit entre guillemets ! Euh j'ai besoin de relire plusieurs fois, de faire l'exercice euh une fois, mais après je me relis donc euh 'fin. C'est vraiment un travail qui me prend du temps et euh, pour finalement des fois je me tape en plus des rôles à la fin donc euh (rires) c'est vraiment pas euh, c'est vraiment pas top quoi ! Mais euh mais bon. Après c'est vrai que j'ai bien aimé ce système parce que donc vraiment bien gérer notre euh, notre emploi du temps. Et puis, et puis c'est vrai qu'au début, quand j'avais le temps j'en faisais régulièrement. C'est vraiment plus vers la fin où j'ai laissé un peu de côté. Mais quand j'avais le temps, je, donc je prenais, je prenais le logbook, je faisais les exercices et après je notais, et c'est vrai que de noter sur le logbook, 'fin j'arrivais mieux à intégrer ce que j'avais réussi à faire. Je saurai pas comment expliquer mais euh, c'était euh, le fait d'écrire et me dire « qu'est-ce que j'ai appris avec cet exercice ? », je comprenais mieux du coup le but de l'exercice, 'fin du coup j'avais, 'fin, j'ai pas comment expliquer, mais c'était vraiment le point final de la démarche quand on avait fait l'exercice, de me dire « qu'est-ce que j'ai appris ? j'ai appris ça », du coup, ah oui, c'est vrai, et en fait à la fin j'avais euh une meilleure mémoire sur ce que j'avais fait en exercice.

E : Plutôt que de faire l'exercice et puis de passer à autre chose sans forcément garder une trace écrite ?

Voilà. Ouais, exactement. Ca, c'était vraiment euh un, un, une boucle fermée quoi. L'exercice il était fait, je savais que j'avais appris ça et même euh à la fin pour les révisions, j'ai juste relu mon logbook, et je me suis souvenue en fait de ce que j'avais fait, ceux où j'étais vraiment pas sûre je les ai refaits sur Moodle et euh, et après voilà. Mais c'est vrai que euh j'ai vraiment bien aimé ce euh, de faire cette démarche en fait, que je

faisais pas spécialement avant. Après c'est peut-être propre à moi hein, mais euh je le faisais pas intuitivement euh au début.

E : Le fait de faire des liens, de revenir sur les acquis, qu'est-ce que ça vous a apporté et qu'est-ce que maintenant vous savez faire ou pas faire grâce à ça ?

Oui. C'était ouais, ouais c'est ça.

E : Et euh... Alors j'avais noté qu'au début vous avez pas fait l'autoévaluation. Je vous proposais un petit lien sur le cours en ligne...

Ah oui ! Si, si, je l'ai fait, mais je me suis trompée parce que j'étais arrivée au niveau le plus haut donc euh ! Je pense pas que j'avais le niveau, je crois c'est C2 le plus haut ?

E : C'est ça.

Ouais, non, j'avais réussi C2, je me suis dit, non je pense pas que (rires), je pense qu'il y a un souci ! J'avais dû me, 'fin... J'aime pas trop faire euh, faire ce test parce que euh j'arrive pas trop à savoir exactement de quoi je suis capable et euh les questions qu'ils posent, je trouve qu'elles sont pas... assez, 'fin qu'elles sont pas bien orientées en fait. Parce que j'avais tendance à mettre oui, ben je sais faire euh, 'fin oui ben je pense que je sais faire et à la fin d'arriver au niveau C2 alors que je dois être à peine B2.

E : Est-ce qu'il vous aurait fallu autre chose, type un test avec des questions qui permettent d'évaluer votre niveau ? Ca vous aurait plus aidée ?

Ouais, plus un petit test comme Moodle euh avec un petit peu de grammaire, un petit peu de conjugaison euh sur ce qu'on doit connaître, je pense que ça aurait été le mieux. 'Fin après c'est pour moi quoi.

E : Bien sûr, ben c'est pour ça que je vous pose la question.

Oui, voilà ! (rires) Après je sais pas les autres, moi je, le test, c'est DIALANG, non ?

E : Ben non justement, ça c'est un module d'autoévaluation pour euh, pour déclarer en fait ce qu'on pense être capable de faire. Et DIALANG c'est autre chose, ça permet effectivement là de tester plus ou moins objectivement ce que vous êtes capable de faire ouais.

Mais le test qu'on devait faire, on le fait toutes les années, d'habitude ?

E : Oui, plus ou moins. Ca dépend après de ce que vous demande l'enseignant. C'est bien de le faire régulièrement vu que euh les compétences changent.

Oui. Ouais, parce que il me disait quelque chose, ouais non mais je, je l'ai fait mais j'ai dû me tromper, c'est pour ça que je l'ai pas mis.

E : Et alors du coup, parce que si vous avez pas forcément pu identifier précisément quelles sont vos forces et vos faiblesses, est-ce que vous pensez que vous en aviez déjà une bonne idée pour savoir quoi faire ou... ?

Oui, ben, j'ai, j'ai un niveau d'anglais pas... pas génial, quoi je me débrouille. C'est vrai que là euh, après la fac, je trouve que j'ai vraiment progressé. Le niveau lycée il était catastrophique. Euh... Et c'est vrai que à la, à la fac, le... la façon d'apprendre est totalement différente quoi. Et euh je trouvais que les exercices étaient vraiment mieux adaptés et euh j'ai vraiment progressé déjà à l'oral. Euh, bon après l'accent c'est... c'est euh entre guillemets secondaire mais euh vraiment le fait de trouver mes mots plus vite, d'écrire plus vite, ça euh avant j'arrivais pas du tout, fallait vraiment que je cherche. Maintenant c'est vrai que ça vient euh assez facilement. Donc au niveau du vocabulaire, de l'expression écrite, ça c'est vrai que je me suis vraiment bien améliorée. Après j'ai des lacunes en grammaire parce que euh, parce je suis un peu tête en l'air et que j'ai tendance à, une fois que c'est fait, à oublier. Donc ça bon, ça c'est mon gros problème de, de l'école ! (rires) Mais euh c'est vrai que... tout ce qui est conjugaison et puis euh règles, 'fin COD tout ça, j'ai vraiment un gros problème avec ça, mais je pense que c'est euh personnel ! (rires) J'ai pas envie de le savoir, j'ai pas envie d'apprendre ! Mais bon voilà, après euh... Après c'est vrai que, que j'ai trouvé que les exercices de fac étaient vraiment

mieux que avant, que ce que j'ai pu faire avant et j'ai vraiment bien progressé en trois ans, ça c'est sûr.

E : Et d'après vous, vous avez attribuez ces progrès à, bon ben une approche d'enseignement différente vous disiez, et vous-même, votre implication elle a changé ?

Euh oui ben déjà parce que déjà on est vachement plus autonomes, donc en fait ben on nous dit un peu dès le début que ce qu'on arrivera à faire ça dépend un peu de nous. Et donc déjà je pense que... Après c'est aussi un, personnel, 'fin c'est un cheminement euh... On grandit plus à la fac qu'au lycée déjà c'est sûr. Et euh... et euh... et le fait d'être toute seule face à mes exercices et de me dire que ce que j'aurai comme résultat ce sera que par ma, par ma faute, 'fin entre guillemets grâce à moi, euh ben on est tout de suite plus impliqués. On n'est pas là, on travaille pas pour une moyenne générale comme on travaillait au lycée. Là on est vraiment euh... Chaque matière elle est pris, elle est prise à part, c'est pas une globalité en fait, c'est vraiment euh, je vais travailler en anglais, je travaillerai en histoire, c'est vraiment deux choses différentes et euh, et puis en plus de ça euh vu qu'on est souvent en groupes, moi je sais que j'aime bien faire ma part du boulot, j'aime pas laisser tout à... 'fin ce qui est normal quoi. Du coup c'est vrai qu'on nous, 'fin j'étais vraiment plus impliquée dans mes cours d'anglais euh à la fac parce que euh on nous le demande finalement. Ou sinon on décroche. Et euh c'est vrai que en plus de ça, le suivi avec Moodle, Moodle aussi, même si j'ai pu lui en vouloir (rires) avant les partiels parce que j'avais pas fini, euh c'est vrai que ça, y a pas à dire, ça fait progresser c'est sûr. Parce que, parce que il y a vraiment, vraiment un travail derrière euh qui est pas négligeable et ça se ressent quoi. C'est sûr que après un mois de Moodle, j'avais, 'fin j'avais vraiment plus le niveau que euh au lycée par exemple. Ca c'est sûr.

E : Alors j'entends un peu deux choses, un peu contradictoires, mais peut-être pas, c'est moi qui l'entends comme ça, mais euh que vous appréciez ce degré d'autonomie qu'on vous donne, euh un peu plus de liberté, de responsabilisation, et en même temps vous disiez, en tout cas pour ce semestre, il aurait fallu plus de guidage, plus d'obligation, de contrainte ?

Euh oui, juste au niveau du travail personnel parce que moi j'ai lâché un peu à la fin. Mais après voilà c'est, c'est mon problème à moi, je pense pas que ce soit pour tout le monde pareil. Mais euh c'est vrai que, en fait y a vraiment Moodle à fond, et ça c'est vraiment pas possible, 'fin c'est trop, et le logbook qui est vraiment un peu trop, trop de liberté en fait. Faudrait vraiment trouver un juste milieu, parce que, parce que voilà, le logbook, j'ai décroché à la fin alors que Moodle j'aurais été obligée de faire les exercices, donc je les aurais fait. Mais bon voilà après c'est vrai que, que euh oui, c'est un peu contradictoire parce que euh, parce que voilà on a envie d'être tranquille mais on sait que les progrès ils sur... ils viennent pas si on fait rien quoi, c'est sûr. Donc c'est pour ça, il faudrait trouver un juste milieu quoi. Pour les gens comme moi qui sont pas très très euh, euh comment on pourrait dire qui décrochent un peu vite quand euh, 'fin moi quand je suis submergée je me dis bon ben là qu'est-ce que je fais...

E : Et vous gérer les priorités en fonction de quoi alors ?

Eh ben là c'était je passais en oral, donc je pouvais pas me pointer à un oral euh sans avoir mon dossier donc j'ai privilégié le dossier en me disant que ben Moodle, ben c'était un peu une matière secondaire du coup ça, ça me pénaliserait moins. C'est, oui là c'était totalement, au niveau de la, des notes. Mais euh bon voilà. Après c'est vrai que... ouais, faudrait un peu plus de suivi pour euh, pour éviter ça quoi. Mais bon ça je le savais euh... quand j'ai vu, je me suis dit, bon, ça ça va être mon problème quoi. C'est our ça qu'au début j'étais quand même relativement euh... Je me suis forcée vraiment à le faire en me disant que bon peut-être qu'à la fin je les ferai peut-être un petit peu passer quoi.

E : Et euh donc au début vous vous étiez fixé euh de passer un temps chaque semaine ? Y avait un jour ou un soir où vous essayiez de le faire ?

Euh ben oui parce que du coup j'avais un trou le mardi juste avant le cours donc je me disais bon ben je vais faire les exercices avant le cours comme ça je me remets dans le bain. Et euh j'y passais, on avait un trou de 2 heures, donc j'y passais ouais à peu près... Je sais que je rentrais le midi, je mangeais, et puis après je me faisais du Moodle jusqu'à, jusqu'à 15h30, oui jusqu'à 15h30.

E : Oui, on avait cours à 16h30.

Du coup, voilà. Oui, c'était ouais environ 2 heures ou plus ou moins, seulement les semaines euh, de Moodle. Après quand je devais vraiment faire du boulot, je le faisais aussi le week end mais c'est vrai que le week end je le gardais surtout pour faire des recherches euh en histoire vu qu'on a deux jours et que ça prend du temps c'est plus simple.

E : C'est intéressant dans votre logbook, j'ai surligné des choses, euh par exemple vous disiez faire des choix en fonction de ce qu'on a fait en cours, pour réviser des choses qu'on a fait en cours, ou aussi à la fin pour réviser pour le test, tout ça ça a joué dans le type... parce que vous avez pas tout fait, vous avez choisi certaines activités, donc ça, ça jouait par rapport à, à ce qu'on avait pu... aux autres aspects du cours ?

Ben euh je, en fait j'essayais de faire euh sur Moodle ce que j'avais pas compris, ou ce que je savais qui pêchait. Par exemple, tout ce qui était grammaire et le passé, le passé j'ai du mal, euh je le faisais sur, sur Moodle. Après euh pour connaître les adjectifs, par exemple pour décrire une pièce tout ça, je savais pas du tout, ben ça j'ai fait les exercices pour voir euh, pour être dans le bain quoi, pour pas... Parce que les années d'avant on avait des exercices Moodle à faire par semaine, et euh en fait c'était en rapport avec le cours qu'on allait avoir. Du coup j'ai gardé un peu en fait cette démarche-là quand je faisais mes exercices. Et puis c'est vrai qu'on faisait à peu près... 'fin les exercices qu'on faisait ils étaient en, sur Moodle quoi.

E : Vous avez vu qu'il y avait des liens.

Oui, oui, ben oui.

E : D'accord. Euh, oui et autre chose aussi que vous, vous aviez mis, j'ai trouvé ça rigolo, c'est pour ça que j'ai surligné, euh je m'interrogeais sur ces petites appréciations que vous mettez sous forme d'émoticônes ! Qu'est-ce que ça veut dire ? Est-ce que c'est en lien avec le score que vous avez obtenu ?

C'est en lien euh oui, avec le score, mais avec comment j'ai ressenti l'exercice en fait. Quoi, je fais l'exercice, que je vois que j'ai eu... que je vois que j'ai bien compris, ben je suis contente donc (rires) je mets un sourire ! Mais euh, mais voilà. Là par exemple le dernier, là j'avais fait tout faux et j'avais rien compris donc là ouais, j'étais pas contente ! Oui, oui, c'est euh...

E : Donc c'est une satisfaction par rapport à votre performance ?

Oui, voilà, c'est ça. Oui, même si j'ai pas eu une super note mais je vois que j'ai compris quand même, que je suis capable de refaire, je mets un petit sourire.

E : C'est marrant. Comme une forme d'encouragement ?

Oui, oui, ben oui. Oui, en fait c'est quand j'étais petite, en maternelle, ma maîtresse elle faisait ça. En fait elle, elle faisait des soleils et plus on avait de rayons, plus on avait réussi l'exercice ! (rires)

E : Ah oui ? C'est rigolo !

Je crois que c'est resté ! (rires)

E : Et c'est la même chose quand à des moments vous mettez, euh vous mettez *globally good*, c'est une référence... j'étais pas sûre de bien comprendre, si c'est pas rapport à, à vous ce que vous avez fait, ou si c'est l'appréciation de l'activité ?

Euh ben en fait c'est les deux. Euh quand je vois que, bon même si j'ai pas 19 et demi, parce que j'ai, j'ai pas que ces notes-là, mais euh je vois que j'ai eu 14-15, je me dis bon ben là globalement j'ai compris, euh l'exercice je vois qu'il est bon, donc euh voilà. C'est un ensemble en fait euh. En plus je le mets quand j'ai fait plusieurs exercices, 'fin plusieurs activités donc je vois que, voilà qu'en général ça a été bien quoi.

E : Et puis euh... Oui, donc j'avais remarqué qu'effectivement vous étiez restée sur les cours, les activités qui étaient proposées sur Moodle, spécifiquement les quiz, les tests autocorrigés, parce qu'il y avait des liens vers d'autres choses. Vous disiez c'est le manque de temps qui vous a... c'est ce qui vous a manqué pour essayer d'explorer d'autres choses ?

Ben il y a le manque de temps, il y aussi euh... 'fin je pense que je suis pas du tout euh apte à me dire quel exercice est bon à faire. Parce que euh je pense que euh intuitivement entre guillemets je vais aller vers le plus facile. Et j'ai peur en allant vers le plus facile de pas avoir euh vu tout, 'fin toutes les, tout ce que je devrais savoir entre guillemets. Par exemple euh, 'fin, par exemple j'ai trouvé une grammaire italienne pour réviser un contrôle d'italien, j'ai fait les exercices, en plus de ça ils étaient pas vraiment comme dans le cours donc euh, aussi selon le livre qu'on prend on a des choses différentes donc ça c'est...

E : C'est pas la même approche ?

Voilà, donc ça déjà ça me bloque un peu parce que je sais pas lequel je devrais choisir, lequel est mieux que l'autre et euh, c'est vrai que voilà. Après j'ai tendance à me dire, bon ben, cet exercice il me paraît plus donc je vais mieux le réussir mais est-ce que j'ai fait ce que je devais faire, euh est-ce que j'ai vu ce que je devais voir euh. Du coup ça c'est vrai que ça me freine un peu quoi.

E : Est-ce que vous auriez eu besoin de davantage de conseils personnalisés, de prescriptions en fonction de vos besoins à vous ?

Euh ben peut-être que, peut-être donner des pistes, sur les exercices à faire. Mais je pense que même si je les avais eues je serais restée sur Moodle en fait. Je préfère euh, 'fin c'est simple, je me dis euh, mon prof, il a mis ces exercices-là en ligne, donc lui il voudrait, il veut qu'on fasse ça en fait, il veut qu'on fasse ce type d'exercices parce qu'il attend quelque chose en particulier. Alors que si je vais dans un livre je vais me dire, est-ce que c'est bien, est-ce que c'est pas bien, est-ce que je vais avoir les mêmes objectifs que si j'avais pris l'exercice de Moodle, donc je préfère me fier à ce que mon prof va mettre en ligne plutôt que aller euh moi chercher dans un livre quoi. Je préfère par exemple plutôt, j'aurais plutôt tendance à dans le livre trouver une leçon pour avoir euh justement une autre approche par exemple que celle de mon prof parce que je l'ai mal comprise, et là peut-être que je comprendrais mieux, mais au niveau des exercices je reste, 'fin je reste un peu perplexe quoi. Je fais pas, je fais pas trop confiance euh dans, aux livres. En plus selon les années où il ont été édités il y a différents exercices, 'fin il y a plein de trucs qui font que je suis pas... je suis pas trop trop sûre quoi. Je préfère rester sur Moodle.

E : Même si c'est a priori des recommandations qui s'adressent à une moyenne en fait, donc à un groupe dans son ensemble et pas à un individu ? Même si c'est pas... Ma question c'est, est-ce que vous ne préféreriez pas des ressources plus personnalisées, pouvoir choisir parmi un panel de ressources qui seraient plus adaptées à vos besoins à vous ?

Ben si, si, ça peut mais euh, ouais si ça peut. Après je pense que j'ai, j'ai le réflexe Moodle parce que euh depuis le début on nous a mis Moodle dans les mains et qu'on, on sait s'en

servir, on sait comment ça marche. Ca je pense que, voilà, si dès le début, dès la première année de fac on nous dit, faut faire tel exercice pour arriver à tel résultat et qu'on n'avait que les livres, je pense que j'aurais pris les livres. Là c'est aussi parce que je suis habituée à faire sur Moodle. Pour moi l'anglais ça va avec Moodle, quoi c'est euh vraiment euh, ouais, les deux sont liés quoi.

E : Et vous avez trouvé une satisfaction dans ce type de travail ?

Oui. Parce que euh, en plus de ça, ce qui est bien, on peut les refaire les exercices et ça, là par exemple j'ai refait l'exercice des modaux, je l'ai refait deux fois. Je me dis si j'avais dû retrouver le livre avec le bon exercice euh par exemple à la BU, ben je l'aurais pas refait en fait. Ou alors après euh... Ouais, c'est vrai que le format Moodle il est quand même, quand même bien. En plus on a les leçons euh, les leçons je les fais toutes avec Moodle pratiquement. Donc ça c'est vrai que je peux pas trop critiquer.

E : Ca vous a demandé donc un effort un peu ce semestre, de faire les choses différemment, de pas forcément être dans le même type de format d'évaluation ?

Ouais. Mais euh... Je trouve que c'est bien, 'fin que c'est mieux en fait. Cette année ça a vraiment été mieux avec le logbook parce que, parce qu'on avait vraiment plus de liberté. Et puis c'est vrai que les autres années on devait faire par semaine les 5 exercices et des fois il y avait des exercices on avait pas besoin de les faire. Là c'est vrai qu'on pouvait choisir, et après à chacun de se dire, bon ben va falloir que je les fasse trois fois ou va falloir que je fasse celui-là en plus. Mais ça c'est vrai que maintenant on est quand même aptes à le faire, c'est sûr. Donc voilà pour ça c'est vrai que le logbook pour ça c'était bien, c'est qu'on pouvait choisir, vraiment adapter le, 'fin notre manière d'apprendre à nos besoins. Et puis c'est vrai que bon on est quand même, oui, aptes à choisir, à savoir ce qui nous va, ce qui nous va pas. Après voilà, moi j'ai pas voulu aller dans les livres parce que j'étais pas sûre de mes choix, parce que voilà je suis pas non plus euh très très forte en anglais donc je sais pas trop quoi. Je voulais rester sur Moodle pour ça.

E : Mais à ce sujet d'ailleurs euh, bon, vous m'avez pas sollicitée personnellement pour de l'aide soit sur Moodle soit sur autre chose. Est-ce que vous avez eu besoin d'aide ? Est-ce que vous avez demandé de l'aide à quelqu'un, à d'autres étudiants dans le groupe, ou à des amis ou... ?

Non. Non, non. Euh ben non l'anglais, je fais toute seule. De toutes façons euh, de toutes façons, non, chez moi je suis toute seule donc euh je dois me débrouiller. En fait les questions que je pose c'est surtout sur le fonctionnement. Par exemple le wiki j'avais pas trop compris, donc Hermeline elle était venue vous voir et après elle m'avait réexpliqué. Après c'est vrai que des fois je savais pas trop exactement ce qu'il fallait qu'on rende, parce que je note mais des fois j'oublie, j'ai pas mes feuilles, 'fin voilà ! (rires) Donc ça c'est vrai vraiment sur, on va dire, au niveau du fonctionnement que j'ai demandé de l'aide. Après non euh, tout ce qui est travail personnel, c'est vrai que bon je le fais toutes seule. Même euh j'avais demandé un petit peu à mon copain qui est fort en anglais mais euh, mais lui ça l'intéressait pas donc euh ! (rires) Donc je me suis vraiment débrouillée mais euh, mais en fait je veux le faire toute seule parce que euh au moins je, j'arrive à euh mieux savoir ce qui me va, ce qui me va pas. 'Fin ça c'est vrai que je le, 'fin euh, je le fais dans toutes les matières en fait. Je préfère me débrouiller toute seule, et si vraiment je butte sur quelque chose, mais il faudra vraiment que j'y ai passé du temps avant de euh, avant de me dire bon ben là je vais demander. Parce que je, c'est pas dans ma nature en fait. Je préfère me débrouiller toute seule. Parce que euh aussi quand je demande des fois euh, 'fin je vois dans d'autres matières, pas forcément l'anglais mais il y a plein de trucs que par exemple j'ai pas compris et que mes copines elles ont compris, et inversement, que moi j'ai compris, qu'elles ont pas compris, et je me dis ça ça dépend vraiment des gens, on

peut pas... 'fin je peux pas vraiment savoir ce qui est bon pour moi en demandant à une copine. 'fin je sais pas si... c'est clair !

E : Oui, oui, oui, si, j'ai compris ! Enfin, je pense que j'ai compris, ouais.

Donc c'est vrai que ouais, non, je me débrouille toute seule pour tout.

E : Oui, j'allais vous demander justement si vous aviez une façon de travailler similaire dans d'autres matières.

Oui, oui, ça je fais partout pareil.

E : Oui. Et euh, le fait de devoir justement faire des choix, de décider un peu en partie ce que contient votre formation d'anglais, est-ce que c'est des genres de choses que vous êtes amenée à faire aussi dans d'autres matières à décider d'une partie des contenus ou des objectifs que vous fixez ?

Euh... Je sais pas parce que l'anglais c'est vraiment particulier. En fait, j'ai... j'appréhende entre guillemets chaque matière vraiment différemment. J'ai pas une méthode de travail pour tout, en fait. C'est vraiment euh... Ouais, 'fin, après ouais il y a des trucs similaires bien sûr mais euh 'fin je sais pas, c'est bizarre. En plus de ça ça dépend de mon affinité avec la matière, parce que c'est vrai qu'il y a des matières que j'aime moins que d'autres, et par exemple dans les matières que j'aime, ben il y a des trucs que je vais faire euh ça va couler tout seul, et dans des matières que j'aime moins, refaire la même chose, je suis incapable. Parce que euh j'ai l'impression qu'il faut que j'aie une approche différente et euh, ouais, c'est vrai que non, j'ai pas une méthode globale pour tout euh pareil parce que je les appréhende différemment chacune.

E : Est-ce que ça dépend aussi de, de, de ce que vous dit le prof et ce que le prof vous dit être les objectifs, les évaluations, etc, est-ce que vous vous adaptez en fonction de ça aussi ?

Je pense que, oui, ça dépend aussi un peu de la... de la façon dont on nous donne, 'fin, je pense que, oui, ça dépend aussi un peu de la façon dont, que le prof nous a donné de faire les choses. 'Fin, ça veut rien dire ce que j'ai dit ! (rires) Mais euh il y a des profs qui sont plus clairs que d'autres et il y a des profs je pense qu'on a plus la même démarche euh mentale entre guillemets que d'autres. Et il y a d'autres peut-être ils vont nous dire la même chose avec des mots différents et je vais pas comprendre. En fait, c'est euh, c'est bête mais ça dépend de petits trucs comme ça ou même de leur façon, par exemple il y a des profs euh on a le même contenu, parce que c'est le même type de matière mais pas la même période, eh ben il y a un prof où je vais arriver à suivre et je vais prendre vraiment beaucoup de notes pendant, pendant que je prends mes cours, et alors l'autre prof il va avoir le même format de cours mais je vais pas arriver à suivre, je vais pas arriver à accrocher à ce qu'il dit parce qu'il a peut-être une voix particulière qui me revient pas, je sais pas, parce que son plan il est, 'fin j'aurais pas fait comme ça, 'fin ça dépend de plein de choses à côté qui font que après euh j'aborde pas la matière pareil en fait.

E : Oui, ben ça bien sûr hein. On le sait que ...

C'est bête hein !

E : Non mais c'est normal. On sait que l'humain, l'enseignant a une influence aussi sur l'investissement.

Mais après c'est pas forcément parce que par exemple sa tête me revient pas, c'est pas ça que je veux dire. C'est juste parce que sa manière de faire me parle pas.

E : Mmh mmh, bien sûr. Et en parlant d'affinités, d'après vous est-ce que vous en avez avec l'anglais ? Est-ce que c'est une matière que vous faites avec plaisir ou est-ce que c'est plutôt une contrainte ?

Euh c'est, alors, j'ai eu beaucoup de problèmes avec l'anglais avant la fac. Mais c'est vrai que depuis que je suis arrivée à la fac, je me suis réconciliée avec l'anglais, ça c'est sûr. En plus, c'est vrai que euh là les profs ils faisaient de euh d'adapter en gros le contenu du

cours avec l'histoire, après je sais que vous faites pareil un peu en psychologie tout ça. Donc ça c'est vrai que c'est bien parce que euh, parce que si on a choisi une filière c'est pas par hasard quoi. C'est pas euh... Donc un peu le fait de nous appâter (rires) avec le côté histoire, c'est vrai que tout de suite l'anglais il est plus agréable quoi. Ca c'est sûr et euh c'est vrai que, non, l'anglais j'aime bien euh. Et puis en même temps en fait j'ai pris l'habitude de faire ma petite heure d'anglais euh. C'est vrai, non, j'aime bien. Avant, non, avant ouais c'était plutôt une contrainte mais maintenant non. Pis maintenant c'est vrai que j'ai plus tendance à, par exemple quand je tombe sur un article en anglais à le lire, alors qu'avant je me disais, ouais ben laisse tomber, je vais rien comprendre. Non, non, c'est vrai, je vais regarder euh, il y a des mots qui vont me revenir euh. Sur les sites Internet par exemple, ça me pose plus problème qu'un site soit en anglais ou en français. Ca c'est sûr.

E : Et euh, par rapport à vos projets d'avenir, que je connais pas forcément, est-ce que vous projetez de garder ce lien avec l'anglais dans votre quotidien, ou dans votre travail à vous ?

Ben déjà, oui, parce que de toutes façons, si j'ai gardé l'anglais pendant trois ans à la fac et pis peut-être que, 'fin, même sûr, je pense que je vais pas m'en détacher tout de suite. C'est parce que je sais que ça sert. Euh voilà, depuis toute petite j'entends mes parents me dire, fais de l'anglais, c'est important. Ca c'est vrai que oui, l'anglais, ça fait partie de notre quotidien. En plus euh, en plus maintenant euh, le secteur dans lequel je vais faire, dans lequel je veux bo- je veux travailler c'est le patrimoine, j'aimerais bien peut-être un petit peu m'orienter dans la branche un peu touristique du patrimoine, je sais que l'anglais ça va juste être obligatoire quoi. Donc euh ça c'est, voilà, c'est... 'Fin je pense que je resterai, 'fin ça me pose pas de problème d'avoir un lien avec l'anglais toute ma vie et je pense justement que je le garderai parce que, parce que euh oui, c'est important, pour moi c'est important. En plus euh, 'fin l'autre jour je rigolais parce que je, j'ai deux personnes qui se sont arrêtées devant ma cour et qui m'ont demandé un renseignement, c'était des Hollandais alors euh ni l'un ni l'autre on se comprenait, on a parlé en anglais et je me suis dit, ben voilà, dans le quotidien je suis capable de, de donner leur chemin à des Hollandais alors qu'ils comprenaient rien ni moi non plus, et on s'est compris tous les deux, c'est venu tout seul euh, là, c'était là, comme ça, il a fallu que je me mette dedans tout de suite, et je me suis dit ben voilà, là euh, là c'est sûr que... trois ans en arrière j'aurais été incapable de faire quoi que ce soit. J'aurais paniqué, j'aurais dit, je sais pas. Là je les ai guidés et puis voilà quoi.

E : Donc quand vous dites l'anglais ça sert, c'est, c'est... Ca sert pour votre travail pour vos loisirs... ?

Pour tout. Pour tout, même euh ouais, pour le quotidien. 'Fin je vois, là par exemple, c'est un truc bête mais ma voiture la notice elle est en anglais. Ouais, j'ai pas la, la partie française donc je suis obligée de savoir quoi ! (rires) Donc je me dis oui, non, c'est obligé quoi. Aujourd'hui euh l'anglais il est partout. Et puis ouais j'en ai eu, 'fin on en a besoin quoi. Même sur euh, quand on fait nos courses, des fois sur les cosmétiques tout ça c'est écrit en anglais donc euh. 'Fin moi, moi j'ai besoin de l'anglais pratiquement tous les jours quoi. Ca c'est sûr. Et euh, et puis alors, je me dis déjà là je travaille pas, si plus tard je dois travailler dans ce secteur-là où je dois être presque bilingue, oui c'est clair, c'est clair qu'il va falloir que euh je prenne de l'anglais encore pendant trois ans je pense, même voire plus.

E : Comment ça ?

Encore continuer à apprendre euh parce que là ça vient, je sens que ça vient, j'ai fait des progrès euh à l'oral mais euh voilà, je sais pas encore XXX, je cherche encore mes mots euh parce que j'ai pas un vocabulaire illimité mais euh, mais je pense que voilà, si je, si je

pers pas le fil que j'ai, que j'ai eu là jusqu'à maintenant, je peux avoir un niveau correct quoi. C'est sûr.

E : Et continuer à apprendre pour vous ce serait sous quelle forme plutôt ?

Eh ben si, je sais pas si en Master on a encore de l'anglais, je crois pas.

E : Patrimoine, ici ?

Euh ouais.

E : Oui.

Oui ? Mais moi euh je veux partir en recherche.

E : C'est pas le Master pro ?

Non.

E : Euh... je crois pas.

En recherche je crois pas. Mais euh voilà ouais si, peut-être que là en Master, peut-être que là je vais arrêter l'anglais mais je pense que si dans mon métier euh je dois en faire c'est sûr que je prendrai des cours.

E : Avec un enseignant ?

Ouais, je pense. Oui euh soit des cours comme ça, soit euh peut-être sur Internet. Bon après j'ai pas encore réfléchi mais euh, mais oui, oui, non c'est sûr que, si il faut je prendrai des cours avec quelqu'un, de toutes façons je pense que c'est la meilleure méthode.

E : Travailler toute seule ça vous convient pas forcément ?

Ben non parce que, en fait je pense que, ben déjà j'ai un manque de confiance en moi dans le travail, ça c'est sûr, et je pense que du coup ça, ça m'empêche de faire les bons choix euh, des choix objectifs en fait. 'Fin j'arriverais à savoir mais en fait j'irais toujours vers ce que je sais faire et pas vers ce que je sais pas faire. Donc je pense que j'ai besoin de quelqu'un et pis même euh pour euh, pour tout ce qui est l'apprentissage j'ai, ouais, j'ai besoin de quelqu'un qui me guide, ça c'est sûr. Je pourrais pas apprendre quelque chose toute seule.

E : Très bien. Est-ce que vous voyez quelque chose à ajouter ? Quelque chose qu'on n'aurait pas dit ?

Euh ben non. Non, non. Je suis totalement satisfaite de mes trois ans d'anglais ! (rires)
Ouais, ouais, non, vraiment, en ayant vu les progrès que j'ai faits, ça c'est sûr que y a pas... Y a rien à dire à ce niveau-là. L'anglais de la fac a... En fait, c'est comme si j'avais fait que trois ans d'anglais dans toute ma vie mais c'était trois ans qui avaient le mieux servi quoi !

(clôture de l'entretien non transcrite)

Annexe 7

Transcription de l'entretien avec Florence

Durée de l'entretien : 32'06

(Consigne de l'enquêtrice non retranscrite)

Alors j'ai essayé de faire le plus d'exercices possible. Euh je crois que y en a que 3 ou 4 que j'ai pas fait d'ailleurs, il me semble bien. Euh alors pour autant, j'ai vraiment du mal avec ces exercices. Je, je trouve que je les fais sur le moment mais que au niveau pédagogique ça m'apporte pas grand-chose sur la durée. Et déjà au premier semestre, avant je sais pas comment ça fonctionnait, j'étais pas dans cette fac-ci. Donc l'anglais était pas du tout, fonctionnait pas du tout pareil dans mes anciennes facs. C'est un... Moodle c'est quelque chose, LANSAD, quelque chose de très nouveau pour moi et euh, et finalement, euh j'ai beaucoup de mal avec cet exercice. En fait je suis un peu de la vieille école et moi je pars du principe que l'anglais c'est du vocabulaire et euh... C'est ce que je mets d'ailleurs dans, j'avais rempli un questionnaire, je préférerais, je trouve que ce serait plus efficace, et en plus comme bon nombre d'entre nous travaille vraiment l'anglais au dernier moment, parce que quand on est en histoire c'est pas notre tasse à café, mais euh si on avait des mots d'anglais à apprendre pour chaque semaine, tout le monde serait obligé de les apprendre et je pense que ce serait un travail beaucoup plus efficace. Parce que, que là je suis pas sûre d'ailleurs que les gens, les autres élèves de ma classe aient fait beaucoup d'exercices. Je sais que mes amis à moi ça leur passe un peu au-dessus de la tête. Donc euh... Moi je me suis forcée à les faire mais c'est vrai que, pff, j'ai du mal avec ce système-là. Ils sont bien faits hein, ça je dis pas, mais qu'est-ce qu'on va en retenir une fois qu'on les a fait, je... Bon j'ai retenu des choses bien évidemment, mais euh je pense que ça pourrait être fait différemment les cours d'anglais en histoire.

E : Vous disiez j'ai fait, j'ai essayé de faire le plus d'exercices possibles. Sachant que il y avait pas forcément une obligation à tous les faire, pourquoi vous vous êtes fixé cet objectif ?

Ben déjà je me suis dit que si je voulais faire deux heures d'anglais par semaine, forcément ça ferait beaucoup d'exercices. Parce que je m'y suis tenue, sauf une semaine quand j'étais malade ou quand j'avais beaucoup de boulot, j'ai fait un moins de deux heures, mais généralement je faisais deux heures au moins par semaine, même un peu plus parce que après je lis de l'anglais à côté. Ca je crois que je l'ai pas marqué mais... Euh, ben parce que je me suis dit bon ben y a plein d'exercices, même si j'aime pas le principe, autant voir ce qu'ils peuvent m'apporter parce qu'ils parlaient vraiment de plein de choses différentes. J'ai essayé de revoir un peu tout, la grammaire, le vocabulaire, euh, l'orthographe, tout ça. C'est pour ça que j'ai essayé d'en faire un maximum. Justement pour voir si j'avais raison d'avoir de l'appréhension vis-à-vis de ce type d'exercices. Donc euh, non mais ils sont très bien faits ces exercices hein, ça c'est... Ils sont très bien faits. Maintenant pour des élèves d'histoire, je suis pas sûre que ce soit le plus approprié en fait.

E : Pourquoi des élèves d'histoire ?

Ben parce que en histoire ou peut-être en géo je sais pas, moi je suis en histoire, l'anglais c'est... On apprécie pas l'anglais en général quand on est en histoire (rires). Justement, on est en histoire parce qu'on aime pas tout ce qui est langues, droit... Et donc l'anglais euh...

E : Par rapport à la place de l'anglais dans la formation, vous pensez que c'est pas une priorité pour vous ?

Voilà. Parce qu'en plus les... quand on va lire les sources premières, elles sont pas nécessairement en anglais, nous. Elles sont plutôt d'ailleurs sur certaines périodes plus en allemand, en espagnol, en... Et du coup l'anglais dans c'est formation n'a pas euh, est pas tant justifiée que ça en fait.

E : Et pour vous ? Pour, je sais pas, vos projets personnels ou professionnels ?

Alors oui, après bon je pars du principe que l'anglais est évidemment utile. C'est pour ça que moi en fait j'ai, j'ai des... Parce qu'en fait je viens de Sciences Po à la base. Et à Sciences Po avec notre prof on avait des pages entières de vocabulaire à apprendre. C'est comme ça que ça fonctionnait, on apprenait du vocabulaire, on avait un contrôle de dix minutes chaque séance. Et en fait j'ai toutes ces feuilles de vocabulaire qui sont très nombreuses et moi chaque année je réapprends ces feuilles de vocabulaire, j'essaye, j'ai des thématiques en fait que j'essaye d'approfondir, j'essaye de m'ajouter du vocabulaire. Moi c'est comme ça que je travaille mon anglais en fait. Parce que, euh, l'anglais c'est salubre évidemment donc euh... Je le travaille sous forme de vocabulaire. Je lis beaucoup le, euh, mince, euh, *The Economist*. Je lis ça en ligne en fait, parce que je trouve que les articles sont bien structurés et le vocabulaire je le remets dans mes thématiques et c'est comme ça que... Et je trouve que je progresse plus en faisant ça en fait.

E : Ces fiches dont vous parlez de vocabulaire, c'est, donc vous utilisez des fiches qui existaient déjà ? Vous en refaites ?

En fait je pars des fiches de base par thématiques que mon professeur m'avait donné à l'époque, et ces fiches moi je les ai toutes retapées à l'ordinateur et je les agrandis en fait, et au fur à mesure. Donc du coup chaque année j'ai des fiches qui deviennent de plus en plus grandes et donc euh je les réapprends, je les remémorise, euh voilà.

E : C'est quoi votre technique pour les mémoriser ou les revoir ?

Oh moi j'ai une très bonne mémoire alors je lis et généralement après ça rentre assez rapidement ! Ouais, ouais, ça...

E : Et ça contient quoi exactement ? La traduction, d'autres choses ?

Eh ben j'ai le mot en anglais en fait et pis le mot en français à côté et parfois j'ai des phrases, 'fin un exemple type de phrase qui peut aller avec. Pour voir exactement comment ils s'emploient, parce qu'il y a des... Par exemple ceux où on doit mettre *-ing* après, du coup j'ai la phrase pour bien m'en souvenir !

E : Oui, c'est des choses que vous avez faites ce semestre par exemple ? Dans les semaines qui, depuis le mois de janvier ?

Ah ben ça je le fais tout le temps, même l'été, je me reprends, je les reprends parce que comme en plus je regarde beaucoup des séries en anglais euh ça m'aide beaucoup. Avec ma sœur on essaie de beaucoup parler en anglais ensemble parce que euh ça nous aide pas mal donc euh... Non, l'anglais j'apprécie pas particulièrement mais n'empêche que j'essaie de le travailler quand même individuellement. Parce qu'en plus, plus on pratique, plus on progresse et moins on pratique, plus, plus c'est difficile ! Donc voilà.

E : Vous arrivez de façon hebdomadaire à vous fixer un moment dans la semaine ?

Oui, oui, ça, oui, oui. Ça moi je m'y tiens. Parce que je tiens à pouvoir m'exprimer en anglais donc euh, oui, oui, chaque semaine... Avec ma sœur on a nos petites discussions ! Ça aide !

E : Par rapport à... Vous aviez pas exactement répondu à la question mais par rapport à vos projets professionnels ou après ou même pour maintenant, au présent, à quoi ça vous sert l'anglais ? Qu'est-ce qui vous motive à faire ce travail-là alors, qui est assez euh chronophage j'imagine ?

Ben euh... Je crois que c'est juste euh pour moi que je fais ça. Parce que je veux être enseignante d'histoire, d'histoire-géo, donc euh l'anglais me, me sera pas forcément plus utile que maintenant mais... Je sais pas c'est quand après je pars à l'étranger, pour que je

puisse m'exprimer, c'est quand euh je regarde euh, je regarde beaucoup BBC News à la télé puisqu'on l'a donc il faut que je puisse comprendre. Non c'est juste pour moi que je le fais, tout simplement.

E : Mmh mmh. C'est lié à vos pratiques culturelles et de loisirs ?

Voilà, voilà.

E : D'accord. Et... j'avais noté oui, qu'effectivement euh vous parliez du vocabulaire. En termes d'objectifs que vous vous étiez plus ou moins fixés, il y avait des choses aussi sur la compréhension orale.

Mmh. Ah oui, parce que ça, oui, par contre, ça c'est ce que je reconnais à Moodle, ça permet vachement de travailler la compréhension orale. Il y a des exercices qui sont très bien à ce niveau-là. Quand il y a aussi des textes à trous qu'il faut remplir. Ca c'est, c'est une partie que j'ai trouvée très salutaire. Parce que moi je suis nulle, 'fin c'est mon point faible la compréhension orale. Parfois quand, 'fin dès que ça parle trop vite euh j'ai du mal à comprendre. Et à ce niveau-là les exercices étaient vraiment bien fait, parce qu'en plus on pouvait les réécouter autant de fois qu'on voulait, euh mettre pause pour remplir dans les textes à trous. Ca, oui, oui. Mais c'est pour ça, je, je, j'insiste bien, je trouve que ces exercices sont vraiment bien faits. C'est juste par exemple pour la grammaire, je suis pas sûre que, que ça reste à long terme parce qu'il y a beaucoup de choses, euh et puis la grammaire expliquée à l'écrit c'est beaucoup plus dur à comprendre que expliquée oralement dans un cours en fait. Par exemple, j'ai beaucoup mieux compris quand vous avez fait la séance sur les modaux euh oralement que quand j'avais fait des exercices sur Moodle à ce propos-là.

E : Est-ce que vous pensez que euh si, si il a eu une acquisition, ou une certaine forme de progrès ou de révision de certaines choses que vous saviez, c'est plutôt arrivé en cours que sur le travail que vous avez pu faire ici ? Ou les deux, ou pas du tout ?

Ben... Le cours et ça ont apporté différentes choses. Le cours il nous a vraiment permis de travailler l'expression orale. Et je trouve que c'est sur ce point-là qu'il a été euh, qu'il m'a été très utile. Et puis les points de grammaire que vous faisiez aussi, je les ai beaucoup appréciés. Après en termes de vocabulaire, c'était un peu équivalent dans les deux. On a jamais vraiment eu de, de grandes listes de vocabulaire.

E : Et euh... Autre chose qui n'était pas imposée, c'était l'ordre dans lequel vous faisiez les activités. Là par exemple vous avez fait tout ce qu'il y avait sur le cours en ligne, tous les exercices, est-ce que vous avez choisi de les faire dans un ordre particulier et si oui comment est-ce que vous avez décidé de l'ordre ?

Ah non. J'ai fait, bon on va faire ça, oui allez on va faire ça ! Non, au début j'ai essayé de suivre le plan euh guidé que vous aviez mis, donc au début, je crois les deux premières semaines...

E : Le plan... Le *suggested study plan* ?

Voilà, au début. Et puis euh finalement ensuite, je crois que c'était un peu selon mon humeur, ce que j'avais envie de travailler euh. J'ai vraiment fait euh aucune, aucune cohérence à ce niveau-là.

E : Oui, j'ai surligné quelque chose qui, qui me semblait intéressant. Qu'est-ce que j'ai surligné ? Oui, d'abord j'avais pas compris...

Oui, mon anglais est...

E : Non, c'est pas une question d'anglais, c'était juste pas suffisamment expliqué.

Euh, un *speech*, 'fin un discours.

E : Ah oui d'accord. *An address*, oui. Je croyais que c'était une adresse, une adresse géographique.

Non, non, c'était vraiment euh une adresse orale.

E : D'accord. Et vous dites, j'ai noté, c'était intéressant, je pense que c'est acquis.

Oui.

E : Comment est-ce que vous l'avez constaté que c'est acquis ?

Euh parce que j'ai eu 20/20 à l'exercice.

E : Donc le score que vous avez obtenu vous indique que...

Et pis parce que quand je l'ai fait, ça me... 'fin je réfléchissais pas, les réponses venaient d'elles-mêmes, donc euh j'en ai déduit que j'en avais acquis ça ! Après peut-être que je me trompais.

E : Oui vous dites à plusieurs reprises, pour moi la grammaire c'est instinctif...

Oui, ça c'est vrai que souvent la grammaire, je... En fait, quand il faut... C'est les phrases que j'entends dans les séries que je regarde, donc parfois ça revient instinctivement en fait, donc je réfléchis pas vraiment à la structure de la phrase. Ca me semble être juste. Bon après il y a quand même des parties de grammaire que je maîtrise hein, je fais pas tout au pif. Mais je pars des choses euh, c'est quand même bien instinctif.

E : D'une façon générale, vous pensez avoir une bonne idée de ce que vous êtes capable de faire et de ne pas faire en anglais ? Quelles sont vos forces et vos faiblesses en sorte ?

Oui, je pense. Parce que je commence à me cerner au niveau de ma maîtrise de l'anglais.

E : Mmh. Mmh. Ca vous vient d'où cette connaissance de vous-même ?

Parce que ça fait 4 ans que je suis dans l'enseignement supérieur ! Et ça fait 4 ans que chaque année on nous pose les mêmes questions sur notre situation au niveau de l'apprentissage de l'anglais, et donc euh... J'arrive euh quand même à avoir un, un certain euh, certain euh point de vue de mon évolution.

E : Et précédemment, quand on vous pose des questions sur votre, vous disiez votre situation dans l'apprentissage de l'anglais, c'était sous la forme aussi d'une petite autoévaluation ou ... ?

Oui, alors j'ai toujours, le logbook c'est quelque chose qui pour le coup n'est pas récent. Ca, on travaillait déjà dans mes anciennes, parce que j'ai fait 3 autres facs différentes, dans les 3 autres, euh à chaque fois le système du logbook revenait. Alors on n'avait pas d'exercices sur Moodle à faire, mais on devait euh consigner chaque semaine ce qu'on faisait euh en anglais. Si on révisait notre cours, si on lisait un article, tout ça. Et donc à chaque fois euh, au début du logbook, pareil, y avait où en êtes-vous euh, que pensez-vous améliorer ce semestre, et à la fin y avait euh bilan. Donc à ce niveau-là euh, j'ai pas été surprise de la forme.

E : Ca vous a été bénéfique ce genre de pratique ?

Oui, moi j'aime bien. Non et pis devoir remplir quelque chose ça permet déjà de euh, nous forcer à le faire et puis ben d'avoir un regard assez critique sur notre évolution ensuite. Ca j'aime bien, ce système-là.

E : Mmh, mmh. Oui, je notais que vous notiez les scores...

Oui, parfois ! (rires) J'étais contente !

E : Oui, c'est motivant ?

Oui, oui, parce que en fait, ce que j'ai bien aimé, c'est que euh, vous avez dit qu'il fallait faire le nombre d'exercices qu'on voulait, que la note finalement terminale finalement elle avait pas d'importance dans cet exercice euh, donc je les ai vraiment fait en me disant, je suis là pour progresser, pas pour être évaluée et pis ben du coup quand j'avais une bonne note, même si euh finalement ça allait rien changer à ma notation terminale, ben c'est toujours euh réconfortant et motivant. Donc oui, je crois que oui, il y a plusieurs fois où je l'ai noté. J'étais contente, j'étais toute seule devant mon ordinateur, je me suis dit, oui, j'ai réussi.

E : Il y avait parfois un certain plaisir ?

Oui, boh, c'était des jeux quoi. Je l'ai pris comme ça. Bon y en a, je me suis quand même bien arraché les cheveux sur certains exercices !

E : Ouais. Vous vous souvenez desquels ?

Euh, ben tout ce qui est sur la grammaire, quand il y avait plein de temps différents, il fallait trouver le bon temps à mettre, là, pff. Là je me suis bien arraché les cheveux quand même !

E : Vous entendez quoi par « je me suis arraché les cheveux » ?

Ben j'y ai passé du temps. Essayer de réfléchir exactement au bon temps qu'il fallait mettre. Comme d'habitude, je fais instinctivement. Là, quand on me met devant, je me suis dit, mais même si j'avais eu le même exercice en français je pense que j'aurais eu autant de mal de toutes façons, donc euh.

E : C'était pénible ?

Oui. Oui, cette grammaire était assez pénible. Mais bon, il y a toujours une part de pénibilité dans le travail.

E : Et à un moment donné dans votre, au cours du semestre, vous dites, apparemment Moodle c'est fini, vous avez exploré tout ce qu'il avait en termes de tests autocorrigés, donc vous passez à autre chose visiblement ? C'est ce qui s'est passé, c'est ça ?

Oui, ben en fait il a un moment où j'en ai eu marre de Moodle, franchement. Bon j'ai vu, j'ai fait quand même un certain nombre d'exercices, j'ai bien exploré le, la surface, donc euh, je suis allée là-dessus parce que BBC Learning English en fait euh on travaillait euh essentiellement là-dessus avant. Oui là j'ai mis une, une vidéo, j'ai mis celle-ci et j'en ai regardé d'autres euh. Après j'ai pas tout consigné non plus. Euh... et pis à la fin ben je me suis dit, bon allez, je vais regarder des films. Je me suis regardé deux films, les deux la même semaine.

E : Quand vous avez ce genre de pratiques, que ce soit sur les vidéos ou sur le site de BBC Learning English ou des films, euh, comment, comment est-ce que vous vous y prenez ? Parce que un de vos objectifs c'était d'améliorer la compréhension orale. Vous aviez une stratégie pour vous tester ou... ?

Ben en fait sur BBC Learning English il y avait une partie avec des scripts donc euh... Elle est très bien faite celle-ci d'ailleurs. Euh et donc on a l'audio et à partir de l'audio donc on peut écouter et puis une fois qu'on a écouté on peut aller chercher le script. Donc en fait moi ce que je fais quand je travaille là-dessus c'est que euh j'écoute le truc, je prends des notes. Une fois que je l'ai écouté j'essaye de me dire, bon, qu'est-ce que j'ai compris, et après euh du coup je vais chercher les scripts. Et... et c'est très utile. Parce que, ça..., justement s'il y a des contresens, je vais pouvoir, si j'ai fait des contresens dans mon interprétation, je vais pouvoir m'en rendre compte. Et pis euh du coup ben ça m'aide aussi à apprendre des mots de vocabulaire que je connaissais pas.

E : Vous essayez de restituer... de faire un résumé ou de restituer mot à mot ce que vous entendez ?

Ah non, non, je note des mots, ce que j'entends, et après je le fais vraiment dans ma tête hein. Je dis bon, qu'est-ce que j'ai compris ? Par contre après quand je prends le script, là je je vais vraiment par contre prendre en notes des mots de vocabulaire que je vais rajouter dans les...

E : Dans les fiches ?

Voilà. D'accord. Oui, oui, c'est comme ça que ça se construit.

E : Le film, c'était pareil ?

Alors les films euh je les regarde. Bon, Harry Potter, je le connaissais déjà. Quand il y a un mot de vocabulaire qui m'interpelle, euh je vais le consigner. J'ai toujours mon petit papier

à côté de moi, s'il y a des mots de vocabulaire où je me dis ça, ça pourrait être utile, je le note. Mais sinon euh, je suis plutôt spectatrice hein du film à ce moment-là.

E : Euh vous faites le bilan aussi, donc comme vous disiez, vous aviez l'habitude de faire ce genre de choses. Euh vous dites avoir constaté quelques progrès en compréhension orale ?

Oui, oui, quand même hein.

E : En expression un peu ?

Oui, ah oui, parce que d'habitude c'était impossible que je passe à l'oral hein euh. Mais j'ai réussi à passer à l'oral quand même !

E : C'est pas quelque chose que... auquel vous étiez habituée ?

Mais c'est que je suis euh... pas confiante du tout. Mais que ce soit en français ou en anglais, donc euh... Là j'ai fait l'effort d'apprendre mon truc par cœur justement pour passer sans mes notes. Je me suis dit sinon je vais être derrière comme ça, je vais me cacher ! Donc euh... non, c'était bien ça. Vous nous faisiez beaucoup participer. Je trouvais ça très bien.

E : Ouais, vous dites vouloir poursuivre l'apprentissage du vocabulaire encore une fois. Comment vous comptez poursuivre euh... Quels sont, je sais pas ce que vous allez faire l'année prochaine, en Master ou autre...

Ouais, CAPES.

E : CAPES ? Oui, c'est vrai, vous disiez que vous vouliez continuer dans l'enseignement. Bon, il y aura une langue étrangère au programme.

Oui.

E : Ce sera l'anglais ?

Ben je sais pas trop en fait. Je suis en train de me demander. Parce que j'ai le même niveau en anglais qu'en allemand donc euh... j'hésite encore. Je sais pas, on verra.

E : Et... quel que soit ce projet spécifique, est-ce que vous comptez continuer à faire le travail que vous faites actuellement pour maintenir votre niveau en anglais et progresser ?

Ah ben oui, parce que pour moi c'est une habitude. Je m'y prends le vendredi soir, je me dis, bon allez ce soir je vais faire mon vocabulaire... Bon après je suis une élève studieuse donc... Je travaille tous les jours, j'en ai besoin hein. C'est... Après chacun, chacun sa routine ! Moi l'anglais, oui, ça sera toujours comme ça. Sauf si un jour, je sais pas, je suis lassée de tout ça ! Mais bon, ça m'étonnerait !

E : Oui, vous avez dit deux fois, je suis studieuse, je suis de la vieille école...

Oui, non mais c'est ça. Moi j'ai besoin de, d'apprendre par cœur, voilà. C'est comme ça que ça fonctionne hein. J'apprendre par cœur, tout. Je lis, j'essaie d'apprendre par cœur, je... C'est comme ça. Chacun ses méthodes de travail hein, mais... moi c'est du par cœur.

E : Vous pensez être exigeante avec vous-même ?

Ah ben oui, sûrement, oui, ça oui. C'est un gros problème ! Non mais c'est vrai parce que quand j'ai, non, non, mais, quand euh... Là je vois bien, je viens de passer mon exposé à l'oral, hier j'étais quand même en train de relire mes parties pour trouver euh dans certaines phrases, pour remplacer un mot par un autre parce que je trouvais qu'il faisait une phrase plus jolie ! Non mais là ça devient, c'est du n'importe quoi ! Donc euh bon. Voilà après moi je suis très studieuse donc c'est pour ça aussi que je fais tout ça mais... C'est une euh, c'est un train de vie quoi, une hygiène de vie, enfin je sais pas.

E : Ca fait partie de votre quotidien ?

Mmh mmh, oui, oui. Ben j'aime l'école, donc euh !

E : Qu'est-ce qui vous plaît à l'école en particulier ?

Je sais pas, c'est une source de savoir incroyable. Moi j'aime bien. Je me dis tous les matins, ben ce soir je vais me coucher ben j'aurais appris des nouvelles choses. Je sais pas, je trouve ça fantastique.

E : Et, est-ce que c'est ce qui vous gêne dans un outil comme Moodle par exemple, le fait que ce soit différent, ou nouveau, que c'est un autre de, d'apprentissage ?

Ben peut-être que tout simplement ça me gêne parce que c'est pas euh ce que j'ai l'habitude de faire. Euh... peut-être que, oui, oui, j'ai beaucoup d'a priori sur Moodle. C'est tout nouveau pour moi Moodle donc euh.

E : Le fait de travailler en ligne ?

Oui. Et oui, oui, ça ça me gêne de... Parce que finalement moi j'aime bien, c'est généralement le professeur qui fait la leçon. Si j'ai une question je peux lui demander tout de suite et puis, et je comprends beaucoup mieux les choses quand on me les explique oralement. Moi c'est ça mon principal problème avec Moodle. C'est que je suis toute seule chez moi, que si je comprends pas, y a personne pour m'aider et que, et que, par exemple la grammaire expliquée à l'écrit j'ai du mal. Pis j'ai du mal même à me dire, bon allez je vais aller me lire euh une feuille d'explications de grammaire.

E : A ce sujet d'ailleurs, en parlant d'aide, bon, vous m'avez sollicitée une fois sur la fin du semestre mais pas spécifiquement sur le travail que vous avez fait individuellement, plutôt sur l'oral, vous m'avez pas sinon sollicitée pour autre chose.

Est-ce que vous y avez pas pensé ? Vous n'avez pas osé ?

Non, mais c'est parce que, que je vous sollicite, 'fin si je vous sollicitais par mail le problème restait le même, vous me l'auriez expliqué par écrit, donc euh finalement mon problème était inchangé. Et pis ben après quand j'arrivais en cours j'étais plus dans mes exercices de Moodle donc du coup j'avais plus de, de questions à poser donc euh c'est pour ça que je vous ai pas plus sollicitée.

E : Est-ce qu'il vous aurait fallu euh... Qu'est-ce qui vous aurait aidée à mieux appréhender ce type d'exercices ? Est-ce qu'il vous aurait fallu peut-être des conseils sous la forme de rendez-vous où on aurait pu en discuter ?

Oui, ou peut-être faire ça, réserver un créneau sur les deux heures d'anglais dans la semaine à faire Moodle à la fac. Parce que comme ça..

E : Avec...

Avec le professeur. Comme une fois quand euh vous nous aviez emmenés en salle informatique. Comme ça si on a un problème, vous êtes là. On peut vous demander de vive voix. Donc euh.

E : Vous avez besoin de cette, cette médiation ?

Oui, moi oui. Et pis ça me rassure. Je me sens moins seule face à mon travail euh...

E : Parce qu'il y a une angoisse ?

Ah oui, oui. Non, l'angoisse de mal faire, c'est ça.

E : Et même le... Parce que vous avez fait quelques travaux, soit en cours, soit tous seuls, quand vous avez rédigé un petit... un petit descriptif d'un objet de musée du British Museum ou du Met, et euh l'enregistrement oral que vous avez fait. Je vous avais donné un feedback, euh, sous la forme écrite...

Je suis pas sûre que je l'ai vu ça.

E : Alors c'est possible que vous l'avez pas vu.

Ouais. Parce que comme j'ai vraiment du mal avec ça, j'ai vraiment pas... Sur les wikis ou... ? Ah oui alors là j'ai absolument pas dû y aller parce que ça...

E : Non, non, c'était euh, normalement quand je vous envoie un message comme ça, un feedback ou un message en lien avec du travail à faire, vous en recevez une copie sur votre boîte email. Vous l'avez peut-être pas vu.

Ben non, je crois pas ! (rires) Mais il me semble pas non. J'ai vu pour euh, pour le test final, mais sinon, non. Bon après, je suis pas très dégourdie parfois, donc ! (rires)

E : Bon c'est pas grave, je voulais juste savoir si c'est quelque chose que vous aviez utilisé ou pas. Euh... est-ce que vous voyez quelque chose qu'on n'aurait pas évoqué ? Euh...

E : Ou est-ce qu'on a fait à peu près le tour ?

Bon je crois que j'ai exprimé tout ce que je voulais exprimer ! Je... je pense c'est bon.

(Clôture de l'entretien, remerciements, partie non transcrite)

(...) Ben surtout que là c'est la première année que je suis en cours d'anglais qui n'est pas un cours d'anglais de niveaux.

E : Oui ?

Et alors là je trouve ça complètement aberrant. Ben parce que par exemple Sébastien, mon ami là, il comprend rien en anglais, mais vraiment rien. Et je me dis, on est en train de suivre le même cours. D'habitude, j'ai toujours eu des groupes de niveaux. C'est pour ça là aussi ça m'a un peu perturbée.

E : J'ai remarqué qu'en cours vous étiez aussi très dans le, l'aide, que ce soit vis-à-vis de X ou de, de Z²².

Oui. Ben il comprend rien X donc euh. Ben c'est moi qui ai fait euh, pour le *museum*, la présentation, c'est moi qui l'ai fait. Je leur ai envoyé, c'est tout, c'est moi qui ai tout écrit. Ils comprennent rien donc euh. Et c'est ça qui est dommage, qu'on n'ait pas des groupes de niveaux. C'est... L'anglais ça s'apprend par groupes de niveaux, parce que là finalement on est plein d'éléments avec des niveaux totalement différents. Euh à qui ça va bénéficier ? Je sais pas, parce que Sébastien par exemple, ben il était complètement perdu. Alors que si il avait été que avec des gens comme lui, euh, le, le cours aurait été à son allure. Moi y avait vraiment des moments où je m'ennuyais un peu parce que il y avait des choses, ben je connaissais déjà. Donc euh je trouve ça dommage que... Dans mes autres facs c'était des cours d'anglais, euh peu importe la section. Donc moi je me retrouvais avec des gens de mon niveau qui venaient de géo de, de n'importe où. Donc je connaissais personne dans la classe, 'fin je connaissais personne, c'était pas des gens de ma promo. Mais au moins on avait tous le même niveau. Et du coup ceux qui n'aimaient pas l'anglais, qui avaient beaucoup de mal avec l'anglais, avaient beaucoup moins d'appréhension sur leur cours parce qu'ils savaient qu'ils étaient entourés de gens comme eux. 'fin comme eux, c'est pas des spécimens hein ! (rires) Voilà, donc ça c'est dommage...

E : Finalement c'est plus motivant que de savoir que vous allez être avec des gens de la même filière et plus ou moins travailler sur des problématiques en lien avec votre filière ?

Non, non, moi je préfère vraiment qu'on ait des groupes de niveaux, qu'on fasse des sujets qui n'aient rien à voir avec l'histoire parce que au moins ça nous change de l'histoire, parce que l'histoire on en fait déjà 20 heures par semaine, ça suffit. Non, non, l'anglais euh... J'aimais beaucoup l'an dernier, on faisait vraiment sur euh, sur l'histoire de l'Amérique, sur l'Australie une fois, on a fait vraiment des, des trucs que nous on n'a pas l'occasion de faire en histoire et que là justement on voyait dans le cadre de l'anglais, je trouve ça très bien.

E : Plutôt un genre de, une façon de s'évader un petit peu de, des thématiques habituelles ?

Voilà, mmh. Oui, oui, je trouvais ça plus motivant.

²² Les noms des deux apprenants ont été supprimés pour préserver l'anonymat.

(clôture de l'entretien)

Annexe 8

Transcription de l'entretien avec Geoffrey

Durée de l'entretien : 32'47

(Consigne de l'enquêtrice non retranscrite)

Ben, ce semestre-là, quoi je l'ai mis dans logbook d'ailleurs, c'est euh ben justement c'est le logbook qui m'a permis euh beaucoup d'avancer par rapport aux autres semestres. En fait j'ai regardé beaucoup de films en anglais, de séries en anglais, et vu que je devais faire un travail sur le logbook, mettre du vocabulaire, mettre du travail euh, montrer le travail que je faisais en fait, dès que j'entendais un mot, je le notais, et euh et comme ça je le notais dans mon logbook à la fin de la *semaine (série ?)*, alors que, alors que sinon j'aurais pas eu le logbook j'aurais, soit j'aurais regardé ce que ça voulait dire, j'aurais peut-être oublié, ou j'aurais peut-être pas forcément euh..., ben j'aurais pas appris le mot quoi, j'aurais... Et ça m'a poussé à, à regarder, par exemple les autres semestres euh, on avait pas vraiment ... Ca m'a pas permis d'avancer dans mon but à moi qui était ben comme je l'ai dit je voulais avancer beaucoup dans l'oral, dans une on va dire dans un, dans l'expression spontanée en fait, parler en anglais euh, pas forcément du scolaire en fait, et ça ça m'a beaucoup permis d'avancer parce que c'est pas quelque chose qu'on voit forcément euh en cours. Et euh voilà, aussi euh après j'ai essayé aussi euh de regarder des, des, des choses qui euh, des fois je me posais une question, je me dis ça serait bien de le mettre dans mon logbook, sur des règles de grammaire, ben par exemple quand je vous ai envoyé un mail sur *those* et *them*. C'est tout des trucs comme ça qui m'ont permis d'avancer en fait. Voilà. J'ai beaucoup, voilà, moi je sais que, c'est une langue qui m'intéresse beaucoup donc euh, j'ai envie de, j'ai envie d'apprendre et je travaille à côté à, je travaille un petit peu à côté l'anglais, mais euh sinon euh, voilà c'est comme ça que j'ai travaillé l'anglais. J'ai travaillé l'anglais chez moi. J'ai pas forcément euh, des fois quand je vois des règles de grammaire qui me, qui m'intéressent euh, que je connais pas vraiment, j'ai beaucoup de mal à, à les apprendre quand je vois euh ceci sert à ceci et cætera, moi c'est surtout en application que, que j'arrive mieux en fait.

E : D'accord. Donc vous disiez au début vous vous êtes fixé comme objectif de mieux vous exprimer, de parler spontanément et, en partant de cet objectif-là, comment vous avez décidé ce qu'il fallait faire, comment, quel a été votre plan de bataille en quelque sorte ?

Ben ça a été euh, me concentrer en quelque sorte, parce que dans les séries, dans les films, ils parlent, ils parlent spontanément, 'fin c'est de l'anglais parlé euh, de l'anglais de tous les jours en fait. Et donc euh, après c'est, ça m'a, ça m'a permis de m'améliorer en, en, parce que en fait euh, après quand je construisais des phrases je me disais pas faut mettre tel mot, tel mot, tel mot, c'était des expressions, des phrases déjà complètes en fait, qui m'ont permis d'avancer en fait euh...

E : Des genres d'automatismes un peu ?

Ouais, voilà c'est des automatismes. J'ai déjà entendu ça, euh, je ressors cette expression en me disant non, faut que je mette tel verbe euh... Ca m'a permis beaucoup euh notamment aussi d'avoir, quand je parlais spontanément comme ça j'oublie souvent de mettre les verbes au passé en fait. Et là euh ben ça m'a permis d'avancer là-dessus. C'est comme dans des chansons par exemple quand j'entends une phrase je la traduis, je me dis

ça veut dire ça, et comme ça un autre jour, quand je veux dire euh ceci ben c'est un automatisme en fait.

E : Et votre technique, c'est que vous faites attention en fait, vous faites vraiment attention aux mots qui sont dit, ou est-ce que vous les notez ? Comment est-ce que vous vous y prenez pour mémoriser ?

Ben je mémorise euh, ce qui m'aide beaucoup aussi c'est l'intonation. Je, j'entends une phrase, souvent après je l'ai dans la tête, et au fur et à mesure euh, euh je m'en souviens en fait.

E : C'est une mémoire auditive ?

Oui, plus. C'est euh, oui, ça, après souvent les expressions comme ça je les note pas euh, je les note pas, c'est souvent je m'en souviens et puis euh, et puis après, peut-être je la réentends un autre jour, si je me dis ah oui, celle-là je l'ai déjà entendu, ça veut dire ça, et ça me permet euh, ben d'accroître mon nombre d'expressions euh, mon nombre de vocabulaire en fait.

E : Donc c'est par l'exposition extensive, répétée à de la langue authentique que vous comptez pouvoir améliorer, atteindre cet objectif d'avoir plus de vocabulaire authentique.

Après c'est souvent, ce qui arrive souvent, c'est souvent des expressions qui, que nous on utilise peu euh, dans, au cours de la scolarité en fait, qui sont très utilisées, 'fin je pense par exemple à *by the way* qu'on n'utilise jamais en fait en cours mais euh... Et j'ai souvent entendu ça sans savoir ce que ça voulait dire, jusqu'au moment où j'ai su et après ben euh je m'en suis souvenu et une bonne fois pour toutes et je me dis jamais euh, ben pas forcément pour cette expression-là, mais je me dis jamais, jamais euh, faut que ce soit tac, tac, tac, tel mot, tel mot, tel mot, c'est des expressions qui sont déjà faites en fait.

E : Mmh mmh, d'accord. Et vous disiez que vous aviez, j'ai souligné un peu quelques choses, j'ai remarqué que vous aviez donc effectivement noté pas mal de mots de vocabulaire. Est-ce que c'est le seul endroit où vous les avez notés ou est-ce que vous avez aussi, je sais pas, un cahier ou d'autres fiches ?

Non.

E : Pas forcément ?

Non, parce que je me dis, je sais pas si euh, 'fin, si je vais euh. J'ai pensé à y faire un, à en faire un mais euh... J'y ai pensé mais je l'ai pas fait en fait !

E : Vous l'avez pas fait. D'accord. Non, non, c'était juste pour savoir. Pareil, pour les règles de grammaire, c'est pas forcément des choses que vous notez systématiquement ?

Non. Après je devrais peut-être. Il y a pas mal de trucs que j'oublie malgré tout quand même. C'est... Ouais il y a des trucs que j'oublie. Des expressions, j'oublie aussi euh... Pas mal de trucs que j'oublie mais j'essaie de faire en sorte d'en oublier le moins possible.

E : Mmh mmh. Vous avez l'air aussi d'avoir travaillé assez régulièrement. Vous vous étiez dit comme objectif au début je vais essayer de travailler 4h par semaines, euh ce qui est assez ambitieux. Est-ce que vous êtes arrivé à ménager du temps ? Comment, comment ça s'est passé ?

Depuis la première année, ce que je fais en fait c'est que je, je consacre mon dimanche à l'anglais en fait, faire Moodle, à tout ça.

E : D'accord.

Pis après des fois comme j'ai dit dans la semaine quand je regarde un film, quand je regarde quelque chose, je note. Je note ces mots et ben, je rédigeais mon logbook euh ben le dimanche en fait.

E : D'accord. D'accord. Parce que vous disiez aussi un moment donné, euh je crois vous parliez de votre sœur...

Ah oui !

E : Et vous disiez que, euh vous essayez de créer un genre d'environnement en anglais ?

Ouais parce que ben justement elle, elle aussi ça ça l'arrangeait parce que elle veut partir un mois au Pays de Galles donc on s'est dit euh elle adore l'anglais euh, moi j'ai j'ai envie de travailler mon anglais, donc des fois on s'amuse comme ça à euh à parler en anglais quoi. Mais c'est jamais trop non plus des grandes discussions. C'est souvent comme ça quoi.

E : C'est l'occasion de pratiquer un petit peu avec quelqu'un.

Voilà.

E : Est-ce que vous avez d'autres occasions en dehors du, des échanges en cours ?

Ben, sur Facebook j'ai pas mal de, des 'fin des amis sur Facebook américains, des choses comme ça donc temps en temps, quoi je vais leur dire bonjour, j'échange deux-trois mots euh, deux-trois mots, et pis ils me disent euh non, c'est pas comme ça qu'il faut dire, c'est comme ça euh. Ca c'est, j'ai, en fait c'est sur un site qui s'appelle euh Omegle et ça nous met directement en chat avec quelqu'un dans le monde, n'importe, n'importe lequel. Donc la première langue avec laquelle on l'utilise on sait pas d'où vient la personne c'est l'anglais.

E : Bien sûr.

Donc ça permet de pratiquer aussi.

E : Comment ça s'appelle ?

Omegle. C'est O-M-E-G-L-E.

E : G-L-E. Je connaissais pas. OK. C'est intéressant. Euh... Oui, et puis vous disiez aussi que euh apparemment l'anglais c'est quelque chose qui vous motive beaucoup. Ca vient d'où cet intérêt ?

Euh je sais pas trop. J'aime beaucoup les langues en général, le fait de pouvoir parler avec différentes personnes. Pouvoir comprendre euh, en fait c'est juste le fait de pouvoir comprendre quelque chose, quelque chose avec quelqu'un d'autre qui ne parle pas français en fait. C'est, voilà. Pis je sais pas, ça m'intéresse. Les langues en général m'intéressent et l'anglais ben c'est ce que je fais depuis longtemps et c'est ce qui est euh le plus commun. Ben par exemple ça permet de comprendre euh pas forcément, des séries par exemple, même si j'ai quand même des sous-titres, ça me permet, ça m'apporte quelque chose d'autre en fait. Et je trouve ça plutôt intéressant en fait.

E : Du point de vue culturel ?

Ouais, voilà c'est, plus du point de vue culturel, ouais.

E : Mais apparemment du point de vue linguistique ça vous intéresse aussi parce que vous vous posez des questions sur le fonctionnement...

Ben ouais j'ai envie de parler le mieux possible quoi. Que ça fasse pas vraiment euh scolaire, euh j'essaie de réciter ma leçon, je l'applique une fois dans l'année. J'essaie de faire ça le mieux possible.

E : Ouais, mmh mmh. Est-ce que euh, apparemment c'est quelque chose que vous avez apprécié de valoriser ce travail que vous faites individuellement, je me trompe ?

Euh non, c'est ça en fait.

E : Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui vous a le plus plu dans ce type de travail ?

Ben c'est vraiment euh, c'est, c'est l'apprentissage de quelque chose d'autre. C'est du vocabulaire, c'est... Parce que malgré tout c'est euh, parce que moi j'ai l'impression que dans ma scolarité en fait, même à la fac, le vocabulaire soit on nous donnait une liste à apprendre, mais cette liste au bout d'un moment on l'apprend par cœur et après contrôle et on oublie, 'fin c'est... Que des trucs comme ça, c'est pas, ça met pas en, on n'apprend rien de plus au final. On apprend des choses, dans la liste de 10 mots, peut-être qu'on va sa

souvenir de 2 mots et puis euh, et puis c'est tout. Après on peut difficilement les mettre en application ces mots parce que, ben on sait pas quand ils s'utilisent, quand, parce que en anglais, 'fin moi j'ai remarqué qu'en anglais il y avait énormément de synonymes en fait, et on sait pas comment faire, comment les utiliser... Et ben ça ça m'a permis, j'entendais un mot dans une expression, dans une situation et ben je sais, je savais, je savais, ben, comment le mettre en application quoi.

E : Et euh d'après vous euh, d'après vous quels sont les avantages de faire ce genre de travail par rapport à ce que vous disiez en cours, ce que vous faites en cours, ou ce que vous faites avec le groupe où le type de travail est différent ?

Euh, ben les avantages c'est que, ben déjà c'est euh, après par exemple je prends l'exemple, ce semestre-là je me suis mis, j'ai voulu regardé des articles sur des journaux anglais, ben déjà ça m'apporte un autre point de vue, et ça m'apporte, ça m'apporte, c'est que du... Je sais pas, c'est, c'est une autre vision de l'expression, une autre, comment les gens s'expriment, quels mots. C'est intéressant aussi de voir leur, comment l'anglais est utilisé et comment nous on l'a appris au cours de notre scolarité. On se rend compte que dans la version, dans les phrases où les mots se mettent, c'est pas forcément, nous on apprend c'est tac, tac, tac, en fait y a beaucoup de choses qui sont... Il y a moi aussi, j'aurais beaucoup aimé mettre plus en application c'est des mots euh, je sais plus comment ça s'appelle, c'est euh *back up, turn on...*

E : Ah des phrasal verbs.

Voilà. Et ça j'ai remarqué c'est très très utilisé en fait. Et avec Mme B.²³ on avait, on en avait appris, mais ce qui m'a gêné c'est qu'on n'a pas mis en application en fait et du coup il y en a beaucoup que j'ai oublié.

E : Donc c'est complémentaire pour vous en fait, le fait de pouvoir euh travailler ce que vous vous estimez être utile ou ce que vous avez besoin...

Après oui, c'est, c'est... quoi qu'il en soit moi j'ai envie d'apprendre l'anglais, donc moi ça me donne envie. Après je sais pas si les autres ils fonctionnent comme moi.

E : Bien sûr, oui, chacun est différent.

Mais euh après ça m'a apporté un complément, un complément au cours. Le cours, ce que j'ai trouvé intéressant, c'est euh, j'ai beaucoup appris c'est avec le wiki aussi. C'est l'oral en fait, ça m'a beaucoup appris. J'ai appris à être plus autonome en anglais alors parler en anglais, les mots venaient plus facilement, et je me suis rendu compte que, je travaillais un texte et automatiquement en lisant mon texte c'est rentré et ça m'a montré que finalement j'étais habitué de plus en plus à l'anglais. Donc euh, donc la méthode de travail, cette méthode de travail 'fin moi me convient.

E : Oui, elle a convenu, ouais. Oui, parce que j'ai remarqué aussi par rapport au lien avec le cours que ce que vous avez fait en fin de compte quand vous travailliez le dimanche ou, euh c'était pas forcément lié à ce qu'on faisait en cours. Ca a pas forcément eu d'influence, l'idée de travailler sur euh les musées ou certaines périodes historiques, ça a pas influé sur vos choix ?

Non. Ben après ce que moi j'ai aimé dans le cours en lui-même en classe, c'était quand par exemple euh on avait une situation euh avec les objets, nous, c'était des objets d'aujourd'hui et des personnes dans le futur. Voilà c'est tout des choses comme ça qui font qu'on est obligé de rédiger, on est obligé de créer une situation, donc on a besoin de nouveaux mots, de nouvelles expressions, et euh ben ça nous fait avancer.

E : Ouais, le fait de se confronter à une difficulté...

Voilà. Pas obligé de ressortir tout le temps tout le temps les mêmes phrases en fait.

²³ Nom de l'enseignante d'anglais en 1^{ère} et 2^{ème} année.

E : D'accord. Vous avez l'air d'être relativement euh capable de savoir ce qu'il vous faut ou pas dans ce que vous devez apprendre pour vous. Vous pouvez avoir les capacités de déterminer, moi je sais que j'ai tel besoin ou telle lacune et donc je sais que je dois faire ça. Vous pensez que vous êtes capable de déterminer par vous-même ce genre de choses ?

Ben c'est, ce que je m'étais dit en fait, 'fin mon objectif, je m'étais mis cet objectif-là, et je me suis rendu compte c'est vraiment quelque chose dont j'avais besoin. Mais aujourd'hui en fait euh je sais que quand je m'exprime, j'ai encore des problèmes, mais je sais pas exactement d'où ils viennent. Je sais pas si c'est un manque de vocabulaire, un manque de spontanéité. Et euh maintenant, maintenant, parce que ça c'est un objectif qui me tenait à cœur depuis un petit moment en fait. Et ça m'a vraiment permis d'avancer sur ce point-là ce semestre, de me concentrer là-dessus. Parce que c'est vrai que, avant, les autres années, j'ai pas vraiment eu le temps de... Je faisais, il fallait faire tout Moodle, il y en avait énormément, on se concentrait sur Moodle, on se concentrait sur les choses à apprendre sur Moodle et du coup euh c'était pas la même méthode d'apprentissage. Moi c'est pas, il y avait des choses, il y a beaucoup de choses que j'ai appris aussi mais c'est pas la même méthode de travail, ça me permet moins de, d'approfondir ce dont moi j'ai besoin en fait. C'est quelque chose de commun donc euh.

E : Oui parce que effectivement, vous avez pas forcément utilisé les ressources qu'il y avait sur Moodle.

Ouais, j'en ai utilisé un petit peu mais...

E : Quelques unes mais pas... Comment est-ce que vous avez les choix d'ailleurs sur ce que vous avez utilisé sur Moodle ?

Ben déjà j'étais parti du principe en me disant il faut que je fasse un peu de tout quand même. Et après ben en fonction des sujets, j'ai dit ça, des choses qui m'intéressaient en fait. Ça ça me paraît intéressant, ça peut me servir dans ce que, dans mon but quoi, dans mon objectif, pour atteindre mon objectif.

E : Celui que vous vous êtes annoncé ici, d'améliorer votre expression.

Ouais, voilà, ouais. En fait, en général, ce que j'ai vraiment aimé dans cette méthode de travail c'était euh, c'était l'autonomie, j'apprends ce que, ce que j'ai besoin et euh, c'est ni mal ni bien mais j'avance en anglais et euh en se faisant plaisir quoi.

E : Vous disiez que, vous mentionniez peut-être quelques difficultés que vous avez plus ou moins surmonté tout seul, est-ce que vous auriez eu besoin de davantage d'aide, par exemple un guidage de l'enseignant, un entretien pour vous aider à vous évaluer ou des conseils ?

Euh, oui ben, ouais, c'est, ben c'est des conseils. Des fois je me pose des questions, elles sont arrivées en cours. C'est par exemple quand on a travaillé un petit peu sur, sur euh, sur les intonations tout ça, c'est des choses, on les fait toutes les années mais au fur et à mesure on les oublie et là ça permet de revenir donc au fur et à mesure en fait des questions que j'avais euh, j'arrivais plutôt à vous les poser en cours ou, ou même des fois je vous ai envoyé un mail. Ca c'est arrivé beaucoup aussi avec Mme B., je lui envoyais souvent des mails pour poser des questions, des, des choses comme ça. Donc je trouve c'est plutôt, les profs sont plutôt accessibles finalement.

E : Oui et puis de votre côté vous n'hésitez pas à les solliciter aussi.

Oui après je veux pas... Mais généralement dès que j'ai une question à poser, j'envoie un mail et puis...

E : Vous n'avez pas peur de demander de l'aide et de...

Non, non. 'Fin, de temps en temps non.

E : Il y a certains étudiants pour qui c'est pas forcément quelque chose qu'ils osent faire ou qu'ils pensent à faire même. Euh et ces compétences dont vous avez parlé,

capacité de choisir pour soi ce qui est important, ce qui est nécessaire pour continuer à avancer en anglais, savoir que bon ben vous c'était l'expression de la vie courante que vous vouliez travailler et que vous avez décidé que c'était une bonne technique de regarder des films et de s'imprégner de la langue, euh cette capacité à décider un peu pour soi ce dont vous avez besoin, vous pensez que c'est quelque chose que vous aviez déjà avant, que vous avez peut-être travaillée dans d'autres cours où on vous sollicite aussi pour prendre en main votre formation ?

Ben c'est quelque chose qui, 'fin moi de mon point de vue, je trouve que c'est quelque chose qui peut être très très intéressant mais je vois des personnes qui ne sont pas forcément intéressées par l'anglais. Je ne sais pas si, si elles voient ça comme une possibilité d'avancer ou plutôt une difficulté, mais moi personnellement, vu que j'aime bien l'anglais, l'autonomie, ça m'a permis, je trouve ça très intéressant en fait. C'est d'autant plus intéressant que j'aime beaucoup l'anglais mais je suis pas forcément à l'aise avec l'anglais donc c'est vraiment quelque chose qui, c'est vraiment euh une aubaine pour moi en fait. Au début, bon j'étais un petit peu, je disais bon on va voir ce que ça donne mais finalement j'ai trouvé ça très intéressant en fait.

E : Vous vous êtes pris au jeu ?

Ouais voilà. Je me suis de toutes façons il faut faire quelque chose, il faut rendre un travail logbook, autant utiliser ceci pour me perfectionner et puis voilà.

E : Oui, c'est intéressant parce que euh on voit que vous avez pris en main votre, votre travail, surtout par rapport à l'évaluation du départ qui révélait plutôt que vous aviez certains, une certaine faiblesse plutôt à l'écrit, en expression écrite hein vous disiez. Vous avez fait le choix plutôt de vous concentrer sur autre chose.

Ben c'est que j'avais peut-être mal, j'avais peut-être mal interprété mes besoins et je me suis rendu compte au fur et à mesure en travaillant de mes, de mes difficultés en fait. Après c'est, j'ai, j'ai toujours aussi une faiblesse à l'écrit. Je m'en rends compte quand même à chaque fois, à chaque contrôle je m'en rends compte, parce que je suis plutôt à l'aise, à l'aise, à l'aise, mais finalement quand je vois la correction, il y a énormément de fautes finalement. Des fois des trucs très bêtes euh, mettre *on* à la place de je sais plus, à la place de *to*, des trucs comme ça, et euh voilà, c'est des faiblesses comme ça. Mais c'est vrai que j'ai pas assez travaillé, je me suis rendu compte que j'ai pas assez travaillé l'écrit quand même malgré tout.

E : Et donc rétrospectivement si c'était à refaire ce genre de travail à l'avenir est-ce que vous feriez les choses différemment ? Est-ce que vous changeriez votre méthode de travail ?

Je travaille, non, je pense que, non moi c'est une méthode qui me convient en fait. Parce que dès que j'ai besoin de quelque chose euh je le, je le fais. Donc c'est euh c'est pas une corvée on va dire. Et euh ouais non c'est une méthode qui me convient, qui me convient bien quoi. Après travailler l'écrit tout seul je sais pas trop comment, comment faire quoi.

E : Est-ce que vous avez regardé peut-être d'autres ressources qui existaient, du type euh, pas forcément sur Internet d'ailleurs, des, des manuels ou des choses comme ça ?

Non.

E : Vous aviez pas regardé ou... ?

Notamment, et euh après c'est aussi une question, une question de temps quoi parce que en anglais, on a deux heures d'anglais par semaine, à côté on a quand même pas mal d'autres choses, d'autres livres à lire, des choses comme ça. Ça m'aurait, ça m'aurait plu quoi. Je crois que c'est au début de l'année vous aviez fait passer des petits livres en anglais. Vu que c'était des petits livres, je me suis dit ça peut être intéressant, intéressant de les lire. Quoi mais bon après c'est une question de temps quoi.

E : Ouais, d'accord. Oui, ça je peux tout ça fait comprendre, que... Déjà je pense c'est impressionnant le temps que vous avez pu consacrer à ça avec tout ce que vous faisiez ! Euh et votre objectif pour après, est-ce que vous pensez que vous allez continuer ce genre de travail, je sais pas quels sont vos projets pour après, en master, si vous allez encore avoir une langue étrangère dans votre formation ou pas...

Je crois que si, je crois que j'ai toujours une langue, c'est le master CAPES donc...

E : D'accord.

Toujours anglais. Et euh bon après les objectifs, ce sera en fonction aussi de ce qu'ils nous proposent l'année prochaine mais moi j'aimerais bien continuer à travailler ce que j'ai travaillé là malgré tout et après ben c'est vrai qu'il y a des points je sais pas trop où aller quoi.

E : Comment ça vous savez pas trop où aller ?

C'est-à-dire que comme j'ai dit j'avais un, je m'étais fixé des objectifs au fur et à mesure du semestre, que j'ai, j'ai compris comment les aboutir, comment les mettre à bien. Mais euh j'ai toujours des difficultés en anglais, je sais pas forcément d'où elles viennent et comment, comment, comment y remédier en fait.

E : Vous auriez besoin de l'aide d'un expert pour ça ?

Je, ouais, j'aurais besoin de savoir, je sais pas en fait, j'aurais besoin de savoir qu'est-ce que je pourrais améliorer encore. Parce que j'ai bien conscience que j'ai encore beaucoup de difficultés mais le problème c'est que je sais pas, j'ai pas forcément encore euh, vu que là les cours vont s'arrêter, l'anglais je sais pas si je vais beaucoup en faire cet été tout ça et donc je sais pas euh dans quoi, vers quoi me diriger en fait.

E : Vous auriez envie, vous auriez la motivation de continuer ?

Oui, après oui, je serai toujours, j'ai la motivation, l'anglais c'est quelque chose qui me motive mais je me dis pas, tiens je vais travailler mon anglais tout ça, je lie l'utile à l'agréable en fait. Dès que, je pourrais regarder, je pourrais regarder des choses, des articles en français tout ça, ce que je fais, mais je, je me dis ça peut être pas mal de voir autre chose, donc autant le regarder en anglais, c'est, ça peut me, ça peut faire que, que du positif en fait. A part si c'est vraiment quelque chose d'important, un article, j'ai besoin de me concentrer dessus, parce que c'est vrai ça d'ailleurs par exemple j'ai, quand je lis un article en anglais, je me concentre sur les phrases, les constructions des phrases, et finalement j'ai pas tout tout compris - fin j'ai compris l'article mais j'ai pas, j'ai pas le, j'arrive pas à me plonger dedans, à me concentrer dessus en fait, sur le sujet vraiment en fait, sur le sujet. C'est plus concentré sur la langue que sur le sujet finalement. C'est peut-être ça d'ailleurs que... C'est par exemple quand je regarde une série, je regarde avec les sous-titres tout ça, mais quand je me concentre sur la langue, je... donc je me concentre sur la langue, j'essaye de comprendre et finalement je suis pas dans le film, finalement je suis pas dans le film en fait, et je loupe euh, j'arrive pas à me concentrer, à écouter l'anglais naturellement en fait. Il faut que je me concentre quoi.

E : Je comprends tout à fait, ouais. Les sous-titres, vous les mettez en quelle langue ?

Je les mets en français quand même. J'ai pensé à les mettre en anglais mais...

E : Ouais, vous pensez que ça pourrait aider pour certaines choses de les mettre en anglais ?

C'est possible parce qu'après il y a des mots par exemple euh, comment j'ai travaillé c'est, j'ai compris la phrase mais j'ai pas compris le mot qu'il avait dit, donc j'ai noté en français... Je me souviens du mot « respirer » en fait, j'ai compris qu'il parlait de ça mais j'ai pas compris le mot en fait, donc peut-être que s'il aurait été écrit en anglais je l'aurais compris. En fait j'ai été le voir après plus tard à la fin du, à la fin de l'épisode, j'ai été voir comment on dit « respirer ». Je dis, ah oui c'est ça, je reconnais maintenant la phrase euh...

E : Vous avez été chercher dans un dictionnaire ?

Ouais.

E : D'accord. C'est des DVD ou des... ?

Non c'est des séries sur, sur euh...

E : N'en dites pas plus ! (rires)

(rires) J'en dirais pas plus !

E : Bien. Est-ce que vous avez dit tout ce que vous aviez à dire ?

Oui, 'fin ben après si vous vous avez d'autres questions...

E : Non, je pense qu'on a fait à peu près le tour.

(clôture de l'entretien non transcrite)

Table des illustrations (dans le texte)

Tableau 1 : Le cycle de la recherche-action (Nunan & Bailey, 2008, p. 231)	13
Tableau 2 : Etapes de la recherche et plan du mémoire	14
Tableau 3 : Paramètres pour la description et la conception de dispositifs hybrides en langues (Neumeier, 2005).....	18
Tableau 4 : Configurations de dispositifs hybrides et leurs principales caractéristiques (recherche Hy-Sup)	22
Tableau 5 : Domaines d'application de l'autonomie et compétences requises (Albero, 2003; Nissen, 2007, 2012).....	31
Figure 1 : Quatre configurations plus ou moins favorables à l'apprentissage autodirigé (Jézégou, 2008).....	35
Tableau 6 : Scénario pédagogique et articulation présence / distance	63
Figure 2 : Page d'accueil de l'espace de cours en ligne sur la plateforme Moodle.....	65
Figure 3 : Résultats de l'autopositionnement Hy-Sup.....	67
Tableau 7 : Compétences requises pour chaque domaine d'application de l'autonomie (Albero, 2003; Nissen, 2007, 2012) et accompagnement / étayage	71
Tableau 8 : Présentation synthétique des données recueillies	76
Figure 4 : Triangulation des méthodes.....	84
Graphique 1 : Satisfaction et motivation des apprenants	86
Graphique 2 : Perception sur les progrès réalisés.....	87
Graphique 3 : Facteurs cités pour expliquer les progrès ou l'absence de progrès réalisés.....	87
Graphique 4 : Appréciation du scénario pédagogique et de la macro-tâche / projet.....	89
Graphique 5 : Appréciation des modalités d'apprentissage individuel à distance	91
Graphique 6 : Compétences développées dans les différents domaines de l'autonomie selon les apprenants.....	93
Tableau 9 : Commentaires des apprenants sur les modalités d'apprentissage à distance	96
Tableau 10 : Profils de pratique d'apprentissage individuel à distance	103
Tableau 11 : Composition du corpus pour les entretiens.	104
Tableau 12 : Pratiques d'apprentissage individuel à distance et facteurs explicatifs.....	114
Tableau 13 : Pratiques d'apprentissage individuel à distance et configurations de l'apprentissage autodirigé.....	117

Sigles et abréviations utilisés

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CRL : Centre de Ressources en Langues

LANSAD : Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines

L2 : Langue Seconde

SILL : Strategic Inventory for Language Learning

TD : Travaux Dirigés

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

MOTS-CLÉS : autonomie, dispositif hybride, langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD), anglais langue seconde (L2), recherche-action

RÉSUMÉ

En réponse aux effets de la massification, le recours aux dispositifs hybrides en langues dans l'enseignement supérieur est souvent envisagé comme un moyen d'augmenter les occasions de pratique de la langue et d'améliorer la qualité de l'apprentissage. Or, dans la pratique, les apprenants ne sont pas nécessairement acteurs de leur apprentissage dans ce type de formation, en particulier dans la modalité distantielle. Un tel constat est à l'origine d'une recherche-action initiée dans un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD). La recherche a consisté à concevoir une démarche autonomisante et à en évaluer les effets par l'analyse des perceptions des apprenants et de leurs pratiques d'apprentissage individuel à distance à partir de traces numériques, d'un questionnaire, de cahiers de bord et d'entretiens d'explicitation. Parmi les aspects de la démarche d'action, la scénarisation autour d'une tâche-projet et l'ouverture du dispositif à distance (avec du choix donné aux apprenants) sont particulièrement appréciés. Quant aux pratiques d'apprentissage à distance, elles sont variées et dépendent à la fois des compétences en autonomie langagière, organisationnelle, cognitive et métacognitive, et d'autres facteurs individuels tels que la motivation, les habitudes d'apprentissage, le passé d'apprenant et les représentations sur l'apprentissage et sur la langue.

KEYWORDS : autonomy, blended learning, English for Specific Purposes (ESP), English as a Second Language (ESL), action research

ABSTRACT

Faced with growing student numbers and related issues, higher education often resorts to blended language learning as a means of increasing opportunities for language practice and of improving the learning experience. However, in practice, learners do not necessarily take control of their own learning in a blended learning environment, especially in the distance mode. Based on this observation, an action research study was initiated in a blended English for Specific Purposes (ESP) course. An action plan for fostering learner autonomy was designed and implemented. Along with learners' perceptions, effects on online practice were evaluated, using online activity reports, a questionnaire, learning journals and follow-up interviews. Aspects of the learning environment which were particularly well received by learners were the task-based scenario and the openness of the distant mode (where learners were free to make some choices). Online learning practices vary across learners and are determined by various skills linked to linguistic, organizational, metacognitive and cognitive autonomy, as well as other factors, including motivation, learning habits, past learning experiences, and learners' beliefs about learning and language.