

Réflexion sur la relation enseignant-étudiants dans un dispositif hybride en LANSAD-sciences

Claire Chaplier

Université Toulouse III - Paul Sabatier, France

Abstract

The social and psychological aspects of communication, as factors promoting or inhibiting speech in a foreign language, have often been neglected (Décuré, 2000). The students have rarely been questioned and how they see the problem rarely been studied. This action research as reflective practice was initially designed to analyze the factors of 'success' in oral production in English in a system taking into account certain elements linked to the learner with master students in LANSAD-science in a French scientific university, Paul Sabatier University (Toulouse). Yet the author was faced with several questions in particular relational ones. She continued her discussion of practitioner-researcher because of the difficulties related to the interaction of the system and actors who have been specifically addressed in a comprehensive and interactionist approach taking into account the individual specificities including the teacher's posture.

Keywords

ESP course – oral production – reflective practice – socio-affective factor

1. Introduction

Cet article se présente sous la forme d'une pratique réflexive (reflective practice, Dörnyei, 2007) et d'une recherche-action de type anglo-américain, action research, proche de la pratique et moins universitaire (Narcy-Combes, 2005). Cette recherche-action visait initialement à analyser les facteurs de 'réussite' en production de l'oral en anglais dans un dispositif prenant en compte certains éléments liés à l'apprenant. Or l'auteure s'est vue confrontée à des interrogations notamment relationnelles même avec un petit effectif. L'étude s'est prolongée par une réflexion de praticien-chercheur en raison des difficultés liées à l'interaction du dispositif et des acteurs qui ont été abordées dans une démarche interactionniste et compréhensive avec l'examen des particularités individuelles de chacun. Peu d'étudiants figurent dans ce master et seule notre étude de cas nous a fourni des données qui concernent la production de l'oral en formation LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines)-sciences ainsi que des éléments concernant l'apprentissage des langues

dans son aspect socio-affectif dans le cadre de dispositifs hybrides liés aux contraintes institutionnelles.

2. Contexte et problématisation

Nous partons d'un constat auprès d'étudiants de master en sciences à l'Université Paul Sabatier en France. Les étudiants prennent rarement la parole en cours. L'interaction est lente à se mettre en place pour des raisons autant de contraintes institutionnelles que cognitives et psycho-affectives. Comme l'indique Coste (1984), la place du relationnel et de l'affectif pourrait être amplifiée par la particularité du cours de langue étrangère. Peu de recherche sur la production de l'oral en contexte LANSAD ont été effectuées. Décuré (2000) a analysé les attitudes des étudiants lors d'activités d'expression de l'oral « pour comprendre la nature des blocages constatés chez beaucoup d'entre eux lors de ces activités ». Elle signale que les aspects sociaux et psychologiques de la communication, et plus précisément les facteurs favorisant ou inhibant la parole en langue étrangère ont été rarement abordés. Les étudiants et la manière dont ils voient le problème n'ont pas été envisagés. Il est important de connaître leurs opinions sur les activités d'expression de l'oral car elles conditionnent leur expression. À la suite de Décuré, nous avons pris en compte les facteurs psycho-affectifs liés à l'étudiant dans notre dispositif.

Cet article vise à examiner les progrès effectués dans ce dispositif en s'attachant non pas aux faits langagiers mais aux facteurs qui influencent la réussite ou non des tâches orales en anglais dans le dispositif hybride auprès d'étudiants d'un master en LANSAD-sciences puis nous avons envisagé les interactions entre les acteurs.

L'hypothèse est la suivante : une macro-tâche à faire chez soi régulièrement augmenterait le temps de parole de chaque étudiant et lui permettrait de faire des progrès. Certains éléments liés à l'enseignant et l'interaction enseignant-étudiants seraient à prendre en compte et influeraient dès le début sur la motivation des étudiants et sur leurs capacités de réussite.

3. Cadre théorique

3.1. Dispositif

Nous retiendrons la définition de dispositif hybride donnée par Charlier et al. (2006) : « par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation ». Ces auteurs soulignent que ce type de dispositif permet à l'étudiant de participer à son apprentissage, car « la décision d'apprendre ne peut être prise que par l'apprenant (...), qu'il y ait apprentissage ou non, cela dépend de l'apprenant [et] l'enseignant ne peut que mettre en place les conditions favorisant l'apprentissage [car]

son rôle est de se mettre au service de l'apprenant qui, lui, peut profiter de ses services, ou non » (Bogaards, 1991 : 100).

Ce dispositif avait pour but de prolonger le temps de l'apprentissage au-delà des deux heures de cours hebdomadaire afin que les étudiants "réussissent" à communiquer oralement un message en anglais. Selon Coste (2002 : 115-123), « si on apprend à communiquer en communiquant, la classe doit être repensée et devenir autant que faire se pourra un lieu de communication semblable à des lieux sociaux autres ». Le cours d'anglais a été réorganisé de façon à pratiquer un 'oral de communication' sur la base interactionniste et à visée sociale : « la fonction des systèmes éducatifs dans nos sociétés consiste, au-delà de l'enseignement de branches spécifiques, à promouvoir le développement cognitif, affectif et social de l'individu et à lui permettre de jouer un rôle à part entière dans ses rencontres sociales » Pekarek (1999 : 174). Les contraintes institutionnelles (effectif, volume horaire, niveaux hétérogènes) ont été prises en compte. Dans un groupe où il y a de 25 à 30 personnes, chaque individu parle au mieux une minute, de façon peu naturelle (Narcy-Combes, 2005). Jouer sur le dispositif permettra aux étudiants de faire des progrès. L' 'oral de communication' est défini comme un oral dont le contenu est familier aux apprenants et en lien avec les situations sociales de façon à répondre aux besoins de l'apprenant. Car travailler sur un authentique contenu (disciplinaire) peut augmenter l'investissement des apprenants qui n'ont pas l'intelligence du langage (de la langue), selon la conception de Gardner (1996), solidement développée, et qui verront leur intérêt maintenu par le contenu. Nous suivons l'hypothèse de Narcy-Combes (2006) : « ce n'est pas sur la langue qu'il convient de s'appuyer pour mettre en place une formation en L2, mais sur la parole et/ou le discours, c'est-à-dire sur des situations d'emploi avéré ». Dans ce contexte, l'enseignant verra ses fonctions se modifier.

3.2. Étudiants LANSAD-sciences

Les étudiants LANSAD-sciences à l'exclusion de médecine ne sont généralement pas très motivés par les cours d'anglais à l'université, en raison de leur expérience dans le secondaire. Cet enseignement est d'ailleurs peu mis en avant dans le contexte des sciences. De plus, les étudiants ont un niveau hétérogène en anglais à partir de L3 (A2 à C1 cf. CECRL). Il ne faut pas oublier aussi qu'ils ont un emploi du temps chargé, par conséquent peu de temps à consacrer à l'anglais. Notre étude portait sur un groupe d'étudiants d'un master recherche dans une université scientifique française, l'Université Paul Sabatier, qui a suivi un cours d'anglais de 24h réparties en 12 sessions au premier semestre, sans groupe de niveau, comprenant 9 étudiants.

3.3. Choix du dispositif pédagogique

Nous nous sommes intéressée aux effets sur l'apprentissage lors de la mise en place d'un dispositif hybride et plus précisément sur la manière qu'ont les étudiants de s'approprier leur apprentissage « en profondeur » (Entwistle, 2003) : « cette approche

est définie comme témoignant d'une intention de comprendre par soi-même, une meilleure compétence métacognitive supposant une prise de recul par rapport à ses propres manières d'apprendre ainsi qu'un accroissement de l'engagement en formation et une meilleure planification du temps et des activités à réaliser » (Charlier et al., 2006). En outre, ces dispositifs favorisent le développement de compétences dynamiques (Daele & Lusalusa, 2003) et mènent au développement, chez le futur enseignant, de compétences professionnelles (Charlier & Platteaux, 2005). On observe ces effets sur les apprentissages qu'en fonction de caractéristiques individuelles des apprenants et de leur opinion sur le dispositif. Ces caractéristiques renvoient notamment aux buts poursuivis par l'étudiant et aussi à son sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003). C'est pourquoi nous avons choisi de mettre en place un dispositif hybride avec une partie à distance qui comprend des enregistrements à effectuer chez soi et une partie en présentiel.

3.4. Les tâches

La méthode utilisée est celle dite Task-Based Learning (TBL) qui s'appuie sur des actions faisant sens et suit un programme procédural, c'est-à-dire un ensemble de tâches fondées sur des situations réalistes socialement (Nunan, 1989). L'apprenant y est considéré comme un acteur social qui doit accomplir des tâches « *dans des circonstances et un environnement donné* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Dans ce cas, l'"oral de communication" passe par la notion de tâches fondées sur des situations de vie authentique. Le travail se répartissait en micro-tâches et macro-tâches (Guichon, 2006). Les macro-tâches comprenaient : sept tâches d'enregistrements à faire chez soi, sous une forme de tutorat (Narcy-Combes, 2005) ; quatre ateliers d'oraux à partir de situations données ou de textes, à préparer en bi- ou tri-nôme en cours et à présenter à la classe avec une note et un exposé oral individuel à présenter à la 12ème séance sur un sujet scientifique.

Les enregistrements s'effectuaient sur fichier-son, à rendre une fois par semaine par courriel. Ils constituaient un entraînement à l'expression orale soit spontanée soit préparée, ce qui a permis à chaque étudiant de s'exprimer plus longuement, "de libérer son potentiel expressif » (Narcy-Combes, 2005 : 195). La réalisation des tâches variait selon les compétences de l'apprenant et les suggestions de la tutrice. L'enseignante leur remettait une fiche de suivi et évaluait les travaux (note sur 10). Tous les problèmes n'ont pas été relevés, certaines difficultés ont été signalées. Les remédiations ont consisté en des micro-tâches individuelles de phonologie, lexicale ou grammaticale. Chacune des sous macro-tâches proposées a débouché sur une micro-tâche sous forme de reprise individuelle et collective en cours.

3.5. Contenus des séances

La pratique de l'oral se faisait en variant la mise en place de façon à les mettre en confiance : en petits groupes en classe (sans note) et devant l'ensemble du groupe (avec

note), seuls chez eux et seuls avec l'enseignante. A chaque performance, il y avait une évaluation à la fois formative et sommative. Il s'agissait de responsabiliser les étudiants et de les rendre acteurs de leur formation. Les difficultés étaient également discutées lors d'échanges. Tout au long des cours du semestre, l'enseignante a eu l'occasion de reformuler les consignes, de préciser les modalités de travail (aide méthodologique), d'apporter une expertise didactique ponctuelle (aide cognitive) et surtout d'instaurer une ambiance de travail collaboratif. Ce dernier point est important dans la mesure où c'est souvent un moyen efficace de lutter contre le sentiment d'insécurité exprimé par les étudiants au début de la formation.

4. Méthodologie

4.1. Recherche action

La recherche action est définie ainsi : « recherche liée à la réalisation pratique de résolutions de problèmes de terrain où la réflexion a une dimension aussi bien pratique que critique » (Narcy, 1998 : 230). Le premier aspect de la recherche-action relève selon Demaizière et Narcy-Combes (2007) de l'expérimentation, mais d'un point de vue compréhensif (Juan 1999 : 13), d'où l'approche qualitative plus que quantitative. L'enseignante-praticienne s'est trouvée confrontée au cours de son expérimentation à une autre question : « Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007 : 15). Elle « a dû faire face aux aléas du terrain, s'adapter et modifier certaines de ses orientations » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007 : 16) : c'est le second aspect de cette recherche. Il s'agissait d'identifier les facteurs constituant un frein à la réussite de cette macro-tâche. Les réflexions de l'enseignante ont été alimentées par son observation de l'apprentissage dans une démarche compréhensive. Le chercheur ici participe à l'action et n'est pas seulement un observateur extérieur.

4.2. Mesures de progression et d'attitude

Comme nous effectuons des mesures d'attitude, nous envisageons une triangulation (Juan, 1999) des approches quantitatives, qualitatives et d'observation pour ce qui concerne la méthodologie dans ce domaine s'intégrant dans les sciences humaines. C'est aussi un moyen d'assurer la cohérence de ce type de mesures. Nous validons nos hypothèses par la validation sociale qui constitue le meilleur garant de l'action en suivant Develay (2001) (Demaizière & Narcy-Combes, 2007). Channouf (2004) souligne « la difficulté qu'il y a à s'appuyer sur les représentations des individus, et donc sur leur satisfaction, pour évaluer une action, dans la mesure où des influences inconscientes altèrent la prise de conscience des émotions que les individus ressentent » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007). Nous ne pouvons mesurer une progression de façon visible au cours de notre étude. La progression peut être mesurée ainsi comme l'indique Skehan (1989) : si les apprenants ont fait preuve de motivation et

d'implication, alors il y a progression et donc ils ont réussi à produire oralement. En conséquence, la motivation et l'implication des étudiants ont été observées et analysées.

4.3. Mise en place de la pratique réflexive

Pour réaliser notre *action research*, nous avons considéré les données suivantes (Narcy-Combes, 2010) :

- pré-test distribué à la 1^{ère} séance indiquant les motivations et les attentes des étudiants;
- journal de bord de l'enseignante : observations sur les séances, les étudiants et l'enseignante;
- fiches de suivi (enregistrements, exposés oraux) ;
- questionnaires de satisfaction étudiants (3^{ème}, 12^{ème} séance) ;
- évaluations (oraux en séances, exposés oraux) : « notes sur 20 » données en fonction de l'argumentation, des qualités de communication, et du niveau linguistique ;
- relevés de présence et de travaux
- discussions avec les étudiants en cours pour connaître leur avis sur le déroulement des tâches et voir s'il y a des contradictions.

5. Étude expérimentale

Avant d'examiner les interactions, nous analyserons les progrès qui peuvent être mesurés par la présence et l'implication des étudiants, les fiches de suivi, les notes, les observations de l'enseignante, les discussions avec les étudiants et les questionnaires.

5.1. Présence et implication

La présence et l'implication des étudiants vont influencer sur leur progression. 7 étudiants sur 9 ont participé aux quatre ateliers d'oraux et étaient tous présents pour l'exposé oral. Les étudiants ont été assidus aux séances et ceux qui ont éprouvé des difficultés étaient ceux qui ont été absents au moins deux fois (avec ou sans motif) comme PDC¹, YL et FCD. D'autre part, 5 étudiants ont remis 7 enregistrements, ce qui montre leur implication.

¹ Les étudiants seront mentionnés par la première lettre du prénom et nom.

Nom	% rendu	Absence	% présence	Nom	% rendu	Absence	% présence
MC VM DS	100	0	100	QB	86	1j	89
EJ	86	0	100	FC	71	4*	55
				PDC	43	3nj	66

* = 3 maladie + 1 non justifiée

Tableau 1 – remise des enregistrements – lien entre le nombre d’enregistrements rendus et leur présence

5.2. *Fiches de suivi*

À travers les fiches de suivi, l’enseignante a noté une évolution vers l’aisance dans la communication (EJ, DS, MC) et la confiance en soi de façon visible (FC, PDC au début) d’après le choix des sujets, l’intonation, le volume et le registre de la voix. En revanche, les progrès en lexique, grammaire et surtout en phonologie sont moins mesurables sur du court terme. Nous ne signalerons que les groupes d’étudiants du 1^{er} et du 7^{ème} enregistrement. Dès l’enregistrement n°1, trois groupes d’étudiants se sont profilés :

1. niveau B1, sans difficultés : VM, MC, QB
2. niveau A2/B1 et/ou des problèmes de structuration : EJ, DS, SEK
3. avec de réelles difficultés : PDC, YL, FC. Or, comme ces étudiants n’ont pas fourni un échantillon de travail mesurable, il était difficile d’évaluer leur compétence en anglais. À ce stade, il était impossible de savoir si c’était un problème de niveau ou psycho-affectif. Certaines difficultés techniques ont été identifiées.

À partir de l’enregistrement n°7, l’attention s’est portée sur les bénéfices obtenus :

1. progrès, en suivant les conseils, ont trouvé des méthodes de travail : VM, MC, QB
2. progrès et prise de conscience phonologique : EJ, DS
3. encore des difficultés, FC et YL, avec un niveau A2-. A ce stade, les difficultés étaient plus clairement identifiées. YL n’a fait de progrès notable ni en communication, ni en anglais.
4. niveau B1/A2, avec des problèmes relationnels : SEK et PDC. Ils n’ont pas semblé avoir trouvé de bénéfices. Et s’il y en a eu, ils ont été d’une autre nature.

5.3 Évaluation avec notes

L'analyse des notes des exposés oraux en regard des commentaires a aussi permis de mesurer la 'réussite'. Un classement prenant en compte le suivi des sept enregistrements a été effectué. 5 groupes se sont distingués:

1. exposé bien réussi (remarques prises en compte) : VM, QB, MC.
2. exposé plutôt réussi, pris en compte les conseils, mais encore des difficultés en phonologie et d'aisance : DS, EJ.
3. exposé plutôt bien réussi, difficultés techniques et psycho-affectives et absences : PDC, FC.
4. exposé moyennement réussi, niveau B1, remarques non prises en compte : SEK
5. exposé non réussi, difficultés de tout ordre : YL

L'adéquation entre les notes données aux enregistrements et celles des exposés oraux n'était pas toujours prévisible car des changements ont eu lieu au cours des séances. SEK et PDC (niveau A2+/B1) n'ont pas fait de progrès car ils n'ont pas adhéré à ce type de travail. SEK n'a pas réussi par manque de travail ou de conviction. PDC et FC ont réussi leur exposé oral. Même s'ils n'ont pas tiré profit des enregistrements, ils ont mesuré l'importance du travail régulier et du travail en interaction.

NOM	ENREG.	EXPOSE	Niveau départ	NOM	ENREG.	EXPOSE	Niveau départ
VM	16.5	16.5	B1/B2	PDC	7.5	14	A2+
QB	14	16	B1	DS	13.5	13	A2
MC	15.5	17.5	B1	EJ	12	13.5	A2
SEK	12.5	13.5	B1	YL	10.5	9	A2-
				FC	10	14/05/12	A2-

Tableau 2 – Évaluation des étudiants et niveau d'anglais de départ

5.4. Retour des étudiants sur leur réussite

Les étudiants ont donné leur avis sur les tâches orales et sur leur progrès, soit dans les questionnaires, soit pendant les discussions en cours. Ces commentaires ont permis de voir s'ils pensaient avoir réussi à produire oralement. D'après les questionnaires de satisfaction, les étudiants ont plutôt été satisfaits du dispositif (3.7/5, 3^{ème} séance et 12^{ème} séance) malgré l'ampleur des tâches. Il y a eu validation sociale, ce qui est le meilleur garant de l'action (Narcy-Combes, 2005). Ils ont jugé le travail d'enregistrement plutôt efficace pour leur progression (3^{ème} séance : 4.3/5 ; 12^{ème} séance : 4/5). On note que 3 étudiants (3^{ème} séance) et 2 étudiants (12^{ème} séance) n'ont répondu.

Ces travaux ont déclenché une prise de conscience chez les étudiants sur plusieurs plans (méthodologique, phonologique par exemple) qui les a mené (ou les mènera) vers la réussite. Il en ressort également qu'ils ont pris du plaisir dans ce type de cours et d'activités. Leurs remarques l'attestent. On note dans les commentaires du questionnaire de la 12^{ème} séance des termes comme « agréable » ou « amusant ». Ces termes reviennent presque dans chaque commentaire.

Les facteurs liés à l'individu pris en compte dans le dispositif ont été examinés afin de voir les raisons de la 'réussite ou non à communiquer'.

6. L'influence des caractéristiques individuelles sur la tâche

Selon Quintin & Masperi (2010), la motivation ici est non seulement liée aux interventions de l'enseignant-tuteur qui favorisent l'investissement de l'étudiant, mais elle est aussi liée à des facteurs extérieurs au dispositif qui encouragent l'investissement de l'étudiant. Chaque individu a sa personnalité, il convient donc de considérer les caractéristiques individuelles de chacun, car leur examen peut expliquer les difficultés existant dans la relation à l'autre.

6.1. Du côté de l'étudiant

La motivation a souvent été mentionnée comme un élément essentiel de la réussite. Dornyei (2009) montre qu'elle est envisagée comme un phénomène qui implique la prise en compte de l'identité et des valeurs de l'apprenant. Il est alors utile d'avoir des précisions sur la personnalité de l'étudiant. Selon White (2003 : 73), l'enseignant qui utilise la distance dans ses cours se trouve face à des contraintes. Il doit non seulement mettre en place une organisation rigoureuse, mais il est aussi nécessaire qu'il comprenne l'étudiant : sa formation, sa culture d'éducation, ses buts et besoins et son niveau en anglais. Il est important qu'il connaisse aussi ses attentes et ses premières croyances (White, 2003 : 134-135). Le pré-test de la 1^{ère} séance vise à établir les profils des étudiants et la discussion qui a suivi à esquisser des traits de leur personnalité. Exécuter des tâches spécifiques qui contribuent à les connaître puis partager des points de vue sur le cours sont susceptibles d'être utiles à l'enseignante et moins perturbants pour eux (Bertin *et al.*, 2010 : 110).

Formation et culture d'éducation

Les étudiants ont des profils universitaires et expériences variés. VM est bilingue ; MC, QB ont beaucoup pratiqué l'anglais à l'oral ; PDC, SEK, YL ont l'anglais comme L3. La connaissance dès le départ du niveau d'anglais de chaque étudiant est utile à la fois

pour ce dernier et pour l'enseignant (suivi individuel). Ils ont été évalués par un test² sur Moodle et à l'oral à la 1^{ère} séance.

Attentes

À la fin de la séance n°1, un pré-test a été soumis pour savoir ce que les étudiants pensaient de la présentation du module et de l'activité d'enregistrement ainsi que ce qu'ils en attendaient. Leurs attentes sont diverses en raison des profils et niveaux de compétence différents. Dans la discussion qui a suivi, les étudiants se sont exprimés d'une manière informelle en anglais ou en français sur les activités à venir, ce qui a permis à l'enseignante d'avoir un premier contact avec eux. D'après les commentaires du pré-test, YL et VM attendaient d'apprendre du vocabulaire scientifique et surtout de pouvoir communiquer sur des sujets courants comme FC et MC. PDC estimait avoir beaucoup de difficultés, mais avait envie de s'améliorer pour faire un Doctorat Européen. QB attendait de voir ce que ce cours produirait. EJ pensait que le système des enregistrements pourrait l'aider à progresser.

Attitudes

La 2^{ème} séance au cours de laquelle les étudiants se sont présentés (« *Introducing yourself* ») a permis de cerner leurs attitudes. L'introduction de la distance dans les cours affecte l'impact qu'ont la personnalité et l'identité de façon imprévisible (*ibid*, 2010: 109). Extraversion et introversion ont toujours été des facteurs de personnalité dominants liés à l'acquisition d'une L2 (MacIntyre & Charos, 1996). La motivation et les attitudes sont susceptibles d'être très différentes suivant le contexte. En effet, EJ, QB et FC étaient introvertis mais n'étaient pas moins motivés comme YL, SEK, DS et VM qui étaient extravertis. Il semble que cela dépend de l'interaction entre les deux individus que sont l'enseignante et l'apprenant.

Croyances

Les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche sont à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs des comportements (Bandura, 1980, 1986). Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus » (Bandura, 1986 : 391), mais aussi aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie (Wood & Bandura, 1989). Les 'croyances' des étudiants sur leur propre performance sont un autre facteur important dans la réussite de cette macro-tâche. En effet, s'ils réussissent au fur et à mesure chaque tâche, ils

² Test écrit comprenant une centaine de propositions fondées sur les savoirs de grammaire et de lexique (cf. OUP placement test).

construiront alors une croyance d'efficacité personnelle et ils pourront progresser. De plus, s'ils ont la capacité à avoir une réflexion et une analyse sur ce qu'ils font, ils réussiront d'autant mieux. Il est nécessaire que les apprenants soient convaincus dès le début du parcours qu'ils vont faire des progrès en adhérant au dispositif et en effectuant ces tâches. A la question sur l'efficacité du dispositif pour faire des progrès (3^{ème} séance), la moyenne était de 4.3/5 (3 sans réponse). Ils semblaient être persuadés pour la plupart de son bien-fondé. YL, PDC et FC n'étaient pas très motivés au départ, surtout YL qui disait qu'« en 24h, c'est quasiment impossible ».

Anxiété

Les facteurs émotionnels et notamment l'anxiété peuvent constituer un frein à la réussite des tâches orales. Les effets de l'anxiété sur l'apprentissage à distance font apparaître que certains résultats sont prévisibles et que les autres sont renforcés par la spécificité de la situation d'apprentissage : appréhension de la communication, faible estime de soi, référence inappropriée (modèle du locuteur natif), charge cognitive (Bertin *et al*, 2010 : 109).

Pour PDC et YL, les activités d'enregistrement à faire seul chez eux ont engendré une certaine anxiété dont les effets ont renforcé la faible estime d'eux-mêmes. Ils disaient souvent des phrases comme : « j'ai un mauvais accent, je parle mal » ou « je n'y arriverai pas ». La faible estime de soi a été ici un constat évident, et d'autres éléments sont peut-être également entrés en ligne de compte. L'anxiété est souvent due à du scepticisme, à des savoir-faire insuffisants, ou perçus comme tels, ou à des défis insuffisants, qui ne déclenchent pas d'intérêt ni de motivation (Van Lier, 1996 : 106). Cependant, des malentendus se sont produits avec PDC et YL et de grandes difficultés à gérer et à connaître la réalité de la situation sont apparues. L'anxiété de YL a provoqué sa colère par moments et celle de PDC son retrait parfois. Comme il est impossible d'améliorer l'estime de soi, il faut jouer sur les situations d'apprentissage en proposant d'autres stratégies.

Motivation

Tout d'abord, la motivation par la situation d'apprentissage a été examinée. L'item du questionnaire de satisfaction où le score est le plus élevé est le type de travail (enregistrement) avec une moyenne de 4.1 (3^{ème} séance) et de 4 (12^{ème} séance). Les enregistrements leur plaisent et c'est important. Cela fait partie de leur motivation initiale. Les étudiants peuvent être motivés également par la situation d'apprentissage, (motivation affiliative) : ils trouvaient l'enseignante ouverte (3.8, 3^{ème} séance – 4.2, 12^{ème} séance) et accessible (3.9, 3^{ème} séance – 4, 12^{ème} séance) et ils s'entendaient bien entre eux.

La motivation liée à l'apprenant a été considérée. D'après leurs attitudes et leurs premières réactions au début du cours, MC, QB, VM et DS avaient une motivation intrinsèque. Par exemple, QB lisait des textes littéraires en anglais. VM se passionnait

pour les séries/films américains en version originale. On peut même dire qu'ils avaient un goût pour la connaissance et la détermination de mener à bien toute chose entreprise. Ils se sont beaucoup investis en anglais alors que c'est une matière mineure dans leur formation. Ainsi les étudiants qui ont fait preuve du plus grand intérêt pour la langue et qui ont été les plus convaincus de leur propre capacité à l'apprendre ont été en effet ceux qui ont réussi le mieux. La plupart a été de plus en plus motivée en agissant. Certains étudiants avaient des soucis dans leur vie quotidienne, il semblait donc difficile qu'ils mènent à bien les activités proposées. FC était souvent malade. Mais ce fait ne permet pas de conclure sur leur motivation.

La motivation est un phénomène complexe qui naît de l'interaction de facteurs externes et internes (Bertin *et al.*, 2009). Une grande part de la nature de l'individu entre en ligne de compte dans la motivation et le travail de l'enseignante sera d'autant plus ardu que l'individu a un aspect négatif de lui-même. Dans l'ensemble, ce sont des étudiants de bonne volonté, responsables, qui 'ont envie'. Ils ont une image positive de l'anglais et ils font preuve de motivation, malgré des blocages, des doutes et une certaine appréhension vis à vis de l'oral.

Responsabilisation

L'étudiant est responsable de certains d'aspects de son apprentissage comme respecter les dates butoirs etc. White (2003 : 128) nomme ces aspects « attributs de l'apprenant » qui semblent importants pour réussir la tâche d'enregistrement. Certains attributs relèvent de la responsabilité de l'apprenant. Les fiches de suivi des enregistrements en ont mis en évidence trois :

Gérer efficacement le temps /satisfaire les dates butoirs

Les étudiants ont effectué les tâches et ont rendu leurs productions, à l'exception de PDC qui en a rendu la moitié. Cependant, tous ne sont pas parvenus à les transmettre via le fichier son. L'aspect technique a pu constituer un frein. Certains étudiants ont rapidement mis en place cette gestion, d'autres comme PDC, YL et FC n'ont pas toujours réussi. Cette activité a demandé une charge de travail importante et régulière, ce qui nécessite une bonne organisation. Ceci est différent de ce qu'ils connaissent habituellement en cours de langue et qu'ils ne manquent pas de mentionner dans les questionnaires. C'est à la fois un problème de responsabilisation et d'autonomie. Les étudiants ont fait des commentaires sur la charge de travail différents voire opposés. En fin de parcours, il y avait deux catégories d'étudiants : ceux qui estimaient que c'était trop lourd (implicitement, ils auraient aimé avoir moins de travail à faire chez soi) et ceux qui pensaient qu'il fallait s'organiser et que cette charge était bénéfique. Respecter les dates butoir implique de gérer son temps, ce qui n'a pas été aisé pour tous.

Discipline

La présence en cours était inscrite dans le ‘contrat’ énoncé au début, puis noté dans la fiche distribué à l’étudiant, et, en quelque sorte, implicite pour réussir à progresser, mais il est encore à démontrer dans quelle mesure. Les étudiants étaient présents au cours sauf PDC, YL, SEK, sans justification. Ceci relève de leur responsabilité et révèle leur degré d’implication dans le cours.

Compréhension et mise en œuvre des activités

Selon les questionnaires, les étudiants sont favorables à la pratique de l’oral en cours. Tout d’abord, comme les situations ne sont pas authentiques, chaque étudiant doit alors faire l’effort de ‘jouer le jeu’, c’est de sa responsabilité. Sans la participation à ce ‘jeu’, les résultats ne seront pas visibles. PDC, FC et YL ont eu des difficultés pour comprendre et effectuer les activités d’enregistrement. Leurs travaux ont été trop courts et les consignes mal respectées. Ces mêmes étudiants ont également eu des problèmes d’ordre technique : enregistrement peu audible ou ne fonctionnant pas (fichier enregistré au mauvais format). Cette situation démontre le manque d’implication et de responsabilité de l’étudiant(e).

Les étudiants ont compris ce qu’il fallait faire lors des enregistrements, comme le confirme la réalisation des tâches. Cependant, des consignes très succinctes - temps, contenu, type de travail – ont été fournies, laissant libre cours à l’initiative individuelle dans la gestion des activités, ce qui a provoqué parfois de la déstabilisation. Elles ont été perçues comme peu claires alors qu’elles étaient réduites volontairement par l’enseignante. Certains étudiants, déroutés, avaient besoin d’être dirigés car c’est plus simple et sécurisant. Dans le système universitaire, ils ont généralement des consignes précises et peu de liberté. D’autre part, cette activité est toute nouvelle.

Outre les facteurs propres à l’étudiant, il y a des facteurs externes, liés à l’interaction avec les autres.

6.2. Du côté de l’enseignant

De nos jours, l’enseignant a différents rôles car son métier a évolué : il est à la fois médiateur/tuteur, interlocuteur, concepteur de cours et de supports pédagogiques (Narcy-Combes, 2005). Une adaptation constante est nécessaire dans la mission de l’enseignant.

Différents rôles

Face à des tâches nouvelles, certains étudiants vont réagir négativement ou résister et l’enseignant n’aura que peu de prise voire aucune. Ils semblent perdus et dans une position inconfortable, ce qui souligne « l’importance du rôle de l’enseignant-médiateur dans la mise en place d’une authentique responsabilité épistémologique »

(Narcy-Combes, 2005 : 210). L'enseignant développe l'aide aux étudiants. Dans le questionnaire de satisfaction de la 12^{ème} séance, ils ont considéré être suffisamment soutenus de façon pédagogique (3.5). Deux étudiants auraient aimé avoir plus de soutien pédagogique (2/5) et il semble que ce sont les deux étudiants en difficulté (PDC, YL). L'enseignant conseille les étudiants par écrit (courriel) ou oralement. L'enseignante avait l'habitude de formuler ses conseils sous forme d'affirmations et de leur demander ce qu'ils en pensaient. En général, ses conseils étaient bienvenus. Mais elle est consciente qu'il leur fallait du recul par rapport au conseil donné.

L'enseignant les rassure également. Elle était à l'écoute. En général, elle leur montrait qu'elle comprenait leur difficulté et leur expliquait. L'enseignant doit également être créatif étant donné que le contenu des cours se fait en fonction des étudiants. Il doit être capable de réagir vite et efficacement. Elle adaptait les micro-tâches en fonction de ce que les étudiants faisaient et l'enregistrement suivant dépendait de leur performance. Par exemple, elle avait choisi de leur faire parler d'eux-mêmes dans l'enregistrement n°3 afin de favoriser la spontanéité plutôt que l'argumentation. Ce qui ressort des questionnaires sur le rôle d'enseignante est la difficile relation humaine qui sous-tend ce dispositif. L'enseignant entre autant en ligne de compte sur le plan psychologique, affectif et social que cognitif, car une bonne relation donnera une plus grande motivation à l'étudiant. C'est pourquoi la posture et le style de l'enseignant sont importants dans cette relation.

Posture

« Chaque enseignant a une posture, c'est-à-dire une attitude dominante, largement conditionnée, le comportement réflexe, qui se traduit souvent par une posture physique dominante » (Narcy-Combes, 2005 : 151). Les postures ont des conséquences importantes et elles conduisent à divers styles d'enseignement. L'origine de la posture provient d'une lente construction et est due à une multiplicité de facteurs comme le conditionnement culturel et individuel ainsi que le statut social, les valeurs, les peurs, les buts, les goûts. Mais la posture dépend d'un grand nombre de facteurs et nous ne sommes conscients que de quelques-uns. Certains sont directement accessibles et d'autres demeurent largement inconscients, d'où la rigidité de la posture. L'enseignante a tenté de déterminer quelques traits de sa personnalité afin de mieux se comprendre mais ce fut illusoire car « il est de la responsabilité de l'enseignant de s'assurer que sa posture ne va pas à l'encontre des attentes et des besoins de l'apprenant et/ou de l'institution » (Narcy-Combes, 2005 : 154).

7. De l'influence des individus et du groupe

Les sociologues soulignent que la mise en présence de deux ou plusieurs personnes déclenche des mécanismes de conduite qui dépendent des positions des personnes (ici l'enseignante et les étudiants). Ces positions sont non pas absolues, mais relatives comme l'indiquent les trois types d'interaction.

7.1. Interaction étudiant-étudiant

En travaillant entre étudiants au sein de binômes choisis par les étudiants, il y a participation et complicité, sans peur d'être jugés (Nussbaum, 1999). Il est reconnu que dans le travail en binôme ou trinôme, les étudiants sont rassurés, ils se sentent en confiance et épaulés par leurs partenaires. Les étudiants peuvent aussi progresser, car il y a addition des connaissances et des compétences. Ce type d'interaction a motivé ceux qui éprouvaient des difficultés (PDC, YL, FC). En binôme ou trinôme, FC a obtenu de meilleurs résultats que seul. PDC a fourni un travail satisfaisant lorsqu'elle collaborait avec d'autres étudiants. YL a eu des notes plus satisfaisantes quand il était en binôme toujours avec SEK.

7.2. Interaction enseignant- étudiant

Ici sont considérées les interactions pendant la relation de tutorat (enregistrements). PDC, FC, DS sont venus voir l'enseignante de temps en temps pour lui signaler leur difficulté. Elle les a écoutés, leurs problèmes ont souvent été psychologiques ou techniques. Elle les a incités à continuer leur travail même si les progrès étaient peu visibles. En général, ils sont sortis encouragés. Pour certains étudiants, il n'a pas toujours été simple d'accepter une aide extérieure. C'est une question de personnalité ou de culture. Il y a 'intrusion' dans le travail en train de se faire de l'étudiant. Il est nécessaire qu'une relation s'établisse et s'installe. Or, le temps consacré aux séances est court. Même si l'enseignante a tout mis en œuvre pour y parvenir, des éléments subjectifs ont fait interférence. C'est la rencontre de deux individus avec des personnalités différentes et une rencontre de ce type ne s'impose pas et si c'est le cas, les résultats peuvent être mauvais voire désastreux.

7.3. Interaction dans le groupe

L'influence du groupe en classe sur les tâches à effectuer a été examinée. On parlera du groupe lui-même puis des interactions avec l'enseignant. Car la situation de groupe a un effet de stimulation sur le comportement des individus et aussi d'inhibition, il s'agit d'en préciser la manière (Stoetzel, 1978) : les influences qui s'exercent sur les individus lors de leur passage par le groupe, les formes de l'autorité qui conduisent le groupe à réaliser plus ou moins bien les tâches, les forces de cohésion qui maintiennent les individus dans le groupe. « Les groupes font des choses, ou plutôt des choses se font dans les groupes » (Stoetzel, 1978 : 237-238). La feuille de suivi a été remise individuellement, mais c'était en présence du groupe. Le bilan s'est fait collectivement. Il est à noter que deux enregistrements ont été effectués en binôme et que les activités orales en ateliers ont été préparées en groupe et exposées devant les autres. Même si les enregistrements étaient au centre de l'étude, il n'en demeure pas moins qu'il existe une influence du groupe sur chacun.

La progression dans la réalisation de la tâche dépend souvent de la régulation des phénomènes socio-affectifs latents voire de la résolution de conflits. En particulier, la

progression dépend du degré de cohésion et du degré de conformité aux normes du groupe. Sans cette cohésion la progression dans la tâche est entravée, les relations entre les membres du groupe deviennent tendues. Or la mise en place de ce dispositif où il y a des échanges et non plus l'intervention permanente de l'enseignante n'est possible que lorsque la résistance au changement diminue. Il convient de tenir compte de l'influence facilitante ou bloquante des processus affectifs collectifs ou individuels sur l'apprentissage. Le groupe était uni même si des personnalités diverses se sont révélées au fur à mesure des cours : timides, enthousiastes, travailleuses et meneuses. SEK était le leader dans son binôme, et avec le temps, il l'est devenu dans le groupe, ce qui avait parfois tendance à agacer certains. On tiendra compte également de l'intervention de l'enseignante qui, dans la classe, est le représentant du monde adulte et de ses contraintes. Par rapport au groupe, le rôle de l'enseignante impliquait des fonctions de régulation et l'élucidation des processus, ce qui est arrivé parfois avec SEK et aussi avec YL qui avait tendance à se bloquer lors d'activités dans la classe pour des raisons de timidité selon lui. Les attitudes relationnelles de l'enseignante ont eu une influence déterminante (positive ou négative) sur l'évolution du groupe du fait de son statut. En effet, il convient de trouver l'attitude adaptée très rapidement au genre de réactions de YL pour ne pas bloquer l'ensemble du groupe. En général, l'enseignante se sentait à l'aise et acceptée dans son rôle. Impliquée dans la situation, elle pouvait, comme les étudiants projeter ses propres besoins affectifs dans ses comportements relationnels et c'est là que c'était parfois compliqué : elle était partagée entre ma nature exigeante et un groupe sympathique. On aborde ici plus que le domaine du psycho-affectif, peut-être même entre-t-on dans une relation de pouvoir, ce qui n'est bien entendu pas ce que l'enseignante souhaitait. Selon Foucault (1976), les relations sociales sont-elles forcément et inévitablement des relations de pouvoir, ou de « rapport de forces » ? « Là où il y a pouvoir, il y a résistance » (125). La manifestation d'une résistance prouve qu'il existe chez les individus une capacité d'action relativement autonome dans certains domaines de la vie sociale. Norton (1995) affirme que la modification des comportements et la variabilité des réactions sont liées à la façon dont les interactants vivent les relations de pouvoir, de risque de perte de face et d'estime de soi.

8. Conclusion

Dans cette étude fondée sur la pratique réflexive, l'hypothèse n'a pas été invalidée et l'étude a suivi une autre orientation à savoir la prise en compte de l'étudiant. Les neuf étudiants du master de recherche n'ont pas tous réussi les tâches orales en vue d'une production de l'oral effective. Cependant, une prise de conscience s'est produite, sur les plans psychologique, cognitif, métacognitif. D'une part, si l'étudiant a une faible estime de soi, cette activité peut la renforcer et constituer une entrave à sa réussite, comme pour PDC et YL. Il est primordial également que les étudiants soient persuadés de leur réussite et qu'ils vont y parvenir par leur travail avec l'enseignante. Certains n'étaient pas prêts à 'être déstabilisés'. PDC, YL et SEK avaient besoin de temps pour prendre du recul, en affichant une attitude de négation ou de résistance ou encore de

rébellion, suivant les situations. Ils n'ont pas réussi (ou voulu) s'adapter à la situation. Ce sont des facteurs internes à l'individu qui entrent en ligne de compte et sur lesquels l'enseignante a peu de prise. Cette activité qui est nouvelle vise non seulement à promouvoir les capacités cognitives et le développement social mais aussi à travailler sur la maîtrise de l'affectif (Pekarek, 1999). La responsabilisation est un autre facteur clé pour réussir et est difficile à mettre en place car elle est liée à la personnalité de l'apprenant. Tous les étudiants n'étaient pas responsables de leur formation (PDC, SEK, YL) et n'ont pas eu de recul qui leur aurait permis de mettre en place leur apprentissage.

Cette expérience, limitée au master de recherche, serait intéressante d'être reconduite dans les autres masters en l'adaptant au public et en prenant compte les facteurs liés à chaque individu dans le rôle qui leur est attribué en plus de la complexité humaine. On note que ce travail par cette approche hybride est chronophage pour le tuteur, il conviendrait de réfléchir à un aménagement du travail. Il est clair que la personnalité de l'étudiant est un facteur notable et est à considérer dans le travail collaboratif avec l'enseignant ainsi que sa posture. Modifier ces données n'est pas possible. Parfois la relation enseignant/apprenant mettra plus de temps à s'établir. Il ne faut pas oublier que le groupe, même réduit, a une influence sur chaque individu, car suivant les interactions, les attitudes qui sont perçues différemment par chacun, le fonctionnement du groupe et donc de l'enseignant variera. Les actions et réactions des participants, conscientes ou non, auront un impact direct ou indirect sur la progression des étudiants. Il s'agira d'établir un rapport de confiance dans les premiers temps entre le groupe et l'enseignant ainsi qu'entre chaque étudiant et ce dernier. La complexité de la relation pédagogique réside dans la difficulté à gérer à la fois des paramètres que les diverses théories mettent en avant et les pratiques nécessairement 'conditionnées' des apprenants et des enseignants. Il conviendra de déterminer la façon dont un dialogue peut s'établir entre eux et l'enseignant, sous forme d'un échange qui n'inhibe pas la mise en place des mécanismes personnels de recul et de déstabilisation qui faciliteront l'apprentissage. Il importera de laisser, de ce fait, une initiative à l'étudiant, et de limiter les interventions directives de l'enseignant. Il adoptera la ligne de conduite de White (2003), en accord avec Rogers (1969), qui souligne que le style du tuteur doit inclure de l'empathie, l'utilisation de la stratégie affective et une conception dynamique de la langue.

Références bibliographiques

- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action*, Englewood Cliffs: NJ Prentice Hall.
- Bertin, J.-C., P. Gravé & J.-P. Narcy-Combes. (2009). *Second-language distance learning and teaching: Theoretical perspectives and didactic ergonomics*, USA: IGI Global.
- Bogaards P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris: Didier.
- Channouf A. (2004). *Les influences inconscientes*, Paris: Armand Colin.
- Charlier B., N. Deschryver & D. Peraya. (2006). « Apprendre en présence et à distance: une définition des dispositifs hybrides ». In *Distances et Savoirs*, 4, 469-496.

- Charlier B. & H. Platteaux. (2005). Effects of a blended learning system for university teachers training. *Annual Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction*, Cyprus, Nicosia, 23-27th August.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre enseigner évaluer*, Paris: Didier.
- Coste D. (1984). « Les discours naturels de la classe ». In *Le Français dans le Monde*, 183, 16-25.
- Coste D. (2002). « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». In *Notions en Questions*, 6, 115-123.
- Daele A. & S. Lusalusa. (2003). «Les apprentissages vécus par les étudiants ». In B. Charlier, D. Peraya (eds.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 163-177). Bruxelles: De Boeck.
- Décure N. (2000). « Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne ». In *EDL*, 11, 33-50.
- Demaizière F. & J.-P. Narcy-Combes. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain ». http://www.acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf.
- Develay M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation*, Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Dörnyei Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*, Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Foucault M. (1976). *La volonté de savoir, Histoire de la sexualité*, (vol. I), Paris: Gallimard.
- Gardner H., M. Kornhaber & W. Wake. (1996). *Intelligence: Multiple perspectives*, Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Guichon N. (2006). *Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia*, Paris: Ophrys.
- Juan S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*, Paris: PUF.
- Macintyre P. D. & C. Charos. (1996). "Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication". In *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.
- Narcy-Combes J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC*, Paris: Ophrys.
- Narcy-Combes J.-P. (2006). « La didactique de L2 à la croisée des chemins ». Les Cahiers de l'Acedle, numéro 2. http://acedle.org/IMG/pdf/Narcy-JP_cah2.pdf
- Narcy-Combes J.-P. (2010). « Communications scientifiques orales en anglais : un exemple d'entraînement ». In *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIX, 3, 22-35.
- Norton Peirce B. (1995). "Social identity, investment, and language learning". In *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Nunan D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum L. (1999). « Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère ». In *Langages*, 134, 35-50.
- Pekarek S. (1999). *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg: Éditions Universitaires.
- Quintin J.-J., & M. Masperi. (2010). « Reliance, liance et alliance: opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relational de groupes restreints d'apprentissage en ligne ». <http://www.alsic.revues.org/index1702.html>.
- Rogers C.R. (1969). *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Skehan P. (1989). *Individual differences in second-language learning*, London: E. Arnold.
- Stoezel J. (1978). *La psychologie sociale*, Paris: Flammarion.
- Van Lier L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*, London: Longman.
- White C. (2003). *Language Learning in Distance Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood R. & A. Bandura. (1989). "Social cognitive theory of organizational management". In *Academy of Management Review*, 14, 361-384.