

**ÉTUDE LONGITUDINALE D'UN DISPOSITIF D'AUTO-FORMATION
GUIDÉE POUR UN PUBLIC L1 : EFFETS DE LA MOTIVATION, DU
NIVEAU D'ANGLAIS, DE L'ENCADREMENT ET DU MODE
D'ÉVALUATION SUR LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS ET SUR LEUR
PERCEPTION DU DISPOSITIF**

Linda Terrier

Laboratoire CAS, EA 801, Université Toulouse - Jean Jaurès

Mots-clés

Auto-formation guidée - Lansad - réussite en L1 - perceptions - modèle systémique

Keywords

guided self-learning course - ESP learners - L1 student success - perceptions -
systemic modeling

Résumé

Une étude longitudinale a été menée entre 2014 et 2021 afin d'appréhender la réception par les étudiants de L1 d'un dispositif d'auto-formation guidée en anglais-Lansad. Les évolutions institutionnelles et pédagogiques du dispositif au fil du temps ont permis de mesurer d'une part les effets de motivation et de niveau en anglais, et d'autre part les effets d'encadrement et de mode d'évaluation sur le niveau de réussite des étudiants et sur leur perception du dispositif. Aucun effet de la motivation et du niveau d'anglais n'est constaté. Avec un nombre accru d'entretiens-conseils et la mise en place du contrôle continu intégral, le niveau de réussite des étudiants augmente et leur perception du dispositif devient positive. Le modèle écologique de développement humain de Bronfenbrenner (1977) est convoqué pour rendre compte des dynamiques complexes apparemment à l'œuvre dans ce dispositif.

Abstract

A longitudinal study was conducted between 2014 and 2021 in order to understand the reception of a guided self-learning course by L1 students of ESP. The institutional and pedagogical evolutions of the course over time made it possible to measure, on the one hand, the effects of motivation and level in English, and on the other hand, the effects of supervision and evaluation methods on the students' level of success and on their perception of the course. No effect of motivation and level of English was found. With an increased number of counseling sessions and the switch to full continuous assessment, the level of success improves and students' perceptions of the proposed learning environment become positive. Bronfenbrenner's (1977) ecological model of human development is used to account for the complex dynamics apparently at work in this course.

Introduction

La présente étude s'intéresse à un dispositif d'auto-formation guidée articulé autour du « Centre de Ressources des Langues » ou « CRL »¹ de l'université Toulouse - Jean Jaurès. Ce centre a vu le jour en 2009 avec la construction du nouveau bâtiment de l'UFR Langues, Littérature et Civilisations Étrangères, dans le cadre du projet de « démolition / reconstruction intégrale »² de l'université. Il est ouvert à tous les étudiants de l'université, qu'ils soient spécialistes de langues (formations LLCE ou LEA) ou spécialistes des autres disciplines proposées à l'UT2J (psychologie, sociologie, histoire, géographie, économie, arts, lettres, philosophie, archéologie, anthropologie, etc.).

En 2012, l'équipe pédagogique d'anglais-Lansad s'est saisie des potentialités offertes par ce nouveau lieu de travail pour tenter de répondre aux défis posés par l'enseignement de l'anglais-Lansad aux étudiants de L1. Elle a investi le CRL pour mettre en place un dispositif d'auto-formation guidée centré sur l'autonomisation des étudiants en anglais. Aucun dispositif d'auto-formation guidée n'existait avant cela à l'UT2J. Ce dispositif, inscrit dans le « paradigme de l'autonomie » (Cappellini, 2019 : 11-13), se situait ainsi en rupture avec tous les autres cours dispensés au public L1, centrés sur la transmission des savoirs. Ce dispositif d'auto-formation guidée présentait également la particularité, et peut-être le paradoxe, d'être proposé aux étudiants de L1, le public *a priori* le moins avancé dans son processus d'autonomisation à l'université, et globalement le plus fragile dans son orientation universitaire. Il a alors semblé nécessaire d'interroger ce dispositif à travers une démarche de recherche-action.

L'étude longitudinale que j'ai menée entre 2014 et 2021 avait pour objectif de mesurer la réussite des étudiants de L1 dans ce dispositif au fil du temps, et d'appréhender leurs perceptions du dispositif en fonction des différentes évolutions institutionnelles et pédagogiques. Après avoir posé le contexte de la recherche et décrit le dispositif et ses évolutions, je présente la méthodologie de récolte des données et les résultats obtenus sur la réussite des étudiants et sur leurs perceptions du dispositif. Les écarts entre les résultats attendus et ceux obtenus m'amènent à convoquer le modèle écologique de développement humain de Bronfenbrenner (1977) pour tenter de comprendre les dynamiques complexes apparemment à l'œuvre dans ce dispositif.

¹ Voir le congrès RANACLES 2022 pour les questions épistémologiques relatives à la dénomination des CRL.

² L'université Toulouse - Jean Jaurès (alors université « Toulouse II - Le Mirail ») a subi une transformation totale dans le cadre d'un projet de « démolition / reconstruction intégrale ». Voir : <https://lareconstruction.univ-tlse2.fr/accueil-la-reconstruction/une-reconstruction-necessaire>

1. Contexte de la recherche

1.1. Le CRL de l'UT2J

Le CRL de l'UT2J a été installé au rez-de-chaussée du nouveau bâtiment de l'UFR LLCE. Sa construction a suivi la chronologie de la construction de l'UFR : la première partie « Sud » du CRL a été inaugurée en 2009 avec la première moitié du bâtiment. La seconde partie « Nord » du CRL a été livrée en même temps que la seconde moitié du bâtiment en 2012. L'ensemble représente un espace de travail de 2200m² composé de deux parties, respectivement de 900m² et 1100m², reliées par une zone d'accueil d'environ 200m².

La partie Sud du CRL est un espace avant tout marqué par la présence d'ordinateurs équipés de micro-casques, comme le montre la photo en image 1. La partie Nord du CRL est un espace dévolu au rayonnage des ouvrages de référence dans les 18 langues portées par l'UFR LLCE de l'UT2J, entrecoupé d'espaces de travail pour les étudiants (image 2).



Image 1. Photo en plongée de la partie Sud du CRL, prise depuis le premier étage de l'UFR LLCE (septembre 2009, premiers jours d'ouverture du centre)



Image 2. Photo d'étudiants au travail dans la partie Nord du CRL (mai 2022)

Les étudiants viennent au CRL en dehors des cours. Ils travaillent seuls ou en petits groupes. Ils choisissent, seuls, d'avoir recours, ou non, aux ressources qui les entourent. L'accueil du CRL permet d'obtenir de l'aide pour trouver une ressource ou pour en emprunter. Dans la partie Sud, le « point d'accompagnement pédagogique et technique » permet d'obtenir de l'aide technique pour l'utilisation des logiciels. Comme l'accueil, ce point d'accompagnement est géré par un personnel BIATSS et des étudiants moniteurs. L'accompagnement pédagogique s'effectue grâce à un classeur décrivant les logiciels disponibles en fonction des langues.

Le CRL de l'UT2J est donc avant tout un lieu d'étude pour les étudiants. Pour la plupart de ses usagers, personnels enseignants et administratifs comme étudiants, on s'y rend de sa propre initiative, en toute autonomie et indépendance. La manière dont ce CRL est appréhendé par la communauté illustre ainsi le cas de figure rapporté par Holec (1990 : 76) où « selon la conception d'un certain nombre de praticiens (...), "autonomie" signifie "indépendance" ». L'indépendance en question, explique Holec, « est celle d'un apprenant que l'on laisse libre de consommer (...) » (Holec, 1990 : 76). Ce type de pratique ou d'usage ne relève pas de l'autonomie, telle qu'il la conceptualise. Pour servir les apprentissages, une telle indépendance doit en effet être le corollaire d'une autonomie déjà acquise.

Selon Holec, « 'autonomie' signifie 'capacité à apprendre' » (Holec, 1990 : 77). Atteindre une telle autonomie réclame d'être impliqué dans une démarche d'enseignement / apprentissage autonomisante où « les activités proposées ont pour but de permettre à l'apprenant d'apprendre à apprendre » (Holec, 1990 : 77). Lorsque de telles activités y sont proposées, le CRL devient un lieu pouvant favoriser l'autonomisation des apprenants, définie comme « le processus de développement de l'autonomie » (Cappellini, 2019 : 11-12 ; voir également Ciekanski et Macaire, 2022 ; Macaire, 2022).

En 2012, l'équipe d'anglais-Lansad³ a choisi de se saisir du nouvel environnement offert par le CRL pour favoriser l'autonomisation en anglais-Lansad des étudiants de L1 et répondre aux défis spécifiques posés par ce public particulier.

1.2. Les défis de l'enseignement / apprentissage de l'anglais-Lansad aux étudiants de L1

Le premier défi posé par le public L1 est la masse d'étudiants à qui offrir une formation de qualité. Le public L1 à l'UT2J compte chaque année environ 8000 étudiants, contre environ 5000 en L2 et en L3 et environ 3500 en M1 et M2. Ces chiffres correspondent à la situation rencontrée dans de nombreuses universités (MESRI-SIES, 2020 : 1). Partout, la mise en place de politiques linguistiques a entraîné une « massification » de la filière Lansad (Rivens Mompean 2013 : 11). À l'UT2J, cette massification a eu lieu en 2011 lorsque la Présidence de l'université a décidé d'instaurer la « politique des langues pour tous », dans un processus d'imposition *top-down* (Guichon, 2012 : 2). La délivrance du diplôme de tous les parcours de Master est désormais soumise à la validation du niveau B2 dans au moins une langue étrangère. Les étudiants qui n'ont pas ce niveau (soit 80% des étudiants, voir Terrier et Maury, 2015 : 18) doivent dès lors obligatoirement s'inscrire en langue-Lansad. Avec la « politique des langues pour tous », ce sont environ 3000 étudiants de L1 qui s'inscrivent en anglais-Lansad à l'UT2J, contre 600 auparavant. Le premier défi à relever est donc celui de la « gestion des masses » (Terrier et Maury, 2015) pour proposer un enseignement / apprentissage de qualité dans un cadre didactique pourtant contraint par des ressources budgétaires, humaines et matérielles limitées.

Le deuxième défi posé par le public L1 est celui de sa faible réussite. Le taux de passage en deuxième année est de l'ordre de 40%, soit moins d'un étudiant sur deux (MESRI, 2021 : 54). Les différents rapports publiés depuis 2007 sur l'État de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (EESR) soulignent toutefois que ces étudiants en échec tendent le plus souvent à se réorienter vers d'autres formations, à court ou moyen terme. Le deuxième défi à relever pour ce public L1 est donc celui de

³ L'équipe d'anglais-Lansad est constituée de 12 titulaires anglicistes (8 MCF, 4 PRAG) recrutés au département d'anglais de l'UFR LLCE pour organiser, encadrer et assurer les enseignements d'anglais au public Lansad (un public de plus de 8000 inscrits par semestre à partir de 2011).

la transférabilité des apprentissages proposés, afin de favoriser une réorientation à court ou moyen terme et un début de formation tout au long de la vie (FTLV).

Le troisième défi posé par les étudiants de L1 est celui de l'extrême hétérogénéité de leurs profils. Le rapport EESR 2021 montre ainsi que le public L1 à l'université est constitué de bacheliers de toutes les filières de baccalauréat, générale (82,9%) et technologique (12,6%) ou professionnelle (4,5%). Le rapport souligne également le phénomène assez récent de la diversité de leur origine sociale⁴. Cette hétérogénéité des profils s'accompagne d'une hétérogénéité des niveaux en anglais que tous les praticiens constatent sur le terrain, et qui est rapportée par la recherche Lansad (Guichon et Penso, 2002 ; Macré, 2015 ; Rivens Mompean, 2014 ; Terrier et Maury, 2015). Relever le défi de l'hétérogénéité des profils et des niveaux réclame une forme d'individualisation de la formation, malgré les masses.

Les étudiants de L1 sont enfin confrontés à la nécessité absolue de s'adapter au nouvel environnement de travail que constitue l'université, tout à fait différent de leur *habitus* issu de l'enseignement secondaire, ou « savoir social incorporé » (Elias explicité par Delmotte, 2010 : 33). La capacité à travailler seul et en autonomie, au sens étymologique du terme⁵, devient un élément clé de la réussite, en plus de l'assiduité (MESRI, 2021 : 5). Ceci constitue le quatrième défi à relever pour ces étudiants L1 en anglais-Lansad. Leur autonomisation devient cruciale.

1.3. L'autonomisation et l'auto-formation guidée en réponse à ces défis

Ancrer le cours à proposer aux étudiants de L1 dans le « paradigme de l'autonomie » (Cappellini, 2019 : 11-13) et adopter une démarche d'enseignement / apprentissage autonomisant, telle que portée par les recherches de l'équipe CRAPEL de l'ATILF, à la suite des travaux de Holec, permet de répondre au défi et au besoin d'autonomisation des apprenants de L1. Comme le rappelle Holec (1983 : 40), le problème est en effet de « transformer un enseignement de langue non particulièrement autonomisant en un enseignement qui ait pour résultat non seulement que l'apprenant apprenne une langue mais apprenne également à apprendre. » En même temps qu'il permet de répondre au défi et au besoin d'autonomisation des étudiants de L1, un tel enseignement autonomisant en anglais est de nature éminemment transversale aux différents domaines de spécialité des étudiants Lansad. Il permet donc, aussi, de répondre au défi de la transférabilité des compétences et des connaissances acquises à d'autres formations à court terme et tout au long de la vie.

⁴ Agriculteurs, artisans, commerçants, chefs d'entreprise 10,7%, Cadres, professions intellectuelles supérieures 34%, Professions intermédiaires 15,2%, Employés 18,2%, Ouvriers 10,2%, Retraités, inactifs 10,7% (EESR 2021 : 28-29).

⁵ CNTRL 1. 1596 « fait de se gouverner d'après ses propres lois ».

Développer un dispositif d'auto-formation guidée en CRL (Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009 ; Eisenbeis et Cappellini, 2013) permet de soutenir une telle démarche autonomisante. L'auto-formation guidée est en effet un dispositif privilégié de centration sur l'apprenant qui permet de répondre à la fois au besoin d'autonomisation des étudiants de L1 et au défi de l'hétérogénéité de ce public. L'auto-formation guidée permet ainsi, sur le fond comme sur la forme, de s'extraire du paradigme transmissif propre à la plupart des enseignements dispensés à l'université en L1. Sur le fond, les objectifs visés et la place de l'étudiant, de l'enseignant et des savoirs se trouvent profondément modifiés. Sur la forme, la fin des groupes-classes permet l'individualisation de la formation. Eisenbeis et Cappellini (2013 : 75) en décrivent le coeur :

La caractéristique essentielle d'un tel dispositif destiné à apprendre une langue étrangère est qu'il ne propose aucun « cours » de langue ; le noyau de ce dispositif n'est donc pas le groupe-classe, mais l'apprenant. Au niveau spatial, la salle de classe est remplacée par le Centre de Ressources en Langues, qui propose aux étudiants une plateforme où leur sont fournies des ressources numériques, choisies et indexées par des enseignants selon des critères pédagogiques (niveau, objectifs, compétences,...), ainsi que des tuteurs qui peuvent les aider : dans cette configuration, le rôle de l'enseignant/tuteur revêt des dimensions bien différentes de celles qu'il adopte dans un groupe-classe. Il est ainsi tour à tour accompagnateur, conseiller, animateur, mais en aucun cas transmetteur de savoirs. (Eisenbeis et Cappellini, 2013 : 75)

Organiser ce dispositif d'auto-formation autour de cours magistraux de méthodologie en amphithéâtre et d'entretiens-conseils individuels au CRL, tel que nous l'avons décidé⁶, permet de déstructurer la formation classique, organisée par groupes de travaux dirigés (TD)⁷. Les rencontres sont plus ponctuelles, mais potentiellement plus adaptées aux besoins des étudiants. La pression sur les ressources budgétaires, humaines et matérielles est ainsi en partie réduite, malgré le nombre pléthorique d'étudiants. Ceci permet de répondre aux contraintes pratiques du terrain et de tenter de relever le défi d'offrir une formation raisonnée de qualité à des masses d'étudiants de L1 avec des moyens limités.

1.4. Le dispositif « ANPO » au CRL de l'UT2J

En réponse aux défis institutionnels et pédagogiques posés par l'enseignement de l'anglais-Lansad aux étudiants de L1 dans un contexte de massification de la filière Lansad, l'équipe pédagogique d'anglais-Lansad a donc créé un dispositif d'auto-formation guidée, articulé autour du nouveau CRL de l'université et centré sur l'autonomisation des apprenants.

⁶ Voir la description détaillée du dispositif en annexe.

⁷ Assurer des enseignements classiques pour 3000 étudiants de L1 aurait représenté près de 100 groupes de TD à raison de 30 à 35 étudiants par groupe. Un tel nombre de groupes était tout simplement impossible à mettre en place à l'UT2J pour des raisons budgétaires, mais aussi en raison du manque d'intervenants, malgré des dizaines de chargés de cours déjà impliqués dans la filière Lansad, et en raison du manque de salles.

Ce dispositif a été intitulé « ANPO »⁸ pour signifier, « anglais de positionnement ». Il a été organisé autour des deux unités d'enseignement (UE) dédiées aux étudiants de L1 en anglais-Lansad, codées respectivement « ANPOS1LV » au premier semestre et « ANPOS2LV » au second semestre dans la maquette de formation. Concrètement, l'équipe a investi un coin non exploité de la partie Sud du CRL pour le transformer en espace d'entretien-conseil, comme le montrent les deux photos comprises dans l'image 3.



Image 3. Photos de l'espace non utilisé dans la partie Sud du CRL et investi par l'équipe pédagogique d'anglais-Lansad pour mener les entretiens-conseils « ANPO »

À la rentrée 2014-2015, après deux années de tâtonnements assez chaotiques en 2012-2013 et 2013-2014, le dispositif ANPO a trouvé une forme relativement stable, informée des recherches menées alors en didactique des langues (Albero, 2002 ; Poteaux, 2003 ; Gremmo, 2003 ; Ciekanski 2005, 2007 ; Taillefer, 2009 ; Chateau et Bailly 2012 ; Rivens Mompean 2012, 2013).

Le dispositif a pu être stabilisé en s'appuyant sur quatre éléments clefs qui ont constitué l'ossature du dispositif au fil des années⁹.

⁸ Se dit « A-N-P-O ».

⁹ La description détaillée du dispositif ANPO avec ces quatre éléments clés se trouve en annexe.

- Des cours magistraux sont utilisés au fil du semestre à la fois comme un outil raisonné de gestion des masses et comme le lieu d'apport d'informations directes de type « apprendre à apprendre » (Holec, 1990 : 77). Les apports méthodologiques qui y sont fournis visent à soutenir l'autonomisation des étudiants.
- Les entretiens-conseils individuels au CRL constituent l'autre clef de voûte du dispositif ANPO. Ils fournissent des « apports indirects » (Holec 1990 : 77), des temps de réflexivité et d'échanges indispensables au développement de l'autonomisation (Bailly et Ciekanski, 2006 ; Bailly et al., 2018 ; Carette et Castillo, 2004 ; Chachkine, 2019 ; Chateau, 2012 ; Ciekanski 2007, 2014 ; Gremmo, 1995, 2009).
- Le *LogBook* au premier semestre et le *ProjectBook* au second semestre sont les carnets de bord du dispositif¹⁰. Ils servent à la fois de guidage pour le travail en autonomie des étudiants et d'appui pour les entretiens-conseils. Ces deux carnets de bord s'inspirent de l'ensemble des recherches sur le sujet (Cappellini, 2015 ; Chateau et Zumbihl, 2010 ; Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009).
- L'évaluation finale est organisée sous la forme d'un entretien-évaluation qui débute avec une présentation orale préparée par l'étudiant et se termine avec une ou deux questions de la part de l'enseignant, devenu évaluateur. L'évaluation se concentre sur le travail effectué par l'étudiant en autonomie tout au long du semestre et sur sa capacité à prendre du recul sur sa pratique d'apprenant d'anglais.

En 2014-2015 et 2015-2016, ANPO est un dispositif d'auto-formation guidée de masse. Dans le cadre de la « politique des langues pour tous » de l'établissement, il accueille plus de 3000 étudiants de L1-Lansad. Le dispositif s'appuie alors sur 5 temps de rencontres obligatoires durant le semestre : 4 CM de méthodologie et 1 entretien-conseil. L'entretien-évaluation se déroule durant la période d'examen et donne lieu à la note de l'UE.

1.5. Évolutions du dispositif ANPO

Le dispositif ANPO a vécu deux évolutions majeures, d'abord en 2016-2017 puis en 2018-2019. La première s'est faite dans une logique d'imposition *top-down* (Guichon, 2012 : 2) à la suite de nouvelles décisions relatives à la politique des langues-Lansad de l'université. La seconde s'est faite dans une logique d'appropriation (Guichon, 2012 : 2) des nouvelles conditions de travail Lansad par l'équipe pédagogique.

¹⁰ Un exemplaire de ces carnets de bord au format PDF est disponible sur simple demande à l'auteure, de même que les autres supports de ce dispositif dont les barèmes d'évaluation.

1.5.1. Évolutions institutionnelles avec la fin de la « politique des langues pour tous »

L'année 2016-2017 marque ainsi un tournant majeur pour ANPO. C'est en effet la fin de la « politique des langues pour tous » à l'UT2J¹¹. La validation du niveau B2 dans au moins une langue étrangère n'est plus obligatoire pour valider le diplôme de Master. Dans la lignée du cadrage Licence, suivre une formation de langue-Lansad reste fortement encouragé, mais cela ne constitue plus une obligation pour obtenir le diplôme.

Cette évolution institutionnelle majeure se traduit par deux changements pour la formation Lansad dans son ensemble, et pour ANPO en particulier. Les étudiants choisissent désormais librement de suivre, ou non, une UE d'anglais-Lansad. Le facteur de motivation individuelle des étudiants pour l'anglais devient un élément clef de la formation et s'oppose à l'imposition institutionnelle pour obtenir le niveau B2 subie jusqu'ici. De plus, avec la fin de la politique des langues, les UE d'anglais, y compris ANPO, sont désormais réservées aux étudiants de niveau B1 et plus. L'objectif annoncé est de réduire la pression sur la filière anglais-Lansad et d'encourager les étudiants de niveau plus faible à choisir l'une des 17 autres langues-Lansad offertes par l'UFR LLCE. Ils peuvent également choisir une toute autre option. Le niveau moyen en anglais des étudiants ANPO augmente mécaniquement. Le dispositif accueille désormais environ 60% d'étudiants de B1, 30% d'étudiants B2 et 10% d'étudiants C1 et C2 et l'hétérogénéité des niveaux est moindre, même si elle demeure.

Au moment de l'arrêt de la politique des langues en 2016-2017, il n'est pas possible de savoir combien d'étudiants vont s'inscrire à l'UE. Cette année-là, par précaution face aux masses potentielles d'inscrits, l'équipe pédagogique décide de maintenir la structuration du dispositif ANPO autour de 5 temps de rencontres obligatoires (4 CM de méthodologie et 1 entretien-conseil). L'entretien-évaluation se déroule toujours durant la période d'examen et donne lieu à la note de l'UE.

1.5.2. Évolutions pédagogiques avec l'augmentation de l'encadrement et le passage au contrôle continu intégral

L'année 2018-2019 marque un nouveau tournant dans la vie du dispositif : avec environ 600 étudiants inscrits en moyenne, et une dotation globale horaire maintenue au même niveau malgré la baisse des effectifs, il devient possible pour l'équipe

¹¹ La décision de mettre un terme à la « politique des langues pour tous » a été prise par la Présidence à la suite d'un dysfonctionnement majeur lors des examens Lansad de juin 2015, en lien avec les masses d'étudiants en Lansad. Les examens d'anglais de plus 10 000 étudiants ont dû être annulés. Cette actualité a fait la une de la presse locale et a même été diffusée sur les chaînes d'information nationales.

pédagogique anglais-Lansad de restructurer la formation selon des critères pédagogiques raisonnés.

Le choix est alors fait de multiplier les entretiens-conseils pour assurer un meilleur encadrement individuel des étudiants. Quatre entretiens-conseils sont désormais proposés à chaque étudiant, en plus des quatre CM qui sont maintenus en l'état. Chaque entretien est obligatoire, et noté. Les trois premiers entretiens-conseils donnent lieu à une note de nature formative, en fonction de l'avancée de l'étudiant dans son travail, tel qu'il apparaît dans son carnet de bord. Le quatrième et dernier entretien-conseil du semestre sert d'évaluation sommative et permet d'effectuer la présentation orale qui avait jusque-là lieu durant la période d'examen. Aucun examen n'a lieu durant la période d'examen. Toutes les notes, formatives pour les trois premiers entretiens-conseils et sommative pour le dernier¹², sont attribuées pendant la période de cours et avec le même enseignant tout au long du semestre. Le dispositif bascule ainsi, *de facto* et selon le souhait de l'équipe, en mode de contrôle continu intégral (CCI). Le CCI s'appuie sur une succession d'évaluations formatives et évaluatives tout au long du semestre et peut être défini comme une modalité d'enseignement et d'évaluation "proposant une approche formative et évaluant une progression tout le long de l'année" (FAGE, s.d. : §1).

1.6. Questions et hypothèses de recherche

La rupture potentielle que le dispositif d'auto-formation guidée ANPO induit pour les étudiants de L1, agissant au sein d'un environnement par ailleurs hétéroformatif (Albero, 2000), combinée à la fragilité particulière de ce public L1 en termes d'autonomisation en anglais comme d'orientation, ainsi que le défi global de la gestion des masses en anglais-Lansad m'ont encouragée à interroger le dispositif dans une démarche de recherche-action (Narcy-Combes, 2005 ; Macaire, 2010). Cette recherche-action a été engagée par le biais d'une étude longitudinale conduite à partir de 2014-2015.

Dans le cadre de cette étude longitudinale, trois questions de recherche ont été posées autour de la réussite des étudiants et de leur perception du dispositif, en fonction des différentes évolutions du dispositif.

QR1 - Quelle est la réussite des étudiants dans la version initiale du dispositif (2014-2015 et 2015-2016) ? Et quelle est leur perception du dispositif ?

QR2 - Quelle est la réussite des étudiants avec les évolutions institutionnelles* apportées au dispositif en 2016-2017 ? Et quelle est leur perception du dispositif ? *Évolutions institutionnelles liées à l'arrêt de la

¹² Voir l'annexe pour le détail de la notation.

politique des langues : motivation individuelle des étudiants pour choisir cette UE de formation et meilleur niveau d'anglais moyen (B1 ou davantage).

QR3 - Quelle est la réussite des étudiants avec les évolutions pédagogiques** apportées au dispositif en 2018-2019 ? Et quelle est leur perception du dispositif ? **Évolutions pédagogiques : augmentation de l'encadrement par un nombre d'entretiens-conseils accru et passage au CCI.

En 2014-2015 comme en 2015-2016 (QR1), une réussite « normale » des étudiants est attendue, c'est-à-dire une réussite dans la lignée des autres UE de L1. Aucune recherche n'a en effet montré qu'un dispositif d'auto-formation guidée proposé aux étudiants d'anglais-Lansad de L1 engendre une réussite différente chez les étudiants. Rien ne permet d'avancer que le dispositif tel qu'il est proposé entraînera une meilleure réussite des étudiants de L1 anglais par rapport aux autres UE. Ce n'est d'ailleurs pas son but. Rien ne permet non plus de penser que les résultats seront moins bons. Ce n'est pas le but non plus.

Une perception relativement positive du dispositif est attendue, mais sans doute pas aussi positive que le niveau moyen de satisfaction¹³ des étudiants engagés dans différents types de dispositifs, tel que révélé par Toffoli (2018). Selon les résultats de son étude, les trois-quarts des étudiants sont globalement satisfaits des dispositifs qui leur sont proposés, quel que soit le dispositif considéré (Toffoli, 2018 : 109). Des résultats plus mitigés sont attendus pour ANPO en 2014-2015 et 2015-2016. Ce dispositif s'inscrit en effet dans le cadre d'une politique des langues pour tous où suivre une UE d'anglais n'est pas un choix pour l'étudiant mais une imposition. Sur le terrain, cette imposition est dans l'ensemble assez mal vécue par les étudiants, notamment en raison de la pression de résultat (niveau B2 à atteindre). Cet état de fait peut se retrouver dans les réponses des répondants, même si cette imposition ne relève pas directement du dispositif ANPO en soi. De plus, le dispositif, par sa nature auto-formative, s'appuie au moins en partie sur un début d'autonomisation des étudiants de L1. Il porte ainsi en lui le paradoxe de demander aux étudiants les moins autonomes d'engager un processus d'autonomisation, ce qui n'est pas simple et peut engendrer des frustrations susceptibles de limiter la perception positive du dispositif par les étudiants.

En 2016-2017 avec l'arrêt de la politique des langues pour tous (QR2), les étudiants de L1 sont libres de suivre, ou non, l'anglais en L1, en fonction de leur motivation individuelle. De plus, seuls les étudiants de B1 ou davantage peuvent suivre l'UE : le niveau moyen du public ANPO est mécaniquement meilleur. Or, Amadiou et Tricot (2015) ont montré l'impact positif à la fois des connaissances antérieures et des motivations des étudiants sur la réussite. Ils soulignent notamment

¹³ Dans la présente étude, la perception globale du dispositif est mesurée à travers l'appréciation du dispositif, la motivation ressentie, le sentiment de progrès en anglais et en autonomie. Cela ne correspond pas tout à fait au construit de satisfaction éprouvé par Toffoli.

l'importance de l'utilité perçue de l'apprentissage d'une langue dans l'enseignement supérieur comme facteur de réussite :

L'utilité est particulièrement importante dans l'apprentissage des LVE : dès que la langue apprise est perçue comme utile (l'étudiant est convaincu qu'il a besoin d'apprendre cette langue) ou objectivement utile (le contexte linguistique impose de pratiquer la langue), alors son apprentissage est beaucoup plus efficace. (Amadiou et Tricot, 2015 : §10).

De plus, selon Knoerr (2016), les « bons étudiants » sont aussi les mieux armés pour mettre en place des stratégies adéquates pour prendre en charge leur apprentissage, comme cela est attendu dans un dispositif d'auto-formation en langue :

Les recherches tendent à prouver que la clé de la réussite réside dans l'implication des étudiants dans leur apprentissage, dans leur prise en charge de celui-ci, et dans la mise en œuvre de stratégies. Or il apparaît que les stratégies sont naturellement et spontanément utilisées par les bons étudiants, alors que les moins bons ne les appliquent pas même quand on les leur enseigne. (Knoerr, 2016 : §46).

Une bonne réussite des étudiants et une perception positive du dispositif sont ainsi attendues en 2016-2017, à la suite des deux évolutions institutionnelles apportées au dispositif (motivation individuelle pour choisir l'anglais et meilleur niveau de départ).

En 2018-2019 (QR3), une bonne réussite des étudiants et une perception positive du dispositif sont également attendues à la suite des deux évolutions pédagogiques apportées : l'augmentation de l'encadrement par un nombre accru d'entretiens-conseils et le passage en contrôle continu intégral (CCI). Les données montrent en effet que la mise en œuvre du CCI dans les formations favorise la réussite des étudiants en général (CSLLP-CSM, 2014 : 11 ; CPU, 2014 ; FAGE s.d.). Endrizzi (2010 : 12) note en particulier la plus grande présence aux examens comme facteur de meilleure réussite globale. De plus, les chercheurs spécialistes des domaines de l'auto-formation, de l'autonomie et du conseil en langue insistent sur l'importance de la relation qui s'établit entre les enseignants et les apprenants durant les entretiens (Ciekanski, 2007 ; Gremmo, 1995). L'augmentation du nombre d'entretiens est de nature à jouer un rôle positif sur le développement de cette relation et, en retour, sur la perception qu'ont les étudiants du dispositif.

2. Méthodologie de récolte des données

L'étude longitudinale s'est appuyée sur la répétition stricte d'un protocole de recherche qui a consisté, chaque année, d'une part à récolter les notes des étudiants pour mesurer leur réussite et, d'autre part, à les inviter à répondre à un questionnaire en ligne pour récolter leurs perceptions sur le dispositif.

2.1. Récolte des données quantitatives : les notes des étudiants

Pour réussir dans le dispositif ANPO, l'étudiant doit obtenir une « note UE » égale ou supérieure à 10/20. La « note UE » est une note unique pour chaque UE qui est calculée à partir de l'ensemble des notes attribuées durant le semestre et de leur coefficient. Ainsi, cette « note UE » permet de comparer la réussite des étudiants année après année, quelles que soient les modalités de contrôle. Dans le cas de la présente étude, la « note UE » permet de comparer la réussite des étudiants que ce soit dans la condition de contrôle continu intégral en 2018-2019 (avec 4 notes attribuées dans le semestre par le même enseignant conseiller et évaluateur) ou en dehors de cette condition avec une seule note principale attribuée durant la période d'examen (version du dispositif entre 2014 à 2017).

L'ensemble des notes UE ont été récoltées chaque année pour l'UE ANPOS2LV. Les notes récoltées sont celles de l'UE de S2 car le questionnaire est administré durant ce semestre-là. Elles ont été récoltées à l'issue de la session 1 des examens du S2 par l'intermédiaire du secrétariat Lansad du département d'anglais *via* le logiciel de gestion des notes « Apogée ».

À partir de ces notes brutes, la réussite des étudiants peut être exprimée selon deux indicateurs : le « taux de réussite des présents » et « taux de réussite d'ensemble ». Ces deux indicateurs sont pertinents pour rendre compte des dynamiques de réussite au sein du dispositif ANPO et sont tous deux utilisés dans la présente étude.

Le « taux de réussite des présents » est l'indicateur utilisé par l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) de l'UT2J pour exprimer la réussite des étudiants dans les différentes formations proposées par l'université. Selon l'OVE, ce taux « correspond au nombre de reçus par rapport au nombre de présents ». L'OVE rend ainsi compte des résultats aux examens en exprimant tout d'abord le taux de présents à l'examen, puis le taux de réussite de ces présents. À partir de cet indicateur, ce que je nomme le « taux de réussite d'ensemble » peut être défini comme « le nombre de reçus par rapport au nombre d'inscrits dans la formation au départ ». Le taux de réussite alors exprimé inclut les étudiants absents à l'examen. Il peut être calculé en multipliant le taux des présents par le taux de réussite des présents. Les étudiants absents à l'examen sont alors comptabilisés dans le taux de réussite ainsi exprimé.

2.2. Récolte des données qualitatives : réponses au questionnaire

Un questionnaire en ligne¹⁴ a été construit dans le but de faire émerger les perceptions des étudiants sur le dispositif. Le questionnaire a été mis en ligne avec l'outil *GoogleForms*. Le lien internet renvoyant vers le questionnaire a été adressé

¹⁴ Le questionnaire de cette étude et l'ensemble des données brutes récoltées sont disponibles sur simple demande à l'auteur.

chaque année par courriel à l'ensemble des étudiants inscrits au dispositif *via* un message posté dans le forum Moodle du cours dédié à l'UE ANPOS2LV.

Chaque année, tous les étudiants inscrits au dispositif ANPO ont donc reçu l'invitation à répondre au questionnaire. Tous les individus n composant la population mère P constituée de tous les étudiants inscrits à l'UE ANPOS2LV au départ, ont ainsi eu une probabilité non nulle de pouvoir répondre au questionnaire, toutes choses étant égales par ailleurs. Selon Laurencelle (2005 : 95), « on ne peut assurer la représentativité d'un échantillon, on peut seulement en fournir les conditions favorables ». L'envoi du questionnaire à l'ensemble de la population fournit des conditions aussi favorables que possible à la représentativité de l'échantillon E , composé des étudiants qui choisiront de répondre au questionnaire¹⁵.

Chaque année, le questionnaire a été laissé ouvert pendant 8 jours, avec un rappel à remplir le questionnaire la veille de sa fermeture. L'invitation à remplir le questionnaire a été systématiquement envoyée aux mois d'avril ou mai, après la fin des examens et avant la publication des notes. Cette période a été choisie afin de limiter d'éventuels biais induits par l'obtention des notes finales du semestre. Étant donné l'anonymat des réponses au questionnaire, le croisement entre les résultats quantitatifs (notes) et les perceptions exprimées (réponses aux questionnaires) n'est pas possible, et il n'est pas visé dans les questions de recherche.

Le questionnaire comprend un total de 27 questions : 22 questions à choix multiples, 2 questions à réponses courtes et 3 questions à réponses longues. Trois grands types de données ont été récoltées : des données informationnelles pour identifier le profil des répondants, des données relatives à la perception des étudiants sur différents aspects du dispositif et quantifiables grâce à des QCM basés sur une échelle de Likert, et des données ouvertes à partir d'une expression libre des répondants permettant une analyse qualitative des ressentis des répondants.

Les résultats présentés ici concernent la perception du dispositif par les répondants, étudiée à partir des réponses aux quatre questions suivantes :

- De manière générale, avez-vous apprécié l'UE d'anglais « ANPOS2 » ?*
- Avez-vous trouvé cette UE motivante ?
- Avez-vous le sentiment d'avoir progressé en anglais ce semestre ?*
- Avez-vous le sentiment que ce cours vous permettra de mieux travailler l'anglais en autonomie à l'avenir ?*

Toutes ces questions proposaient une réponse selon une échelle de Likert à 4 entrées : « Non / Plutôt Non / Plutôt Oui /Oui ». La réponse « Ne se prononce pas »

¹⁵ Les méthodologies de quasi-expérimentations propres aux recherches en sciences humaines, et notamment, ne s'appuient par définition pas sur des méthodes probabilistes d'échantillonnage, seules susceptibles de garantir la représentativité d'un échantillon.

n'était pas proposée. Une décision en « OUI » ou « NON » était donc exigée de la part des répondants pour toutes ces questions.

Les trois questions signalées avec une astérisque réclamaient une réponse obligatoire. Une question sur le caractère motivant de l'UE a été intégrée au questionnaire en raison du discours naïf porté par certains étudiants, qui se disent bien souvent « motivés » ou « pas motivés » par tel ou tel enseignement. L'analyse des données montre d'ailleurs chaque année un taux de réponse proche de 100% à cette question sur la motivation, pourtant optionnelle. Une réponse à cette question n'était en effet pas exigée en raison de la complexité du construit (Dörnyei, 2019).

2.3. Synthèse des données récoltées au fil de l'étude longitudinale

L'étude longitudinale s'est étalée sur 7 années universitaires entre 2014-2015 et 2020-2021. La récolte des données a eu lieu sur 5 années, entrecoupées de 2 années blanches en 2017-2018 et 2019-2020 durant lesquelles le second semestre n'a pu être mené à terme et le questionnaire n'a pu être administré¹⁶. En 2021-2022, le dispositif a été transposé au tout-distanciel dans le cadre de la crise sanitaire Covid-19. Cette condition mérite une attention et une problématisation particulière : les données récoltées pour cette année-là ne sont donc pas traitées ici.

Le tableau 1 synthétise la chronologie et les éléments clés de la récolte des données.

Année universitaire et nature du dispositif	Éléments changeant du dispositif	Taux de présence examen	Taux de réponses au questionnaire
2014-2015 Point de départ de l'étude longitudinale	Politique des langues pour tous Environ 3000 inscrits Niveaux A0 à C2 4 CM et 1 entretien Examen final	43% ¹⁷ (1290 présents sur 3023 inscrits au départ)	13% du nombre d'inscrits au départ (395 répondants)
2015-2016 Réplication	Idem	43% (1239 présents sur 2877 inscrits au départ)	10% du nombre d'inscrits au départ (289 répondants)

¹⁶ Ces deux années universitaires ont été respectivement marquées au second semestre par un mouvement de protestations étudiantes résultant en un blocage de l'université et par le premier confinement lié à la crise sanitaire de la Covid-19 en France.

¹⁷ Tous les pourcentages sont arrondis pour faciliter la lecture.

2016-2017 Évolutions institutionnelles : motivation individuelle pour choisir l'anglais et niveau B1 ou davantage requis	Fin de la politique des langues pour tous Environ 800 inscrits Niveaux B1 à C2 4 CM et 1 entretien Examen final	50% (388 présents sur 769 inscrits au départ)	25% du nombre d'inscrits au départ (191 répondants)
2018-2019 Évolutions pédagogiques : augmentation d'encadrement individuel augmenté et passage au CCI	Fin de la politique des langues pour tous Environ 600 inscrits Niveaux B1 à C2 4 CM et 4 entretiens CCI	68% (385 présents sur 567 inscrits au départ)	31% du nombre d'inscrits au départ (177 répondants)

Tableau 1. Chronologie et éléments clés de la récolte des données

Le point de départ de l'étude longitudinale se situe en 2014-2015, lorsque ANPO devient un dispositif stabilisé, annualisé sur deux semestres. L'année 2015-2016 constitue une occasion de reproduire l'expérimentation pour vérifier la réplication des résultats, puisque le dispositif ne subit aucune modification. Les évolutions institutionnelles liées à la fin de la politique des langues pour tous en 2016-2017 permettent de mesurer les effets combinés de la motivation des étudiants pour choisir l'anglais et de l'augmentation du niveau d'anglais moyen des étudiants sur leur réussite et leur perception du dispositif. Les données récoltées en 2018-2019 permettent de mesurer les effets des évolutions pédagogiques apportées au dispositif : un encadrement accru par un plus grand nombre d'entretiens-conseils combiné au passage en CCI.

3. Résultats¹⁸

3.1. Résultats 2014-2015 et 2015-2016 : ANPO dispositif d'auto-formation de masse

3.1.1. Réussite des étudiants

En 2014-2015, le taux de présence des étudiants à l'examen de l'UE ANPOS2LV est de 43%. Le taux de réussite des présents est de 74%. Selon les chiffres OVE de l'UT2J cette année-là, le taux moyen de présence aux examens des étudiants de L1 est de 50%, et le taux moyen de réussite des présents est de 75%¹⁹. Le taux de réussite des présents dans le dispositif ANPOS2LV en 2014-2015 est donc

¹⁸ Ces résultats ont été présentés pour la première fois durant la journée régionale RANACLES en mai 2022 organisée à l'université Toulouse III (Terrier, 2022).

¹⁹ Les taux moyens de réussite des étudiants de L1 indiqués par l'OVE en 2014-2015 restent identiques tout au long de cette étude longitudinale (variations de 1% à 5% maximum).

du même ordre que leur taux de réussite dans les autres cours. Le taux de présence est un peu plus faible.

Comme les données présentées dans le tableau 2 l'indiquent, le taux de présence des étudiants aux examens en 2015-2016 est de 43%. Le taux de réussite des présents est de 75%. La réussite des étudiants en 2014-2015 et en 2015-2016 est donc identique pour une population comparable²⁰ : les résultats sont répliqués.

ANPOS2LV	2014-2015	2015-2016
Présence à l'examen	43%	43%
Réussite des présents	74%	75%

Tableau 2. Taux de présence et taux de réussite des présents en 2014-2015 et 2015-2016

3.1.2. Perception du dispositif par les étudiants

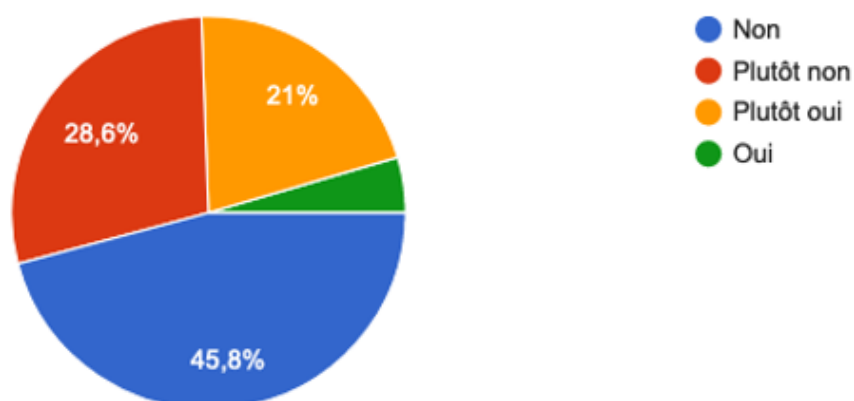
En 2014-2015, 395 étudiants ont répondu au questionnaire en ligne. Cela représente un taux de réponse de 13% par rapport à l'ensemble de la population mère *P* invitée à répondre au questionnaire par envoi de courriel et constituée des 3023 étudiants inscrits au départ à l'UE.

Les graphiques 1 à 4 présentent les résultats pour chacun des quatre indicateurs retenus pour récolter la perception du dispositif par les étudiants : l'appréciation du dispositif, le caractère motivant de l'UE, le sentiment d'avoir progressé en anglais, le sentiment d'autonomisation. Chaque graphique montre la répartition des réponses en fonction des 4 possibilités proposées dans le questionnaire : Non (bleu) - Plutôt non (rouge) - Plutôt oui (jaune) - Oui (vert).

²⁰ Les données des différents rapports de l'EESR au sujet des étudiants de L1 à l'université permettent d'avancer que les différentes promotions d'étudiants de L1 qui ont participé au questionnaire au fil des années ont des profils comparables, toutes choses étant égales par ailleurs. Les résultats obtenus chaque année dans le cadre de cette étude longitudinale sont donc *a priori* comparables entre eux. Les évolutions institutionnelles et pédagogiques du dispositif sont ainsi les variables qui peuvent expliquer d'éventuelles variations dans les résultats.

De manière générale, avez-vous apprécié l'UE d'anglais « ANPOS2LX » ?

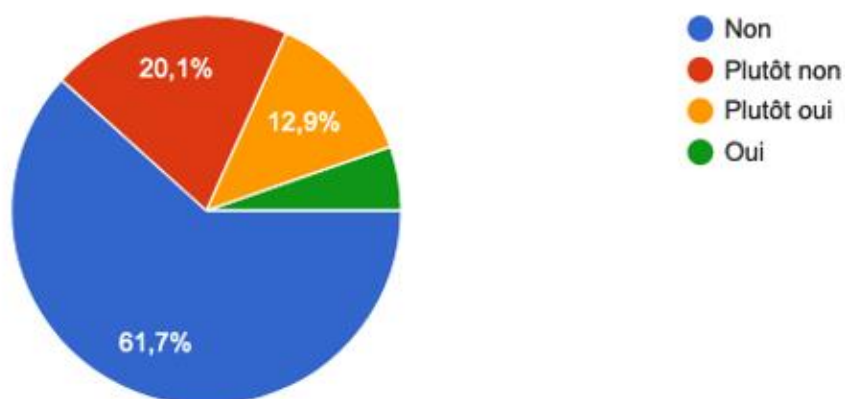
395 réponses



Graphique 1. Résultats 2014-2015 pour l'indicateur « Appréciation du dispositif »

Avez-vous trouvé cette UE motivante ?

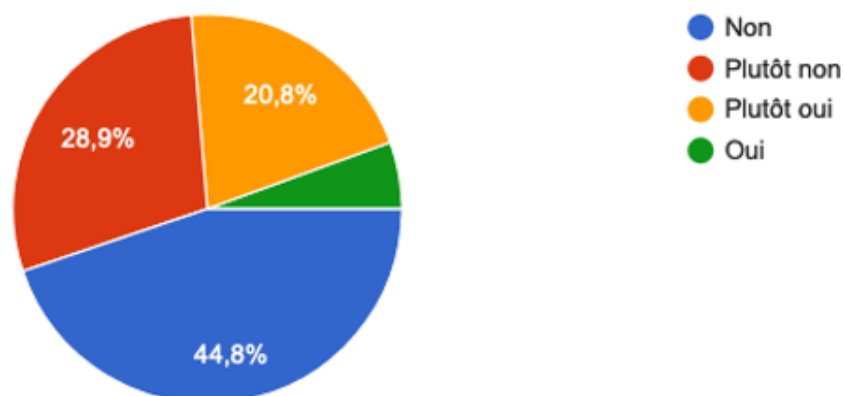
394 réponses



Graphique 2. Résultats 2014-2015 pour l'indicateur « Caractère motivant de l'UE »

Avez-vous le sentiment d'avoir progressé en anglais ce semestre ?

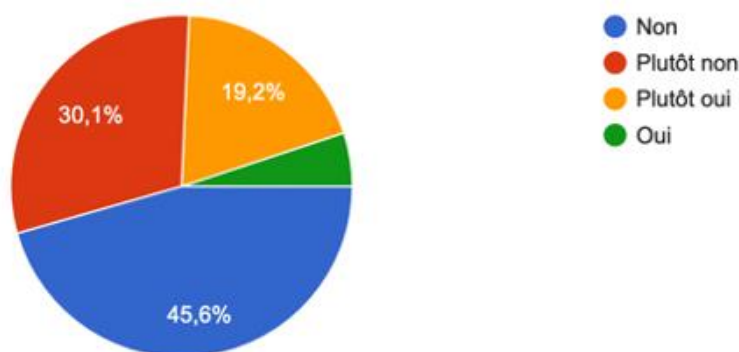
395 réponses



Graphique 3. Résultats 2014-2015 pour l'indicateur « Sentiment de progrès en anglais »

Avez-vous le sentiment que ce cours ANPOS2LX vous permettra de mieux travailler l'anglais en autonomie à l'avenir ?

395 réponses



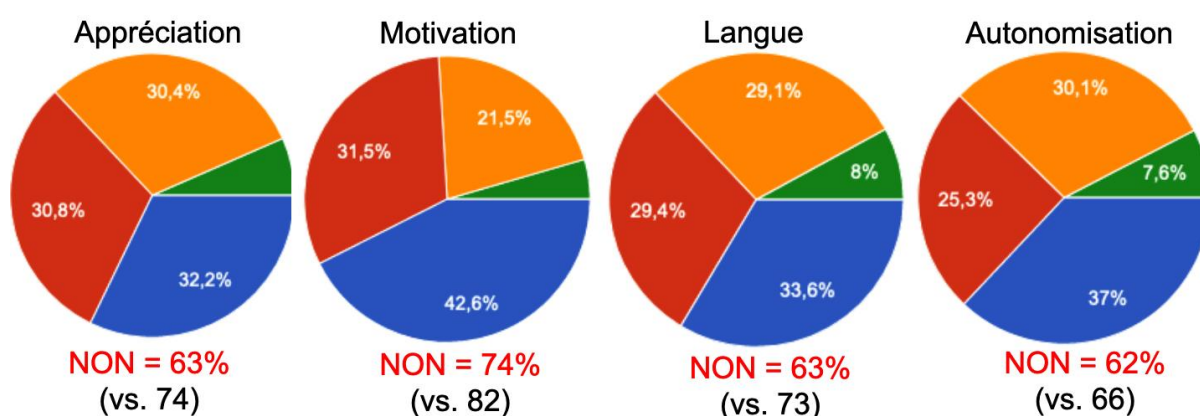
Graphique 4. Résultats 2014-2015 pour l'indicateur « Autonomisation »

Comme l'ensemble de ces graphiques le montre, les perceptions des étudiants sont majoritairement négatives. Pour tous les indicateurs étudiés, presque trois-quart des étudiants, et parfois davantage, répondent aux questions posées par la négative « NON » (combinaison des réponses « Non » ou « Plutôt Non »).

Selon le graphique 1, près de 75% des répondants disent ne pas avoir apprécié le dispositif. Selon le graphique 3, près de 74% des étudiants-répondants expriment le sentiment de ne pas avoir fait de progrès en anglais. Le graphique 4 montre que 76% des étudiants disent ne pas avoir le sentiment que cette UE leur permettra de mieux travailler l'anglais en autonomie à l'avenir. Enfin, le graphique 2 montre que 82% des répondants disent ne pas avoir trouvé l'UE motivante. Les perceptions des

étudiants sur chacun de ces aspects du dispositif sont particulièrement négatives - et tranchées. La réponse « Non », à l'extrémité négative de l'échelle de Likert est en effet systématiquement majoritaire par rapport à la réponse médiane « Plutôt non ».

Les résultats pour l'année 2015-2016 sont présentés dans les graphiques 5 à 8. Comme en 2014-2015, les perceptions des étudiants sont majoritairement négatives pour tous les indicateurs, même si elles le sont un peu moins qu'en 2014-2015 (baisse d'environ 10 points des réponses « NON » pour l'ensemble des indicateurs). Comme en 2014-2015, la réponse tranchée « Non » est majoritaire par rapport à la réponse médiane « Plutôt non ». Comme en 2014-2015, la perception du caractère motivant de l'UE est la plus négative, avec presque trois quart des étudiants (74%) estimant que l'UE n'est pas, ou plutôt pas, motivante. Les tendances obtenues en 2014-2015 sont répliquées en 2015-2016.



Graphiques 5 à 8. Résultats 2015-2016 pour les quatre indicateurs choisis

3.2. Résultats 2016-2017 - Évolutions institutionnelles

3.2.1. Réussite des étudiants

En 2016-2017, le taux de présence aux examens est de 50%. Le taux de réussite des étudiants présents à l'examen est de 74%. Comme le tableau 3 le montre, le taux de présence à l'examen augmente de 7 points par rapport aux années précédentes, le taux de réussite des présents reste, lui, identique. Ces taux correspondent aux taux rapportés par l'OVE dans les autres examens en L1.

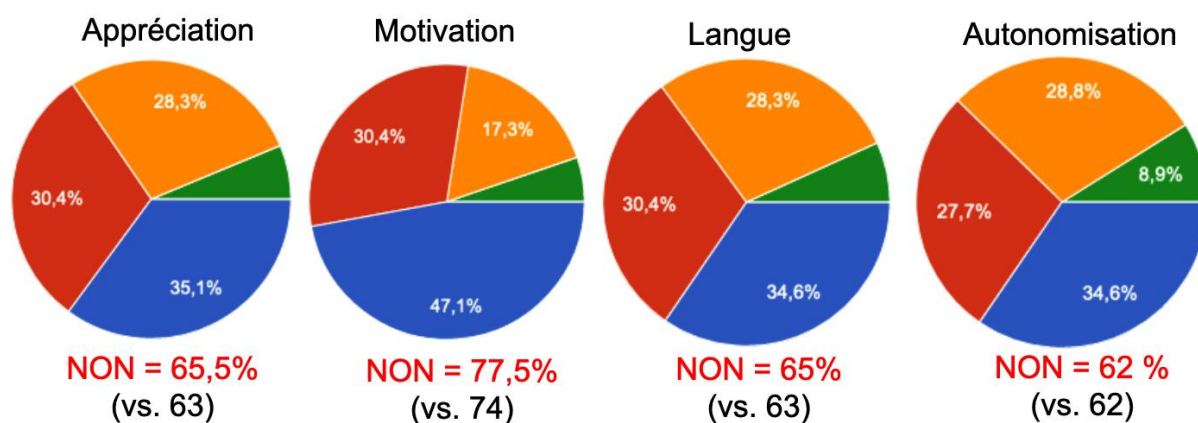
ANPOS2LV	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Présence à l'examen	43%	43%	50%
Réussite des présents	74%	75%	74%

Tableau 3. Taux de présence et taux de réussite des présents en 2016-2017 par rapport aux années précédentes

3.2.2. Perception du dispositif par les étudiants

En 2016-2017, 191 étudiants ont répondu au questionnaire en ligne. Cela représente un taux de réponse de 25% de l'ensemble de la population mère *P* (769 étudiants inscrits au dispositif cette année-là).

Les graphiques 9 à 12 montrent qu'en 2016-2017, avec la fin de la politique des langues pour tous, les perceptions des étudiants-répondants sur le dispositif sont négatives, ce pour tous les indicateurs. De plus, la réponse négative « Non », à l'extrémité de l'échelle de Likert, est toujours davantage choisie que la réponse négative plus médiane « Plutôt non ».



Graphiques 9 à 12. Résultats 2016-2017 pour les quatre indicateurs choisis

Selon le graphique 9, 65,5% des étudiants-répondants disent ne pas avoir apprécié l'UE. Le graphique 11 montre que 65% des répondants estiment ne pas avoir progressé en langue. Le graphique 12 montre que 62% des répondants estiment ne pas avoir gagné en autonomisation avec le dispositif. Enfin, l'indicateur le plus négatif reste celui de la (non)motivation générée par l'UE (graphique 10) : 77,5% des étudiants disent ne pas avoir été motivés par l'UE. Les chiffres indiqués entre parenthèses rappellent les résultats obtenus l'année précédente. Les résultats pour les quatre indicateurs sont quasiment identiques en 2016-2017 par rapport à l'année précédente, pour tous les indicateurs, malgré les évolutions institutionnelles au sein du dispositif.

3.3. Résultats 2018-2019 : Évolutions pédagogiques

3.3.1. Réussite des étudiants

En 2018-2019, le taux de présence aux examens atteint 68%. Ce taux de présence se situe 25 points au-dessus du taux de présence atteint en 2014-2015, dans la version initiale du dispositif, 18 points au-dessus du taux de présence en 2016-2017, dans la version précédente du dispositif comprenant une population mère *P* en tout point comparable (motivation individuelle des étudiants pour choisir l'anglais et niveau minimum B1). Ce taux de présence se situe également 18 points au-dessus du taux de présence moyen à l'UT2J en L1 (50%).

Le taux de réussite des présents est de 79%. Il augmente de 5 points par rapport à l'année précédente mais reste assez proche de la réussite moyenne des étudiants présents aux examens de L1 à l'UT2J (75%).

Le taux de réussite d'ensemble (taux de réussite de tous les inscrits qu'ils se présentent ou non à l'examen) atteint 54%²¹. Comme le tableau 4 le montre, ce taux de réussite d'ensemble pour 2018-2019 est supérieur de 17 points à celui de l'année précédente 2016-2017. Plus d'un étudiant sur deux inscrits au départ valident l'UE, contre un étudiant sur trois auparavant.

ANPOS2LV	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2018-2019
Présence à l'examen	43%	43%	50%	68%
Réussite des présents	74%	75%	74%	79%
Réussite d'ensemble	32%	32%	37%	54%

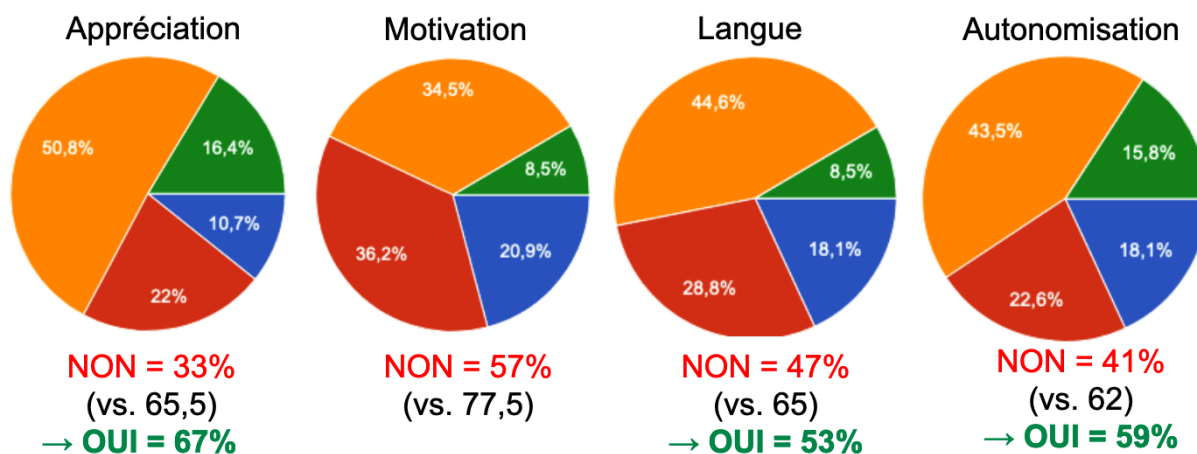
Tableau 4. Taux de présence, taux de réussite des présents et taux de réussite d'ensemble en 2018-2019 par rapport aux années précédentes

3.3.2. Perception du dispositif par les étudiants

En 2018-2019, 177 étudiants ont répondu au questionnaire en ligne. Cela représente un taux de réponse de 31% de l'ensemble de la population mère *P* (567 étudiants inscrits au dispositif cette année-là).

Les résultats exposés dans les graphiques 13 à 16 montrent que les perceptions négatives des étudiants « NON » (« Non » et « Plutôt non ») baissent ainsi de 20 à 30 points par rapport à l'année précédente de récolte des données. Dans un mouvement de bascule, les perceptions positives « OUI » (combinaison des réponses « Oui » et « Plutôt oui ») sont majoritaires en 2018-2019 pour trois des quatre indicateurs.

²¹ Le taux de réussite d'ensemble, c'est à dire le taux de réussite de tous les étudiants inscrits à l'UE au départ, qu'ils soient présents ou absents aux examens, est calculé en multipliant le pourcentage des présents par le pourcentage des étudiants ayant réussi l'UE. Par exemple pour 2018-2019 : 68% de présents*79% de réussite des présents=54% de l'ensemble des étudiants inscrits.



Graphiques 13 à 16. Résultats 2018-2019 pour les quatre indicateurs choisis

Selon le graphique 13, 67% étudiants-répondants disent apprécier l'UE. En miroir, ils étaient à peu près la même proportion (65,5%) à ne pas l'apprécier l'année précédente. Le graphique 15, « Langue », montre que la majorité des répondants expriment le sentiment d'avoir fait des progrès en langue (53% de réponses « Oui » ou « Plutôt oui »). Les étudiants-répondants estimant ne pas avoir progressé sont maintenant minoritaires. Le graphique 16, « Autonomisation », indique que 59% des répondants estiment être davantage capables de travailler l'anglais en autonomie à l'avenir, contre 62% des étudiants qui estimaient ne pas l'être l'année précédente. Seule la perception du caractère motivant de l'UE (graphique 12) reste négative. Une majorité de répondants (57%) indiquent ne pas avoir été motivés par l'UE. Mais cette perception négative baisse de 20 points par rapport à l'année précédente. Pour l'ensemble des indicateurs, les réponses médianes « Plutôt oui » et « Plutôt non » sont plus fréquemment choisies que les réponses « Oui » et « Non », à l'extrémité de l'échelle de Likert proposée.

4. Discussion

4.1. Réponses aux trois questions de recherche et synthèse

4.1.1. Réponse à la QR1

La réussite des étudiants dans la version initiale du dispositif (2014-2015) se trouve dans la lignée du taux de réussite des étudiants de L1 dans le reste de leur formation. Les résultats de réussite des étudiants obtenus en 2014-2015 sont strictement répliqués en 2015-2016 avec un dispositif identique et une population mère *P* en tout point comparable. Le dispositif en auto-formation guidée proposé dans le cadre d'ANPO ne semble donc pas avoir d'effet - négatif ou positif - sur la réussite des étudiants par rapport aux autres types d'enseignements dispensés en L1 à l'UT2J. Le dispositif d'auto-formation proposé a permis une réussite normale des étudiants de L1, malgré un contexte de très grandes masses. En 2014-2015 et 2015-2016, ANPO est en effet, de loin, la plus grosse UE de l'université, avec ses plus de 3000 inscrits (les autres UE de masse en L1 comptent en moyenne entre 800 et 1200 inscrits).

Les perceptions des étudiants sur le dispositif sont majoritairement négatives pour tous les indicateurs étudiés. Les réponses négatives sont de plus dans l'ensemble très tranchées. Les tendances obtenues en 2014-2015 sont reproduites en 2015-2016. Le dispositif en auto-formation guidée dans sa version initiale est majoritairement, sinon massivement, rejeté par les étudiants. Cela est contraire aux attentes. A la suite de l'étude de Toffoli (2018), une perception positive du dispositif était attendue. La rupture inhérente à l'auto-formation guidée dispositif proposé par rapport à l'*habitus* des étudiants de L1, et le défi de l'autonomisation qu'il pose aux étudiants de L1, par définition les moins autonomes, permettait d'imaginer des résultats de perception et de satisfaction mitigés par rapport à ceux présentés par Toffoli. Mais les résultats obtenus - une telle perception négative du dispositif généralisée et tranchée du dispositif - n'étaient pas attendus. Cela est d'autant plus surprenant que le niveau de réussite des étudiants peut être considéré comme normal.

4.1.2. Réponse à la QR2

Le taux de réussite des étudiants présents à l'examen ANPOS2LV en 2016-2017 (fin de la politique des langues pour tous) est identique à leur taux de réussite dans le reste de leur formation (50% de présents à l'examen et environ 75% de réussite des présents). Il est également du même ordre que la réussite constatée dans la version précédente du dispositif. Contrairement aux attentes en lien avec les conclusions de Amadiou et Tricot (2015) et de Knoerr (2016), la motivation individuelle pour choisir l'anglais et le meilleur niveau moyen des étudiants n'ont pas d'effets positifs sur le niveau de réussite d'ensemble des étudiants.

Les perceptions des étudiants sur le dispositif sont majoritairement négatives, et tranchées, pour tous les indicateurs étudiés. Le dispositif reste ainsi majoritairement rejeté par les étudiants malgré les évolutions institutionnelles apportées par la fin de la politique des langues pour tous. La motivation individuelle des étudiants pour choisir l'anglais et leur meilleur niveau de maîtrise de l'anglais ne modifient par leur perception du dispositif vers le positif. Les failles du dispositif telles qu'elles sont apparues à travers les perceptions des étudiants récoltées durant les deux années précédentes ne sont donc pas comblées par l'évolution, *a priori* plutôt positive, du profil des étudiants qui s'inscrivent à l'UE. Le problème semble ainsi plutôt structurel, et inhérent au dispositif, que conjoncturel et dépendant du profil des étudiants inscrits.

4.1.3. Réponse à la QR3

La réussite des étudiants ANPO en 2018-2019 peut être considérée comme bonne ou très bonne. Le taux de réussite de l'ensemble des inscrits atteint 54%, soit 20 points de plus que toutes les années précédentes en ANPO et 18 points de plus que le taux de réussite d'ensemble dans le reste la formation L1 à l'UT2J. L'amélioration de la réussite des étudiants est conforme aux attentes, en lien avec la mise en place du CCI dont les effets positifs sur la réussite des étudiants sont connus (CSLLP-CSM, 2014 : 11 ; CPU, 2014 ; FAGE s.d.). La progression de près de 20

points constatée correspond aux exemples de progressions rapportés par la FAGE (s.d.). Le taux élevé de réussite d'ensemble obtenu en 2018-2019 s'explique avant tout par la plus grande présence des étudiants aux examens (68%, soit 18 points de plus par rapport aux taux précédents). Le niveau de réussite des présents s'améliore légèrement (79%) mais reste proche des taux constatés durant les autres années ANPO et sur l'ensemble de la formation (75%). Les résultats obtenus semblent ainsi confirmer les conclusions d'Endrizzi (2010 : 12) selon lesquelles la plus grande présence des étudiants, grâce au CCI, a un rôle clé dans la réussite des étudiants.

Il convient de souligner que c'est la décision pédagogique d'augmenter le nombre d'entretiens-conseils durant le semestre (4 en 2018-2019 contre 1 seul auparavant) qui a rendu possible le passage du dispositif au CCI. Or, il n'a été possible de proposer ce nombre accru d'entretiens-conseils que grâce à la baisse des effectifs dans l'UE et une dotation globale horaire (DGH) conservée à l'identique. Ce sont donc finalement les conditions de travail plus favorables en termes budgétaires et humains, combinées aux décisions pédagogiques rendues possibles par ce nouveau cadre didactique (Terrier, 2013) qui sont à l'origine de l'amélioration de la réussite des étudiants.

En 2018-2019, les étudiants-répondants au questionnaire expriment des perceptions majoritairement positives. Une réception positive du dispositif était attendue, et les résultats sur le dispositif ANPO se trouvent plus en adéquation avec les résultats rapportés par Toffoli (2018 : 103) même s'ils restent plus mitigés.

Les données 2016-2017 ayant montré que l'évolution des profils des étudiants inscrits dans le dispositif (motivation individuelle et niveau) n'ont pas eu d'effet sur la perception du dispositif par les étudiants, il est possible d'en déduire que les résultats constatés en 2018-2019, avec une population en tout point comparable, sont attribuables aux évolutions pédagogiques qui ont pu être mises en place cette année-là. L'encadrement accru par un accompagnement individuel plus serré des étudiants à travers 4 entretiens-conseils semble ainsi avoir convaincu.

Les résultats obtenus permettent d'avancer que, pour le public d'étudiants L1 du dispositif ANPO, le « dosage subtil » qu'il s'agit de chercher entre « contrainte et liberté dans tout dispositif d'auto-formation » (Rivens Mompean et Eisenbeis 2009 : 57) semble avoir été trouvé en 2018-2019 avec 4 entretiens obligatoires par semestre (trois entretiens-conseils et un entretien d'évaluation final), en plus de 4 CM méthodologie et des autres outils déjà présents dans le dispositif. En miroir, le modèle proposé en 2016-2017, avec un seul entretien-conseil obligatoire durant le semestre, a été insuffisant. Gremmo (1995 : 35) explique que lors des entretiens-conseils, « la discussion va amener l'apprenant à formuler les critères de décision qu'il utilise. En les formulant pour un autre, il va les expliciter pour lui-même ». L'augmentation des entretiens-conseils a semble-t-il permis de répéter ces moments précieux de prises de parole et de mises en parole du travail effectué et des stratégies utilisées, vectrices de co-construction de l'apprentissage.

À l'heure où les questionnements s'opèrent autour des nouveaux espaces-temps de l'auto-formation et de l'autonomisation, et des nouveaux rapports des étudiants aux ressources et aux apprentissages formels, informels et non-formels ou semi-formels (Ciekanski, 2022 ; Las Vergnas, 2017 ; Macré et Rivens Mompean, 2021 ; Rivens Mompean, 2022 ; Toffoli et Sockett, 2015), le conseil continue d'être considéré comme un outil clé de l'autonomisation et de la réussite des étudiants. Rivens (2022) rappelle ainsi que « le CRL peut, par le biais du conseil (Gremmo, 1995) et des divers dispositifs proposés, accompagner [l]e processus d'autonomisation croissante et de développement de la compétence métacognitive ». Les résultats ANPO 2018-2019 attestent de l'importance d'un nombre suffisant de ces rencontres de conseils pour favoriser chez les étudiants, à travers les entretiens, ce processus de déconstruction - reconstruction - co-construction de leur autonomisation en anglais.

4.2. Piste explicative des résultats inattendus : ANPO vu à travers le modèle écologique de développement humain de Bronfenbrenner (1977)

Trois résultats sont inattendus et restent à être expliqués. Comment, en effet, expliquer le rejet massif du dispositif entre 2014 et 2017, alors que la réussite effective des étudiants à ANPO est dans la lignée de tous leurs autres résultats ? Comment expliquer l'absence d'effet positif des variables de motivation individuelle et de meilleur niveau sur le niveau de réussite des étudiants et sur leurs perceptions du dispositif en 2016-2017, alors que ces effets sont attestés dans la littérature sur le sujet ? Enfin, comment expliquer le basculement des perceptions en 2018-2019 du négatif au positif, avec une population pourtant identique à celle de 2016-2017 ?

Le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1977, 1979, 1994) semble offrir un cadre possible pour tenter d'expliquer ces apparentes incohérences et rendre compte de l'insatisfaction manifeste des étudiants entre 2014 et 2016 et de leurs perceptions particulièrement négatives du dispositif malgré un taux de réussite normal. Ce modèle offre également une piste explicative pour rendre compte du basculement des perceptions vers le positif, en 2018-2019, alors qu'elles étaient négatives, voire très négatives jusque-là.

Selon Bronfenbrenner (1994 : 37), comprendre le développement humain requiert d'analyser l'environnement dans lequel l'individu grandit et évolue. Il identifie cinq sous-systèmes socialement organisés constitutifs de cet environnement. En plus du système du temps (chronosystème) et de l'exosystème (les milieux externes à l'individu mais qui ont une influence sur son développement), Bronfenbrenner (1977 : 514-515) décrit trois niveaux - micro, méso et macro - constitutifs de l'environnement de l'individu, tous en interaction.

Le diagramme 1 est une proposition de représentation de l'environnement complexe de l'étudiant ANPO pour ces trois niveaux. Au niveau micro, on trouve quelques-uns des cadres immédiats possibles (« *settings* ») de l'étudiant ANPO, tels que le lieu de vie, potentiellement différent de la maison familiale ou l'étudiant vivait

jusqu'ici, la famille et les amis, les sports et loisirs, ou le travail - une réalité pour plus de la moitié des étudiants aujourd'hui à l'université. Les camarades de promotion au sein du domaine de spécialité choisi constituent également un des cadres immédiats de l'étudiant ANPO, tout comme son département et UFR de rattachement qui, pour les étudiants Lansad à l'UT2J, sont différents du lieu physique et administratif de leur formation en anglais. Le mésosystème comprend les inter-relations multiples entre ces cadres immédiats, dont la dynamique est représentée par des flèches à double sens. Le macrosystème « fait référence aux modèles institutionnels dominants des cultures et sous-cultures »²² (Bronfenbrenner, 1977 : 516). Dans le cas de cette étude, pour la population des étudiants de L1 arrivant pour la première fois à l'université, ce macro-système se caractérise en particulier par les attitudes et idéologies liées au contexte d'hétéroformation (Albero, 2002) qu'ils ont toujours connu, et qui perdure dans l'enseignement supérieur.

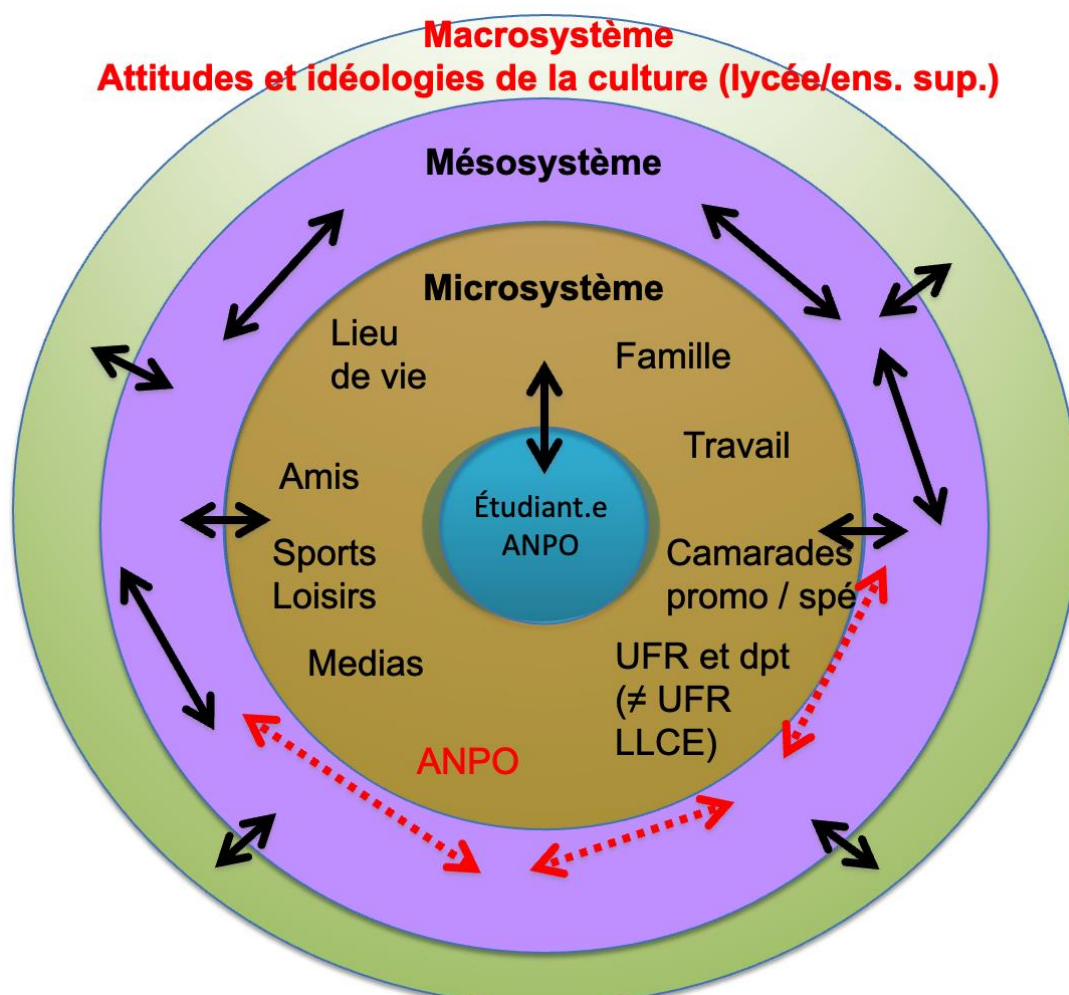


Diagramme 1. Proposition de modélisation de l'écosystème de l'étudiant ANPO, selon les travaux de Bronfenbrenner et le modèle de représentation proposé par Gabarino (1982 : fig. 12.1, reproduite dans Bukatko et Daehler, 2011 : 30)

²² Notre proposition de traduction pour « A macrosystem refers to the overarching institutional patterns of the cultures and subculture (...). » (Bronfenbrenner, 1977 : 516)

Dans le diagramme 1, le cadre immédiat « ANPO » est noté en rouge pour signifier le rejet dont il fait l'objet dans les premières années du dispositif, selon les résultats de l'étude longitudinale menée. Ce rejet pourrait s'expliquer par l'isolement qui semble caractériser le dispositif au sein de l'environnement de l'étudiant ANPO. Comme les flèches en pointillés du méso-système le soulignent, ANPO semble en effet détaché des autres cadres immédiats constitutifs du micro-système de l'étudiant. ANPO n'est en lien avec aucun loisirs ou sports bien sûr, mais il n'est pas non plus en lien avec les médias de l'environnement direct de l'étudiant. Il n'est pas non plus en lien avec son département ou UFR de rattachement. L'étudiant ANPO ne retrouve pas ses camarades de promotion et de domaine de spécialité au moment des cours magistraux ou des entretiens. N'ayant probablement pas eu d'expérience avec un dispositif d'auto-formation, la famille ou les amis ne peuvent vraisemblablement pas non plus servir de point de repère pour appréhender ANPO. Le manque de lien entre ANPO et les autres cadres immédiats semble ainsi conduire à l'isolement du dispositif au sein de l'écosystème de l'étudiant ANPO.

Cet isolement au niveau micro et méso pourrait se trouver renforcé par le macrosystème de l'étudiant ANPO. Les idéologies et attitudes portées par l'*habitus* de l'hétéroformation sont en effet en contradiction avec les fondements mêmes des dispositifs d'auto-formation. Cappellini (2019 : 15) va jusqu'à parler d'une expérience « hétéroclite, voire schizophrène » pour l'étudiant « là où un dispositif autonomisant est intégré dans une formation », comme c'est le cas pour ANPO à l'UT2J. Le macrosystème n'aidait ainsi pas à créer des liens au niveau du mésosystème mais, au contraire, tendrait à renforcer les ruptures à l'œuvre entre ANPO et le reste de l'écosystème de l'étudiant.

Selon cette proposition de modélisation systémique explicative, le fort rejet du dispositif en 2014-2015 et 2015-2016 serait l'expression d'un manque de repères pour appréhender un dispositif trop étranger au sein de l'écosystème de l'étudiant ANPO. Les efforts pour mettre en place des cours magistraux de méthodologie et pour mieux organiser la gestion des masses pour aboutir à une version plus stabilisée du dispositif en 2014-2015 n'ont pas suffi à pallier les ruptures didactiques portées intrinsèquement par le dispositif. La plus grande motivation *a priori* pour l'anglais de l'étudiant ANPO à partir de 2016-2017 et son meilleur niveau moyen n'ont pas non plus suffi à relier ANPO au reste de l'écosystème de l'étudiant ou à faire évoluer un macrosystème idéologique discordant, trop prégnant.

Le basculement des perceptions des étudiants en 2018-2019 en faveur du dispositif pourrait, quant à lui, s'expliquer par le fait que le dispositif s'est rapproché du macrosystème en place. L'augmentation du nombre de rencontres institutionnalisées avec un enseignant a pu en effet limiter le sentiment de rupture créé préalablement par des rencontres vécues comme trop rares, et essentiellement proposées dans le format CM, vecteur de rupture dans la mesure où ce format est rare en cours de langue. La multiplication des rencontres (4 CM, 4 entretiens-conseils,

et des ateliers de conversation toujours proposés) a permis aux étudiants de garder le rythme connu d'environ d'un « cours » d'anglais environ par semaine. L'identification d'un même enseignant-référent pour l'ensemble des 4 entretiens-conseils proposés a pu également se rapprocher des attentes et de la culture d'apprenant de l'étudiant de L1 à travers le modèle plus connu de la figure enseignante. Le CCI s'est également rapproché d'une modalité d'évaluation et d'un modèle de fonctionnement plus connus, tout en remettant « la relation enseignants / étudiants au cœur de la progression de l'apprenant » (Gauer et al., 2019 : 8). Le nombre accru de rencontres étudiant / enseignant semble ainsi avoir rendu le dispositif d'auto-formation plus acceptable (perceptions positives), et plus efficace (meilleure réussite) par sa plus forte concordance avec le macro-système de l'étudiant.

Dans sa version 2018-2019, ANPO aurait donc gardé son caractère unique de dispositif en auto-formation sans toutefois constituer un objet isolé, et isolant, au sein de l'écosystème de l'étudiant. À travers notamment l'organisation de 8 rencontres (4 CM et 4 entretiens obligatoires) étalées sur 12 semaines, en plus du CCI, le dispositif semble ainsi s'être situé dans une zone de l'écosystème permettant son acceptabilité par les étudiants, tout en maintenant le renversement de paradigme éducatif (Rivens Mompean, 2013 : 146) propre à l'auto-formation guidée.

Conclusion

L'étude longitudinale menée entre 2014-2015 et 2018-2019 fait émerger deux temps distincts dans la vie du dispositif ANPO. Le premier temps est celui des trois premières années de récolte des données, de 2014-2015 à 2016-2017, durant lesquelles la réussite des étudiants au dispositif est « normale » (conforme à la réussite d'un public L1 dans son ensemble), mais les perceptions des étudiants sur le dispositif sont très majoritairement négatives. Le second temps, en 2018-2019, voit la réussite des étudiants dépasser très largement le niveau « normal » de réussite en même temps que les perceptions basculent vers le positif.

La motivation individuelle des étudiants et leur meilleur niveau d'anglais moyen n'ont pas eu d'effet sur leur niveau de réussite et sur leur perception du dispositif. L'augmentation de l'encadrement par un nombre d'entretiens-conseils accru et le passage au CCI ont en revanche eu des effets positifs. Les évolutions institutionnelles imposées, par nature conjoncturelles, n'ont pas eu d'effets bénéfiques. Les évolutions pédagogiques, structurelles, choisies par l'équipe enseignante dans un contexte institutionnel plus favorable ont, elles, généré plus de réussite et ont fait basculer les perceptions des étudiants vers le positif. Si ces résultats sont à accueillir avec toutes les précautions nécessaires dans le cadre d'une étude ne s'appuyant sur une méthode d'échantillonnage probabiliste, seule susceptible de garantir la représentativité des réponses obtenues résultats obtenus, ils tendent néanmoins à confirmer la proposition de Brudermann (2022) selon laquelle les « logiques institutionnelles et acquisitionnelles ne sont pas nécessairement cohérentes – voire compatibles – entre elles. »

Appréhendée à travers une modélisation de l'écosystème de l'étudiant ANPO, la difficile acceptabilité du dispositif dans ses premières années semble avant tout liée aux tensions créées par sa trop grande discordance avec le connu : le macrosystème d'attitudes et d'idéologies de la culture de formation de l'étudiant ou « le "passé" dont le système est porteur », tel que formulé par Alberio (2002 : 213). Rovens et Eisenbeis (2009 : 57) encouragent à trouver le « dosage subtil » qui favorise un « déconditionnement en douceur » des apprenants sur une échelle de « contrainte - liberté ». La présente étude suggère que l'équilibre d'un dispositif d'auto-formation guidée en CRL peut également s'entendre sur un axe de concordance - discordance avec l'écosystème de l'apprenant. L'analyse qualitative des réponses ouvertes au questionnaire proposé dans le cadre de cette étude longitudinale permettra de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Bibliographie

Albero, B. (2002). L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie. Dans Le Meur, G. *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*, L'Harmattan, 459-483.

Amadiou, F. et Tricot, A. (2015). Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 34(2).

Bailly, S., Chateau, A., Paris, J. et Martin, C. (2018). Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 37(1).

Bailly, S. et Ciekanski, M. (2006). Learning as identity in practice: The role of the learner-advisor relationship in a supported self-directed learning structure. *Lamb & Reinders (eds.)*, 3-22.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Dans T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education 2nd ed.*, Vol. 3, 1643-1647. Oxford, England: Pergamon Press/ Elsevier Science.

Brudermann, C., Mattioli, M. A., Roussel, A. M. et Sarré, C. (2016). Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises : résultats d'une enquête nationale menée par la SAES. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 35(spécial 1).

Brudermann, C. (2022). *Entre dynamiques institutionnelles et préoccupations acquisitionnelles : Opérationnaliser des pratiques « responsables » en secteur Lansad*. Habilitation à diriger des recherches, Centre national des arts et métiers.

Cappellini, M. (2015). Du carnet d'apprentissage individuel aux outils du Web 2. Étude d'une transposition des carnets d'apprentissage sur un blogue collectif dans un dispositif LANSAD d'auto-formation accompagnée en italien. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 34(1), 127-146.

Cappellini, M. (2019). Vers un modèle d'évaluation pour l'autonomie en langues. Enjeux, paradoxes et pistes. *Mélanges CRAPEL*, 27.

Carette, E. (2012). Apprenant et conseiller : comment co-construisent-ils leur contexte ? *Synergies France*, 9, 61-71.

Carette, E. et Castillo, D. (2004). Devenir conseiller : Quels changements pour l'enseignant. *Mélanges Crapel*, 27, 71-97.

Chachkine, E. (2019). Tournant social des dispositifs d'apprentissage des langues en autoformation – Un exemple de dispositif pour le russe. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 22(1).

Chateau, A. (2012). Représentations d'apprenants dans un dispositif d'apprentissage auto-dirigé. *Synergies France*, 9, 75-89.

Chateau, A. et Bailly, S. (2012). Autonomie d'apprentissage de langues en CRL : voie unique ou chemins multiples?. *Les langues modernes*, 3, 62-68.

Chateau, A. et 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 ? *ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 13.

Ciekanski, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : Contribution à l'analyse des pratiques professionnelles (Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites « de conseil » dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère)*. [Phdthesis, Université Nancy II].

Ciekanski, M. (2007). Fostering learner autonomy: Power and reciprocity in the relationship between language learner and language learning adviser. *Cambridge Journal of Education*, 37(1), 111-127.

Ciekanski, M. (2014). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2762>

Ciekanski, M. (2022). Accompagner l'autonomisation des étudiants à l'ère post-Covid. Articulations et complémentarité des CRL et EAP. *Journée régionale RANACLES, 31 mai 2022, Université Toulouse III - Paul Sabatier, Toulouse*.

Ciekanski, M. et Macaire, D. (dirs.). (2022). *Notions en Questions - L'autonomisation. Volume 2. Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19 (2).

CPU - Conférence des présidents d'université. (2014). L'évaluation continue intégrale : une pratique pédagogique au service de la réussite étudiante. *Communiqué publié dans L'Étudiant*, 2014.

CSSLP-CSM - Comités de suivi de la licence, de la licence professionnelle et du master. (2014). *Rapport de l'année universitaire 2013-2014. Synthèse des travaux, propositions et recommandations*, MESR.

Delmotte, F. (2010). Termes clés de la sociologie de Norbert Elias. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 106, 29-36.

Dörnyei, Z. (2019). *From Integrative Motivation to Directed Motivational Currents: The Evolution of the Understanding of L2 Motivation over Three Decades*. In: Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., Ryan, S. (eds) *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Palgrave Macmillan, Cham.

Eisenbeis, M. et Cappellini, M. (2013). Quelles pratiques pédagogiques pour l'autonomisation des apprenants ? *Les Langues Modernes*, 2013(1).

Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité n°59, décembre 2010*, INRP Veille Scientifique et Technologique.

FAGE - Fédération des Associations Générales Étudiantes. (s.d.). *Le Contrôle Continu Intégral*. <http://www.elections-etudiantes.fr/article/le-controle-continu-integral>

Garbarino, J. (1982). Sociocultural Risk: Danger to competence. Dans C. Kopp and J. Krakow (eds.), *Child Development in a Social Context*. Addison-Wesley. Figure

12.1 reproduite dans Bukatko, D et Daehler, M.W. (2011) (6th ed.). *Child Development, A Thematic Approach*, Cengage Learning.

Gauer, F., Le Dantec, B., Fayolle, A., Bisson, J. et Scholastique, E. (2019). Mission pédagogique. Stratégie de mise en place du contrôle continu intégral. *EDUCATHON, Réforme de la licence - Équipe N°20*, 7 et 8 février 2019.

Guichon, N. 2012. « Les usages des TIC par les lycéens – déconnexion entre usages personnels et usages scolaires ». *Revue STICEF*, Volume 19, 2012.

Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner. *Mélanges Crapel*, 22,33-61.

Gremmo, M.-J. (2003). Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Lavoisier, 153-166.

Gremmo, M.-J. (2009). Conseiller en langues : proposition d'analyse de deux décennies de théorie et de pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD. Dans A. Rivens Mompean et M.-J. Barbot. (dirs.), *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat*. Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3, 173-190.

Guichon, N. et Penso, A. (2002). Vers une appropriation des outils multimédias. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, Vol. XXI (3), 80-90.

Holec, H. (1983). L'autonomisation des apprenants en structure institutionnelle-orientation générale. *Bulletin CILA (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée)* (« Bulletin VALS-ASLA » depuis 1994), 38, 39-47.

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques du CRAPEL*, 75-87.

Knoerr, H. (2016). Perception de l'utilité du journal de bord comme outil de conscientisation des transferts stratégiques et linguistiques entre le cours d'encadrement linguistique et le cours de discipline dans un programme universitaire de type EMILE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 35(1).

Las Vergnas, O. (Coord.) (2017). *Le e-learning informel ? Des apprentissages diffus, noyés dans la participation en ligne*. Archives Contemporaines.

Laurencelle, L. (2005). *Abrégé sur les méthodes de recherche et la recherche expérimentale*. Presses de l'université du Québec.

Macaire, D. (2010). Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche. *Les Après-midi de LAIRDIL*, 17, 21-32.

Macaire, D. (Dir.). (2022). *Notions en Questions - L'autonomisation. Volume 1. Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19 (1).

Macré, N. (2015). Situation paradoxale ou catch 22 : Le cas d'un dispositif hybride mis en place pour des étudiants LANSAD de niveau A2/B1 en anglais en première année d'université. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 34(1), 106-126.

Macré, N. & Rivens Mompean, A. (2021). Comment développer les interactions (formelles, semi-formelles et informelles) nécessaires à l'apprentissage dans un dispositif d'autoformation accompagnée en langues à l'université. *Mélanges CRAPEL*, 42 (1), 13-34.

MESRI. (2021). *L'état de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°14*.

MESRI-SIES. (2020). *Note d'information du SIES. Enseignement supérieur, Recherche & Innovation. Réussite et assiduité en 1ère année de licence : impact de la loi ORE, nouveaux indicateurs*, 20(16).

Narcy-Combes, J. P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable* (Vol. 12). Editions Ophrys.

Peraya, D. et Jaccaz, B. (2004). Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : un modèle « ASPI ». *Actes du colloque Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie 2004, octobre 2004*, Université de Technologie de Compiègne, 283-289.

Poteaux, N. (2003). Centres de langues et politiques linguistiques européennes : Une synergie ? *ASp. La revue du GERAS*, 41-42, 115-123.

Rivens Mompean, A. (2012). Le CRL. Un espace privilégié pour aller vers l'autonomie. *Langues modernes*, 2012(3), 69-74.

Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : Vers la*

Rivens Mompean, A. (2014). Le rôle du Centre de Ressources en Langues dans la mise en œuvre d'une politique des langues à l'université. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 32, 33-48.

Rivens Mompean, A. (2022). Articulation d'un dispositif d'apprentissage pour l'accompagnement de l'autonomisation et la reconnaissance des apprentissages informels en langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 19(1).

Rivens Mompean, A. et Eisenbeis, M. (2009). Autonomie en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6(1), 221-244.

Taillefer, G. (2009). Le CRL et la démarche qualité européenne. Dans A. Rivens Mompean et M.-J. Barbot (dir.), *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat*, Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3, 69-90.

Terrier, L. (2013). « La compréhension de l'anglais oral ou l'abolition de frontières ». *Communication au 34^e Colloque du GERAS*, « Domaines, territoires et frontières ». 22 mars 2012, ENS Cachan.

Terrier, L. (2017). Approche par projet en anglais de spécialité dans la filière SHS. *Les Langues Modernes*, 2017(3).

Terrier, L. (2022). Regard longitudinal sur un dispositif d'apprentissage de l'anglais-Lansad en autonomie guidée en CRL : les dynamiques d'une évolution contrainte. *Journée régionale RANACLES*, 31 mai 2022, Université Toulouse III - Paul Sabatier, Toulouse.

Terrier, L. et Maury, C. (2015). De la gestion des masses à une offre de formation individualisée en anglais-LANSAD : tensions et structuration. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 34(1).

Toffoli, D. (2018). *L'apprenant.e de langue 2020 : Profil, dynamiques, dispositifs* [Habilitation à diriger des recherches, Université de Lille, Laboratoire Savoirs Textes Langage UMR 8163].

Toffoli, D. et Sockett, G. (2015). L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 34(1), 147-165.

ANNEXE - Description détaillée de l'ossature du dispositif « ANPO »

À la rentrée 2014-2015, après trois années de tâtonnements assez chaotiques en raison des masses d'étudiants, le dispositif ANPO a trouvé une forme relativement stable, informée des recherches menées alors en didactique des langues (Albero, 2002 ; Poteaux, 2003 ; Gremmo, 2003 ; Ciekanski 2005, 2007 ; Taillefer, 2009 ; Chateau et Bailly 2012 ; Rivens Mompean 2012, 2013).

Durant les trois premières semaines du premier semestre, les étudiants sont amenés à proposer un retour critique sur leurs résultats au test de positionnement ELAO, à identifier leur profil d'apprentissage, et à réfléchir à leur rapport à la langue ainsi qu'à leurs motivations présentes et futures pour l'anglais. Une visite de l'espace CRL est également demandée pour qu'ils identifient le lieu, parfois éloigné de leur UFR de rattachement, et qu'ils en appréhendent les contenus. Ce premier moment de travail en autonomie guidée, assez classique (voir, par exemple, Eisenbeis et Cappellini 2013 : 76), est accompagné par un premier CM.

Au sein du dispositif ANPO, les cours magistraux (CM) en amphithéâtre sont utilisés à la fois comme un outil raisonné de gestion des masses et comme le lieu d'apport d'informations directes de type « apprendre à apprendre » (Holec, 1990 : 77). Quatre CM de méthodologie d'apprentissage de l'anglais en autonomie sont proposés aux étudiants au cours du semestre. Durant le premier CM, les enseignantes exposent le fonctionnement particulier du dispositif par rapport aux autres UE, présentent les objectifs et les attendus. Le deuxième CM permet de sensibiliser les étudiants aux notions d'autonomie, d'auto-formation, de ressources formelles, non formelles, informelles. Les deux derniers CM fournissent aux étudiants des conseils méthodologiques pour travailler les compétences de compréhension de l'oral et de production orale en autonomie, en lien avec les apports de la recherche dans ces domaines. Au second semestre, 4 cours magistraux d'une heure toutes les trois semaines sont également proposés, avec une progression équivalente des contenus, de la présentation des objectifs et du déroulement du semestre à des apports

méthodologiques. Ces moments de transmission d'information à travers des CM ont pour objectif de commencer à engager, chez les étudiants, un processus de déconstruction / reconstruction des habitudes de travail, des attendus et des méthodes, processus susceptible de s'actualiser durant les entretiens-conseils (Carette, 2012 : 63).

Les entretiens-conseils individuels au CRL constituent l'autre clef de voûte du dispositif ANPO. Ils fournissent des « apports indirects » (Holec 1990 : 77), des temps de réflexivité et d'échanges indispensables au développement de l'autonomisation (Bailly et Ciekanski, 2006 ; Bailly et al., 2018 ; Carette et Castillo, 2004 ; Chachkine, 2019 ; Chateau, 2012 ; Ciekanski 2007, 2014 ; Gremmo, 1995, 2009). Ils sont éminemment centrés sur l'apprenant, et partent de lui ou d'elle, et de son travail. Ces entretiens-conseils sont obligatoires. Leur durée est de 10 minutes. Cette limitation horaire est, par nature, contradictoire avec l'idée d'entretien conseil dans lequel l'apprenant doit pouvoir s'exprimer librement. Ici la liberté est contrainte par le temps. Elle s'explique néanmoins mathématiquement par les masses d'étudiants à accueillir en entretien²³. En fonction du moment où il a lieu dans le semestre, l'entretien constitue un temps de planification, de regard analytique sur les activités effectuées et/ou de bilan réflexif.

L'enseignant-conseiller accueille l'étudiant et l'écoute expliquer l'état et la nature de son travail en anglais, avec les ressources du CRL, les ressources proposées sur la plateforme pédagogique de l'université (Moodle) et avec les ressources extra-universitaires, ses avancées et ses difficultés. L'étudiant peut choisir de s'exprimer en anglais ou en français. Le conseiller engage l'entretien en anglais par défaut en anglais mais passe au français avec des étudiants dont le niveau ne permet pas de garantir un échange de qualité suffisante autour des enjeux d'autonomisation.

Le dispositif ANPO s'appuie enfin sur des carnets de bord au format papier²⁴. Ils servent d'appui aux entretiens-conseils. Au premier semestre, l'objectif visé à travers le *LogBook* est la découverte de différentes ressources, appuyé par un travail réflexif guidé et encadré dans le carnet lui-même. L'objectif du deuxième semestre est

²³ Concrètement, dans son format initial en 2014-2015, le dispositif comportait 3000 inscrits. À raison d'un entretien sur le semestre de 10 minutes par étudiant, le besoin en entretiens est de 500 heures ((3000étudiants*10min)/60min). Ceci représente 41,5 heures d'entretiens réparties sur chaque semaine du semestre (500hrs/12semaines) soit en moyenne 3,5 HTD par titulaire de l'équipe anglais-Lansad. Les entretiens sont en effet exclusivement assurés par les 12 membres titulaires de l'équipe pédagogique qui se sont formés par lectures de la recherche sur le sujet. Demander davantage d'heures aux titulaires n'était pas possible étant donné le sur-service important dans lequel se trouve chacun d'entre eux. Tous sont en effet engagés dans les nombreuses autres UE de l'offre anglais-Lansad pour répondre aux besoins des masses d'étudiants inscrits (10 000 inscrits jusqu'en 2016). L'organisation pédagogique de la formation se trouve ainsi confrontée aux contraintes connues du sous-encadrement massif de la filière d'anglais-Lansad (Brudermann et al., 2016).

²⁴ Un exemplaire de ces carnets de bord au format PDF est disponible sur simple demande à l'auteure, de même que les autres supports de ce dispositif dont les barèmes d'évaluation.

la production de projets en lien avec le domaine de spécialité et la poursuite d'études ou insertion professionnels. Ces projets sont guidés et encadrés par le *ProjectBook* (Terrier, 2017). Ces deux carnets de bord s'inspirent de l'ensemble des recherches sur le sujet (Cappellini, 2015 ; Chateau et Zumbihl, 2010 ; Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009). Il est attendu de l'étudiant qu'il remplisse son carnet de bord au fur et à mesure du travail accompli, si possible de manière hebdomadaire, au fil du semestre. Il n'y a néanmoins pas de suivi du carnet de bord en dehors des entretiens. Les carnets de bord doivent simplement être à jour au moment de l'entretien-conseil et au moment de l'évaluation de fin de semestre.

L'évaluation de fin de semestre consiste en un entretien oral de 10 minutes qui est, cette fois, un entretien d'évaluation. Comme l'entretien-conseil, l'entretien-évaluation se déroule entièrement en anglais pour tous les étudiants, sauf pour les étudiants plus faibles (A0, A1). Les ateliers de conversation proposés dans le cadre du dispositif sont un premier moyen de préparer cet échange oral. L'entretien-évaluation est de plus préparé à l'avance puisqu'un plan-type est proposé à tous les étudiants qui sont libres de s'en saisir ou non. Les étudiants peuvent donc organiser leur propos en amont. Durant l'oral, la présentation de son travail par l'étudiant est suivie de deux questions posées par l'enseignant devenu évaluateur. Ces questions visent à préciser un point ou à faire émerger des éléments qui n'auraient pas été expliqués par l'étudiant. Cette évaluation sommative s'appuie sur un barème qui permet à la fois d'évaluer le travail effectué par l'étudiant et sa capacité à prendre du recul sur sa pratique d'apprenant de l'anglais. Les autres entretiens-conseils du semestre (un seul entre 2014 et 2017, trois en 2018-2019) sont obligatoires et sont notés. L'évaluation est alors formative et s'appuie sur un barème proposant 4 notes possibles seulement (5, 10, 15, 20). Les notes 15 et 20 permettent de soutenir pleinement le début d'autonomisation de l'apprenant. La note de 5 est une alerte pour les étudiants non engagés dans le dispositif. La note de 10 est une note d'encouragement pour les étudiants présent dans le dispositif mais non engagés dans un début de processus d'autonomisation.