

**ACCOMPAGNEMENT ET INNOVATION :  
QUELS OUTILS POUR UN SUIVI EFFICACE  
DANS UN DISPOSITIF HYBRIDE ?**

**Sophie Belan & Marie-Françoise Narcy-Combes**

Université de Nantes

**Mots-clés**

Tutorat – accompagnement – dispositif hybride – autonomie – acquisition de l'anglais – université

**Résumé**

Un projet financé par la Région des Pays de la Loire concernant un dispositif hybride d'enseignement/apprentissage de l'anglais a été mis en place à la rentrée 2008/2009 au niveau licence en LEA. Le dispositif combine approche par tâches et enseignement hybride (à distance grâce à une plate-forme de type Moodle et par petits groupes en présentiel) pour tenter d'apporter une solution au problème posé par l'enseignement d'anglais des affaires à des groupes surchargés d'étudiants souvent démotivés et qui choisissent parfois la filière par défaut.

Après un bref rappel du contexte et des principes théoriques qui ont fondé cette démarche, cet article se propose de concentrer la réflexion sur l'analyse des différents modes et outils d'accompagnement et de suivi qui ont été mis en place pour faciliter l'adhésion des enseignants et des étudiants d'une part, et, d'autre part, leur apporter le soutien qu'ils sont en droit de s'attendre.

**Abstract**

A research project concerning a blended language learning programme for first year Business English undergraduate students preparing a degree in Languages and International Trade at Nantes University was implemented in 2008. The project is supported and financed by the *Région des Pays de la Loire*. It combines task-based teaching and learning and the use of a learning platform, with the aim of coping with large groups of often demotivated students.

After a brief reminder of the context and theoretical principles that founded this approach, this article will mainly focus on the analysis of the various tools that have been created and used to monitor student activity so as to foster teacher and student involvement on the one hand and, on the other hand, to provide them with the support they are entitled to expect.

## Introduction

Un dispositif hybride d'enseignement/apprentissage de l'anglais a été mis en place à la rentrée 2008/2009 en première année de licence en Langues Étrangères Appliquées (LEA) Commerce International (McAllister & Narcy-Combes 2011, Narcy-Combes 2010) à l'Université de Nantes. Il concernait alors 619 étudiants (825 en 2010) en groupes de Travaux Dirigés (TD) de 45 à 60 étudiants. Ce projet est soutenu et financé par la Région des Pays de la Loire et implique aujourd'hui une équipe de dix enseignants-chercheurs, deux doctorants et deux techniciens, ainsi que des étudiants de Master 2 « Didactique des langues » chaque année.

Le dispositif combine approche par tâches et enseignement hybride, à distance grâce à une plate-forme de type Moodle et en présentiel par un travail en groupes de quinze étudiants. Son objectif est de tenter d'apporter une solution au problème posé par l'enseignement d'anglais des affaires à des groupes surchargés d'étudiants souvent démotivés et qui choisissent parfois la filière par défaut.

Sur la plate-forme Moodle, les étudiants disposent d'un « centre d'autoformation », ou centre de ressources virtuel, et d'un espace de cours où ils peuvent trouver les tâches qu'ils doivent réaliser, ainsi que les informations communes à tous et le calendrier à respecter. À distance, les étudiants constituent des groupes de quatre au maximum et réalisent huit tâches pour le semestre selon un calendrier défini par l'équipe enseignante. Chaque enseignant gère un groupe de 45 étudiants. En présentiel, des regroupements par groupes de 15 sont prévus pour une heure de rencontre par semaine au cours de laquelle les étudiants présentent le résultat de leur travail oral et reçoivent une information critique sous forme de conseils et de suggestions. Une fois par semaine, les étudiants ont une heure d'enseignement en séance plénière pour du travail de compréhension de l'écrit ou de l'oral, ou des conseils méthodologiques. La validation est prévue pour 25 % en contrôle continu, sur le principe du contrat pédagogique (les huit tâches doivent avoir été réalisées), et pour 75 % par un examen terminal écrit, sur le principe de la validation d'un niveau individuel.

À l'origine de ce projet, plusieurs hypothèses ont été émises. Première hypothèse, le dispositif, en apportant une réponse adaptée au cas de chaque apprenant, devait permettre de réduire le taux d'abandon qui atteint en première année soixante pour cent. Deuxième hypothèse, en favorisant l'activité des étudiants grâce à la réalisation régulière de macro – et de micro-tâches<sup>1</sup>, les acquisitions langagières seront assurées, lesquelles seront mesurées par des pré – et post-tests. Les tâches proposées conduisent les étudiants à travailler sur des scénarios en prise

---

1. Les macro-tâches sont des tâches complexes, réalistes, interactives ou pas, conformes à la réalité socioculturelle. Les micro-tâches sont des tâches ciblées, visant à l'entraînement ou à l'explicitation d'un point spécifique du langage (Demaizière et Narcy-Combes 2005).

avec leur vie professionnelle future, ce qui est susceptible de déclencher motivation et investissement. Troisième hypothèse, en amenant les étudiants à s'organiser en équipes et à prendre la responsabilité de la réalisation des tâches, l'autonomie de l'apprenant sera favorisée, ce qui devrait conduire à développer des capacités utiles pour l'insertion professionnelle à venir. Quatrième et dernière hypothèse, les rencontres en petits groupes (15 étudiants) rendront possibles un retour et une aide personnalisés, ce qui devrait permettre aux enseignants et aux étudiants de mieux se connaître et d'assurer des interventions plus efficaces de part et d'autre.

La mise en place du dispositif a été précédée d'une analyse du contexte, des contenus d'enseignement et des objectifs, ainsi que d'une étude des théories qui traitent de l'approche par tâches et des systèmes hybrides (pour une bibliographie détaillée sur ce point, voir McAllister et Narcy-Combes, 2011). Elle est accompagnée d'une recherche-action pour en mesurer les effets. La réflexion a aussi permis de combler partiellement le fossé qui sépare les représentations des enseignants des étudiants sur l'apprentissage des langues et ce que nous en disent les théories. En effet, plusieurs réunions de travail ont été nécessaires du côté des enseignants pour expliquer les fondements théoriques liés à la mise en place du dispositif, souligner les avantages que chacun pourrait en retirer, apaiser les craintes liées à l'introduction des technologies, former à l'élaboration de tâches susceptibles de déclencher les apprentissages et à l'évaluation, et créer une équipe solidaire et cohérente, totalement investie dans le projet. En ce qui concerne les étudiants, l'équipe a dû s'impliquer pour expliquer un mode de fonctionnement en rupture avec les habitudes et remporter une adhésion était loin d'être acquis. Nous y sommes parvenus grâce à l'apport des théories de la psychologie du travail (gestion du changement) et de la sociologie des organisations (pour comprendre les fonctionnements inhérents aux organisations françaises). Ceci devait permettre d'accroître l'efficacité, l'attractivité et la fiabilité du dispositif.

Après ce bref tour d'horizon des principes qui sous-tendent la mise en place de ce dispositif, nous nous proposons d'examiner plus spécifiquement dans le corps de cet article la manière dont le suivi des étudiants a pu être assuré. Notre projet est accompagné d'un dispositif d'évaluation sophistiqué qui nous a permis de recueillir une masse de données, notamment en ce qui concerne la perception que les étudiants ont de la manière dont ils sont accompagnés. Nous évoquerons dans un premier temps ce dispositif, qui fonde la spécificité de notre action, puis dans un second temps, nous effectuerons un bref retour théorique sur l'autonomie que nous replacerons dans le contexte socioculturel français, car c'est à la lumière de ces théories que nous pourrions lire et comprendre les données recueillies, ce qui fera l'objet du troisième volet de cet article. Nous terminerons sur les outils d'accompagnement que nous avons développés et sur les perspectives de d'extension du dispositif.

## 1. Les spécificités du contexte nantais

Le dispositif s'appuie sur des théories faisant aujourd'hui l'objet d'un consensus chez les chercheurs qui se penchent sur la question (voir à ce sujet Bertin, Narcy-Combes J-P et Gravé, 2010). Ses différents aspects ont pu être développés lors de précédentes communications et conférences invitées. L'impact sur l'implication des étudiants et des enseignants a été analysé à Cambridge en juillet 2008, le rôle de l'approche par les tâches et la gestion du changement en fonction des représentations des acteurs au colloque de RANACLES en novembre 2008, la mise en place du dispositif et les problèmes techniques et humains qui s'ensuivent successivement aux colloques de SOAS à Londres, à la SAES en mai 2009 et à Eurocall en septembre 2009, les aspects socioculturels ont été évoqués lors du colloque de l'ACEDLE en décembre 2009, et les premiers résultats de l'évaluation du dispositif ont été présentés à Grenoble dans le cadre de la journée d'étude organisée par le projet inter-universitaire langues de Grenoble Universités, le CUEF et le département LANSAD de l'Université Stendhal, ainsi qu'au congrès de l'APLIUT en 2010. La question de l'accompagnement des étudiants et des enseignants n'avait pas encore été l'objet d'un travail de rédaction, aboutissement nécessaire de toute démarche de recherche-action (Ellis 1998).

Ce qui caractérise l'expérience menée à Nantes et la distingue des autres expériences similaires conduites dans ce domaine (Bruderman 2010, Narcy-Combes J-P 2010), c'est l'ampleur du dispositif, le nombre de personnes impliquées, et le dispositif de suivi qui l'accompagne. En effet, ce travail concerne plus de 600 étudiants par an de 2008 à 2011 (825 inscrits en LEA 1 en 2009-2010, dont 690 présents aux examens de janvier 2010), et le dispositif de suivi combine des questionnaires d'attitude et des entretiens semi-directifs, pour cerner les réactions des étudiants d'une part et des enseignants d'autre part, des pré – et post-tests appuyés sur les critères du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), accompagnés d'un système de traçage et de l'analyse des productions des étudiants pour mesurer les acquisitions. L'analyse des enregistrements de l'activité des étudiants sur la plate-forme a été croisée avec le niveau en langue indiqué par le pré-test et avec les résultats à l'examen. Le dispositif compte également une équipe conséquente et pérenne d'enseignants et enseignants-chercheurs, de doctorants, d'étudiants et de techniciens qui se réunissent chaque mois (voir *supra*). À notre connaissance, il n'existe pas ou peu de recherche d'une ampleur comparable en France.

Les résultats des pré-tests font apparaître une constante qui se retrouve avec peu de variation d'année en année en ce qui concerne le niveau en anglais des étudiants de première année de LEA : à peine un quart des étudiants qui entrent à l'université a le niveau requis pour suivre des études en anglais. La majorité d'entre eux ont un niveau B1, intermédiaire, et plus d'un quart se situe au niveau A2, ce qui

ne permet pas d'envisager la réussite de l'étudiant (voir à ce sujet la thèse de Codjo Fanou, 2009).

Niveau du CECRL	Pourcentage d'étudiants par niveau
A1	3.0 %
A2	26.0 %
B1	43.0 %
<u>B2 (niveau attendu)</u>	<u>23.0 %</u>
C1/C2	5.0 %

Tableau 1: résultats du pré-test

Le profil des étudiants et le dispositif mis en place indiquent dès le départ que la question du tutorat va se poser de façon particulièrement aigüe, et va nous conduire à une définition contextualisée de ce que nous entendons par tutorat et par autonomie.

## 2. L'autonomie dans le contexte socioculturel français

Nous reprendrons ici la définition d'Henri Holec pour qui un apprenant autonome est un apprenant qui a :

*la capacité de prendre en charge son propre apprentissage (...) prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire : la détermination des objectifs ; la définition des contenus et des progressions ; la sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre ; le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu) ; l'évaluation de l'acquisition réalisée. L'apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes ces décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire, ou se trouve, être impliqué. (Holec, 1979, repris dans André, 1989 : 32)*

Dans cette acception, nous avancerons que le concept d'autonomie ne trouve pas sa place dans le contexte socioculturel français. Malgré les expériences tentées dans des établissements scolaires pilotes, nos expériences et nos lectures semblent indiquer que l'autonomie ne va pas de soi en France, ce dont nous allons nous expliquer. Les études interculturelles montrent en effet que la France est un pays où la distance hiérarchique est grande (Trompenaars et Hampden-Turner, 1997) et si l'on se réfère à l'exemple de Triandis (1975) repris par Gibson (2002), on peut postuler que les étudiants seront enclins à attribuer à l'enseignant la responsabilité de la plupart des fonctions listées ci-dessus<sup>2</sup>. Les entretiens que nous avons menés

2. Triandis (1975 : 42) rapporte l'exemple de la rupture de la communication entre un employé grec et son supérieur américain en raison de l'attribution des rôles que chacun donnait à l'autre, l'Américain souhaitant responsabiliser son subordonné en lui offrant de participer à la prise de décision le concernant et le Grec attendant d'un patron compétent qu'il lui donne des ordres appropriés à la tâche à réaliser.

montrent qu'ils se sentent « abandonnés » si l'enseignant tente de leur en transférer la responsabilité, ou pire, jugent l'enseignant « paresseux », voire incompetent.

Dans son ouvrage de 2010 *La Société du malaise*, le sociologue Alain Ehrenberg analyse les difficultés que les individus ont, dans le contexte français, à assimiler les exigences d'autonomie de plus en plus pressantes pour des raisons économiques et matérielles liées aux sureffectifs et au manque d'encadrement, une situation que le sociologue de l'éducation Claude Durand Prinborgne annonçait comme inévitable en 1994 tout en dénonçant l'inaction des pouvoirs publics pour préparer les acteurs sociaux aux changements prévisibles. Les exemples ne manquent pas dans l'éducation et également dans les hôpitaux, où il est de plus en plus demandé aux élèves, aux malades, de se prendre en charge. De ce fait, ces derniers se sentent abandonnés. Ce sentiment d'abandon semble s'être propagé jusqu'aux bancs de l'université. Il est cependant intimement lié à la culture française, ce que démontre Ehrenberg (2010) en comparant l'attitude des Français à celle des Américains face à l'individualisme et aux valeurs qui y sont associées. Ainsi, la définition de Holec pourrait-elle trouver plus facilement sa place dans le contexte états-unien que dans l'Hexagone. C'est donc un véritable processus d'acculturation qu'il sera nécessaire d'engager pour assurer le succès de ce projet, tant en direction des étudiants que des enseignants. Dans notre contexte en effet, l'autonomie n'est pas donnée, il est nécessaire de la construire, et d'en souligner les avantages.

### 3. Les étudiants face à l'autonomie

Nous avons mené auprès des étudiants de LEA 1 des entretiens individuels. L'analyse des réponses témoigne de leurs difficultés à accepter l'autonomie, comme le montre en particulier l'étude des réponses aux questions ouvertes. 114 étudiants ont répondu à la question qu'il leur était demandé de compléter : « Pour vous l'apprentissage de l'anglais en autonomie tel que vous l'avez vécu ce semestre, c'est... ». Pratiquement la moitié évoque des aspects positifs du programme hybride, et un tiers environ renvoie à des aspects négatifs ou à des difficultés. Les étudiants, même s'ils disent percevoir l'autonomie de façon positive pour près de la moitié d'entre eux, font état de difficultés pour s'organiser en raison de l'investissement personnel demandé et de l'absence du professeur. En effet, les entretiens font apparaître que ce que les étudiants apprécient le plus dans le système proposé, c'est d'abord l'autonomie dont ils disposent (11 citations), l'émulation générée par le travail de groupe (10 citations) et la responsabilisation qui s'ensuit en ce qui concerne leurs apprentissages (8 citations). Viennent ensuite le développement de leurs compétences organisationnelles (6 citations) et une plus grande implication dans les tâches proposées (6 citations). Sont également évoqués la possibilité de travailler à son rythme (citée trois fois), le suivi personnalisé (3 fois), et le réalisme des tâches (2 fois).

Les critiques portent sur les difficultés liées à l'apprentissage autonome (3 fois), à se responsabiliser (5 fois), à s'organiser (1 fois), et surtout à travailler en équipe (citées huit fois). La lourdeur de la charge de travail est citée trois fois. La principale critique formulée à l'encontre du programme est l'absence de cours en face à face et le sentiment de solitude que ce dispositif suscite (17 citations). On peut ainsi mentionner quelques remarques des étudiants : « un professeur est essentiel », « un cours, c'est avec un professeur », « c'est très dur à suivre sans la présence d'un professeur ». Il s'agit donc véritablement d'accompagner les étudiants afin que ce passage vers une plus grande autonomie se fasse progressivement ; c'est pourquoi le terme d'accompagnement, plutôt que celui de tutorat, nous paraît mieux approprié dans ce contexte.

Cet accompagnement s'articule en deux volets : accompagnement des enseignants d'abord qui, sans une formation adaptée et l'organisation de rencontres régulières, ne peuvent construire la culture commune à l'équipe, indispensable pour agir efficacement, ni s'investir dans l'élaboration, la mise en place et le suivi du dispositif de formation en langue. Des réunions mensuelles sont organisées à cet effet, ainsi que des formations à l'utilisation de la plate-forme. À tout moment, les enseignants de l'équipe peuvent utiliser le forum pour échanger sur les problèmes rencontrés et partager des documents et des idées. Le second volet concerne ce qui fait l'objet même de cet article, c'est-à-dire l'accompagnement des étudiants . Ce point n'est cependant qu'un élément d'un système où tout se tient (Morin 1999) : engagement des enseignants, adhésion des étudiants, soutien institutionnel, validité didactique, chaque élément étant lui-même un système complexe. Il convient de rappeler qu'il suffit qu'un item dans un élément soit modifié pour que le système tout entier soit déséquilibré. Ainsi, s'il est essentiel d'assurer le suivi personnalisé des étudiants, cela ne se conçoit que dans la perspective d'une réflexion globale sur les acquisitions langagières, le contexte socioculturel et institutionnel dans lequel elles ont lieu, et les conditions matérielles offertes pour ne citer que les paramètres les plus saillants.

#### **4. Les outils de l'accompagnement**

Puisque le but poursuivi est la réduction de l'échec en première année, le premier objectif sera d'assurer les acquisitions langagières, ce qui passe par une évaluation personnalisée des tâches réalisées par les étudiants. Celle-ci se fait sous forme d'appréciation et de conseils, jamais de correction proprement dite, pour conduire l'étudiant à effectuer un retour réflexif sur ses productions et susciter la métaréflexion nécessaire à l'acquisition langagière, mais aussi pour ne pas dévaloriser son travail et l'inciter à prendre de la distance par rapport à ce dernier. Après la réalisation de chaque tâche, orale ou écrite, chaque étudiant se voit remettre une fiche de suivi (voir exemple en annexe 1). Compte tenu des capacités mémorielles et des problèmes prévisibles

de surcharge cognitive, le tuteur sélectionne deux ou trois points qui ont émergé des productions de l'étudiant et sur lesquels il l'invite à porter son attention. Il serait en effet contre-productif de multiplier les conseils pour les raisons évoquées précédemment. Sur les points qui ont fait obstacle, l'étudiant est incité à se rendre sur la plate-forme, au centre d'autoformation, où il trouve des liens et des rubriques d'aide qui vont lui permettre de comprendre le fonctionnement du langage et de s'entraîner pour mettre en mémoire les formes langagières grâce à des tâches ciblées, sans doute moins réalistes que les tâches complexes scénarisées qu'il a à réaliser, mais contextualisées de façon à assurer le traitement du sens. Pour ne pas alourdir inutilement le travail des enseignants-accompagnateurs, les productions sont évaluées à l'aide d'un fichier-maître construit à partir des problèmes les plus fréquents rencontrés par les étudiants. Nous nous sommes inspirés pour cela du travail réalisé à la Maison des Langues de Poitiers et de celui de Cédric Brudermann (2010), partenaire de notre projet à travers son équipe de recherche, le DILTEC<sup>3</sup> de Paris 3.

Une telle posture implique une relecture de l'« erreur », dans la mesure où la visée est de faire réfléchir l'étudiant sur le décalage entre sa production et la production attendue, et non plus de stigmatiser l'individu par des jugements négatifs souvent trop fréquents dans les contextes scolaire et universitaire français. Ainsi l'expression « production non conforme aux attentes » est-elle préférée par certains chercheurs (Narcy-Combes 2005) pour rendre compte des productions de l'apprenant, qui sont le plus souvent le résultat d'hypothèses qu'il construit sur le fonctionnement de la langue cible en fonction des données dont il dispose. Le rôle de l'enseignant sera alors de signaler les écarts, et de lui procurer les outils nécessaires pour modifier les données.

Nous avons également prévu de mettre à la disposition des étudiants un forum de discussion pour leur apporter l'aide dont ils pourraient avoir besoin en cours de route et répondre à leurs questions. Ces forums fonctionnent fort bien dans notre expérience avec de plus petits groupes (environ 30 à 40 étudiants), toujours dans le cadre d'un dispositif hybride. Au cours de leur réflexion, les étudiants posent des questions ou soumettent leurs problèmes, et des solutions sont proposées le plus souvent par leur pairs. L'enseignant-accompagnateur veille et n'intervient que si cela s'avère nécessaire, pour apporter une précision ou suggérer une piste. Dans le cas dont nous traitons dans cet article, cet outil n'a pas été utilisé par les étudiants, sans que nous ayons pu en déterminer la raison. Il semble possible de faire l'hypothèse qu'en première année à l'université, si une tâche n'est pas obligatoire, les étudiants ne la feront pas. Aller sur un forum pour discuter d'un problème de langue ou de méthodologie n'est pas perçu comme nécessaire ni même utile s'il ne s'agit pas d'un passage obligé pour réaliser la tâche. Cette hypothèse reste à valider par

---

3. Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC).

l'introduction d'une question explicite dans le questionnaire d'évaluation du dispositif par les étudiants.

Les rencontres hebdomadaires en groupes de quinze impliquent un travail régulier propice aux acquisitions langagières, ce qui a pu être mesuré dans les résultats des post-tests. Ils ont en effet permis de mettre en évidence une progression qualitative et quantitative des productions dans 35 % des cas. Des exemples précis analysés sont disponibles dans McAllister et Narcy-Combes M-F, 2011. La grille de critères utilisée peut être consultée en annexe 4. Étudiants et professeurs sont unanimes pour reconnaître que les petits nombres et les tâches ont favorisé une meilleure connaissance réciproque et augmenté le nombre d'échanges et de situations potentiellement acquisitionnelles (SPA). Nous avons croisé ce résultat avec ceux apportés par des observations de cours qui ont été enregistrées et retranscrites, ce qui nous a permis de le valider. Les observations ont concerné vingt-deux heures de regroupements réparties dans neuf groupes de TD. Ce travail a montré que les interactions génératrices de SPA (voir exemple en annexe 2) dans les groupes occupaient 75 % du temps, contre 5 % dans les séances plénières (McAllister et Narcy-Combes M-F, 2011).

Le traçage des connexions à la plateforme montre que les étudiants se connectent régulièrement, ce qui permet de constater leur implication dans le dispositif, et d'effectuer un suivi de leur activité. L'étude de la correspondance entre les niveaux du CECRL et la fréquentation de la plate-forme montre que les étudiants qui utilisent les ressources en ligne sont les plus avancés et les plus autonomes (cf annexe 3). Ceux qui se connectent le moins et dont l'activité est réduite sont ceux des niveaux A1 et A2, ce qui pose la question de savoir quelle attitude adopter vis-à-vis de ces étudiants pour les aider à progresser. La thèse de Codjo Fanou en 2009 a montré que, quoi que fassent les enseignants les mieux intentionnés, les étudiants ne peuvent pas réussir des tâches qui se situent en dehors de leur Zone Proximale de Développement (ZPD). De ce fait, des décisions doivent être prises. Faut-il sélectionner les étudiants à l'entrée ou prendre davantage en charge les différences ? Dans un ensemble complexe, les réponses sont d'ordre éthique, politique, économique et social.

## **Conclusion**

L'appareil d'évaluation et de recherche action qui accompagne le dispositif depuis sa mise en place en 2008 a permis de valider certaines des hypothèses posées au départ. En ce qui concerne le taux d'abandon, nous avons obtenu l'effet inverse de celui attendu pour les étudiants les moins avancés en langue : en effet, les chiffres montrent que les étudiants de niveau A1 et A2 abandonnent rapidement. Par ailleurs, les étudiants de niveau B1 et les étudiants avancés s'adaptent au dispositif et tendent à progresser (Mc Allister et Narcy-Combes, 2011). Les résultats des questionnaires et

des entretiens avec les étudiants nous ont permis de valider la seconde hypothèse : le dispositif favorise l'implication des étudiants qui sont amenés à réaliser des tâches combinant interactions, entraînement et réflexion métacognitive de façon régulière (Mc Allister et Narcy-Combes, 2011). À la fin de sa deuxième année d'existence, nous avons pu apporter des éléments de réponse à la troisième et à la quatrième hypothèse et établir que le dispositif hybride, en combinant présence et distance, permet la personnalisation du travail des apprenants. Du fait que l'enseignant ne peut pas proposer de techniques collectives, le dispositif donne la souplesse qui permet de conseiller chaque apprenant. La plate-forme, en facilitant un suivi plus individualisé, a permis de sortir de l'anonymat et des interprétations libres et gratuites de l'échec des étudiants de première année, souvent accompagnées de jugement de valeur sur les personnes. Nous avons pu établir également que l'autonomie des apprenants ne pouvait se décréter, mais qu'elle résultait d'un processus lent de construction, d'un phénomène d'acculturation en quelque sorte. En effet, l'équipe est aujourd'hui dans un processus d'extension du dispositif à l'ensemble de la filière, voire à d'autres langues et à d'autres composantes : rendez-vous est pris pour mai 2011 avec la Mission Langues et le secteur LANSAD de l'Université de Nantes. Au premier semestre 2011, le dispositif a été étendu aux étudiants de L3 LEA, qui avaient été les premiers à bénéficier du dispositif lors de leur année de L1 en 2008-2009. Un travail d'évaluation est en cours, mais il est d'ores et déjà possible de dire que les étudiants se sont approprié le système et sont plus proactifs qu'ils ne l'étaient trois ans auparavant. Cependant, plusieurs enseignants de L1 engagés dans le dispositif sont également impliqués dans le Plan Réussite Licence à l'université et constatent une forte demande d'accompagnement de la part des étudiants, ce qui tend à rejoindre les constats actuels qui font état de la secondarisation de la première année de licence.

Néanmoins, les résultats sont à prendre avec précaution. Les biais potentiels demandent à être pris en compte et la prudence est de rigueur dans les interprétations : il y a des constantes, mais aussi des variations, des contradictions souvent. Les effets de contexte ne sauraient être négligés comme le montrent les résultats d'autres études qui convergent (Bruderman, 2010, par exemple) ou au contraire apportent des nuances ou des différences (Sockett, 2011) La rigueur méthodologique est nécessaire à chaque étape. Il nous reste à croiser ces résultats avec ceux obtenus pour l'année universitaire qui se termine, et également avec le travail effectué auprès des enseignants, en cours d'analyse, et qui fera l'objet d'une prochaine communication.

## ANNEXES

### ANNEXE 1 : Exemple de fiche de suivi

#### Student A

#### Counterfeiting Task 2

General advice on your presentation

This time was much better : you really have managed to improve the delivery of your presentation. You did not read your notes, which made your speech much easier to understand and more fluent. Besides, you did comply by the task requirements. So that was good.

The next step will be to include a powerpoint.

Personal feedback :

Phonology

Your spoken English is good and easy to understand, however you should take the following into account :

You still have problems with vowel sounds : I suggest you practice regularly by using the platform AND the following links

Useful links : <http://www.howjsay.com> offers a pronouncing dictionary

<http://www.soundsofenglish.org/>

<http://www.soundsofenglish.org/pronunciation/sounds.htm> : offers to help learners of English with the pronunciation of specific sounds

### ANNEXE 2 : Exemples de SPA

#### Extrait n°1 : observation de regroupement

Cet exemple concerne l'appropriation de *it depends on*

S2: It **depends of** our budget

T : It depends *on*

S2: It **depends of**

S1: no, *she said it's "depends on" not "of"*

S2: It **depends on**, how you say "état d'esprit"?

S7: *state of mind*

S2: *state of mind*, Je ne me rappelle plus la question...

T : Would you buy a counterfeit product?

S2: Personally, I **don't think**

T : I don't think so

S2: It's personal. It **depends on** the "centre d'intérêt"

T : So it's when you really want a product. I won't mention Rolex anymore.

(Students laugh)

T : If it's a product which looks like the real thing, but it's much cheaper, would you buy it?

S7: It depends on the product. It's very important to know how **it is produced**.

### Extrait n°2

Cet extrait illustre la façon dont l'apprenant qui a fait une hypothèse sur le fonctionnement langagier va la mettre à l'épreuve. L'étayage que lui apporte alors l'interlocuteur expert le conduit à modifier sa production.

T : So what's the effect of people buying less on eBay?

S12: eBay **wins**, **gains** less

T : earns less

S12 : eBay *earns* less

### ANNEXE 3 : Implication des étudiants

Niveau CECRL (d'après le pré-test)	Pourcentage dans la catégorie n'ayant jamais consulté le centre d'autoformation
A1	48 %
A2	43 %
B1	35 %
B2	23,5 %
C1/C2	16,5 %

**ANNEXE 4 : Grilles d'évaluation des pré – et post-tests LEA 1**

ÉTUDIANT :

**Linguistique**

Commentaires / justifications :

Critère	Introductif A1	Intermédiaire A2	Niveau seuil B1	Avancé/ indépendant B2	Autonome/ maîtrise C1/C2
<b>Syntaxe</b>	Peut produire des expressions et des phrases simples isolées.	Peut produire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que – and, but, so, because.	Quelques phrases plus complexes. Davantage de variations dans les enchaînements, et/ou les connecteurs.	Peu d'erreurs. Phrases élaborées, début d'emploi de phrases complexes.	Peu d'erreurs. Phrases complexes
<b>Lexique</b>	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions simples. L1 fréquent. Mots-clés tirés des documents.	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Approximations / créations / faux-amis / un peu de L1. Emprunt sur les docs.	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais ne maîtrise pas l'expression des pensées plus complexes. Quelques faux-amis / approximations.	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour pouvoir faire des descriptions claires et développer une argumentation. L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix des mots incorrects se produisent sans gêner la communication.	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et courantes. Utilisation correcte et appropriée du vocabulaire. Nuancé.
<b>Correction grammaticale</b>	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut utiliser des structures simples correctement mais montre que la maîtrise des temps autres que le présent ou le prétérit n'est pas encore en place.	A un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle ou d'autres langues apprises.. Temps généralement bien en place. Modaux simples maîtrisés, tentative d'emploi de la voix passive / Tentative d'emploi du gérondif.	A un bon contrôle grammatical, malgré quelques productions non-conformes aux normes ou une syntaxe non encore respectée. Ce genre de problème reste toutefois rare. Temps bien en place. Modaux plus complexes et phrasal verbs etc Gérondif OK, Adverbes.	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale. Les PNCA (productions non conformes aux normes de la langue-cible) sont rares et difficiles à repérer.

ÉTUDIANT :

**Pragmatique**

Commentaires / justifications :

Critère	Introductif A1	Intermédiaire A2	Niveau seuil B1	Avancé/ indépendant B2	Autonome/ maîtrise C1/C2
<b>Développement thématique</b>	Pas de descripteur disponible.	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs.	Peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire.	Peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs.	Peut faire des descriptions et des récits complexes avec des thèmes secondaires et certains plus développés et arriver à une conclusion adéquate.
<b>Cohérence</b>	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que and, so.	Peut utiliser les articulations les plus fréquentes (and, so, but because) pour relier des énoncés afin de raconter une histoire sous forme d'une simple liste de points.	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne. Tri et organisation des éléments tirés des docs.	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Démonstration de la pertinence des faits choisis.	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré autour des éléments choisis en utilisant de manière complète les structures organisationnelles et une grande variété d'articulateurs.
<b>Précision</b>	Pas de descripteur disponible.	Peut communiquer ce qu'il/elle veut dire, mais doit généralement transiger sur le sens.	Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante. Quelques imprécisions.	Peut transmettre une information détaillée de façon fiable. Pas d'erreur de compréhension.	Peut qualifier avec précision des opinions et des affirmations en termes de certitude/doute, par exemple, ainsi que des nuances de sens.
<b>Introduction/ conclusion / normes de registre, écriture, etc.</b>	Absence / erreurs de forme.	Respect des formes d'adresse les plus simples. Intro raccourcie à une simple présentation de la tâche. Genre et registre ne sont pas respectés.	Intro qui introduit quelque chose de pertinent, qui montre la réflexion. Registre respecté, formes etc. plus élaborées. Respect du genre	Intro / conclusion encadrent le devoir. Genre et registre respectés	Intro / conclusion contribuent à la cohérence du devoir. Montre une maîtrise du genre et du registre.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDRE, Bernard (dir.), 1989. *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier / Hatier.
- BRUDERMAN, Cedric, 2010. *La mise en place de dispositifs « hybrides » d'enseignement / apprentissage des langues en milieu universitaire : analyse didactique d'une recherche-action*. Thèse de doctorat de l'Université Paris III.
- DURAND-PRINBORGNE, Claude, 1994. *L'éducation nationale : une culture, un service, un système*. Paris : Nathan.
- ELLIS, Rod, 1998. *Research and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- EHRENBERG, Alain, 2010. *La Société du malaise*. Paris : Odile Jacob.
- FANOUE, Codjo Charlemagne, 2009. *Les supports dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans un environnement francophone : cas de l'anglais des filières d'économie et de gestion*. Thèse de l'Université Paris III.
- GIBSON, Robert, 2002. *Intercultural Business Communication*. Oxford : Oxford University Press.
- McALLISTER, Julie & NARCY-COMBES, Marie-Françoise, 2011. « Evaluation of a blended language learning environment in a French university and its effects on second language acquisition » *ASP*, n°59, 2011, p. 115-138. <http://asp.revues.org/>.
- MORIN, Edgar, 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO.
- NARCY-COMBES, Marie-Françoise, 2010. « Pour une méthodologie de description des profils d'apprenants » in SUSUKI et al. *Compétences d'enseignants à l'épreuve des profils d'apprenants : vers une ingénierie de formation*. Les archives contemporaines : Paris, p. 80-91.
- SOCKETT, Geoffrey, 2011. « Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias : Apprentissage informel et réseaux sociaux », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, Volume 8, numéro 1, 2011, p. 29-46. <http://acedle.org/IMG/pdf/Sockette.pdf>, consulté le 15 mai 2011.
- TRIANDIS, Harry, 1975. « Culture Training, cognitive complexity and interpersonal attitudes » in R. BRISLIN et AL (eds), 1977. *Cross-cultural Perspectives on Learning*. Beverly Hills : Sage.
- TROMPENAARS, Fons, & HAMPDEN-TURNER, Charles, 1997. *Riding the Waves of Culture*. London : Nicholas Brealey.

