



**HAL**  
open science

## Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides - Études de cas en Master 12

Claire Chaplier, Elisabeth Crosnier

### ► To cite this version:

Claire Chaplier, Elisabeth Crosnier. Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides - Études de cas en Master 12 . ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2014. hal-01235543

**HAL Id: hal-01235543**

**<https://hal.science/hal-01235543v1>**

Submitted on 30 Nov 2015

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

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

# Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

Vol. 17 | 2014

Pratique et recherche

---

## Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides – Études de cas en master 2

*Psycho-affective dimension and autonomization in two blended learning courses – Case Studies at Masters level*

CLAIRE CHAPLIER ET ÉLISABETH CROSNIER

---

### **Résumés**

Français English

Actuellement, dans les formations universitaires Lansad-sciences (langues pour spécialistes d'autres disciplines), les enseignants-chercheurs doivent repenser l'enseignement de l'anglais en raison des contraintes institutionnelles. Dans cet article, nous décrivons l'expérience que nous avons menée auprès d'étudiants en 2<sup>ème</sup> année de master (M2) à travers deux dispositifs hybrides. Nous émettons l'hypothèse qu'un module d'anglais dans lequel la dimension psycho-affective est au centre de la mise en place d'un dispositif est susceptible, d'une part, de provoquer un changement d'attitude des apprenants face à leur apprentissage et, d'autre part, d'améliorer leurs compétences langagières et leur autonomie.

Certaines formations hybrides favorisent l'autonomie dans les domaines technique, méthodologique, social et langagier ; en revanche, l'autonomie psycho-affective, cognitive et métacognitive n'est pas intégrée dans toutes les formations (Nissen, 2007). On peut définir l'autonomie psycho-affective comme étant la capacité de chaque individu à se connaître afin de réguler ses émotions dans son apprentissage et assumer la responsabilité de ses choix (Nissen, 2007 : 133 ; 136-137). Suite à nos lectures et notre expérience, nous avons choisi de centrer notre étude sur la dimension psycho-affective pouvant conduire à l'autonomie affective et sur son rôle dans l'apprentissage de la langue. Après avoir décrit nos deux dispositifs, nous montrerons comment ils s'intègrent dans le processus d'autonomisation. Nous mettrons l'accent sur l'importance des moyens mis en œuvre susceptibles d'initier et d'accélérer le développement de l'autonomie psycho-affective dans notre étude de cas. Nous évoquerons également le rôle de l'enseignant, lequel est alors modifié.

Currently lecturers have to rethink their English teaching approach due to university

requirements as well as to changing students' profiles, needs and goals in the Lansad-sciences sector (language for specialists of other disciplines). In this paper we present two blended learning courses that we have designed for second-year master's students. We assume that focusing on the psycho-affective dimension is likely to help students change their views on language learning. Our module aims at providing better language efficacy and autonomy in their last year of university studies.

The place held by autonomy in technical, methodological, social and language aspects is widely recognized in blended learning courses. By contrast psycho-affective, cognitive and metacognitive autonomy has not been investigated in all fields (Nissen, 2007). Based on the literature and our own experience, we have targeted the psycho-affective perspective, its role in the language learning process and in affective autonomy acquisition. In this paper, we will show how our blended learning courses contribute to developing affective autonomization in students. We will also stress the means that are likely to help them reach the goal. Finally we will see how the teacher's posture has been modified.

---

## ***Entrées d'index***

**Mots-clés** : Lansad, dispositif hybride, autonomisation

**Keywords** : ESP, blended learning, autonomy

**Thématiques** : Autonomisation

**Rubriques** : Pratique et recherche

### **Notes de la rédaction**

Date de réception de la première version de l'article : avril 2013 ; date de réception d'une version modifiée suite aux expertises : octobre 2013 ; date d'acceptation définitive : novembre 2013 ; date de réception de la version définitive : décembre 2013 ; date de mise en ligne : 15 juin 2014.

---

## ***Texte intégral***

# **1. Introduction**

- 1 Les termes "dispositif" et "dispositif hybride" recouvrent des réalités diverses et ont donné lieu à plusieurs définitions. Nous avons retenu la définition suivante : le dispositif hybride se caractérise par une "double modalité présentielle et distantielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant" (Nissen, 2006 : 45). D'après Bruder mann (2010), cette formule de pédagogie hybride

rend (...) possible une individualisation des parcours d'apprentissage, en engageant les apprenants à construire leurs connaissances et à établir des connexions signifiantes entre elles. Dans une telle perspective, l'apprenant devient (...) le centre organisateur essentiel de son savoir (...), ce qui implique une démarche active d'apprentissage de sa part (...).

- 2 À l'université, la mise en place des formations hybrides en langues est parfois dictée par des motifs matériels comme la réduction du coût en ressources humaines pour des effectifs toujours croissants. Notre démarche visait plutôt à repenser l'enseignement en fonction de ce contexte ainsi que des besoins des étudiants dont les profils changent. Notre première question est alors de savoir si l'apprenant qui suit une formation hybride en langues parvient à développer son autonomie et, si oui, de quelle manière. L'autonomie est un processus, comme l'exprime Porcher (1981) : "l'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement". Il semble que, dans ce type d'approche, les enseignants soutiennent l'autonomie dans les domaines technique, méthodologique, social et langagier dans le cadre des formations observées. En revanche, les

autonomies de type psycho-affectif, cognitif et métacognitif ne sont pas prises en considération dans toutes les formations (Nissen, 2007). Candas et Eneau (2010 : 141-144) rappellent que les facteurs affectifs et leur rôle dans les stratégies d'apprentissage sont peu explorés. La recherche neuroscientifique a permis de constituer un nouveau paradigme. Selon Arnold (2006 : 407-408), elle

s'occupe de connaître la modalité d'enseignement qui stimule le mieux les conditions neurologiques conduisant au fonctionnement le plus efficace du processus d'apprentissage, et ce paradigme émergent emphatise de plus en plus l'aspect émotionnel (...).

3 Par conséquent, à la lumière de ces lectures, nous avons centré notre étude sur la dimension psycho-affective pouvant conduire à l'autonomie affective, ce qui nous a incitées à réfléchir à notre positionnement.

4 Dans cet article, nous présentons une expérience menée auprès d'étudiants scientifiques en 2<sup>ème</sup> année de master à dispositifs hybrides. Après avoir décrit nos deux dispositifs, nous verrons comment ils s'intègrent dans ce processus d'autonomisation. Nous mettrons l'accent sur l'importance des moyens mis en œuvre susceptibles d'initier et d'accélérer le développement de l'autonomie psycho-affective dans une formation Lansad-sciences (langues pour spécialistes d'autres disciplines). Nous évoquerons le rôle de l'enseignant, qui est alors modifié : il est à la fois concepteur de cours et de supports pédagogiques, médiateur / tuteur et interlocuteur (Narcy-Combes, 2005 : 150).

## 2. Contexte

5 Nous considérons ici des étudiants du secteur Lansad-sciences, à l'exclusion de médecine. Leur niveau d'anglais ainsi que leur motivation envers l'apprentissage de la langue à l'université, lequel est nettement moins valorisé que les disciplines scientifiques, sont très variables. En M2, on observe aussi de grandes disparités en matière d'origine géographique et culturelle, d'âge, de cursus universitaire, de niveau et de nombre d'années d'étude de l'anglais, de besoins et d'objectifs. Rares sont les étudiants qui ont effectué tout leur parcours dans notre université, ce qui empêche toute suite logique dans l'évolution pédagogique. En outre, le regroupement de plusieurs disciplines, de diplômes, de parcours ou de types de master à orientation recherche ou professionnelle, inévitable en raison d'effectifs irréguliers et de contraintes de toute nature, constitue un obstacle supplémentaire. Les modules d'anglais en M2 comprennent normalement 24 heures en présentiel avec des groupes de 24 étudiants maximum, des séances optionnelles de conversation en langue anglaise avec une lectrice anglophone. De plus, huit heures minimum de travail d'autoformation, avec tutorat, sur la plate-forme *Moodle* sont préconisées par les coordinateurs du module d'anglais. Ceux-ci en conçoivent le contenu qui comprend des liens avec des sites divers (grammaire, vocabulaire, etc.) et dans lequel ils proposent une liste de tâches. Les enseignants qui interviennent en M2 et les étudiants n'ont pas été impliqués dans la mise en place du programme. Nos dispositifs hybrides résultent de notre réflexion et émanent de notre propre initiative.

## 3. Cadre théorique

### 3.1. Émotions et affect

6 Avant de commencer notre analyse, nous devons clarifier deux termes étroitement

liés que sont les émotions et l'affect, puisque nous avons orienté notre recherche sur la dimension psycho-affective. Selon Robbins et Judge (2011 : 110-111),

l'affect est un terme générique qui englobe un vaste champ de sentiments vécus. On y retrouve la notion d'émotion. L'émotion est un sentiment intense généré par un événement ou une interaction avec quelqu'un, puis dirigé vers ce quelque chose ou ce quelqu'un. L'affect est l'ensemble, au sens large, des sentiments qu'un individu éprouve.

7 Il en découle que l'affect englobe l'émotion. Ils mentionnent aussi que l'un des facteurs qui a contribué à maintenir les émotions hors du champ du comportement organisationnel était la croyance que toute émotion, quelle qu'elle soit, est perturbatrice et négative. Ils constatent que les émotions ont rarement été appréhendées comme constructives ou contribuant à une performance accrue. Il est évident que certaines émotions, en particulier lorsqu'elles se manifestent à des moments peu opportuns, peuvent influencer négativement sur la performance. Si aucune étude de comportement organisationnel ne peut aboutir sans prendre en considération le rôle des émotions dans le comportement, en particulier dans la sphère professionnelle, nous devons appliquer ces notions au contexte d'apprentissage d'une langue étrangère en classe. Les travaux sur ce sujet sont nombreux (Arnold, 2006 : 409). Ce contexte est doublement chargé d'émotions parce qu'à l'inconnu des contenus disciplinaires s'ajoute la non-maîtrise de la langue cible (Coïaniz, 2001). Le cours de langue est souvent la source d'émotions perturbatrices de la performance car il s'agit de s'exprimer avec une langue que l'on ne maîtrise que partiellement. L'émotion est donc une variable non négligeable dans le processus d'apprentissage (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Selon ces mêmes auteurs, il faut considérer l'affect positif composé d'émotions positives telles que, dans notre cas, la confiance en soi et l'affect négatif qui comprend les émotions négatives dont les plus élevées de cette catégorie sont la nervosité, le stress et l'anxiété.

8 Nancy-Combes (2005 : 13-14) rappelle que, selon des neurophysiologues (Damasio, Buser, LeDoux) et des sociologues (Lahire, Kaufmann),

une situation sociale donnée va conduire l'individu à réagir en fonction d'une émotion qui, pour lui est spécifique à ce type de situation et à ce qu'il doit y accomplir (ici, apprendre ou employer L2).

9 Dans les situations d'apprentissage, le conditionnement doit être reconnu. Selon Nancy-Combes (2005 : 15 ; cf. Seidlhofer, 2003), lorsqu'un apprenant prend connaissance de données nouvelles, il les perçoit en fonction de son conditionnement passé, son état émotif du moment et l'effet du contexte social sur lui. Nancy-Combes (*ibidem*) précise que

les émotions relèvent de la physiologie et non de l'affectif ni de la cognition. Elles génèrent des réactions affectives ou conatives (liées à l'action et à la motivation), en fonction du vécu du sujet.

10 Enfin, il est utile de rappeler, comme le souligne Nancy-Combes (2005 : 16), que l'apprenant ne peut pas véritablement apprendre s'il réagit émotionnellement. "Pour qu'il y ait apprentissage, il semble qu'il soit nécessaire de passer d'abord par une forme de désapprentissage" (Narcy-Combes, 2005 : 16 ; cf. explication du point de vue des neurosciences, LeDoux, 2003 : 113-125). Un individu agit rarement de façon intentionnelle sur commande d'un autre individu (Narcy-Combes, 2005 : 18). À la lumière de ces lectures, nous avons mis en place des soutiens et des aides de différents types : cognitif, psychoaffectif.

### 3.2. Autonomie

11 On a souvent tendance à appréhender la notion d'autonomie chez l'apprenant de langue sous la forme d'une aptitude à travailler seul, c'est-à-dire sans que l'enseignant lui dicte tout ce qu'il doit effectuer. Cet aspect relève, en effet, de l'autonomie, toutefois celle-ci recouvre des réalités multiples, beaucoup plus complexes et difficiles à explorer. Elle donne lieu à diverses définitions et discussions, elle peut être abordée sous des angles différents et sa mise en œuvre soulève de nombreuses questions, comme le rappelle Van Der Sanden (2011 : 182-184). Belan et Narcy-Combes (2011 : 89-91) précisent que l'autonomie n'est pas naturellement inscrite dans le contexte socioculturel français. Elles rappellent que l'autonomie n'est pas donnée, qu'il est nécessaire de la construire et que c'est la mission de l'enseignant de mener les étudiants sur cette voie. Ces derniers ont tendance, dans le contexte français où la distance hiérarchique est grande (Trompenaars & Hampden-Turner, 1997 ; Gibson, 2002), à rendre l'enseignant responsable de la prise en charge de l'apprentissage : c'est cela qu'il serait nécessaire de "déstabiliser". Albero (2003) conçoit l'autonomie comme un ensemble de compétences spécifiques auxquelles il est possible de préparer les apprenants par les activités et des tâches qu'ils ont à réaliser plutôt que comme une entité globale. Ainsi elle différencie sept grands domaines d'application de l'autonomie dans les situations de formation ouverte et à distance (résumé d'après Nissen, 2007) :

- **technique**, maîtriser les technologies ; s'adapter face à la diversité des outils et supports ;
- **informationnel**, maîtriser les outils de la recherche documentaire ; savoir chercher, stocker et restituer l'information ;
- **méthodologique**, savoir organiser son travail et s'autoévaluer ;
- **social**, communiquer pour apprendre ; demander et obtenir de l'aide ;
- **cognitif**, analyser les éléments observés, recouper avec les éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses ;
- **métacognitif**, activité réflexive sur l'action, sur la démarche d'apprentissage choisie, régulation ;
- **psycho-affectif**, être capable de distanciation ; réguler ses émotions lors des échanges et réalisation de tâches ; être capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque ; être conscient de ses (bio)rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir ; assumer sa part de responsabilité dans la formation ; actualiser une image positive de soi et de sa propre efficacité ; tolérer une relative incertitude et perte de repères ; analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage.

12 Enfin, puisque nous traitons de l'apprentissage en anglais, nous devons associer l'autonomie **langagière et interactionnelle** qui inclut la manière dont une personne exploite ses ressources et se donne les moyens suffisants pour répondre à ses besoins (Nissen, 2007). Elle comprend les cinq compétences du *Cadre européen de référence* (Conseil de l'Europe, 2001). Certains aspects sont plutôt traités à travers des activités en présentiel alors que d'autres éléments sont au contraire proposés de préférence à distance.

13 Le domaine de l'autonomie psycho-affective n'a pas fait l'objet d'étude spécifique. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressées à cette question. Suite à nos observations, nous avons mis la démarche d'autonomisation sous cet angle au centre de nos dispositifs à travers des mécanismes que les étudiants doivent déclencher par le biais de tâches. En associant les contraintes, d'une part, et les besoins, d'autre part, nous avons cherché une formule qui puisse permettre à ces étudiants adultes, et à ce stade, de profiter de la dernière étape de leur parcours universitaire pour leur offrir la possibilité de connaître une autre forme d'apprentissage.

## 4. Méthodologie

- 14 Pour réaliser notre expérience, nous avons opté pour l'étude de cas. Ce terme renvoie à une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier (Albero, 2010 : 16).
- 15 Notre approche englobe plusieurs méthodes de collecte de données. Nous l'avons choisie car nous voulions relater des faits réels et contextualisés, vécus par des acteurs, pour tenter de comprendre plutôt que de démontrer. Puisqu'"aucune référence ne peut être faite à l'objectivité du discours produit, laquelle est considérée comme inaccessible en SHS" (Albero, 2010 : 17-18), nous nous sommes efforcées de présenter nos pratiques professionnelles avec un regard critique, malgré les difficultés de ce mode d'observation. À travers les comportements des étudiants, leurs productions, et en évaluant leur degré de participation et d'adhésion au dispositif, nous avons voulu repérer les éléments psycho-affectifs en vue de l'autonomisation dans cette voie.
- 16 Nous présentons les deux études de cas ensemble malgré des dispositifs différents. Toutefois, afin d'aider le lecteur à mieux comprendre les éléments qui les différencient, nous proposons un développement en les séparant parfois, étant donné que, dans le cas n° 1, il y a peu d'étudiants (qui seront considérés individuellement) et que, dans le cas n° 2, il y a trois groupes d'étudiants. Ce qui nous intéresse, c'est de trouver des traits distinctifs sur la dimension psycho-affective dans nos deux cas qui constituent un échantillon représentatif de l'ensemble du public de M2 à l'université Paul Sabatier.
- 17 Il faut rappeler qu'il s'agit de dispositifs ponctuels, en contexte, et que leur transfert dans une autre situation où l'"émotion sociale" n'est pas la même et où l'émotion / sentiment d'arrière-plan, l'"humeur" a sans doute changé, n'est pas automatique. On ignore si tous les apprenants modifieront, ou non, leurs stratégies. "Réussiront ceux qui sont prêts à le faire" (Narcy-Combes, 2005 : 19).

## 5. Présentation des études de cas

- 18 Nos dispositifs hybrides s'inscrivent dans l'approche dite "apprentissage à partir de tâches" incluant des macro-tâches et micro-tâches. La macro-tâche se définit comme un ensemble d'actions constituant une forme de "mise en scène" de la réalité, ou d'un type de fiction à laquelle les apprenants pourront adhérer. Elle conduit à une production langagière "non limitée à l'univers scolaire" (Demaizière & Narcy-Combes, 2005). La micro-tâche, "plus circonscrite et moins réaliste", doit "inclure gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants" et est "analytique mais ne peut être déconnectée de toute mise en œuvre dans une situation d'énonciation si l'on veut que se déclenchent les processus qui activent l'acquisition langagière" (Demaizière & Narcy-Combes, 2005). Nos dispositifs comprennent des macro-tâches orales et des micro-tâches (incluant l'interprétation et la prise de conscience des tâches) en présentiel et à distance. Nous avons choisi de donner la priorité à l'oral, qui sera défini comme un oral dont le contenu est familier aux étudiants et en lien avec les situations sociales de façon à répondre à leurs besoins (Narcy-Combes, 2005 : 59).

### 5.1. Organisation du cas n° 1

- 19 Les étudiants Lansad ne prennent pas aisément la parole dans un cours d'anglais

traditionnel pour des raisons diverses, qui incluent le facteur psycho-affectif et la lathophobie. Or une des visées professionnelles de leur diplôme est de savoir communiquer en anglais. Malheureusement, ils ont peu d'occasion de s'entraîner. La ligne directrice étant d'apprendre à s'exprimer oralement, la pratique s'est faite en variant la mise en place de façon à mettre en confiance les étudiants. Elle inclut des prestations en petits groupes en classe (sans note) et devant l'ensemble du groupe, des enregistrements seuls et / ou en groupes effectués à la maison puis un exposé oral individuel final, seuls avec l'enseignante. À chaque prestation, il y a eu une évaluation à la fois formative et sommative, notation incontournable à la demande de l'institution. Les étudiants, au nombre de 9, sont mentionnés individuellement par les initiales de leurs prénom et nom. Trois groupes ont été constitués car, dès le premier enregistrement, trois niveaux de maîtrise de la langue sont apparus nettement :

1. les étudiants sans difficultés : VM, MC, QB ;
2. les étudiants avec un niveau moyen d'anglais et / ou des problèmes de structuration : EJ, DS, SEK ;
3. les étudiants avec de réelles difficultés : PDC, YL, FC.

20 Les étudiants enregistraient un monologue ou un dialogue spontané ou préparé sur un fichier son (cf. Narcy-Combes, 2005 : 195) ; c'était l'une des macro-tâches évoquées *supra*. Celle-ci incluait la compréhension écrite (préparation du contenu à l'aide de documents), la production orale en continu et l'interaction orale. Les fichiers son étaient faits avec le logiciel *Audacity* (Mazzoni, 1999) et envoyé ensuite à l'enseignante avant une date limite. Ces enregistrements variaient selon les compétences de l'apprenant et les suggestions de la tutrice ; la durée de l'enregistrement dépendait de l'aptitude des étudiants à s'exprimer et de ce qu'ils souhaitaient dire. Une fiche de suivi individuelle était remise à chaque étudiant à la séance suivante et, à cette occasion, l'enseignante discutait les points à améliorer, proposait éventuellement des micro-tâches de remédiation (grammaire, vocabulaire, phonologie) ou soulignait les difficultés et lui demandait ce qu'il en pensait. Rappelons qu'au cours d'une micro-tâche individuelle, l'étudiant a le temps de réfléchir, d'assimiler et de poser des questions. Pendant ce temps, les autres étudiants travaillaient sur une activité orale à présenter en bi- ou trinôme en fin de cours. Pour terminer, le sujet pour l'enregistrement suivant était donné à la fin de la séance. Un bilan collectif était effectué à la fin et des activités de phonologie étaient proposées à tous.

## 5.2. Organisation du cas n° 2

21 Les conditions sont différentes du cas n° 1. L'étude a été réalisée sur deux années avec trois groupes par an, dont deux réunis dans le même cours, malgré des diplômes différents, et un effectif total de 75 étudiants. Si l'on se réfère à l'outil de pilotage *Compétice* (Haeuw, 2001 : 5-6) qui présente quatre scénarii possibles allant du présentiel jusqu'à la formation en quasi-autonomie, on peut inscrire notre dispositif dans un schéma intermédiaire où la formation combine le présentiel et l'apprentissage en dehors de la présence physique d'un formateur de manière flexible (annexe, Tableau 2).

22 Les étudiants de M2 ont peu de temps pour terminer leur formation et se préparer à leur futur métier. Puisqu'ils devront posséder des qualités d'autonomie et de responsabilisation, nous leur proposons un apprentissage par projet, communément dénommé APP, qui implique une création de leur part, ce qui nécessite l'application ainsi que l'acquisition de connaissances et de compétences au travers de tâches diverses, toutes visant à la réalisation du projet. Le principe du projet s'inscrit dans



une démarche professionnelle et méthodologique motivante grâce à son ouverture à la créativité et à l'autonomie, dans un contexte disciplinaire où les étudiants intègrent les acquis de différentes disciplines, où ils ont l'opportunité de travailler de manière autonome et de construire leur connaissance (Aguirre & Raucent, 2002). L'apprentissage par projet(s) est surtout appliqué dans les disciplines scientifiques. On trouve maintenant quelques tentatives dans le cadre de l'apprentissage des langues. La mise en œuvre semblait réaliste au vu des groupes et des profils.

23 L'utilisation de l'approche de l'apprentissage par projet(s) donne du dynamisme à l'enseignement-apprentissage des langues. Encourageant l'action des apprenants, elle devient une occasion de faire quelque chose personnellement. Comme les intérêts des apprenants sont respectés, l'apprenant devient l'acteur principal de son apprentissage. L'APP encourage l'autonomie et la responsabilisation des apprenants et développe la motivation et la confiance en soi (Tepedelenli, 2002 : 746).

24 Dans l'APP, la focalisation se fait sur l'apprenant et la / les tâches qu'il va accomplir. Le développement de l'autonomie occupe une place prépondérante dans cette forme de pédagogie. L'apprenant joue un rôle essentiel dans ce développement, du point de vue méthodologique (choisir les options et la manière de travailler dans un temps imparti), psycho-affectif (la relation avec sa propre recherche), cognitif (cheminement pour réaliser la tâche finale) et métacognitif (prise de conscience et réflexion sur sa démarche), puis enfin social (rapport aux pairs et à l'enseignant). Le projet prévu dans ce dispositif porte sur l'amélioration des compétences en anglais, utilisé à la fois comme langue véhiculaire pour atteindre un objectif donné et comme fin en soi. C'est donc le projet en tant que vecteur d'autonomie et situé au centre de la relation apprenant-formateur qui a suscité notre intérêt. Il nous a semblé intéressant de nous pencher sur le volet émotionnel dans ce cadre qui est peu exploré par les spécialistes : voir quelles émotions surgissent dans ce cas et dans quelle mesure elles contribuent à modifier l'affect des étudiants en chemin vers l'autonomie.

25 Les séances en présentiel permettent de clarifier le cadre dans lequel les étudiants et l'enseignante évoluent ainsi que d'établir des repères, de jalonner le parcours pour atteindre l'objectif d'autonomie. Au tout début, l'étudiant est informé sur le contenu : l'organisation du module, les activités pendant les cours, les étapes, le fonctionnement, le rapport bénéfice / risque et les objectifs du projet et des tâches inhérentes. Il se penche sur son projet à partir de son bilan de compétences et il doit compléter une fiche pour l'aider à tracer sa ligne de conduite qui comprend : le titre, un abstract, des mots-clés, l'objectif du projet, une brève description, l'objectif linguistique, les outils et les résultats attendus. L'enseignante / encadrante de projet assure conjointement le suivi jusqu'à la production finale. Les séances en présentiel comprennent de la préparation avec des micro-tâches en vue de l'acquisition de savoir-faire tels que la prise de parole en public, l'argumentation, la critique d'articles, la conception et la gestion d'un projet et sa rédaction. Ces micro-tâches se présentent sous des formes variées pouvant durer une minute, par exemple convaincre le public sur la valeur d'un objet ou d'une action, ou reformuler une définition, ou beaucoup plus longtemps, selon les objectifs, mais en gardant en mémoire qu'elles doivent servir un objectif plus large lors d'une macro-tâche. Leur format est imposé par l'enseignante mais le contenu et le traitement sont choisis par les étudiants. Il est important de comprendre qu'elles visent à développer à la fois l'autonomie linguistique (les outils que chaque étudiant possède) et personnelle (savoir-être de chaque personne). Elles sont complétées par l'écriture de courriels, qui sont souvent des appels à l'aide et qui révèlent un besoin de socialisation (Béziat, 2003) et des rencontres avec l'enseignante sur la base du volontariat. L'enseignante a tenu un journal de bord dans lequel elle notait toutes les interventions et prestations avec les corrections pour chaque étudiant. Les données permettant de visualiser le degré de participation et les choix effectués dans les divers groupes en fonction des modes d'organisation sont présentées dans le tableau ci-dessous.

**Tableau – Bilan des activités en autoformation : courriers, rencontres et ateliers de conversation.**

	Groupes 2008-09	Groupe 1 2009-10	Groupe 2 2009-10
Nombre de courriels, volontaires	Non déterminé	Total 31	Total 213, de 3 à 32/étudiant
Contenu des courriels, en anglais, corrigés	Questions sur l'anglais Devoirs volontaires Questions pratiques Conversation courante	Projet Questions pratiques diverses	Projet Questions sur l'anglais Devoirs volontaires Questions pratiques Conversation courante
Rencontres, volontaires	14 étudiants réguliers concernés	1 étudiant plus âgé et en reprise d'étude	20 étudiants réguliers concernés
Contenu des rencontres, individuelles ou en petits groupes	Questions sur l'anglais Questions pratiques Conversation courante sur tout sujet	Étapes du projet	Étapes du projet Questions sur l'anglais Questions pratiques Conversation courante sur tout sujet
Conversation non contrainte	15 participants	5 participants	16 participants
L'atelier de conversation est-il une bonne idée ?	26 oui 1 sans réponse	11 oui 2 non 1 sans réponse	19 oui

26 Un questionnaire d'évaluation de la formation et de satisfaction a été complété à la fin du module (annexe, Tableaux 3a et 3c). Pour *Moodle*, il ne nous est pas donné le moyen de vérifier si les étudiants effectuent les exercices ou se contentent d'ouvrir un site. La démarche d'autonomisation ne peut pas être étudiée à partir de cette plateforme.

## 6. Paramètres psycho-affectifs de l'apprenant

27 À travers nos descriptions et nos observations, nous considérons maintenant des éléments susceptibles d'entraîner les apprenants dans un processus d'autonomisation du point de vue psycho-affectif. Dans la lignée de White (2003 : 90), les enseignantes se sont référées à l'apprenant à l'aide de paramètres psychologiques comme l'aptitude, la personnalité et l'identité, les croyances et attitudes, la motivation en considérant les informations collectées avec :

- le pré-test et le bilan de compétences de départ (séance n° 1, dans les deux cas) ;
- les questionnaires de satisfaction (3<sup>ème</sup> et 12<sup>ème</sup> séances avec commentaires, cas n° 1 et dernière séance avec commentaires, cas n° 2) ;

- les fiches de suivi (cas n° 1) ;
- les enregistrements sur fichier son (cas n° 1) ;
- le carnet de bord avec un bilan régulier au vu des performances (cas n° 2) ;
- les discussions informelles en cours qui n'ont pas été enregistrées afin d'éviter tout malaise et de permettre aux étudiants de s'exprimer plus librement (cas n° 2) ;
- les courriels et les rencontres (cas n° 2).

28 Nous avons obtenu la permission des étudiants pour nous servir de ces données.

## 6.1. Variables éducatives et culturelles

29 Dans les deux cas, la connaissance du profil universitaire et culturel des étudiants est utile pour mieux assurer le suivi individuel et connaître leur degré de conditionnement, donc d'adaptabilité, selon les modes d'apprentissage expérimentés. En effet, certains, provenant de pays où le système universitaire implique des relations psycho-affectives différentes avec les enseignants (par exemple Vietnam, Tunisie) ont gardé une certaine distance et ne sont pas parvenus à révéler leur véritable niveau dès le départ. La politique éducative du pays d'origine, le statut et les titres peuvent aider l'enseignante à comprendre et expliquer les postures ainsi que les relations avec le monde enseignant. La connaissance des différents facteurs qui interviennent dans la démarche d'apprentissage peut contribuer à éviter les échecs.

30 Dans le cas n° 1, à travers le pré-test, les étudiants ont donné une image positive de l'enseignement-apprentissage de l'anglais (QB affirme : "Je suis content qu'à l'université on se décide à nous donner la parole", DS dit que ce système "ne peut que m'aider à progresser"). Mais certains ont exprimé des doutes, des difficultés (YL, PDC) : "j'attends de pouvoir communiquer mais j'imagine qu'en 24h c'est quasiment impossible" (YL), "j'ai beaucoup de difficultés mais envie de m'améliorer" (PDC) ; les deux étudiants espèrent que le cours les y aidera. D'autres éprouvent une certaine appréhension vis-à-vis de l'oral en anglais (MC, EJ) : "j'appréhende un peu pour mon accent" (MC à propos des enregistrements), "j'ai un anglais très médiocre !, le système de cassettes pourra être utile si j'arrive à dépasser la honte de parler en anglais" (EJ). Dans le cas n° 2, le temps nécessaire à l'adaptation au principe du projet a varié selon les individus, la culture identitaire (celle de leur communauté d'origine) par exemple l'expression extériorisée de l'affect, l'acceptation des critiques et de la perte de la face en public, la proxémie, etc. (Trompenaars & Hamden-Turner, 1997) et la culture de la discipline (spécifique à chacune). Les étudiants qui sont rapidement entrés dans le jeu sont majoritairement en informatique et d'origine maghrébine. Ils ont été fortement participatifs, demandeurs de contacts privilégiés en profitant des rencontres et des courriels, puis rapidement convaincus et rassurés, selon leurs commentaires, en raison des échanges avec l'enseignante et de l'individualisation du processus d'apprentissage.

## 6.2. Croyances et attitudes des étudiants

31 Au vu de nos préoccupations, nous devons nous intéresser aux croyances et aux attitudes des étudiants. Les croyances se réfèrent à l'acceptation d'une proposition pour laquelle il n'y a pas de savoir conventionnel, qui n'est pas démontrable et avec laquelle on peut être en désaccord (Cambra-Giné, 2003 : 111). Selon Arnold (2006 : 419),

les croyances de l'élève qui affectent l'apprentissage d'une deuxième langue sont nombreuses (...). Mais sans doute la croyance qui a le plus d'influence est celle que l'on a sur soi-même (...).

- 32 Il est nécessaire que les étudiants croient en eux-mêmes, qu'ils soient convaincus, dès le début du parcours, qu'ils vont faire des progrès en adhérant au dispositif et en effectuant ces tâches. Nous avons supposé qu'un niveau d'anglais perçu comme correct par l'étudiant va augmenter l'assurance et de fait diminuer les obstacles psycho-affectifs. Dans le cas n° 1, à la question sur l'efficacité du dispositif en vue des progrès dans le questionnaire distribué lors de la 3<sup>ème</sup> séance (annexe, Tableau 4), ils ont mis une note de 4,3/5. Il semble qu'ils soient persuadés de son bien-fondé. Leur confiance et leur motivation ont été renforcées lors des séances régulières de discussion individuelle et collective concernant les enregistrements quand ils voyaient que ce travail faisait l'objet d'un suivi rigoureux.
- 33 On remarque que la nouveauté déstabilise, comme le montrent les commentaires variés sur l'ensemble activités-enseignante-évaluation (cas n° 1 – questionnaire de 3<sup>ème</sup> séance), tels que "les consignes / travaux ne sont pas clairs", "peut-être trop de liberté". Lors de la 12<sup>ème</sup> séance, les étudiants ont estimé la pratique de l'oral par les enregistrements plutôt efficace pour leur progression en attribuant une note de 4/5 (annexe, Tableau 4). Ils ont été plutôt satisfaits du dispositif (avec une mesure de 3,7/5 – Questionnaire 3<sup>ème</sup> et 12<sup>ème</sup> séance – annexe, Tableaux 3 et 4). Ils ont une attitude positive qui ressort des commentaires des questionnaires (12<sup>ème</sup> séance), et en plus, ils ont pris du plaisir dans ce type de cours et d'activités. Leurs remarques l'attestent : "c'était un cours d'anglais sans en être vraiment un. Globalement c'était agréable de pouvoir parler d'une façon moins académique" ; "en ce qui me concerne, je me suis demandé pendant tout le semestre si je ne devais pas créditer l'anglais. Mais pour moi ça restait un moment agréable avec des gens sympas". On note des termes comme "agréable" ou encore "amusant". Cette motivation s'est manifestée, à travers les fiches de suivi, par des progrès qui se sont situés à différents niveaux : cela va de la prise de conscience des tics de langage à l'expression orale en général en passant par l'importance de la phonologie dans le message oral.
- 34 Pour le cas n° 2, la question sur la perception et les croyances des étudiants n'a pas été posée au départ. Les réponses données dans le questionnaire de fin de module permettent d'avoir un aperçu de leurs attitudes par rapport à la démarche proposée par l'enseignante (annexe, Tableau 3a). L'évaluation des progrès pour un travail fondé sur un projet est difficile ; idéalement, il faudrait pouvoir mesurer précisément la qualité de tout ce qui est intégré dans la démarche d'apprentissage (Aguirre & Raucent, 2002) : le cheminement, les choix, la technique de travail ainsi que la confrontation avec les obstacles, la coordination dans le groupe et le positionnement face à l'enseignante. Les progrès ont été plus aisément repérés sur des données en relation directe avec la langue, plus mesurables, dans la rédaction des courriels à travers l'autocorrection d'erreurs, l'adaptation au registre et au style adéquats et l'appropriation du discours. Ils portent sur l'exactitude de la langue, l'aisance pour construire le discours et l'éventail de sujets abordés tout au long des dix semaines effectives. Ceux des étudiants venus régulièrement aux rencontres ont été visibles sur une durée de trois mois : efforts pour parler anglais et améliorer la qualité de l'expression. Même s'ils n'ont pas été comptabilisés ni fait l'objet d'un inventaire quantifié, ils ont été clairement identifiés par leurs auteurs, qui ont souligné dans leurs commentaires l'évolution de leurs compétences avec des remarques telles que "*I've made great progress*" ou "*I've improved my English thanks to the project*". La combinaison courriels-rencontres semble convenir aux étudiants en forte demande d'individualisation d'apprentissage et également sur la voie de l'autonomie psycho-affective. Les séances de conversation ont essentiellement contribué à réduire ou supprimer des blocages et des inhibitions en expression orale. Ce sont probablement les étudiants qui en souffraient le plus qui ont pris cette initiative. On peut alors émettre l'hypothèse que la conscientisation dans la démarche d'apprentissage s'est effectivement produite. Pour que les étudiants prennent conscience de cet effet, ils ont été invités à compléter un questionnaire sur l'apport du projet (annexe, Tableau

6) et enfin une grille de bilan complétée par l'enseignante leur a été remise afin qu'ils puissent en tirer les conséquences pour leur avenir (annexe, Tableau 7). L'idée d'améliorer l'anglais à partir d'un projet ouvert a été accueillie positivement dans les commentaires malgré le surcroît de travail, de tension et de gestion d'emploi du temps (annexe, Tableau 8).

### 6.3. Paramètres affectif et émotionnel

35 Nous devons cerner les facteurs émotionnels dans nos dispositifs et analyser leur impact. L'anxiété notamment, qui peut constituer un frein à la réussite des tâches de toute nature, particulièrement celles qui sont orales. Les états physiologiques et émotionnels influencent la perception que l'apprenant possède de ses compétences ainsi que la mobilisation efficace de ces dernières dans la performance scolaire (Bandura, 1997, 2003). La réflexion s'articule donc au niveau de la perception des émotions (Damasio, 1999) dans la réalisation des tâches scolaires avec des conséquences plus ou moins grandes sur la réussite. Nous avons observé les attitudes des apprenants dans des situations mettant en jeu des émotions fortes et, éventuellement, à rude épreuve leur profil affectif.

36 Selon les individus, l'anxiété, qui est vécue dans des conditions d'apprentissage en présentiel, peut être exacerbée lors de l'introduction de la distance et d'une nouvelle organisation dans le dispositif. Dans les deux cas, elle peut surgir de par l'aspect nouveau et inconnu de la forme d'apprentissage proposée et au temps trop court pour établir la relation. Elle est souvent due à du scepticisme, à des savoir-faire insuffisants, ou perçus comme tels, ou à des défis qui ne déclenchent pas d'intérêt ni de motivation, qui sont de l'ordre de la dimension affective négative (van Lier, 1996 : 106). Des désaccords et des tensions peuvent alors apparaître. De rares cas d'agressivité ont été relevés ponctuellement.

37 L'anxiété peut être engendrée, par exemple, par les activités d'enregistrement (cas n° 1) à faire seul, chez soi, dont les effets ont renforcé la faible estime de certains étudiants, qui relève aussi de la dimension affective liée à l'étudiant. Cette situation s'est produite avec deux étudiants (PDC et YL) qui pensaient ne pas réussir ou ne pas être assez bons. Lors des discussions individuelles en cours concernant leurs enregistrements, ils répétaient souvent les propos suivants : "j'ai un mauvais accent, je parle mal", "je ne comprends rien", "je n'y arriverai pas". La faible estime de soi a été ici constatée, et d'autres éléments de type affectif sont peut-être également entrés en ligne de compte.

38 Dans le cas n° 2, l'anxiété peut également naître de la solitude face à un travail de recherche, avec le sentiment d'avoir perdu des repères familiers. Au-delà de l'aspect nouveau et inconnu, le projet est par définition anxiogène et source d'émotions forte, potentiellement négatives puisqu'il implique des choix à tous les niveaux et des obstacles liés à toute forme de recherche. Il peut accroître la souffrance qui est déjà impliquée dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'APP remet en question et bouscule de nombreux repères. L'étudiant, ne sachant pas où son travail va le mener, va devoir accepter de fonctionner par tâtonnement, admettre les impasses ou les mauvaises pistes et finalement se retrouver en situation d'échec. Le projet est synonyme de prise de risque, lequel va devoir être assumé en public : si c'est au début, il devra réorienter son projet et, si le travail est trop avancé, il devra en assumer les conséquences. Si les compétences nécessaires pour mener à bien le travail sont partagées par tout le groupe, la peur du regard et du jugement va devoir être maîtrisée. Si, en revanche, elles sont nouvelles, il faudra affronter les interrogations et les éventuelles critiques. Les étudiants concernés devront encore maîtriser leurs émotions et retrouver la confiance en eux. La situation peut devenir très déstabilisante. Face à ce défi, il est essentiel de pouvoir garder la face devant la classe, tant du point de vue du contenu du projet que de l'aspect linguistique, surtout

si l'on prend modèle sur les partenaires bilingues, ce qui rajoute une dimension anxiogène. On sait combien cette notion est prépondérante dans certaines cultures asiatiques. Deux personnes ont signalé dans leurs commentaires que cette nouvelle approche de l'apprentissage était perturbante au départ. À la fin, ils ont dit que leur anxiété avait disparu grâce au suivi permanent par un principe de navette régulière entre eux et l'enseignante (*facilitator* en anglais), ce qui a probablement contribué à leur redonner confiance, à renforcer l'estime d'eux-mêmes, à réduire la charge émotionnelle et anxiogène liée à ce défi et à ressentir la maîtrise de leur sujet. Aucun cas de rejet en raison d'un flux d'émotions trop fort n'a été observé.

39 Pour que la démarche soit positive, les étudiants ont besoin d'être mis en confiance, de créer des liens de proximité dès le départ entre eux et de reconnaître l'enseignant dans son nouveau rôle. Les micro-tâches effectuées en présentiel, bien que potentiellement susceptibles d'engendrer des résistances et des inhibitions, les ont aidés à s'entraîner, à se renforcer et à prendre ce recul épistémique nécessaire pour ne pas se laisser submerger par l'aspect émotionnel.

40 Nous pouvons maintenant résumer les émotions susceptibles de surgir dans les deux cas. Parmi les émotions potentiellement négatives, on peut citer :

- l'anxiété due à l'aspect innovant et à la perte de repères, à la prise en charge et au travail autonomes, à l'acceptation des responsabilités en termes de gestion des tâches et d'organisation dans le temps, de prise de décision ;
- la résistance au changement et / ou l'agressivité en situation ;
- la peur de la perte de la face et du ridicule en situation de confrontation au regard des autres dans des situations déstabilisantes, blocages (*brainstorming*, simulations) ;
- la peur face à l'isolement et la crainte face à la nécessité de faire appel à l'enseignante ;
- la faible estime de soi ou la perte de confiance lorsqu'on prend conscience d'un échec possible (prise de parole et de décision en public).

41 Parmi les émotions potentiellement positives, on peut citer :

- le regain de confiance et de motivation en situation de travail collectif et en petit comité (binôme, trinôme) ;
- la sécurisation suite aux rencontres avec l'enseignante ;
- le plaisir d'avoir surmonté l'épreuve (après une prestation réussie en public) ;
- le plaisir d'avoir été actant (à la fin de la prestation).

42 Ces émotions agissent sur l'état affectif en transformant le ressenti lors de l'événement ponctuel en une représentation plus durable. Les étudiants qui affirment aimer nos systèmes nous permettent de penser que soit les émotions ont été acceptées et surmontées, soit qu'elles n'ont pas été ressenties, consciemment ou non. Dans ce cas, leur appréciation et leur adhésion semblent montrer implicitement qu'ils sont parvenus à transformer les émotions négatives en positives ou que leur représentation elle-même est positive. Bien qu'ils ne l'expriment pas directement, en utilisant des termes de jugement positif tels que "bon, bien, aimer, adorer, prendre du plaisir", ils manifestent et révèlent leur état affectif, ce que nous cherchons à explorer. Rémon (à paraître) souligne le fait que l'absence de marqueurs d'affect est également une information digne d'intérêt.

## 7. Vers l'autonomie psycho-affective

43 Dans cette section, nous faisons un bref rappel des moyens mis en œuvre visant à

contribuer à la réussite des étudiants et des observations effectuées en fonction des différents types de soutien : réception de l'étudiant au bureau de l'enseignant, communication par courriel, discussion pendant les cours, pendant le retour sur les enregistrements qui a lieu individuellement et collectivement, écoute et conseil permanents.

- 44 Après avoir pris en considération les paramètres d'ordre psychologique dans leur dimension affective et émotionnelle tout en les distinguant, nous pouvons voir comment se développent les diverses compétences requises en vue d'une autonomie psycho-affective des étudiants (Albero, 2010). Nous insisterons sur le soutien apporté par ces dispositifs.

## 7.1. Assumer sa part de responsabilité dans la formation

- 45 Moyens mis en œuvre pour y parvenir : posture adoptée par l'enseignante qui se présente comme la tutrice et encourage les étudiants à la solliciter presque à chaque séance en présentiel et par courriel sous la forme d'une phrase comme "n'hésitez pas à me contacter".

- 46 Tout d'abord, comme les situations ne sont pas authentiques, il est de la responsabilité de l'étudiant de faire l'effort de "jouer le jeu".

- 47 Dans le cas n° 1, PDC, FC et YL ont eu des difficultés pour comprendre et effectuer les activités d'enregistrement. Leurs travaux ont été trop courts et les consignes mal respectées, ce qui prouve que du travail et de l'organisation sont nécessaires. Ces mêmes étudiants ont également eu des problèmes d'ordre technique : enregistrement peu audible ou ne fonctionnant pas (fichier enregistré au mauvais format). Cette situation démontre leur manque d'implication et de responsabilité ou leurs difficultés (techniques ou autres) réelles. L'étudiant est responsable de la partie technique, c'est-à-dire du fonctionnement de son adresse électronique et de la mise en place du logiciel (deux semaines). Ensuite, chacun doit s'investir davantage que d'ordinaire dans les activités d'enregistrement.

- 48 Dans le cas n° 2, la responsabilité est maximale puisque le projet et le contenu des micro-tâches sont le fruit du choix de l'étudiant et son implication doit être totale s'il veut atteindre son objectif et progresser. Par conséquent, il est de son intérêt de jouer le jeu d'emblée.

- 49 Dans les deux cas, il est souhaitable que l'étudiant demande de l'aide à l'enseignante, qui, de par sa posture, montre qu'elle est responsable ; la responsabilité est partagée.

## 7.2. Être capable de distanciation, réguler ses émotions lors des échanges et de la réalisation de tâches

- 50 Moyens mis en œuvre pour y parvenir : médiation (écoute, conseil, micro-tâches), suivi (fiche de suivi des enregistrements, de la poursuite du projet, de la perception exprimée dans les questionnaires de satisfaction).

- 51 Pour faciliter l'apprentissage, Narcy-Combes (2005 : 16) suggère que chacun mette en place un recul conscient qui favoriserait la mesure de l'écart qui existe entre la perception conditionnée qu'a un étudiant et la perception des autres parties prenantes (autres étudiants et enseignants). Selon Narcy-Combes (2005 : 17),

tant que (...) le nouvel apprentissage ne sera pas stabilisé, une médiation sera nécessaire, dans la mesure où le sujet ne pourra pas observer adéquatement ce

qui se passe. (...) il n'est pas toujours en position de repérer par lui-même le décalage entre sa compréhension de données nouvelles, son discours ou ses actes, et le sens, l'objectif, voire l'effet sur lui de ces données ou des humains qui les exprimaient (ou agissaient) devant lui.

- 52 En mettant en place ce recul, dans certaines conditions, un individu pourrait réagir de façon intentionnelle ou délibérée. Il tempérerait ses émotions, ce qui favoriserait une prise de décision plus mesurée. Narcy-Combes (2005 : 17-18) explique les faits suivants.

Ce travail cognitif (la mise en place du recul) facilite la reconnaissance de la nécessité de modifier les conceptions et réactions antérieures. Le recul permet donc d'accepter à apprendre. (...) il importe de (...) se rappeler que le passage d'un fonctionnement conditionné (implicite) à un nouveau fonctionnement ne saurait se faire dans l'instant. Un entraînement sera nécessaire, et imposera un dispositif incluant une forme de médiation et des possibilités d'entraînement.

- 53 Dans nos deux cas, la fiche de suivi permet de relever les problèmes de chacun et de relever ce que les problèmes ont de logique et d'intéressant (Narcy-Combes, 2005 : 209). Certains étudiants sont venus rencontrer l'enseignante de temps à autre pour signaler leurs difficultés et surtout obtenir une écoute. La discussion visait à comprendre la nature de leurs problèmes – psychologique ou méthodologique – afin de les orienter, leur montrer qu'ils devaient persévérer même si les progrès étaient peu visibles. En général, l'effet était positif ; il en résultait encouragement et poursuite des efforts, avec une plus grande confiance en eux-mêmes. Dans le cas n° 1, PDC, FC, DS ont signalé leurs difficultés. En revanche, quelques-uns n'ont pas su profiter de la médiation. SEK semblait ignorer les conseils, ou bien ne pas les écouter. YL ne parvenait pas à lire de manière très fluide, à approfondir la réflexion malgré les conseils donnés par l'enseignante à ce sujet. Ceci était peut-être dû à un manque de confiance, de temps ou encore à la nécessité de fournir des efforts trop grands.

### 7.3. Être capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque

- 54 Moyens mis en œuvre : mise en place des enregistrements à la maison avec la possibilité de les faire avec un camarade, et de les préparer auparavant.
- 55 Nos dispositifs incitent l'étudiant à prendre des initiatives et des décisions. Il le fait en choisissant le sujet qu'il souhaite traiter et aussi toutes les actions et aides propices à l'apprentissage. Il peut également, pour des activités signalées, décider s'il souhaite les effectuer ou bien choisir parmi d'autres activités proposées. Parfois, il peut proposer de nouveaux types d'activité ou encore, de manière collective, fixer les créneaux des rencontres, choisir les membres qui constitueront le groupe, négocier les étapes du travail conjoint.
- 56 Dans le cas n° 1, des étudiants comme MC, VM et QB ont pris des décisions en cours, par exemple, concernant la composition des groupes de travail. Ils ont également pris des initiatives lors de l'élaboration des tâches orales en cours et ont effectué un travail original. Les apprenants dits avancés sont censés utiliser une gamme plus large et prendre davantage de risques. Il est vrai qu'ils emploient des stratégies à tous les niveaux (Chamot & Kupper, 1989) sans être pleinement conscients qu'ils peuvent appliquer, en tant qu'apprenants, des méthodes de travail diverses et efficaces. Certains (VM, MC, QB) ont effectivement pris des risques. Toutefois, la corrélation entre l'utilisation des stratégies et les compétences ne peut être facilement établie.
- 57 Dans le cas n° 2, la situation est différente. C'est l'apprentissage par projet qui, par définition, inclut tous les éléments mentionnés par Albergo et qui rend l'apprenant



actant : il opte pour ce qu'il croit bénéfique. Ainsi, celui-ci peut prendre conscience progressivement de son degré d'autonomie psycho-affective à travers la gestion, l'aboutissement et la qualité de son projet. Il n'est pas livré à lui-même puisque l'enseignante l'accompagne mais c'est lui qui se trouve face à l'incertitude, à la prise de risque et à la perte de repères, surtout au début du processus. Les micro-tâches suivantes lui permettent de s'entraîner sur quelques émotions et manifestations de son profil affectif potentiellement négatives au départ.

- Des séances de *brainstorming* et des simulations d'entretien spontanées préparent à la régulation des émotions : peur de perdre la face devant les autres, de leur jugement et de l'image de soi avec l'incertitude des réponses apportées dans le cadre de l'improvisation.
- Des séances de simulations de conduite de réunions ou de résolution de problèmes semi-préparées intègrent la prise de risque, en situation de créativité et d'imagination.
- Des mini-présentations professionnelles préparées à l'avance et bien travaillées mettent en situation d'affrontement du regard des autres.

58 Malgré les émotions et l'angoisse, les étudiants disent aimer être acteurs et penser différemment, même s'ils trouvent le dispositif un peu déroutant et difficile au départ. Les commentaires des étudiants favorables attestent que le bon fonctionnement du dispositif pour eux a engendré un sentiment de satisfaction et même de plaisir : "*I enjoyed the project*" ou "*It was great*". La démarche d'autonomisation psycho-affective semble alors être en bonne voie.

## 7.4. Être conscient de ses (bio)rythmes et préférences d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir ; tolérer une relative incertitude et perte de repères

59 Moyens mis en œuvre : remarques visant à l'acceptation de la nouveauté du système et à l'adhésion par l'étudiant.

60 Dans les deux cas, les étudiants doivent fournir une charge de travail importante et régulière, accompagnée d'une bonne organisation. Ceci est différent de ce qu'ils connaissent habituellement en cours de langue et ils ne manquent pas de le mentionner dans les questionnaires. Ils sont censés être conscients de leur mode de fonctionnement et sont libres dans leurs orientations afin de se réguler à leur convenance. L'item qui a présenté le plus d'écart est la charge de travail (évaluée de 0 à 3 dans le cas n° 1, mentionnée dans les commentaires pour le cas n° 2).

61 Dans le cas n° 1, les commentaires étaient divers et parfois opposés : "pas de plainte à avoir, il suffit d'être organisé", "pour les étudiants ayant un faible niveau en anglais, vous n'imaginez pas le temps que cela prend pour faire un enregistrement même de 5'", "je n'ai jamais autant travaillé en anglais de ma vie, il était peut-être temps !", "un oral par semaine, c'était trop lourd", "beaucoup de travail parce que je me suis beaucoup investie mais j'en suis contente" ; "difficile à évaluer mais il reste que relativement aux autres matières, l'anglais nous a demandé au moins le double de temps, même si avec un peu de recul, ça n'était pas tant que ça". Des consignes très succinctes – temps, contenu (technique / scientifique ou général), type de travail (résumé, discussion) – ont été fournies mais laissant libre cours à l'initiative individuelle dans la gestion des activités, ce qui a provoqué parfois de la déstabilisation. Elles ont été perçues comme étant peu claires alors qu'elles étaient réduites volontairement par les enseignantes. Certains étudiants, déroutés, avaient besoin d'être dirigés pour que la situation soit plus simple et sécurisante. Dans le

système universitaire, les étudiants ont généralement des consignes précises et peu de liberté. La formation antérieure n'a pas contribué à développer chez eux une discipline ni une prise en charge rigoureuses. Le système de cours / examens / encadrement en milieu et fin de semestre ne les a pas habitués à être maîtres de leur organisation puisque le planning est réglé pour eux. La marge de manœuvre qui leur a été offerte a plutôt été bien perçue et comprise en théorie mais l'application aurait probablement nécessité une période d'adaptation plus longue.

62 Dans le cas n° 1, d'après les fiches, on peut repérer les étudiants qui ont remis les enregistrements à la date prévue, ceux qui ne les ont pas rendus et ceux qui les ont rendus avec retard. Dans l'ensemble, les étudiants ont effectué les tâches et ont donné leurs productions, à l'exception de PDC qui en a fait la moitié. Cependant, certains ne sont pas parvenus à les transmettre via le fichier son à la date prévue en raison de difficultés techniques et d'autres n'ont pas rendu leur travail pour les mêmes motifs. L'aspect technique a pu constituer un frein ou un obstacle. Respecter les dates butoir implique de bien gérer son temps, ce qui n'a pas été aisé pour tous. Il en est de même pour la discipline et la rigueur du travail. La présence en cours était inscrite dans le "contrat" énoncé et passé au premier cours, puis notée dans la fiche de l'étudiant, et, en quelque sorte, implicite pour réussir à progresser. Certains étudiants, SEK (une absence), PDC (trois absences), YL (deux absences), ne sont pas venus et n'ont pas signalé ni justifié leurs absences. Ceci relève de leur responsabilité et révèle leur degré d'implication dans le cours.

63 Pour le cas n° 2, les étudiants ont pu profiter d'une plus grande flexibilité au cours du module. Ceci sous-entend qu'ils devaient être conscients de leur propre mode et rythme de fonctionnement, comme nous le mentionnions précédemment, c'est-à-dire réussir à bien se connaître et également percevoir ses propres failles. Deux étudiants ont eu de grandes difficultés de planification. Ils y seraient parvenus probablement plus aisément avec davantage de stimulation et d'entraînement, déjà pendant les années d'études précédentes. En l'absence de préparation de leur projet dans le temps imparti malgré les relances et les propositions d'aide de la part de l'enseignante (par messagerie et en cours), ils n'ont pas profité du suivi régulier, ce qui a entraîné une évaluation fondée essentiellement sur le produit final et une perte d'optimisation de l'apprentissage. Ces mêmes étudiants auraient peut-être fonctionné différemment sur une période plus longue car ils n'étaient pas hostiles (les questionnaires l'attestent) mais ils se sont laissés piéger, surtout en raison d'un manque de connaissance de leur fonctionnement spécifique. Ils ont d'ailleurs reconnu leur part de responsabilité dans cet échec partiel. L'enseignante a noté que leurs problèmes étaient récurrents dans leurs disciplines scientifiques.

## **7.5. Actualiser une image positive de soi et de sa propre efficacité, instaurer le dialogue enseignant-étudiant, un dialogue collectif et une réflexion par l'étudiant seul**

64 Moyens : analyser la fiche de suivi seul, puis lors du récapitulatif individuel, dans la demande de micro-tâches spécifique, demande de rencontre ou d'explication par courriel, utiliser les remarques des fiches pour continuer à s'entraîner lors des interactions orales en groupe en classe et les mettre à profit pour l'exposé oral individuel final, montrer aux étudiants leur progrès qui se mesurent par rapport à leurs connaissances précédentes. Dans ces dispositifs, les conseils donnés par les enseignantes sont de plusieurs ordres : psychologique, méthodologique, linguistique entre autres. Dans nos deux cas, les étudiants doivent comprendre, dès le début, qu'il ne s'agit pas de simples conseils que tout enseignant est amené à donner occasionnellement mais plutôt de son intervention régulière afin d'établir la relation,

d'optimiser la compréhension et le déroulement du module par le biais d'une assistance régulière. Au début, il est normal que les étudiants éprouvent des difficultés pour "se libérer" puis argumenter. Ensuite, la préparation doit être adaptée en fonction de ce qu'ils sont en mesure de produire.

65 Dans le cas n° 1, des micro-tâches individuelles ont été proposées comme remédiations, mais certains étudiants ne semblaient pas en mesure de les effectuer, la macro-tâche nécessitant beaucoup de temps et d'effort. S'agissant essentiellement des exercices sur les savoirs (grammaire, vocabulaire, phonologie), ils n'ont pas réalisé qu'elles pouvaient représenter un gain de temps, sur le long terme, sinon sur le court terme (1<sup>er</sup> semestre).

66 Dans le cas n° 2, la situation a été identique malgré les effectifs. L'effet de synergie a renforcé l'efficacité de la médiation. Les micro-tâches transmises par courriel et les rencontres attestent de la bonne interprétation de la notion de médiation et du positionnement de l'enseignante / médiatrice. Il est certain que les manifestations émotionnelles sont gérables plus aisément en relation bilatérale ou en petit comité. En mettant en regard les courriels, les attitudes en classe et les commentaires, on peut constater que nombreux sont les étudiants qui comprennent l'enjeu et fonctionnent sur la base d'échanges et de confiance. La prise de conscience de l'aptitude à concevoir et à réaliser un projet renvoie une image positive.

67 Dans de tels dispositifs, il est de la responsabilité des apprenants de demander une reformulation ou une aide supplémentaire en vue de réussir. Accepter une aide extérieure même si cela est clairement stipulé n'est pas simple. Tout d'abord, ce n'est pas usuel. Ensuite c'est une question de personnalité ou de culture. Il y a "intrusion" dans le travail en train de se faire de l'apprenant. Il est nécessaire qu'une relation s'établisse et s'installe, or le temps consacré aux séances est court. Il existe également des situations dans lesquelles les étudiants refusent d'appréhender l'enseignant autrement que comme la personne qui transmet des savoirs dans un cours. C'est la rencontre de deux individus avec des personnalités et une histoire différentes. Une rencontre de ce type ne s'impose pas et, si tel est le cas, les résultats peuvent être mauvais, voire désastreux. On peut supposer qu'une des solutions serait de mettre en place ce type d'approche plus tôt dans le cursus.

68 Afin que l'étudiant ait une image positive de lui-même, qu'il soit rassuré, que ses incertitudes s'atténuent, l'enseignante doit s'efforcer de mettre en avant les progrès qu'il fait et formuler des commentaires encourageants. Cette pratique, normale dans l'enseignement des langues, est ici d'autant plus nécessaire qu'à distance et par écrit, lorsqu'une modulation de l'énoncé par la voix ou par des mimiques n'est pas possible, il est facile de mal interpréter un énoncé formulé de manière imprudente ou malhabile. Nous pouvons conclure que de tels dispositifs permettent d'offrir aux apprenants des moyens de s'acheminer vers l'autonomie psycho-affective. Cependant, il faut admettre que la tâche est ardue pour les deux parties impliquées et que le temps imparti est globalement trop court pour que tous les étudiants y parviennent car ils ne sont pas tous à égalité face à ce défi.

69 Déroutés par la nouveauté du dispositif, ils doivent aussi comprendre qu'en 24 heures, il sera difficile de percevoir des progrès tangibles. L'inconfort de certains étudiants confirme l'importance du rôle du tuteur dans la mise en place d'une authentique responsabilité épistémologique chez chaque apprenant.

## 8. Discussion – Conclusion

70 Le fait d'avoir considéré nos deux dispositifs ensemble nous permet de constater que les éléments que nous venons de présenter y sont intégrés à différents degrés selon les modes d'organisation (tâches, groupes). Ceci montre que, quelle que soit la configuration – petit groupe ou plusieurs groupes hétérogènes – la dimension

psycho-affective est omniprésente et qu'elle constitue un élément clé dans la démarche d'autonomisation au cœur de l'apprentissage et ce d'autant plus que les étudiants ne sont pas familiarisés avec les dispositifs hybrides ni avec ces activités.

## 8.1. Bilan sur les approches individuelles et groupales

71 L'approche par individu (cas n° 1) ou celle qui combine un apprentissage dans le cadre d'un groupe assez grand et l'individualisation par le biais d'un projet (cas n° 2) a permis de constater que l'encadrement fourni par l'enseignante ne contribue aux progrès de l'étudiant en termes de compétences et d'acquisitions langagières que si celui-ci se rend compte que sa responsabilité en est le facteur clé. Cette responsabilisation se traduit par la prise de conscience de son identité d'apprenant et de son potentiel à travers cette relation, par la capacité à repérer ses manques et ses difficultés ainsi que ses atouts, ce qui l'amène à acquérir une grande faculté d'autonomisation du point de vue psycho-affectif et une aptitude à prendre du recul par rapport à ses émotions et à son besoin d'encadrement. Les étudiants ont pris conscience qu'ils avaient fait des progrès en matière de compétences langagières. Nous pensons que cette perception est importante dans ce cadre d'apprentissage, même si ces déclarations peuvent ne pas être avérées, ni totalement fiables, de par leur aspect déclaratif et subjectif. L'évaluation des enseignantes contient également sa part de subjectivité, toutefois, les progrès ont pu être confirmés. Ils sont essentiellement liés à l'activité d'enregistrement en petite promotion (cas n° 1) et au système d'apprentissage par projet (cas n° 2). Par conséquent, on peut supposer que, quelle que soit la taille du groupe, le processus d'autonomisation est en marche et qu'il peut être déclenché si l'étudiant est, ou se sent, prêt. Nous avons constaté que certains étudiants n'étaient pas disposés à "être déstabilisés". Ils avaient besoin d'une durée plus longue pour prendre du recul et s'adapter. Les facteurs internes à l'individu entrent en ligne de compte et, dans ce cas, l'enseignante a peu de prise. Ces activités, qui sont nouvelles, visent non seulement à promouvoir les capacités cognitives et le développement social mais aussi à travailler sur la maîtrise de l'affectif (Pekarek, 1999). Le niveau de langue ne semble pas être un facteur suffisamment pertinent. On suppose que les étudiants qui préfèrent un enseignement conventionnel ne parviennent pas à se libérer de l'image qu'ils ont toujours eue de l'enseignement de l'anglais ; une formation individualisée n'impliquera pas automatiquement une réussite. Dans notre institution, les difficultés dans les disciplines scientifiques, la culture de discipline et le choc culturel constituent d'autres paramètres qu'il serait intéressant d'approfondir.

## 8.2. Bilan sur la dimension psycho-affective

72 Pour assurer le bon fonctionnement des dispositifs et amener les étudiants vers la forme d'autonomie que nous avons considérée dans notre programme, il s'agit de prendre en compte, d'une part, leur profil émotionnel et, d'autre part, la personnalité de l'enseignant, qui se traduit par sa posture.

73 Les facteurs émotionnels, notamment l'anxiété, peuvent constituer un frein à la réussite des tâches orales. Ils ont davantage de poids que la motivation et contribuent à l'absence de réussite de quelques étudiants. Des résistances par rapport à l'inconnu et à la prise de risque ou des inquiétudes peuvent apparaître vis-à-vis de l'enseignant, dues parfois à la nouveauté ou au temps trop court pour établir la relation. On demande aux étudiants de parvenir, par eux-mêmes, et sur une durée courte, s'ils n'ont pas été préparés antérieurement, à transformer leurs émotions négatives en

émotions positives, ou à en avoir une perception positive leur donnant un élan vers l'action, dans un système au centre duquel se trouve la relation avec l'enseignant. Ils ressentent peut-être aussi la différence par rapport aux autres groupes de M2 qui sont dans un schéma conventionnel, auquel ils ont été habitués jusqu'alors. Les rares étudiants qui ont refusé les règles du jeu expliquent que les disciplines scientifiques ont pris le pas sur l'anglais et qu'elles ont mobilisé toutes leurs facultés. Cette réponse, valide ou non, semble signifier que, quel que soit le médium, le formatage des étudiants est tel que s'en libérer nécessite une durée et une préparation psychologique plus longues.

74 Du côté de l'enseignant, chaque personne a une posture, c'est-à-dire une attitude dominante, largement conditionnée, le comportement réflexe, qui se traduit souvent par une posture physique dominante. Le tuteur se comporte en fonction de sa posture et de son style de prédilection, conditionné par son passé d'individu et d'enseignant, mais également par le contexte institutionnel (Narcy-Combes, 2005 : 210-11). L'enseignant peut être amené à avoir une réaction face aux agissements des étudiants qui ne correspond pas à la façon dont il aurait souhaité agir car il n'a pas eu le recul suffisant, attitude qui va à l'encontre de la médiation. Lui aussi doit tenir compte de ses croyances qui se perçoivent au travers de tout ce qu'il fait et dit en classe, car elles affectent ses comportements (Arnold, 2006 : 419). Il doit donc d'abord en prendre conscience. Il peut également avoir un sentiment d'insécurité et d'isolement face à la nouveauté de la situation, sentiment venant parfois en reflet ou en écho de celui perçu par les étudiants, et modifier inévitablement sa posture. Pour le cas n° 2, le problème de ses compétences se pose lorsque les disciplines impliquées dans les projets des étudiants lui sont inconnues. Il se trouve en position potentiellement insécurisante et risque, à son tour, de perdre la face, ce qui affecterait l'estime qu'il a de lui-même, et inévitablement son attitude à l'égard des étudiants.

75 Comme nous l'avons dit, son rôle de *facilitator* est ici primordial : créer un climat psychologique positif pour un apprentissage de qualité. Pour Arnold, plus nous laissons de place aux facteurs affectifs dans notre activité professionnelle, plus nous constatons l'efficacité des apprentissages. Il précise que

le "facilitateur", l'enseignant ayant le plus de ressources, a de la sensibilité à l'égard de ce que Stevick dit se passer "dans" et "entre" les acteurs de la salle de classe, les aspects affectifs dans l'apprentissage (Arnold, 2006 : 409-410).

76 Toutefois, l'enseignant "facilitateur" doit également garder une certaine distance émotionnelle afin de favoriser l'autonomie, guider et faire confiance aux porteurs de projets. On voit combien les attitudes s'influencent mutuellement et qu'il est difficile de trouver un équilibre, de gérer le facteur émotionnel de chaque individu, élément moteur ou inhibiteur.

77 Pour conclure, du point de vue méthodologique, notre analyse présente une limite car elle est fondée grandement sur des traces d'acquisition qui sont de nature déclarative. De par des études de cas, notre travail ne peut pas prétendre à être généralisé ni renouvelable sans intégrer le fait que chaque situation est unique et singulière. Selon Lahire (2012 : 13), il y a des choses à découvrir dans le monde social comme des régularités, des récurrences, des déterminismes mais il existe une partie d'arbitraire d'où une "conception épistémologique indissociablement réaliste et constructiviste (ou nominaliste)". D'où deux façons de concevoir les contextes d'action : réaliste (constat, fait) et nominaliste (qui prend en compte les variations). Toutefois, nous avons souhaité attirer l'attention sur un aspect spécifique de l'autonomie qui est la dimension psycho-affective, et proposer des applications qui pourraient éventuellement être reproduites dans d'autres contextes afin de confronter les hypothèses et les résultats. Idéalement, l'objectif serait de rassurer et d'épauler les étudiants afin qu'ils puissent "oser" pour développer leurs stratégies en matière de gestion des émotions, sans pour autant être "victimes" d'une dépendance

psycho-affective, c'est-à-dire d'un lien trop fort avec l'enseignant.

---

## Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

## Bibliographie

- Aguirre, E. & Raucent, B. (2002). "L'apprentissage par projet... vous avez dit projet ? Non, par projet !". *Actes du 19<sup>ème</sup> colloque de l'AIPU, Association Internationale de Pédagogie Universitaire*. Louvain-la-Neuve (Belgique), 29-31 mai 2002. Disponible en ligne : [http://tecfa.unige.ch/proj/cvs/semin/doc\\_semin2/ColloqueAIPU/projets.pdf](http://tecfa.unige.ch/proj/cvs/semin/doc_semin2/ColloqueAIPU/projets.pdf)
- Albero, B. (2003). "L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages". In Saleh, I., Lepage, D. & Bouyahi, S. (dir.). *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002*. Laboratoire Paragraphe. Paris : université Paris VIII Vincennes-St Denis. pp. 139-159.
- Albero, B. (2010). "L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner". In Albero, B. & Poteaux N. (dir.). pp. 15-25.
- Albero, B. & Poteaux N. (dir.) (2010). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie – Une expérience d'auto-formation à l'université – Étude de cas*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Arnold, J. (2006). "Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?". *Études de linguistique appliquée (Éla)*, vol. 4, n° 144. pp. 407-425.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Belan, S. & Narcy-Combes, M.-F. (2011). "Accompagnement et innovation : quels outils pour un suivi efficace dans un dispositif hybride ?". *Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance – Mélanges*, n° 32. Nancy : Crapel. pp. 85-99. Disponible en ligne : [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/85-100\\_belan.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/85-100_belan.pdf)
- Béziat, J. (2003). "Le courriel pour un tutorat de proximité en formation à distance". *Epinet*, n° 57, juin 2003. Disponible en ligne : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0306b.htm>
- Brudermann, C. (2010). "Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 13. <http://alsic.revues.org/1348>. DOI : 10.4000/alsic.1348
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Candas, P. & Eneau, J. (2010). "Autonomie de l'apprenant et dimensions affectives de l'autoformation". In Albero, B. & Poteaux, N. (dir.). pp. 141-167.
- Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). "Learning strategies in foreign language instruction". *Foreign Language Annals*, vol. 22, n° 1. pp. 13-21.
- Coianiz, A. (2001). *Apprentissage des langues et subjectivité*. Paris : L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Damasio, A. R. (1999). *Le Sentiment même de soi – Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). "Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 8, n° 1. <http://alsic.revues.org/326>. DOI : 10.4000/alsic.326
- Gibson, R. (2002). *Intercultural Business Communication*. Oxford : Oxford University Press.
- Haeuw, F. (dir.) (2001). *Compétice – Outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur*. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche ; direction de la technologie. <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel*. Paris : Seuil.
- LeDoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.

- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). "Emotional intelligence: Theory, findings, and implications". *Psychological Inquiry*, n° 15. pp. 197-215.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC – Pour une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Nissen, E. (2006). "Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides". In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.). *Le français dans le monde – Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. pp. 44-57.
- Nissen, E. (2007). "Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 10, n° 1. <http://alsic.revues.org/617>. DOI : 10.4000/alsic.617
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation – Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions universitaires.
- Porcher, L. (1981). "Les chemins de la liberté". *Études de linguistique appliquée (Éla)*, n° 41. pp. 127-135.
- Rémon, J. (à paraître). "L'affectif et la durée dans une pratique de la langue à distance". In *Les aspects affectifs dans l'enseignement-apprentissage des langues, Actes du Colloque Lairdil*, Toulouse, 17-18 octobre 2013.
- Robbins, S. & Judge, T. (2011). *Comportements organisationnels*. Montreuil : Pearson Éducation France. pp. 110-111.
- Seidlhofer, B. (2003). *Controversies in Applied Linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- Tepedelenli, N. (2002). "Une approche méthodologique récente dans l'enseignement/apprentissage des langues : apprentissage par projet(s)". In Salinero Cascante, J. & Iñarrea las Heras, I. (dir.). *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, vol. 1. La Rioja : Publicaciones Universidad de La Rioja. pp. 743-746. Disponible en ligne : <http://www.unirioja.es/servicios/sp/catalogo/online/encrucijada.shtml>
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business*. Londres : Nicholas Brearley.
- Van Der Sanden, N. (2011). "Apprendre à distance : outils et pratiques d'accompagnement en classe de FLE aux Pays-Bas". *Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance – Mélanges*, n° 32. Nancy : Crapel. pp. 179-192.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London : Longman.
- White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge : Cambridge University Press.

## Logiciel

Mazzoni, D. (1999). *Audacity*. Enregistreur et éditeur des données audio numériques. <http://audacity.sourceforge.net/?lang=fr>

## Annexe

Tableau 2 – Organisation du cas n° 2.

Années	Programme module d'anglais du	Composition des groupes	Profil
		Informatique et télécommunications (IT) Génie des procédés de l'environnement (GPE) Téledétection et image numérique (TIN)	
2008-2009	1 groupe 24 h d'anglais 14 étudiants	1 groupe M2R-IT	6 origines
2008-2009	2 groupes ensemble 24 h d'anglais	1 groupe M2R-GPE : 9 étudiants + 1 groupe M2Pro-TIN : 12 étudiants	10 origines

	21 étudiants		
2008-2009	4 étudiants à distance	3 étudiants M2R en énergétique + 1 étudiant M2R et Pro-IT	
2009-2010	2 groupes ensemble 24 h d'anglais 16 étudiants	1 groupe M2Pro-TIN : 5 étudiants 1 groupe M2R-GPE : 11 étudiants	3 origines 5 origines
2009-2010	1 groupe 6 heures d'anglais présent. 20 étudiants	1 groupe M2R-IT 5 parcours	7 origines
Récapitulatif 2008-2009 2009-2010	39 étudiants 36 étudiants		15 origines 13 origines

Pays représentés : France, pays du Maghreb, Roumanie, Afrique francophone, Colombie, Vietnam, Réunion, Antilles, Afghanistan, Iran, Liban, Syrie, Cambodge, Thaïlande. La grande majorité est arrivée en France pour suivre la formation M2. L'information concernant les pays d'origine est intéressante en tant qu'élément ayant un rôle à jouer dans la dimension interculturelle et l'autonomie psycho-affective.

**Tableau 3a – Questions extraites du questionnaire de satisfaction\* pour le cas n° 2 et résultats.**

Classez de 1 (pas satisfaisant) à 5 (totalement satisfaisant)	1	2	3	4	5	SR
Le cours a été bénéfique / profitable / utile / efficace		2	12	23	18	5
Le module fondé sur le projet professionnel / personnel était intéressant / attrayant.			15	19	21	5
Le module fondé sur le projet professionnel / personnel était utile pour votre carrière.			21	21	17	1
Le professeur s'adapte bien aux besoins et attentes des étudiants.		1	6	16	37	
Le professeur est disponible pour donner davantage d'explications et d'informations.			4	15	41	
Auriez-vous préféré un cours classique ?	57 Non			3 Oui		
	Oui	un peu	Non	SR		
Avez-vous participé aux séances de conversation.	21	12	26	1		
Trouvez-vous que cette idée est bonne ?	57		2	1		
Avez-vous travaillé l'anglais sur la plate-forme Moodle ?	36		22	2		

\*Questionnaire tout en anglais, distribué en fin de module. 60 questionnaires complétés.

**Tableau 3b – Synthèse des résultats du questionnaire.**

Commentaires des étudiants (reformulés)	Nombre
Je suis satisfait(e).	43
Je ne suis pas satisfait(e) ; j'aurais aimé plus d'exercices, de grammaire, de vocabulaire.	3
Le projet me plaît.	26
Le projet est nouveau.	2
Le projet rend autonome.	2



La formule est meilleure qu'enseignement traditionnel / que les années précédentes.	5
J'ai trouvé le travail perturbant au début. Il a été difficile de s'organiser au début, mais c'était bien après.	2

**Tableau 3c – Bilan des activités en autoformation sur Moodle.**

Groupes	Moodle	Que pensez-vous de la pratique sur Moodle ?
Groupes 2008-09		
27 questionnaires	15 participants	9 commentaires : peu attrayant – Travaille autrement – Manque de temps – Manque d'intérêt – Consignes peu claires – Préfère l'oral
Groupe 2009-10	1	
14 questionnaires	7 participants	4 commentaires : manque de temps – Exercices éparés – Présentation peu claire – Accès impossible
Groupes 2009-10	2	
19 questionnaires	14 participants	2 commentaires : préfère d'autres sites – Travaille seul

**Tableau 4 – Questionnaire de satisfaction de la 3<sup>ème</sup> séance.**

	0	1	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	?	Moyenne
1. Présentation du travail			1	1	<u>6</u>		1				<b>2,9</b>
2. Accessibilité de votre tutrice / enseignante					2		<u>5</u>	1		1	<b>3,8</b>
3. Ouverture de votre tutrice / enseignante					<u>4</u>		2		3		<b>3,9</b>
4. Type de travail					1		<u>6</u>		2		<b>4,1</b>
5. Soutien pédagogique			1		2		2		1	<u>3</u>	<b>3,5</b>
6. Charge de travail (0 = lourde, 5 = légère)	1	<u>4</u>	1		3						<b>1,6</b>
7. Efficacité pour vos progrès							<u>4</u>		2	3	<b>4,3</b>
8. La façon dont vous êtes évalué(e)					2		2			<u>5</u>	<b>3,5</b>
9. Satisfaction globale					2	1	<u>6</u>				<b>3,7</b>

Souligné : note obtenue en majorité.

**Tableau 5 – Questionnaire de satisfaction de la 12<sup>ème</sup> séance.**

	0	1	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	?	Moyenne
Présentation du travail				1	2		<u>4</u>			1	<b>3,5</b>
Accessibilité de votre tutrice / enseignante					1	1	<u>3</u>		3		<b>4,2</b>
Ouverture de votre tutrice / enseignante					<u>4</u>		<u>4</u>				<b>3,5</b>
Type de travail					2	1	2			<u>3</u>	<b>4,0</b>
Soutien pédagogique			2		2		<u>3</u>			1	<b>3,1</b>
Charge de travail (0 = lourde, 5 = légère)	<u>4</u>		1	1			1		1		<b>1,7</b>
Efficacité pour vos progrès					2		<u>4</u>		2		<b>4</b>

La façon dont vous êtes évalué(e)					<u>3</u>			<u>3</u>			2	<b>3,5</b>
Satisfaction globale			1		2			<u>4</u>	1			<b>3,6</b>

Souligné : note obtenue en majorité.

**Tableau 6 – Project-based module.**

<b>What did you learn from your project work?</b>
<p><b>Working method:</b></p> <p><i>how to organize research work</i></p> <p><i>how to collect and select information</i></p> <p><i>how to organize ideas</i></p> <p><i>how to synthesize ideas</i></p> <p><i>how to put them in written form</i></p> <p><i>how to make good slides</i></p> <p><i>how to talk in front of an audience</i></p>
<p><b>English skills:</b></p> <p><i>improve written English: grammar, vocabulary, sentence structures, style, register</i></p> <p><i>improve spoken English</i></p> <p><i>improve communication skills in English</i></p> <p><i>change my approach to learning/practising English: new strategies, better image of the language</i></p>
<p><b>Personal development</b></p> <p><i>autonomy</i></p> <p><i>responsibility</i></p> <p><i>motivation</i></p>
<p><b>Compared to a classic course with exams, it is ...</b></p> <p><i>Conclusion/Commentary</i></p>

**Tableau 7 – Évaluation du projet donnée à chaque participant à la fin du module.**

1: under average 2: average 3: above average
Language skills: speaking 1 2 3 writing 1 2 3
Communication skills 1 2 3 1 2 3
Motivation/involvement 1 2 3 1 2 3
Autonomy 1 2 3 1 2 3
Quality of work/final project 1 2 3 1 2 3
Commentary

**Tableau 8 – Résultats à la question sur le degré de satisfaction sur le dispositif hybride.**

Groupes	Préférez-vous ce dispositif ou un enseignement tout en présentiel conventionnel ?
Groupes 2008-2009	
27 questionnaires	25 en faveur du dispositif 2 pour cours conventionnels sans commentaires
Groupe 1 – 2009-2010	
14 questionnaires	13 en faveur du dispositif (1 souhaite avoir plus d'exercices en cours), 1 ne sait pas

Groupe 2 – 2009-2010	
19 questionnaires	18 en faveur du dispositif (1 oui et non car aimerait davantage d'heures et 1 en alternance), 1 sans réponse

## ***Pour citer cet article***

### *Référence*

Claire Chaplier et Élisabeth Crosnier, « Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides – Études de cas en master 2 », *Alsic* [En ligne], Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 15 juin 2014, Consulté le 30 novembre 2015. URL : <http://alsic.revues.org/2739> ; DOI : 10.4000/alsic.2739

## ***Auteurs***

### **Claire Chaplier**

Maîtresse de conférences en anglais au département Langues et gestion. Elle est responsable des M1 MIA (mathématiques ingénierie applications). Ses recherches portent sur les tâches et les dispositifs, les fonctions de l'enseignant et de l'apprenant dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais ainsi que les spécificités de la formation Lansad (langues pour spécialistes d'autres disciplines) en sciences.

**Affiliation** : laboratoire Lairdil, université Paul Sabatier, Toulouse.

**Courriel** : [claire.chaplier@univ-tlse3.fr](mailto:claire.chaplier@univ-tlse3.fr)

**Adresse** : université Paul Sabatier-Toulouse III, 115 route de Narbonne, Toulouse, France.

### **Élisabeth Crosnier**

Maîtresse de conférences en anglais au département Langues et gestion. Elle est responsable des langues de L3, de la passerelle L / M et coordinatrice des langues de L3 SVT. Ses recherches portent sur l'anglais scientifique, la didactique de l'anglais à visée professionnelle dans le secteur Lansad (langues pour spécialistes d'autres disciplines) et la communication interculturelle. Elle a enseigné en LEA à l'université Paul Valéry de Montpellier.

**Affiliation** : laboratoire Lairdil, université Paul Sabatier, Toulouse.

**Courriel** : [elisabeth.crosnier@univ-tlse3.fr](mailto:elisabeth.crosnier@univ-tlse3.fr)

**Adresse** : université Paul Sabatier-Toulouse III, 115 route de Narbonne, Toulouse, France.

## ***Droits d'auteur***

CC-by-nc-nd