ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES
DES INSTITUTS UNIVERSITAIRES DE TECHNOLOGIE

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Cahiers de l'APLIUT

Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur

Volume coordonné par
l'association pour la recherche en didactique de l'anglais
et en acquisition

Vol. 37
Numéro 1
Janvier 2018

ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES
DES INSTITUTS UNIVERSITAIRES DE TECHNOLOGIE

Researching and Teaching Languages for Specific Purposes

Cahiers de l'APLIUT

Trust, Relatedness and Language Learning in Higher Education

Issue coordinated by
*l'association pour la recherche en didactique de l'anglais
et en acquisition*

Issue 37

No 1

January 2018

Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur - Sommaire

Trust, Relatedness and Language Learning in Higher Education

En proposant de travailler sur le thème « Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur » Joséphine Rémon et Virginie Privas-Bréauté, coordinatrices de ce numéro 1, volume 37 de *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'Apliut (RPPLSP)* pour l'association de recherche en didactique de l'anglais et en acquisition (Ardaa), lançaient à notre communauté un défi de taille : approcher, par la complexité, des notions aux contours encore flous, « confiance » et « reliance » – objets scientifiques en cours de construction ou « concepts » en devenir – afin d'éclairer notre problématique commune de l'enseignement / apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur. La communauté a répondu présente et nous publions ici 6 articles et notes de recherche, 4 notes de pédagogie universitaire et fiches pédagogiques qui permettront au lecteur d'appréhender la confiance, la reliance et l'apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur par une diversité de points de vue.

- **Linda Terrier** [Éditorial – De la reliance](#) *Editorial - Relatedness*
- **Joséphine Rémon et Virginie Privas-Bréauté** [Introduction – Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur](#) *Introduction – Trust, Relatedness and Language Learning in Higher Education*
- **Articles** *Research Articles*
  - **Isabelle Capron Puozzo** [Lorsqu'Artémis rencontre Hermès : confiance et reliance mises à l'épreuve](#) *When Artemis Meets Hermes: Trust and Relatedness to be Tested*
  - **Estelle Riquois** [Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace](#) *Facilitating Classroom Speaking: Material, Activities and Space Management*
  - **Hélène Josse - de La Gorce, Marine Riou, Pauline Beaupoil-Hourdel et Clotilde Bouquet-Ysos** [Grammaire, bienveillance et boîtiers de vote : analyse d'une rénovation pédagogique](#) *Grammar, Care and Personal Response Systems: Analysing the Renovation of an English Grammar Course in a French University*
  - **Sophie Bailly, Anne Chateau, Justine Paris et Carine Martin** [Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues](#) *Reliance and confidence in a self-directed language learning environment*
  - **Dagmar Abendroth-Timmer** [Confiance et reliance des moniteurs dans un centre de langues](#) *Confidence and Relatedness of Tutors in a Language Center*
- **Notes de recherche** *Research Notes*
  - **Déborah Aboab, Ève-Marie Rollinat-Levasseur et Donatienne Woerly** [Le développement des capacités de reliance par des rencontres entre étudiants francophones et étudiants en langue](#)

[française](#) *Boosting Student Confidence Through Small-Group Conversations Between French speaking Students and FFL Students*

- **Notes de pédagogie universitaire** *Notes on Language Pedagogy in Higher Education*
  - **Jacqueline Estran et Muriel Estran** [Le théâtre chinois traditionnel : apports et limites dans le cadre d'un enseignement de langue et civilisation étrangère de 1er cycle](#) *Chinese Traditional Theatre: Contribution and Limits for the Teaching of Foreign Language and Civilization at University*
- **Fiches pédagogiques** *Notes on Teaching Experience*
  - **Chae Yeon Bournel-Bosson et Jovan Kostov** [Créer un climat de confiance dans un cours de français sur objectifs universitaires sur Moodle](#) *Inspiring Self-Confidence in French for Academic Purposes through the Use of Moodle*
  - **Sophie Dufossé Sournin** [Mise en place d'un espace d'apprentissage sécurisant](#) *Developing a caring learning environment*
  - **Fabienne Flessel** [Construire et renforcer les compétences en anglais et la confiance des étudiants dans un projet vidéo interdisciplinaire en BTS](#) *Building and Strengthening Language Skills and Students' Self-Confidence through a Cross-Curricular Video Project in a HND course*

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Cahiers de l'APLIUT

**Ce fichier PDF réunit l'ensemble des textes
de ce numéro de *RPPLSP* publié en ligne.**

**Pour citer ces textes, merci d'utiliser leur
référence électronique.**

**Les articles peuvent être visualisés en ligne
et téléchargés individuellement depuis le
site de la revue :**

<http://journals.openedition.org/apliut/>

Éditorial – De la reliance

Editorial - Relatedness

Linda Terrier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5817>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Référence électronique

Linda Terrier, « Éditorial – De la reliance », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 37 N°1 | 2018, mis en ligne le 30 janvier 2018, consulté le 08 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5817>

Ce document a été généré automatiquement le 8 février 2018.

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

---

Éditorial – De la reliance

Editorial - Relatedness

Linda Terrier

- 1 En proposant de travailler sur le thème « Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur » Joséphine Rémon et Virginie Privas-Bréauté, coordinatrices de ce numéro 1, volume 37 de *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'Aplut (RPPLSP)* pour l'association de recherche en didactique de l'anglais et en acquisition (Ardaa), lançaient à notre communauté un défi de taille : approcher, par la complexité, des notions aux contours encore flous, « confiance » et « reliance » – objets scientifiques en cours de construction ou « concepts »¹ en devenir – afin d'éclairer notre problématique commune de l'enseignement / apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur.
- 2 Le défi d'articuler des recherches en didactique des langues autour de notions nécessitant encore un travail définitoire transparait dès la question de la traduction en anglais du titre de ce numéro et du titre des textes qui le composent. Je propose dans cet éditorial de faire un point terminologique sur la traduction problématique de « reliance » afin, sinon de stabiliser le construit, du moins de contribuer à la réflexion épistémologique autour de ce concept en émergence en didactique des langues, à la suite de Aden et al. Le travail de traduction encourage en effet à « ouvrir des portes vers d'autres mondes » et « trouve[r] de nouvelles façons de découper la réalité » (Kramsch 11), à adopter des postures et points de vue différents et, par là, à appréhender les notions et concepts différemment.
- 3 Posons d'emblée que « reliance » et « *reliance* » sont de « vrais 'faux-amis' », c'est à dire « des mots qui, tout en se ressemblant beaucoup, n'ont pratiquement jamais le même sens en anglais en français » (Walter 134). L'usage de ces deux termes ne se recoupe en effet pas dans le discours. Selon le dictionnaire de référence *Oxford English Dictionary (OED)*, le terme « *reliance* » est attesté depuis le 17^e siècle en anglais et est aujourd'hui d'usage courant, comme le sont sa racine, le verbe à particule « *rely (on)* » (14^e siècle), et les autres dérivés du verbe. Au contraire, le terme français « reliance », que le texte de cadrage appelle à appréhender au sens diffusé par le chercheur en sociologie Marcel Bolle de Bal, est « relativement neuf » (Bolle de Bal 99), comme tout néologisme. Il est surtout d'usage

restreint puisqu'il a été proposé par le chercheur pour servir le domaine spécifique de la sociologie (française). C'est ce qu'indique Bolle de Bal dans le titre de son article de référence sur la notion de reliance, « Reliance, déliance, liance : émergence de trois **notions sociologiques** » (mon soulignement), et qu'il confirme dans l'introduction de ce même texte en se référant à la « langue sociologique » (Bolle de Bal 99).

- 4 Même si aujourd'hui en France le terme attire une audience allant au-delà des sociologues, son usage semble encore largement réservé à la sphère scientifique : ni le Larousse en ligne, ni le portail lexical du CNRTL², par exemple, ne contiennent d'entrée pour le terme « reliance ».
- 5 Dans ce contexte, une traduction directe serait susceptible d'entraîner des failles épistémologiques. Bolle de Bal lui-même pointe ce danger : « [a]ttention, néanmoins, à toute assimilation hâtive, abusive, abusée par les apparences de ce faux frère. » (Bolle de Bal, note de bas de page 14) Il concède, comme le soulignent Bailly et al. dans ce numéro (§17), que des recoupements de sens entre « reliance » et « *reliance* » peuvent être établis parce les deux termes sont porteurs des notions de « confiance » et de « soutien ». Ces recoupements sont pourtant, à mon sens, également à prendre avec grande précaution en raison de la nature asymétrique de la relation de confiance et/ou de soutien induite par le terme anglais.
- 6 Etymologiquement le verbe « relier », central à la « reliance »³, et le verbe « *rely on* », racine de « *reliance* », partagent la même origine : ils sont issus du français normand « *relier* », lui-même issu du latin *religare*, infinitif de *religo* dont le sens premier serait « lier en arrière (par derrière) ; lier, attacher : attaché à un char, amarrer les navires au rivage, relier les poutres avec des planches » (Gaffiot), sens synthétisé par le *Wiktionnaire*⁴ ainsi : « relier, lier fortement ». Les deux termes se seraient ensuite éloignés : l'anglais aurait privilégié la force du lien établi (ie. « lier fortement ») plutôt que l'action même de « relier » que le français aurait favorisée.
- 7 En anglais, le lien semble être devenu si fort qu'il a fini par impliquer un sens de dépendance, comme l'impliquait d'ailleurs déjà l'un des sens en latin de *religo* « attaché à un char ». On trouve aujourd'hui cette idée de dépendance dans toutes les définitions des termes *rely (on)* et *reliance (on)* (voir par exemple *English Oxford Living Dictionary* et *Cambridge Online Dictionary, OLD* et *COD*). Si l'idée de « confiance » reste présente, elle est souvent proposée en deuxième acception⁵. Surtout, l'analyse des 100 premières occurrences du terme « *reliance on* » en contexte dans le corpus en ligne d'anglais américain contemporain (COCA – *Corpus of Contemporary American English*) montre un lien de dépendance le plus souvent envisagé comme négatif et/ou dont on essaie de se défaire.
- 8 Voici une impression d'écran de quelques exemples parmi les 100 premières occurrences de « *reliance on* » proposées par le logiciel. Ils montrent que l'on se trouve bien loin des idées de confiance ou de soutien :

84	2017	ACAD	Journal of American Folklore	A	B	C	appropriate for those with certain medical conditions, are served in prisons owing to a reliance on processed food. Moreover, often no thought
85	2017	ACAD	Journal of American Folklore	A	B	C	Whether or not it is harmful to some and healthful for others, the increased reliance on soy is one result of frequent efforts at cost-cutting. In r
86	2017	ACAD	Studies in Romanticism	A	B	C	attempts to contribute seriously to scientific knowledge and its dispersal. # Smith's reduced reliance on mechanism and Linnaeus, when compa
87	2017	ACAD	Twentieth Century Literature	A	B	C	for a queer revision, a model of Pynchon's queer-postmodern poetics. Her erotic reliance on postmodernist narrative strategies reveals how s/r
88	2017	ACAD	American Indian Quarterly	A	B	C	of appropriate care, family dynamics, and domesticity, whereby the provincial government viewed reliance on extended family to help with chili
89	2017	ACAD	The Arizona Quarterly	A	B	C	and spectacle's tendency to expose both the lack inherent in masculinity and masculinity's reliance on its other(s) to retain its ascendant positio
90	2017	ACAD	Journal of Modern Literature	A	B	C	and suspend readers in a contemplative state of hesitation that progressivism would ignore in its reliance on action. This suspension, a lingerin
91	2017	ACAD	American Indian Quarterly	A	B	C	Worfel bragged afterward, "I call Jack Abramoff, and I get results." Reliance on Abramoff and Scanlon increased as the Coshhatta Tribal Council
92	2017	ACAD	Philosophy Today	A	B	C	share that makes them so unsanitary, so dangerous to our mental health is a reliance on images, and what sets the intellect apart from them is
93	2017	ACAD	Studies in Romanticism	A	B	C	leech-gatherer only gathers leeches, and in the course of conversation admits the unsustainability of reliance on a single species." Once I could
94	2017	ACAD	Studies in Romanticism	A	B	C	Clare's poetry further reflects the structure of common right as it unashamedly reveals its reliance on already published and communal knowle
95	2017	ACAD	Human Organization	A	B	C	of social networks with more homogenous class compositions, which he attributed primarily to decreased reliance on reciprocal relations for re
96	2017	ACAD	Genetics	A	B	C	Nehrke 2010). This could be a form of lactic acidosis caused by increased reliance on glycolysis. Some differences between eat-3 and fzo-1 muta
97	2017	ACAD	Neuron	A	B	C	, including subcellular redistribution. A hallmark of long-term memory, however, is its reliance on new protein and RNA synthesis. It is therefore
98	2017	ACAD	ACI Materials Journal	A	B	C	in-place monitoring of the development of the structure and strength of UHPC. Given the reliance on heat of hydration for field thermal curing,
99	2017	ACAD	Human Organization	A	B	C	to remake and reinforce cultural and material boundaries in many ways contribute to the deepening reliance on mobility as a means to navigat
100	2017	ACAD	Ethics and the Environment	A	B	C	human life and where the "feed" or ecology of dependence is a human reliance on plants for survival, rather than perceiving the reverse. This

Figure 1 : Occurrences en contexte de « *reliance on* » dans *COCA* (occurrences n° 84 à 100).

- 9 En raison de cette « dépendance », le terme « *reliance* » en anglais implique une relation asymétrique : une personne dépend de / compte sur / s'appuie sur une autre personne ou un objet, sans que la relation inverse soit vraie.
- 10 Il me semble qu'une telle asymétrie, ou hiérarchie, est absente de la définition de « *relier* » proposée par Bolle de Bal qui est, rappelons-le, centrale à la compréhension du concept de « *reliance* » :
Ce qui nous a amené à entendre par *relier* : « *créer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes.* » (Bolle de Bal 103, en italiques dans le texte d'origine)
- 11 C'est plutôt l'idée de réseaux, de systèmes complexes, par définition non hiérarchisés mais interdépendants (relation symétrique), qui semble dominer. Ainsi le néologisme « *reliance* » ne comporte pas à mon sens de trait de dépendance ni une quelconque hiérarchie dans les liens à construire au contraire : il s'efforce de questionner la (ré-)émergence de relations au moins neutres, au mieux positives, et en tout cas réciproques entre les personnes, les groupes considérés et leur(s) environnement(s).
- 12 L'asymétrie relationnelle de la notion en anglais nous alerte sur la non-correspondance de la nature de la relation exprimée respectivement par « *reliance* » et « *reliance* » et sur le danger d'un contre-sens dans le cas d'une traduction directe⁶.
- 13 Cette difficulté de traduction posée, il a fallu avec les coordinatrices du numéro trouver un terme adéquat pour le titre du numéro en anglais qui ferait sens pour tout lecteur non francophone, tout en restant au plus proche du sens de « *reliance* » proposé par Bolle de Bal.
- 14 Pour ce faire, nous avons travaillé à partir des verbes « *link* » - « *connect* » - « *relate* » parce qu'ils expriment tous trois l'idée de « *relier* », posée comme centrale à la définition de « *reliance* ». Dans *OLD*, « *link* » est défini sur la base du terme « *connection* » ; il est fait appel aux notions « *link* » et « *relate* » pour définir « *connect* » ; et la définition de « *relate* » contient elle-même le terme « *connection* », si bien qu'une décision ferme de traduction en faveur de l'un ou de l'autre réclamait un travail de comparaison approfondi.
- 15 Notons ici que nous avons *a priori* une préférence pour la racine verbale « *relate* » puisque Aden et al. ont choisi « *interrelatedness* » pour traduire « *reliance* » dans le titre de leur ouvrage collectif bilingue, qui reste à ce jour le seul ouvrage d'ampleur intégrant la problématique de la *reliance* à celle de l'apprentissage des langues et cultures et à la suite duquel ce numéro de *RPPLSP* s'inscrit. Mais ce choix de traduction n'est pas explicité et on trouve d'ailleurs deux autres propositions de traduction pour « *reliance* » dans l'avant-propos et dans l'introduction de l'ouvrage : « *relationality* » (Kramsch 11), «

interdependence » (Newby 15). Il nous a donc paru utile de poursuivre la réflexion sur la traduction de « reliance » pour apporter, avec ce numéro de *RPPLSP*, un éclairage supplémentaire.

- 16 Pour traduire « reliance », il était important de pouvoir proposer une forme nominale propre à favoriser le passage d'un terme du statut de notion à celui de concept. Les noms les plus fréquents dérivés des trois racines verbales de départ (*link*, *connection*, *relation*) sont toutefois d'usage trop courant pour permettre une correspondance juste avec « reliance », terme en émergence. Des formes nominalisées construites à partir d'adjectifs dérivés grâce au suffixe « -ness », tel que proposé par Aden et al., nous ont en revanche semblé prometteuses en raison du sémantisme de ce suffixe. Dans sa première acception, « -ness » exprime un état ou une condition⁷, (par exemple l'état ou condition d'être relié, de se relier, tel qu'impliqué dans « reliance »). Mais dans sa seconde acception, « -ness » montre que la condition ou l'état considéré reste en cours de construction et/ou à définir, comme le signale le terme « *certain* » : « *something in a **certain** state* » (2^e acception de « -ness » selon *OLD*, mon soulignement en gras). Ce suffixe permet de faire écho à l'instabilité inhérente au terme « reliance », liens en re-/co-construction, et toujours fragiles puisque issus d'une dé-liance. Ce suffixe s'est donc révélé être un outil précieux pour transposer le travail mené par Bolle de Bal autour des préfixes (dé-liance – liance – re-liance).
- 17 La racine « link » a alors été rapidement écartée puisque l'adjectif « *linked* » n'existe pas, empêchant *a priori* la construction d'une forme nominale en « -ness »⁸.
- 18 Au contraire, « *connectedness* » semble pouvoir servir la traduction de « reliance ». Le terme comporte une entrée à la fois dans *OLD* et *COD* et les définitions qui y sont proposées, en particulier la seconde acception du terme proposée par *OLD*, identifient des aspects psycho-sociologiques à la nature de la relation établie : « sentiment d'appartenance ou d'affinité avec une personne ou un groupe en particulier »⁹. Il s'agit là d'un des éléments considérés comme cruciaux par Bolle de Bal dans le concept de « reliance » (103 et 106).
- 19 Le cas de « *relatedness* » est entre les deux puisque *OLD* et *COD* proposent bien une entrée pour le terme mais aucun ne fournit de définition : l'entrée se contente de renvoyer vers l'adjectif « *related* » et/ou de proposer une série d'exemples du terme utilisé en contexte. Voici ceux proposés par *OLD* :
  - [1]'Our sexual behavior is just as moral as anyone else's, with the same capacity for love, closeness, **relatedness** and harmless pleasure.'
  - [2]'The issue of names also illustrates that neither systems of social **relatedness** nor the inheritance systems that are connected to them develop and exist in isolation.'
  - [3]'Associations between social **relatedness** and similarities in selected behavioral traits were also examined.'
  - [4]'As we have often pointed out, similarity does not mean proof of common ancestry or evolutionary **relatedness**.'
  - [5]'Then there's a sense of **relatedness**, of being part of something bigger than oneself.'
 (Entrée « *relatedness* » dans *OLD*, mon soulignement et ma numérotation)
- 20 Dans tous les exemples ci-dessus sauf [4], au moins une personne humaine est impliquée dans la relation évoquée, ce qui correspond également à l'un des critères définitoires de « reliance ». Surtout, l'exemple [5] est, me semble-t-il, très proche de ce que Bolle de Bal entend par « reliance » puisque le lien ressenti « dépasse » la personne humaine elle-même (voir les différents types de reliesances proposées par Bolle de Bal 103). Ces exemples montrent à mon avis que « *relatedness* », même s'il n'est pas explicitement défini, pourrait également servir la traduction de « reliance ».

- 21 Comment alors choisir entre ces deux termes pour traduire au mieux le titre de ce numéro « Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur » ?
- 22 La comparaison des termes « *connectedness* » et « *relatedness* » :
- leur fréquence d'utilisation est similaire : COCA recense 708 occurrences de « *connectedness* » et 612 occurrences de « *relatedness* », soit des taux d'occurrences faibles mais équivalents ;
  - leur sémantisme est dans les deux cas cohérent avec le terme « reliance » : l'analyse des 100 premières occurrences de chaque terme dans COCA montre qu'ils peuvent tous deux être utilisés dans le contexte des liens impliquant au moins une personne humaine ;
  - dans leur sens proche de « reliance », « *connectedness* » et « *relatedness* » apparaissent dans de nombreux titres de publications recensés par le moteur de recherche *Google Scholar*¹⁰ dans des domaines de recherche variés ;
  - les deux termes sont compatibles avec la problématique plus générale de l'apprentissage qui nous intéresse : de nombreuses publications recensées par *Google Scholar* comprenant les termes « *connectedness* » et « *relatedness* » sont en lien avec des questions d'école et d'apprentissage ;
  - enfin, outre-Atlantique, « *connectedness* » et « *relatedness* » sont tous deux fortement ancrés dans des cadres théoriques très différents de celui proposé par Bolle de Bal mais dans des acceptions qui, finalement, peuvent rejoindre ce terme si particulier de « reliance ». « *Relatedness* » est associé aux travaux de Ryan et Deci sur la motivation et l'auto-détermination (*Self-Determination Theory*), le terme signifie dans ce cadre un « sentiment d'appartenance et de lien aux personnes, au groupe ou à la culture qui partagent le même but »¹¹. La notion de « (*school*) *connectedness* » est pour sa part associée aux travaux d'un groupe de chercheurs réunis en 2003 par les centres américains de prévention et de contrôle des maladies. « *School connectedness* » est défini comme la croyance par les élèves que les adultes et leurs camarades à l'école se soucient de leur apprentissage et se soucient d'eux en tant qu'individus¹².
- 23 Rien dans les données ci-dessus ne permet réellement de prendre une décision pour traduire « reliance » par l'un des termes plutôt que l'autre. Notre choix final s'est donc porté sur le terme « *relatedness* » afin d'inscrire ce numéro de *RPPLSP* dans la continuité des travaux d'Aden et al. et de contribuer ainsi à une littérature commune sur le sujet.
- 24 Chaque article et note de recherche de ce numéro propose un travail scientifique problématisé autour des notions, pourtant délicates à traiter, de confiance, reliance mais aussi de bienveillance pour l'enseignement / apprentissage des langues dans le cadre didactique contraint de l'enseignement supérieur.
- 25 Comme dans le numéro précédent, « Jeux et langues dans l'enseignement supérieur », les liens à tisser activement entre les textes, l'établissement de leurs points communs et de leurs différences en fonction des langues visées, des cadres théoriques choisis, ou des approches privilégiées, font la force du propos de chaque texte et celle de l'ensemble. Ce numéro de *RPPLSP* se lit finalement comme un ouvrage collectif : c'est la lecture de l'ensemble, la confrontation de chacun des textes autour d'une thématique commune, qui permet la construction scientifique des objets sur lesquels il se concentre.
- 26 Cependant, une telle lecture d'ensemble devient de plus en plus exceptionnelle. Si le passage de la revue au « tout-numérique » a provoqué une perte, c'est peut-être celle-là : la possibilité de « feuilleter » aisément tous les textes constituant un numéro et de

procéder à une lecture toujours contextualisée des articles pour appréhender la thématique proposée dans sa complexité.

- 27 Les statistiques de consultation du site de RPPLSP montrent une évolution vers la lecture isolée des textes individuels. Alors qu'en septembre 2012, les visiteurs consultaient en moyenne 2,11 pages par visite (soit par exemple la consultation de deux textes différents ou la consultation du sommaire, puis d'un texte en particulier), en septembre 2017 cette moyenne avait baissé à 1,39 pages par visite (soit la consultation d'un texte seulement pour de nombreux visiteurs).
- 28 L'accès direct à des articles précis par le biais des moteurs de recherche internet explique en partie cette situation (qui est vraie pour de nombreuses autres revues en ligne), mais pas seulement. L'ergonomie spécifique proposée par « Open Édition », le portail de ressources électroniques qui héberge RPPLSP, encourage une telle lecture individuelle des textes puisqu'il n'est pas possible de lire tous les textes à la suite les uns des autres sur une seule et même page (ou onglet).
- 29 Ce numéro sur la « reliance », qui invite à une réflexion sur l'isolement et les liens (à renouer) mais aussi, au fond, à une réflexion méthodologique plus large sur les approches [+] analytiques ou [+] systémiques des phénomènes en lien avec les travaux de Morin¹³, m'a fait prendre conscience de ceci : l'ergonomie choisie par le portail Open Édition a tendance à « dé-liaer » les articles les uns des autres au sein d'un même numéro. Il m'a alors paru utile de dépasser cette limite en proposant un espace numérique permettant d'appréhender le numéro dans son ensemble en un même « lieu » afin de « re-liaer » tous les textes entre eux !
- 30 Le lecteur trouvera ainsi tout en bas de la page d'accueil de ce numéro, à la fin du sommaire, un fichier PDF regroupant tous les textes qui composent le numéro, y compris les textes de cadrage de départ. Un tel fichier PDF sera désormais proposé pour tous les numéros de la revue afin de permettre au lecteur de « feuilleter » chaque numéro en un seul « lieu » numérique.
- 31 Nous espérons que cette « nouveauté » sera bien accueillie, tout comme le sera ce numéro ! Sa thématique, « Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur », était ambitieuse : la communauté a répondu présente, et je vous souhaite, au nom de la rédaction de la revue, et avec les coordinatrices de ce numéro, une excellente lecture.

BIBLIOGRAPHIE

Aden, Joëlle, et al. (directeurs). *Teaching Language and Culture in an Era of Complexity: Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World / Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Peter Lang, 2010.

Bailly, Sophie, et al. « Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues. » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'Apliu*, n° 1, vol. 37, 2018.

Cambridge University Press. *Cambridge Online Dictionary*, 2018, <https://dictionary.cambridge.org/>.

Centers for Disease Control and Prevention. *School Connectedness: Strategies for Increasing Protective Factors Among Youth*, U.S. Department of Health and Human Services, 2009.

Chartrand, Suzanne G., et Godelieve De Koninck. « La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français (suite). » *Quebec français*, n° 154, 2009, pp. 143-145.

Gaffiot, Félix. *Dictionnaire Gaffiot latin français*, Hachette, 1934, <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php>. Dernier accès 30 janvier 2018.

Grimshaw, Trevor. « The Branding of English as a *Lingua Franca*. » *Teaching Language and Culture in an Era of Complexity: Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World / Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, dirigé par Joëlle Aden et al., Peter Lang, 2010, pp. 259-279.

Kramsch, Claire. « Foreword. » *Teaching Language and Culture in an Era of Complexity: Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World / Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, dirigé par Joëlle Aden et al., Peter Lang, 2010, pp. 11-13.

Newby, David. « Introduction. Relating Universes of Beliefs to the Language Classroom. A European View. » *Teaching Language and Culture in an Era of Complexity: Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World / Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, dirigé par Joëlle Aden et al., Peter Lang, 2010, pp. 15-20.

Quintin, Jean-Jacques, et Monica Masperi. « Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne. » *Alsic*, vol. 13, 2010.

Morin, Edgar. « La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. » *Revue internationale de systémique*, vol 9, n° 2, 1995.

Oxford University Press. *English, Oxford Living Dictionaries*, 2018, <https://en.oxforddictionaries.com/>.

Walter, Henriette. *Honni soit qui mal y pense*. Éditions Robert Laffont, 2001.

NOTES

1. Selon Chartrand et De Koninck, « rigoureusement parlant, le terme de concept fait référence à un objet construit dans le monde scientifique ou savant » (143) alors qu'« une notion est une connaissance intuitive, générale (Le nouveau Petit Robert, 2008) qui synthétise les caractères essentiels d'un objet, mais ne prétend pas à la scientificité. » (154)
2. Centre national de ressources textuelles et lexicales (<http://www.cnrtl.fr/>).
3. Bolle de Bal (103) définit la reliance comme « l'acte de relier ou de se relier », même si « relier » n'est pas la racine *stricto sensu* de « reliance » (selon Bolle de Bal, le terme est un néologisme créé à partir d'un autre néologisme : « liance »).
4. <https://fr.wiktionary.org/wiki/reliquo#la>. Le rédacteur de cette entrée du Wiktionnaire cite Gaffiot comme source de son propos.

5. Exemple : « *Rely on* : 1. to **need** a particular thing or the help and support of someone or something in order to continue, to work correctly, or to succeed ; 2. to trust someone or something or to expect him, her, or it to behave in a particular way. » (Cambridge Online Dictionary)

6. Sauf à user des précautions terminologiques nécessaires. Par exemple, Bailly et al. ont choisi le terme « *reliance* » et justifient leur choix dans le corps du texte. Kramsch et Quintin et Masperi (dans le résumé anglais de leur article) ont choisi de garder le terme français (en italique ou entre guillemets) et d'en expliciter le sens par paraphrase. Pour sa part, Grimshaw oscille entre propositions d'équivalents et maintien du terme français en italiques. La question de la traduction pour un titre de numéro de revue ou d'ouvrage collectif se pose toutefois différemment que pour des articles puisqu'il s'agit de veiller, sauf cas particulier, à ne pas imposer un cadre théorique unique aux différents textes qui le composent, notamment dans le cas de concepts en cours de construction.

7. « 1. *Denoting a state or condition* » (définition de *-ness* dans OLD dans sa première acception).

8. Les dictionnaires OLD ou COD ne comportent pas d'entrée pour le terme « *linkedness* » et COCA ne recense aucune occurrence de ce terme dans sa base de données. En revanche, le moteur de recherche Google propose quelques résultats dans le discours, tous traces d'un néologisme hyperspécialisé dans le domaine des « graphiques cartésiens », *a priori* non pertinent dans le domaine de la didactique des langues.

9. Notre proposition de traduction pour : « *A feeling of belonging to or having affinity with a particular person or group.* » (OLD)

10. Voici trois exemples de titres de publications recensés par Google Scholar contenant respectivement les mots clés « *relatedness* » et « *connectedness* » :

Solitude and relatedness: A wily and complex twinship: Reply to commentaries D Knafo - Psychoanalytic Dialogues, 2012 - Taylor & Francis ; *Programmatic prevention of adolescent problem behaviors: The role of autonomy, relatedness, and volunteer service in the Teen Outreach Program* JP Allen, G Kuperminc, S Philliber... - American Journal of ..., 1994 - Wiley Online Library ; *Students' perceptions of relatedness in the classroom: The roles of emotionally supportive teacher-child interactions, children's aggressive-disruptive behaviors, and ...* RA Madill, SD Gest, PC Rodkin - School Psychology Review, 2014 - search.proquest.com ;

Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales. RM Lee, SB Robbins - Journal of counseling psychology, 1995 - psycnet.apa.org ; *A case for school connectedness* RW Blum - Educational Leadership, 2005 - cibernet.org ; *Loving-kindness meditation increases social connectedness.* CA Hutcherson, EM Seppala, JJ Gross - Emotion, 2008 - psycnet.apa.org.

11. Notre proposition de traduction pour « [...] *a sense of belongingness and connectedness to the persons, group, or culture disseminating a goal [...].* » (Ryan et Deci 64)

12. Notre proposition de traduction pour : « *School Connectedness is the belief by students that adults and peers in the school care about their learning as well as about them as individuals.* » (Centers for Disease Control and Prevention 3)

13. Au sens strict la notion de « *reliance* » proposée par Bolle de Bal implique nécessairement « au moins une personne humaine » (Bolle de Bal 103). Le sens entendu par Morin est plus large puisqu'il concerne également des liens entre objets.

AUTEUR

LINDA TERRIER

Linda Terrier est maître de conférences au département des études du monde anglophone de l'université Toulouse – Jean Jaurès et membre du laboratoire CAS (EA 801). Ses recherches, informées par la linguistique de l'anglais, portent sur la didactique de l'anglais dans l'enseignement supérieur, notamment sur les problématiques de compréhension de l'oral et de dispositifs innovants. Elle est rédactrice en chef de *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'Apliut (RPPLSP)* depuis 2015.

linda.terrier@univ-tlse2.fr

apliut@revues.org

Introduction – Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur

Introduction – Trust, Relatedness and Language Learning in Higher Education

Joséphine Rémon et Virginie Privas-Bréauté

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5818>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Référence électronique

Joséphine Rémon et Virginie Privas-Bréauté, « Introduction – Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 37 N°1 | 2018, mis en ligne le 08 février 2018, consulté le 08 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5818>

Ce document a été généré automatiquement le 8 février 2018.

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

---

Introduction – Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur

Introduction – Trust, Relatedness and Language Learning in Higher Education

Joséphine Rémon et Virginie Privas-Bréauté

- 1 Lors de sa conférence de presse du 29 août 2017 intitulée « L'école de la confiance »¹, le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Jean Michel Blanquer, proposait de « faire émerger l'école de la confiance » pour une société de la confiance et de favoriser « la confiance des élèves en eux-mêmes ». Il pointait en effet le manque de confiance en soi des apprenants français et notait que l'école de la confiance « ne se décrète pas ». Cette problématique se prolonge dans l'enseignement supérieur, tout particulièrement dans le domaine des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad), où chacun trace son parcours langagier avec plus ou moins de plaisir et d'agentivité.
- 2 La confiance ne se décrète pas non plus comme objet de recherche, mais se laisse approcher et construire en objet scientifique progressivement, à travers une approche pluridisciplinaire et des méthodologies variées. Ce numéro de la revue *RPPLSP* se veut être un effort supplémentaire dans la construction de cet objet scientifique fragile.
- 3 **Isabelle Capron-Puozzo** offre un cadrage théorique et des définitions des notions de confiance et de reliance, et saisit cette opportunité pour mettre « confiance en soi » en regard de « confiance en l'autre ». Elle établit également un lien heuristique entre confiance et *feedback*, vu comme un étayage qui, en pointant les compétences acquises, mène vers l'auto-régulation. En creux, lorsqu'elle indique que la seule personne à laquelle on ne peut pas mentir, c'est soi-même, elle ouvre déjà d'autres pistes pour une entrée par le silence, qui continuerait cette réflexion sur l'introspection, ou comment ménager ces moments nécessaires de silence dans l'apprentissage, qui permettent d'entendre « cette petite voix intérieure qui nous pousse parfois à nous dépasser, parfois à abandonner ».
- 4 **Estelle Riquois** se place à l'interaction des supports, des activités et de la gestion de l'espace de la classe, ou gestion émotionnelle de l'espace. Son mode d'appréhension des

données est l'enquête. L'auteure fait le lien entre émotions et représentations et met en lumière le paradoxe selon lequel une approche qui se veut plus engageante pour chasser l'ennui, peut être parfois plus anxiogène. Elle interroge une situation spécifique de prise de parole : la lecture à voix haute face au groupe, qui implique l'identité, d'où une mise en danger, d'autant plus lorsqu'il s'agit pour l'apprenant de « s'immiscer dans un système culturel qu'il connaît plus ou moins et qui véhicule d'autres valeurs que les siennes ».

- 5 On retrouve ce lien entre culture, identité et confiance dans la note de pédagogie universitaire de **Jacqueline Estran** et **Muriel Estran**. Les deux auteures contribuent à la réflexion de ce numéro en montrant comment, paradoxalement, un domaine comme le théâtre chinois, pourtant « radicalement différent » pour un apprenant européen, peut justement, et par là même, devenir vecteur de médiation vers une mise en mouvement identitaire de l'apprenant, en rendant « tangibles et signifiantes » les étrangetés.
- 6 **Hélène Josse-de la Gorce, Marine Riou, Pauline Beaupoil-Hourdel** et **Clotilde Bouquet-Ysos** abordent la confiance et la reliance à travers la notion de bienveillance. Au-delà d'une simple intention, les auteures proposent des pistes concrètes et évaluent ces pistes, à l'aide d'une enquête, à l'occasion de l'introduction d'un nouveau dispositif technique. Très concrètement, le dispositif proposé (boîtiers électroniques de vote) vise à lutter contre l'absentéisme des étudiants face à un enseignement (la grammaire) perçu comme plus rébarbatif que les autres. Cet article permet de remettre au centre un questionnement sur les besoins des apprenants (notamment le « besoin d'autonomie », le « besoin de compétence » et le « besoin d'appartenance sociale ») et l'effectivité d'un enseignement en regard de ces besoins.
- 7 **Dagmar Abendroth-Timmer** aborde aussi des aspects concernant l'identité, identité des moniteurs de langue cette fois, en lien avec leurs représentations par rapport à leurs compétences personnelles, linguistiques ou didactiques, la confiance que les apprenants leur accordent, et la manière dont ils peuvent soutenir le travail en autonomie des étudiants. Ainsi la construction identitaire (professionnelle) des uns (les moniteurs) est en tension avec la construction de l'autonomie des autres (les apprenants de langue), les normes de référence étant à la fois institutionnelles et langagières.
- 8 C'est également à un contexte d'apprentissage auto-dirigé que **Justine Paris, Anne Chateau, Sophie Bailly** et **Carine Martin** s'intéressent. Les auteures utilisent des entretiens pour explorer en quoi les notions de confiance et de reliance sont pertinentes pour aborder les questions d'autonomie. Elles soulignent « l'importance des interactions dans le déroulement positif des auto-apprentissages réussis » et notent que le lien qui se crée « fluctue en permanence et qu'il ne peut être pris pour acquis ». Ainsi, établir la confiance et la reliance relève d'un travail, d'un processus qui n'est pas plus aisé que la transmission de connaissances. La notion d'agentivité convoquée par les auteures, en lien avec la reliance à soi, se révèle porteuse pour aborder et construire cet objet scientifique qu'est la confiance.
- 9 La note de recherche de **Déborah Aboab, Eve-Marie Rollinat-Levasseur** et **Donatienne Woerly** explore le tissage d'un socle de reliance lors de rencontres entre apprenants de français et étudiants en licence. De nouveau, l'absentéisme (en l'occurrence le non-absentéisme) est, entre autres, un des indicateurs potentiels de la qualité de ce « rapport à l'espace et à la perception de l'autre dans un espace partagé », avec des aller-retours dans les rôles assignés à chacun, et par là, les identités endossées.

- 10 Du point de vue de la mise en pratique, **Chae Yeon Bournel-Bosson** et **Jovan Kostov** proposent, dans le cadre d'un apprentissage à distance, plusieurs pistes telles que « développer la maîtrise technique », « réemployer les savoirs de l'étudiant », « créer et renforcer le lien social entre les étudiants » ou encore « fluidifier l'interaction avec les tuteurs ».
  - 11 **Sophie Dufossé Sournin** livre un retour d'expérience concernant la restructuration de l'enseignement de l'anglais Lansad à l'Espe de l'Académie de Limoges. Elle explique comment cette réorganisation pédagogique à la fois sur les plans présentiel et distanciel a permis aux étudiants non-spécialistes d'apprendre l'anglais et l'espagnol dans un environnement sécurisant et bienveillant.
  - 12 **Fabienne Flessel** s'intéresse quant à elle à l'autonomisation des apprenants en langues vivantes dans les formations aux brevets de technicien supérieur (BTS). Dans sa fiche pédagogique, elle revient sur une réflexion menée auprès d'étudiantes en BTS Métiers de l'esthétique, de la cosmétique et de la parfumerie et démontre combien l'approche par projet conduite de manière bienveillante dans une atmosphère de confiance peut motiver ce public d'apprenantes hétérogène.
  - 13 Comme on peut le voir à travers cette brève présentation des contributions de ce numéro, plus le degré nécessaire d'autonomie se fait sentir, plus les enjeux de confiance et de reliance deviennent cruciaux, autour de questions d'identité et de performance, dans un environnement bien spécifique au sein duquel on interagit avec ses pairs, ses tuteurs ou enseignants, et leurs représentations ou les siennes propres. Ainsi, aborder la confiance en enseignement / apprentissage des langues, c'est porter des éclairages sur l'articulation même entre l'individuel et le collectif, entre l'identité et la présentation de soi à autrui par le truchement de l'étrangeté d'une nouvelle langue-culture.
-

NOTES

1. <http://www.education.gouv.fr/cid119317/annee-scolaire-2017-2018-pour-l-ecole-de-la-confiance.html>
-

AUTEURS

JOSÉPHINE RÉMON

Après des études en linguistique et informatique, Joséphine Rémon a été attachée linguistique à l'ambassade de France à Ottawa (Canada). Elle y découvre Internet et assiste à l'émergence de la Toile. Elle a consacré son doctorat à créer et implémenter des scénarios ludiques pour faire se

rencontrer linguistique, apprentissage des langues et Internet. Elle enseigne l'anglais et le numérique à l'université Lyon 2, aux étudiants anglicistes et en Master Sciences de l'éducation et Master Humanitaire. Ses recherches portent sur les traces de l'engagement et de la prise de risque pédagogiques et langagières dans les discours.
josephine.remon@univ-lyon2.fr

VIRGINIE PRIVAS-BRÉAUTÉ

Virginie Privas-Bréauté est maître de conférences en didactique des langues et des cultures à l'université de Lorraine. Docteur en littératures et civilisations des mondes anglophones de l'Université Jean Moulin - Lyon 3, elle a examiné la représentation artistique des identités nationales dans le théâtre en Irlande du Nord avant d'explorer les emprunts brechtiens dans le théâtre contemporain de langue anglaise. Elle se consacre désormais à l'étude de la valeur didactique du théâtre et du jeu dramatique dans l'acquisition/apprentissage et consolidation des compétences en langue et culture anglophone. Ses recherches l'ont amenée à enrichir les dispositifs de formation et à utiliser les jeux sérieux et Tice, dont les mondes synthétiques, en classe de langue. Elle prend appui sur la théorie neuroscientifique de la « cognition incarnée » afin de démontrer que le jeu permet le développement de l'apprenant en langue vivante étrangère sur le plan cognitif.
virginie.privas-breaute@univ-lorraine.fr

Lorsqu'Artémis rencontre Hermès : confiance et reliance mises à l'épreuve

When Artemis Meets Hermes: Trust and Relatedness to be Tested

Isabelle Capron Puozzo

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5824>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Lorsqu'Artémis rencontre Hermès : confiance et reliance mises à l'épreuve

When Artemis Meets Hermes: Trust and Relatedness to be Tested

Isabelle Capron Puozzo

Il y a une nécessité vitale, sociale et éthique de l'amitié, de l'affection et de l'amour pour l'épanouissement des êtres. L'amour est l'expérience fondamentalement reliant des êtres humains. Au niveau de la plus haute complexité humaine, la reliance ne peut être qu'amour.

Edgar Morin « La méthode »

Introduction¹

« Je crois en moi, car j'ai bien travaillé ma conférence en anglais. » « J'ai confiance, car j'ai bossé tous les jours mon allemand pour réussir cet entretien. » « Je crois en nous, car on a répété cette pièce de théâtre de Dante nuit et jour ces derniers mois. »

- 1 Dès que l'on touche à la question des variables transversales dans l'apprentissage, l'instinct pourrait pousser l'auteur à débiter son texte par des phrases négatives pour illustrer le concept (Vanlede et al. 51). Cette démarche est justifiée puisque l'on a tendance à évoquer des capacités transversales comme la motivation, la confiance en soi, la gestion des émotions, lorsque ces dernières font défaut (Viau). L'on parlera plus facilement de manque de confiance ou d'assurance, de démotivation, de sentiment d'illusion d'incompétence (Bouffard et Vezeau ; Bouffard et al.), de dynamique motivationnelle dysfonctionnelle (Viau), d'insécurité linguistique (Bretégnier), d'anxiété langagière (Arnold) plutôt que de leur antonyme positif. Néanmoins, ces capacités transversales (comme par exemple la motivation, la confiance ou l'estime) ne devraient pas être considérées comme un élément facultatif et privilégié, mais plutôt comme une partie intégrante et ordinaire de l'apprentissage. Plusieurs recherches menées notamment dans le contexte de l'apprentissage des langues (Brewer ; Mills et al. ; Puozzo

Capron « Le Sentiment » ; Sadri and Robertson) révèlent le rôle fondamental des capacités transversales au sein du processus d'apprentissage qui ne peut plus se réduire au seul domaine cognitif et intra-individuel.

- 2 Cet article a pour objectif d'aborder les concepts de confiance et reliance en proposant, tout d'abord, une réflexion théorique pour développer ensuite une réflexion plus pratique et liant les deux concepts simultanément dans l'apprentissage des langues.

1. Pour éviter la tour de Babel... Définition des concepts

- 3 Pour éviter d'utiliser des concepts, mais avec des langues tellement différentes que le lecteur finirait par ne plus suivre cet article, il est préférable de les définir afin d'avoir une même et unique langue de communication. Les définitions proposées ne sont évidemment pas exhaustives, mais elles permettent de mieux comprendre les liens qui seront faits entre les idées et les champs conceptuels qui sont abordés en évitant ainsi des raccourcis qui pourraient amener à des malentendus.

1.1. La confiance ou la figure d'Artémis

- 4 Le latin *confidentia* est l'étymon à la fois de confiance comme de confidence, autrefois son doublet, avec l'idée de se fier à quelque chose ou à quelqu'un. C'est au XVII^e siècle que le mot confiance acquiert cette dénotation d'assurance et de sécurité notamment avec la locution adverbiale « en soi » (Rey). Cette étymologie est intéressante pour rappeler que la confiance en soi, c'est aussi un moment de confidence avec soi-même, la seule personne à qui on ne peut pas mentir, car le mensonge détruit la confiance. Ce dialogue est cette petite voix intérieure qui nous pousse parfois à nous dépasser, parfois à abandonner. Cette voix n'est pas visible en soi, mais l'acte d'agir ou de se retirer permet d'inférer une perception de cette assurance ou de son absence. Dans l'apprentissage, plus l'élève a confiance en lui, plus il s'investit dans les tâches proposées (Bandura « Auto-efficacité » ; Zimmerman et al.).
- 5 Dans le *Dictionnaire de l'éducation* (van Zanten), l'entrée « confiance » n'apparaît pas telle quelle, mais le concept est défini à travers celui de motivation. Ce choix n'est pas anodin et permet ainsi de saisir les enjeux sous-jacents et de préciser plus finement la causalité précédente. Plus l'élève a confiance en lui, plus il est motivé à apprendre, plus il s'investit dans ses apprentissages. Du côté de l'enseignant, responsable de la motivation de ses apprenants (Tardif93), ceci implique que pour agir sur cette dernière, il est nécessaire de réfléchir sur le développement de la confiance en soi. Premier paradoxe du raisonnement : nous parlions précédemment d'une voix intérieure. Comment agir en tant que professionnel de l'enseignement pour guider de manière indirecte ce dialogue entre soi et soi-même ?
- 6 Pour ce faire, creusons dès lors la définition de « confiance en soi » dans un contexte d'apprentissage. Elle désigne la confiance en ses capacités à accomplir une tâche avec un certain niveau d'investissement qui produit, à son tour, un taux de réussite (Galand ; van Zanten). La notion de capacité est à prendre dans un sens très large : c'est avoir confiance en ses connaissances, ses compétences, ses forces, ses atouts, ses réussites, sa gestion du stress, sa gestion des stratégies gagnantes, sa créativité, etc. Le champ sémantique est

large lorsque l'on aborde ce concept sur le plan théorique. Néanmoins, sur le plan pratique, il est important de pouvoir contextualiser et être capable de nommer à quoi l'on se réfère en tant que professionnel lorsque l'on utilise le terme de capacité.

- 7 Depuis bientôt une vingtaine d'années dans le monde francophone, et bien plus dans le monde anglophone, la confiance en ses capacités est de plus en plus étudiée sous l'angle du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura « Auto-efficacité » ; Galand ; van Zanten ; Vanlede et al.). Sans prétendre à ce que ce soit un point de vue consensuel, cet article approfondit cet angle pour réfléchir au lien potentiel avec la notion de reliance.

1.2. La reliance ou la figure d'Hermès

- 8 Si nous avons choisi la figure de la déesse grecque Artémis pour symboliser la puissance de la confiance en soi de la femme sauvage, Leclercq propose la figure d'Hermès, le passeur de la communication entre les dieux et les hommes pour symboliser le concept de reliance.
- 9 L'entrée « reliance » ne figure pas dans un dictionnaire historique où il est nécessaire de chercher la définition de « relier » avant tout, dont le sens renvoie à la mise en relation entre les personnes ou les choses (Rey). Le suffixe « -ance » s'ajoute au verbe pour pointer l'action et le résultat de cette mise en relation (Grevisse et Goosse). Le terme est issu de la sociologie et a été créé par Roger Clausse pour traduire l'interruption de l'isolement (la reliance étant l'antonyme de la déliance) et comme synonyme d'appartenance, pour prendre ultérieurement une signification plus religieuse liée à la transcendance (Bolle de Bal « Reliance »). Selon cette approche sociologique, Bolle de Bal (« Reliance » 103) distingue « l'acte de reliance » (relier ou se relier) du « résultat », c'est-à-dire « l'état de reliance ». Il la définit comme « la création de liens entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes » (« Voyages au cœur des sciences humaines : de la reliance, tome 1 reliance et théories » 68).
- 10 Bolle de Bal (« Reliance » 103) parle de reliance : 1. cosmique (avec la nature), 2. anthropo-mythique (l'évolution de l'espèce humaine), 3. psychologique (avec soi-même) et 4. psychosociale (avec un individu ou un groupe). En référence aux travaux d'Edgar Morin, il propose également d'ajouter la « reliance cognitive » entre « les idées et les disciplines scientifiques » afin de contribuer au « développement de la pensée complexe » (Bolle de Bal « Reliance » 107). Morin élève le concept de reliance au statut de valeur (Morin « La méthode »). Selon lui, au sein d'une société qui « sépare plus qu'elle ne relie » (127), la reliance est une voie pour dépasser l'égoïsme de plus en plus croissant de la société complexe et individualiste et se reconnecter avec une forme de solidarité entre les individus.
- 11 Mais il y a plus de vingt ans déjà, de Gaulejac mettait en garde en pointant le danger d'un idéalisme utopique sous-jacent à un concept fourre-tout et qui ne mènerait en conséquence à rien (131). Le défi de transposer des pistes concrètes d'action dans l'enseignement et l'apprentissage est donc encore de taille.
- 12 Sans aucune prétention exhaustive, si les enjeux conceptuels ont été à présent brièvement formulés, reste maintenant à explorer l'opérationnalisation de ces concepts dans l'enseignement-apprentissage des langues.

2. Mise en pratique de la confiance et de la reliance dans l'apprentissage des langues

- 13 Faut-il avoir confiance en soi pour entrer dans une démarche de reliance à soi ? La confiance en l'autre est-elle suffisante pour nous relier ? Faut-il avoir confiance en l'autre pour être en reliance avec lui ? Les deux concepts sont-ils complètement distincts ou bien immuablement liés comme le suggérerait le faux-ami *reliance* en anglais qui renvoie à cette confiance en l'autre ? L'objectif de cette deuxième partie, plus pratique, est d'ouvrir un débat fertile qui ne prétend pas apporter des réponses, mais espère plutôt mettre en exergue la complexité des processus dans l'apprentissage des langues tout en proposant des pistes pour comprendre et agir au quotidien. Les deux concepts sont abordés simultanément avec un premier regard sur soi et un second sur l'autre.

2.1. Avoir confiance en soi et être en reliance avec soi-même

- 14 Lors d'un entretien aléatoire mené dans le cadre d'un échange au sein d'une université en Turquie, un étudiant turc parlant presque couramment le français dit qu'il vécut entre 7 et 13 ans en France. À son retour en Turquie, il n'eut plus l'occasion de parler en français. Plus de 10 ans après et au vu de sa maîtrise de la langue, nous lui demandons comment il a fait pour maintenir un tel niveau. La réponse étonnante qu'il donna est qu'il se parlait régulièrement à lui-même dans sa tête en français.
- 15 Cet exemple anecdotique d'endophasie, du jeu de la parole intérieure (Bottineau), est une simple entrée en matière pour illustrer un exemple concret d'un individu qui croit en sa capacité à dialoguer avec soi-même pour continuer à entretenir la maîtrise d'une langue. Néanmoins, pour dialoguer avec soi-même, faut-il avoir confiance en soi ? Et comment cette dernière se construit-elle ?

2.1.1. Les feedbacks : une source de développement de la confiance en soi

- 16 Le concept de soi, dans une acception très générale, se développe à travers notamment les rétroactions reçues suite à des expériences positives et négatives de la vie (Reeve 310-311). Dans le contexte de la classe, ce sont des rétroactions faites à l'élève soit sous forme d'un commentaire écrit ou bien d'un retour donné à l'oral. Ceci signifie que durant l'apprentissage d'une langue, les rétroactions de l'enseignant jouent un rôle fondamental dans la construction du soi de l'élève et plus particulièrement dans ce contexte, sur la perception qu'il a de sa maîtrise de cette dernière en termes de compétence. Cette capacité à percevoir le développement des compétences se nomme le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura « Auto-efficacité »). Ainsi, avoir confiance en soi implique de croire en sa capacité d'apprendre et de progresser dans une langue. Ces rétroactions doivent être réalistes et centrées sur les connaissances ou compétences (par exemple, maîtrise d'une phrase complexe, de la concordance des temps). Même si une performance est négative, l'enseignant peut maintenir la confiance en soi de l'élève en ayant un retour constructif sur ce qu'il reste à travailler et non destructeur. Ainsi, les rétroactions consistent à motiver durant la réalisation d'une tâche complexe (comme par exemple « je sais que tu vas terminer ce travail ») et à féliciter une fois le but atteint, mais en pointant les compétences acquises (par exemple, « maintenant, tu as appris grâce à ce

travail à rédiger une courte nouvelle en anglais »). En verbalisant les ressources maîtrisées, l'enseignant accompagne l'élève à travers un chemin qu'il pourra faire ensuite seul : raisonner autour de cette capacité à mobiliser son sentiment d'efficacité personnelle (donc à identifier ses forces) et mieux saisir ce qu'il est en train d'acquérir. Le but étant qu'il puisse progressivement s'autoréguler sans l'enseignant (Büchel et Berger). L'autorégulation cognitive et émotionnelle jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage des langues (Brewer).

2.1.2. Reliance psychologique certes cognitive, mais aussi corporelle dans l'apprentissage des langues ?

- 17 La thématique de ce numéro apporte clairement un regard innovant sur la question générale de la motivation et de l'autorégulation en invitant les lecteurs à réfléchir différemment sur la confiance en soi à travers le filtre de la reliance. En effet, avoir confiance en soi ou croire en ses capacités est aussi un phénomène lié au processus de reliance psychologique (avec soi-même) et cognitive (avec la langue même que l'on est en train d'apprendre). La réflexion innovante ouvre effectivement tout un nouveau de champ de recherche qui invite à s'interroger sur le lien entre ces deux phénomènes qui croisent des dimensions émotionnelle (dans la reliance psychologique), cognitive, mais aussi corporelle. Un nouveau niveau pourrait donc être celui de la reliance corporelle.
- 18 Que ce soit dans une approche sociocognitive ou bien enactive (Aden « Apprendre » ; Aden « De la langue » ; Aden « Langues » ; Varela et al. ; Lapaire « The Choreography » « Corps dansant »), l'individu agit sur le monde par le filtre de ses expériences cognitives, émotionnelles mais aussi corporelles. Cela questionne ainsi la place du corps dans les apprentissages d'une langue. Comment permettre à l'élève d'être en reliance corporelle avec lui-même ? Les travaux du linguiste enactif Bauttineau apportent une réponse possible à cette question puisqu'il montre que, dans son champ théorique, que ce soit par une parole passive (par l'écoute) ou active (par la production), l'action corporelle conditionne le phénomène. La prise de parole par l'apprenant « se présente comme un ajout ou une modification, un faire corporel spécifique, contrôlable et conscient de lui-même, en pilotage vocal » (Bauttineau 15). Ainsi, que ce soit une prise de parole intérieure ou extérieure, quelle que soit la justesse du rythme ou de la syntaxe, l'on peut percevoir cela comme une première forme de reliance avec soi-même. « L'exercice de la parole dans une langue contribue à modeler l'expérience individuelle et collective, à synthétiser un univers d'existence et d'action orienté par le verbe » (Bauttineau 15), réduisant ainsi la dichotomie entre le corps et l'esprit. L'expérience de son corps peut aussi aller un peu plus loin en laissant une place à l'inconnu. Dans une récente publication, Aden propose de créer une situation pédagogique avec « une part d'inconnu [...] [pour] improviser en utilisant tous les répertoires langagiers dont ils disposent déjà (gestes, émotions, mimiques, sons, postures langues) » (« Les langues » 17). D'où ce lien incontournable avec la confiance en soi.
- 19 Si l'élève n'a pas été guidé pour être conscient de ses ressources, il pourra difficilement les mobiliser dans une tâche qui l'invite à sortir de sa zone de confort. Prenons un exemple concret. Pour faire comprendre la différence entre l'utilisation des auxiliaires d'une langue à l'autre (par ex. l'allemand utilisant le verbe être pour l'âge), l'on peut demander à l'élève d'exprimer dans sa langue maternelle d'abord, puis dans la langue étrangère, deux phrases renvoyant à une expérience très récente ou désignant l'une de

ses caractéristiques utilisant les deux auxiliaires avec la traduction pour comparer les similitudes et les différences tout en effectuant la gestuelle corporelle pour exprimer ces expériences. Un autre exemple possible est celui de Lapaire et Etcheto qui proposent en anglais d'explorer la négation grâce à une tâche qui peut se dérouler à deux ou à plusieurs. Un apprenant émet une proposition que l'autre apprenant doit refuser en utilisant les ressources qu'il maîtrise que ce soit sur le plan linguistique (« *Absolutely not! I'm shocked by your proposition!* », « *Not ever* », « *No, thank you! I can't* ») ou mimico-gestuel (« *Oh!* » avec les mains sur la bouche, « *No, no, no* » (plus ou moins rapidement avec le doigt effectuant un mouvement de droite à gauche), « *No!* » avec le bras effectuant un geste rapide et brusque de refus). Comme il est possible de le constater, l'apprenant s'appuie ici sur ses ressources multiples pour exprimer un refus. D'où cette connexion avec soi-même. Cet exemple permet aussi d'introduire une nouvelle réflexion. À partir du moment où l'apprenant est mis en interaction avec un autre, la reliance ne prend-elle pas une autre forme ?

2.2. Avoir confiance en l'autre et être en reliance avec les autres dans l'apprentissage des langues

- 20 Revenons à l'histoire de l'étudiant turc : ce dernier lassé d'avoir ce monologue intérieur permanent, avait pris la décision de finir sa licence au sein d'une université turque délivrant la moitié de ses cours dans les disciplines scientifiques en français. Ce changement révèle un besoin de se tourner vers l'autre, de ne plus être seul, d'échanger et donc peut-être d'être aussi en reliance avec les autres. Comment dans l'apprentissage des langues cette reliance est-elle possible ? Comment l'enseignant peut-il créer un climat de confiance collective pour favoriser la reliance entre les apprenants ?

2.2.1. Pédagogie de la vicariance pour se relier aux autres

- 21 Tout d'abord, parler de confiance collective renvoie la confiance que les élèves ont à l'égard de leur enseignant et celle entre les pairs. L'enseignant joue un rôle de médiation fondamentale dans ce processus de confiance-reliance collective. Selon Morin (« La méthode »), la reliance implique de s'ouvrir à l'autre, de le comprendre et de construire et maintenir une identité commune, dans le respect évidemment des différences de chacun. Ce qui signifie que cette reliance n'est possible qu'à condition de faire aussi confiance à l'autre. Selon cette perspective, l'apprentissage des langues est un lieu propice pour une première rencontre avec la culture, le pays, les coutumes que l'on découvre au fur et à mesure de l'apprentissage de la langue tout en allant progressivement à la rencontre de l'autre.
- 22 Avoir confiance en ses pairs peut prendre la forme d'un apprentissage réciproque (selon Kagan) ou alors la forme d'une pédagogie de la vicariance (Puozzo Capron « Le Sentiment »). La vicariance consiste à observer un modèle et à chercher à reproduire par modelage, dans un deuxième temps, la même performance (Bandura « Auto-efficacité »). Cependant, ce n'est pas par imitation que la vicariance favorise la réussite, mais par une forme de modelage qui se base sur deux phénomènes, l'un étant nécessaire, l'autre pouvant potentiellement arriver. En effet, le premier est le traitement cognitif de l'information (Bandura « Auto-efficacité ») : l'apprenant est amené (par l'enseignant) à identifier chez le pair les compétences-ressources communes, à les traiter pour les réélaborer dans son contexte pour enfin s'exposer à son tour. Un exemple simple pourrait

être si l'enseignant identifie un élève ayant rédigé un texte descriptif de qualité supérieure. Il peut dès lors lui demander de le lire devant la classe pour ensuite verbaliser les différents zooms effectués (du détail au plus général par exemple), les figures de rhétorique (métaphore, anaphore), le choix des temps verbaux, l'intention de son texte suscité chez son lecteur. En somme, il verbalise ainsi les choix sémiotiques et rhétoriques effectués. Ainsi, l'élève observateur est amené à identifier qu'il a également acquis ces mêmes connaissances et qu'il peut aussi potentiellement convoquer ce savoir dans son texte (Puozzo Capron et Barioni). Néanmoins, la situation peut être plus complexe et un deuxième phénomène risque de se produire dans la vicariance : la capacité à être empathique avec l'autre dans le sens d'être capable de se décentrer de soi pour aller vers l'autre et le comprendre tout en gardant la distance cognitive et émotionnelle suffisantes pour rester soi-même (Berthoz). Ainsi, une pédagogie de la vicariance induit ce traitement cognitif et affectif (par l'empathie) de l'information². La confiance entre l'élève et le pair-modèle se construit en conséquence pour tisser progressivement des liens de reliance et avancer ainsi collectivement dans l'appropriation de la langue.

- 23 Ce sont notamment les recherches d'Aden qui permettent d'illustrer la capacité à être en reliance avec les autres et de saisir les enjeux d'une pédagogie de la reliance. En 2010, elle analysait comment les pratiques théâtrales favorisent la reliance dans un contexte interculturel. Encore très récemment, Aden (« Corps ») relevait que le théâtre ne permettait pas en soi d'apprendre une langue en remplaçant un enseignement plus traditionnel, mais que le théâtre développait d'autres capacités chez l'individu, notamment celle de l'empathie, de la reliance et de la confiance en soi. Dans la continuité d'Aden, la recherche d'Eschenauer montre que « l'action théâtrale provoque des rencontres (avec soi, avec l'autre, les autres) dans des environnements revisités et réinterrogés, co-construits » (Eschenauer 5). Ce sont donc ces espaces de co-créativité, où l'apprenant apprend à se découvrir lui-même, mais surtout à découvrir l'autre, qui favorisent la confiance et la reliance en/avec les autres. Néanmoins, lorsque cette reliance corporelle n'est pas possible, quelles sont alors les autres pistes qui s'offrent à l'enseignant ?

2.2.2. À l'ère du numérique : nouvelle forme de reliance ?

- 24 À l'époque de l'ère numérique, nous pouvons nous demander comment le numérique peut relier, de manière éthique et responsable, les individus. Dans son article *Citoyenneté sans fil et reliance en réseau*, Huguet montre qu'un phénomène de reliance émerge spontanément à travers des applications autour de projets politiques ou sociaux qui mobilisent à un temps donné l'ensemble d'une communauté. Ainsi, l'on peut se poser la question des conditions nécessaires pour que les technologies de l'information et de la communication puissent être un médiateur de la reliance dans l'apprentissage des langues et dans la rencontre avec l'autre.
- 25 En tant que chercheuse et formatrice, je me sens reliée avec mes collègues enseignants dans les différents degrés de la scolarité obligatoire et post-obligatoire, avec mes collègues chercheurs dans différents pays par *Twitter* qui est un outil puissant de veille pédagogique et d'échanges de bonnes pratiques. Comment alors favoriser cette interconnexion avec les élèves dans un processus d'apprentissage des langues ?
- 26 Alors que la méta-analyse de Guichon permet de constater que le concept de reliance est bien présent au sein de la littérature sans pour autant être explicite, des recherches se

penchent sur ces questions de manière connexe. À titre d'exemple, une expérience menée dans une université française au sein d'une maîtrise en FLE autour du tutorat entre enseignant et apprenant révèle une forme de confiance, d'engagement, de complicité et de création d'une communauté de pratique (Develotte et Mangenot).

- 27 Les deux numéros des *Langues modernes* consacrés à l'écriture numérique (Lansel et Hamez) et aux plateformes collaboratives (Brodin) mettent en exergue les nombreux bénéfices de la collaboration par le numérique sur les plans cognitif et affectif. La recherche doctorale de Grassin étudie également la présence socio-affective des étudiants en formation de Français Langue Étrangère dans une université française au sein d'un réseau socio-pédagogique. Un résultat intéressant en termes de reliance est l'analyse des interactions essentiellement en dyade (et non en collectif) entre des étudiants qui mélangent dans les interactions ce que Grassin nomme la sphère privée et publique. Néanmoins, cette présence socio-affective est clairement distincte de l'activité pédagogique en soi. Ce sont essentiellement les travaux de Quintin et Masperi qui abordent le climat socio-relationnel pour mieux dégager un modèle intéressant de la reliance à partir d'un corpus d'interactions asynchrones. Les résultats de leur recherche mettent en évidence que la reliance a clairement eu un rôle sur la qualité globale des productions effectuées.
- 28 Ainsi, sans oublier que dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, l'objet de savoir est au cœur de la réflexion, le concept de reliance pour l'apprentissage des langues à l'ère du numérique se révèle une piste prometteuse de recherche. Comment impliquer des apprenants de plusieurs pays autour d'un projet commun qui résonne en eux ? Quelle méthodologie de recherche faudrait-il mener autour de ces projets ? Quel corpus analyser ? Si les travaux de Quintin et Masperi posent les bases d'indices potentielles dans une situation de communication à distance, comment faire évoluer ces indicateurs d'identification de cette reliance dans une situation d'interaction en présentiel ?

Conclusion

- 29 Le paradoxe lorsque l'on aborde la question des capacités transversales, telles que la confiance et la reliance, dans l'apprentissage des langues est qu'elles s'avèrent présentes et nécessaires aux apprentissages tout en étant difficilement visibles pour l'enseignant ou le chercheur. La confiance en soi peut éventuellement émerger à travers certains mots ; la reliance peut se manifester à travers certains gestes, regards ou postures. Néanmoins, ce sont des manifestations qui requièrent un haut degré d'attention qui n'est guère possible au sein d'un groupe classe. Cela soulève également la question de la place de ces concepts au sein de la formation des futurs enseignants. Au sein d'une société à la fois interconnectée mais aussi profondément isolée, à l'heure où la pensée complexe semble « hyper-complexe » (Morin « La méthode » 88), la confiance et la reliance entre soi-même et les individus invitent à aborder l'apprentissage des langues selon une pédagogie humaniste où l'homme et ses vertus, où la société-monde unie collectivement, interconnectée, au-delà des identités individuelles, sont au centre de la réflexion. Une pédagogie humaniste vise à soutenir les individus dans le but de participer à la métamorphose, au changement, à l'innovation sociale pour construire une société responsable, éthique et solidaire. Sans aucun angélisme naïf derrière ces propos, c'est avant tout une prise de conscience que les thèmes de la confiance et de la reliance nous

invitent à faire. C'est une prise de conscience qui émerge de la réflexion et de l'écriture pour penser, agir et construire un monde meilleur (Morin « La voie »).

- 30 La difficulté de conceptualisation des notions de confiance ou reliance réside peut-être dans le fait même que ce sont des phénomènes qui se vivent avant même d'avoir été pensés (Hanssens 155). Ce sont des expériences cognitives, émotionnelles, corporelles intra- et interpsychiques qui se manifestent dès le premier contact avec sa mère, dès les premières expériences de vie.
- 31 Pour revenir à la citation d'Edgar Morin mise en incipit de cet article, un enseignant étant capable de relier les élèves avec eux-mêmes, entre eux et avec les connaissances de la langue apprise déclenchera, tel un Cupidon, un amour naissant entre ses apprenants et la langue enseignée. Quoi de plus beau pour un professeur que de permettre à ses élèves de tomber amoureux de la langue dont il l'est tout autant ? Si la confiance en soi et en l'autre est déjà un objectif pédagogique connu, à quand des formations qui encourageront la reliance comme nouvel objectif pédagogique pour revisiter ainsi la didactique du plurilinguisme ?

BIBLIOGRAPHIE

- Aden, Joëlle. « Apprendre les langues par corps. » *Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission*, dirigé par Yamina Abdelkader, Presses universitaires de Bordeaux, 2013, pp. 109-123.
- . « Corps, émotions et affects dans l'apprentissage des langues. » Conférence plénière du colloque *Emo-tissage. Affects dans l'apprentissage des langues*, Université Louvain-La-Neuve, Belgique, 5-7 juillet 2017.
- . « De la langue en mouvement à la parole vivante: théâtre et didactique des langues. » *Langages*, vol. 192, n° 4, 2013, pp. 101-110.
- . « Langues et langage dans un paradigme enactif. » *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, vol. 14, n° 1-13, 2017.
- . « Les langues enactées. » *Educateur*, n° 4, 2017, pp. 16-18.
- Arnold, Jane. *Affect in Language Learning*. Cambridge University Press, 1999.
- Bandura, Albert. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. 2^e édition, De Boeck, 2007. Philippe Lecomte.
- . *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, 1986.
- Berthoz, Alain. *La vicariance : le cerveau créateur de mondes*. Odile Jacob, 2016.
- Bolle De Bal, Marcel. « Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. » *Sociétés*, vol. 80, n° 2, 2003, pp. 99-131.
- , éditeur. *Voyages au cœur des sciences humaines : de la reliance, tome 1 reliance et théories*. L'Harmattan, 1996.

- Bottineau, Didier. « Pour une approche enactive de la parole dans les langues. » *Langages*, n° 4, 2013, pp. 11-27.
- Bouffard, Thérèse, et Carole Vezeau. « L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire: plus qu'un problème de biais d'évaluation. » *(Se) motiver à apprendre*, dirigé par Benoît Galand et Etienne Bourgeois, 2^e édition, Presses universitaires de France, 2010, pp. 41-49.
- Bouffard, Thérèse et al. « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. » *Revue française de pédagogie*, n° 2, 2006, pp. 9-20.
- Bretégner, Aude. « Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés. » *Le français dans l'espace francophone : description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*, dirigé par Didier de Robillard et Michel Beniamino, Champion, 1996, pp. 903-923.
- Brewer, Stephen Scott. « Entre émotions et contrôle de soi : un enjeu essentiel pour l'autonomie dans l'apprentissage des langues. » *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 48, 2013, pp. 189-208.
- Brodin, Elisabeth, coord. *Les plateformes collaboratives. Les langues modernes*, vol. 105, n° 1, 2011.
- Büchel, Fredi P., et Jean-Louis Berger, éditeurs. *L'autorégulation de l'apprentissage: perspectives théoriques et applications*. Ovidia, 2013.
- de Gaulejac, Vincent. « Discussion autour du concept de reliance. » *Voyages au cœur des sciences humaines : de la reliance, tome 1 reliance et théories*, dirigé par Marcel Bolle de Bal, L'Harmattan, 1996, pp. 131-135.
- Develotte, Christine, et François Mangenot. « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. » *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2, 2004, pp. 309-333.
- Eschenauer, Sandrine. « Faire corps avec ses langues : théâtre et didactique : vers une définition de la translanguageance. » *E-CRINI*, 2014, pp. 1-24.
- Galand, Benoît. « Avoir confiance en soi. » *Apprendre et faire apprendre*, dirigé par Etienne Bourgeois et Gaëtane Chapelle, Presses universitaires de France, 2011, pp. 255-268.
- Grassin, Jean-François. « Affordances d'un réseau social pour une formation en français langue étrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne. » Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2, 2015.
- Grevisse, Maurice, et André Goosse. *Le bon usage : grammaire française*. 14 édition, De Boeck, 2008.
- Guichon, Nicolas. « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic » *Alsic*, vol. 15, n° 3, 2012, pp. 1-35, DOI : 10.4000/alsic.2539.
- Hanssens, Vincent. « La reliance, concept énantiodromique. réflexions vagabondes autour d'un "méta-len". » *Voyages au cœur des sciences humaines : de la reliance, tome 1 reliance et théories*, dirigé par Marcel Bolle de Bal, L'Harmattan, 1996, pp. 155-160.
- Huguet, François. « Citoyenneté sans fil et reliance en réseau. » L'Harmattan - HAL, 2016.
- Kagan, Spencer. *Cooperative Learning*. vol. 2, Kagan Publishing, 1994.
- Lansel, Elisabeth, et Marie-Pascal Hamez, coord. *Ecrire le numérique. Les langues modernes*, vol. 108, n° 3, 2014.
- Lapaire, Jean-Rémi. « The Choreography of Time: Metaphor, Gesture and Construal. » *Linguagem E Cognição: Emergência E Produção De Sentidos*, dirigé par Rosângela Gabriel et Ana Cristina Pelosi, Insula, 2016, pp. 217-234.

---. « Corps dansant, espace grammatical dansé. » *Les rythmes du corps dans l'espace spectaculaire et textuel: Arts ouverts*, 2011, pp. 25-42.

Lapaire, Jean-Rémi, et Pascale Etcheto. « Grammaire et expression corporelle. » *Langues modernes*, vol. 2, 2010, pp. 1-9.

Leclercq, Françoise. « Les métamorphoses d'un fil : la reliance et le lien » *Voyages au coeur des sciences humaines : de la reliance, tome 1 reliance et théories*, dirigé par Marcel Bolle de Bal, L'Harmattan, 1996, pp. 99-109.

Mills, Nicole, et al. « A Reevaluation of the Role of Anxiety: Self-Efficacy, Anxiety, and Their Relation to Reading and Listening Proficiency. » *Foreign Language Annals*, vol. 39, n° 2, 2006, pp. 276-295.

Morin, Edgar. *La méthode, T6*. Seuil, 2004. vol. 1986.

---. « La Voie. » *Prospective d'un monde en mutation*, dirigé par C. Dartiguepeyrou, L'Harmattan, 2010, pp. 21-39.

Puozzo Capron, Isabelle. « La place de l'empathie dans la simplicité de l'apprendre. d'un mouvement égocentré à un mouvement allocentré. » *E-CRINI*, 2014, pp. 1-18.

---. *Le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves en contexte plurilingue : le cas du français au secondaire dans la vallée d'Aoste*. Peter Lang, 2014.

Puozzo Capron, Isabelle, et René Barioni. « Apprentissage autonome: du savoir à la compétence pragmatique. » *Les langues modernes*, vol. 106, n° 3, 2012, pp. 55-61.

Quintin, Jean-Jacques, et Monica Masperi. « Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relational de groupes restreints d'apprentissage en ligne. » *Alsic*, vol. 13, 2010.

Reeve, Johnmarshall. *Psychologie de la motivation et des émotions*. De Boeck supérieur, 2012.

Rey, Alain. *Dictionnaire historique de la langue française : contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés*. 3 édition, Dictionnaires le Robert, 2000. Rey Alain.

Sadri, Golnaz, et Ivan T. Robertson. « Self-Efficacy and Work-Related Behaviour: A Review and Meta-Analysis. » *Applied Psychology*, vol. 42, n° 2, 1993, pp. 139-152.

Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Logique, 1997.

Vanlede, Marie, et al. « Croire en soi : le rôle de la mémoire autobiographique dans la construction du sentiment d'efficacité. » *(Se) motiver à apprendre*, dirigé par Benoît Galand et Etienne Bourgeois, 2^e édition, Presses universitaires de France, 2014, pp. 51-61.

Varela, Francisco, et al. *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Traduit par Véronique Havelange, Seuil, 1993.

Viau, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. 2^e édition, De Boeck Université, 2009.

van Zanten, Agnès. *Dictionnaire de l'éducation*. Presses universitaires de France, 2008.

Zimmerman, Barry J., et al. *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Boeck Université, 2000.

NOTES

1. Un grand merci à mon fidèle lecteur Jean-Pierre Marin. En espérant que tu aies trouvé une source d'inspiration pour tes enfants...
  2. Pour une description plus détaillée du lien entre vicariance et empathie, voir Puozzo Capron « La place ».
-

RÉSUMÉS

Le lien entre la confiance et la reliance offre des pistes innovantes et fertiles à explorer tant sur le plan conceptuel que sur celui empirique. Il permet, en effet, de porter un regard nouveau sur le thème, déjà bien connu, de la confiance en soi en explorant son rôle dans la capacité de l'individu à se relier à lui-même, mais aussi à se relier aux autres. De même, la notion de reliance soulève le débat de la confiance en l'autre, en son enseignant et en ses pairs. Cet article de fond vise ainsi à proposer une définition des concepts pour ensuite questionner les phénomènes entre la confiance et la reliance dans le contexte bien spécifique de l'apprentissage des langues.

Trust and relatedness are two concepts which are interesting to analyze together in conceptual and empirical ways. In fact, the link between the two constructs a new reflection about the concept, already well known, of self-trust, exploring the role of the capacity to rely on yourself and on the others. At the same time, the concept of relatedness uplifts the debate of the belief in the others such as your teacher or your peers. This theoretical article aims, first, to define the concepts and second, to suggest some processes to question the concepts in the context of language learning.

INDEX

Mots-clés : confiance en soi, confiance en l'autre, reliance avec soi-même, reliance avec l'autre, apprentissage des langues

Keywords : self-trust, trust in the others, self-relatedness, relatedness on others, language learning

AUTEUR

ISABELLE CAPRON PUOZZO

Isabelle Capron Puozzo est docteure en Sciences du langage. Professeure-formatrice à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), elle est également responsable du Centre de soutien à la recherche. Elle s'intéresse à travers ses recherches aux capacités transversales telles que le sentiment d'efficacité personnelle la créativité et les émotions.

isabelle.capron-puozzo@hepl.ch

Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace

Facilitating Classroom Speaking: Material, Activities and Space Management

Estelle Riquois

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5829>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace

Facilitating Classroom Speaking: Material, Activities and Space Management

Estelle Riquois

Introduction

- 1 Dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, l'aspect émotionnel est assez peu mis en avant dans les publications didactiques. Pourtant, cela peut être un élément essentiel pour la réussite de l'apprentissage.
- 2 Les émotions jouent effectivement un grand rôle dans la réussite ou l'échec de l'apprenant car elles vont l'influencer de plusieurs manières. L'interaction est aujourd'hui la modalité d'expression la plus valorisée dans l'apprentissage d'une langue vivante, mais cela représente un premier facteur de stress car prendre la parole dans une langue étrangère peut être déstabilisant. D'autres activités peuvent aussi être angoissantes, tout comme certains supports pédagogiques qui paraissent parfois difficiles d'accès. Les réactions émotionnelles ainsi provoquées vont entrer en relation avec d'autres facteurs, sans doute moins visibles, comme les représentations que les apprenants ont de la langue cible, de la situation d'apprentissage ou de ce que doit être un bon élève. Ces éléments se trouvent alors associés et mis en interrelation, surtout si on les observe sous l'angle émotionnel.
- 3 Pour l'enseignant, il est néanmoins complexe de gérer les émotions des apprenants dans la classe. Attentif aux éventuelles difficultés des élèves, il identifie les moments critiques et ceux qui, à l'inverse, facilitent la prise de parole. Mais il faut ensuite disposer d'outils pour pouvoir organiser son enseignement non seulement en fonction des besoins d'apprentissage mais également en fonction des caractéristiques émotionnelles que nous venons d'évoquer. Et comment tenir compte de cet affect de l'apprenant qui semble avoir

tant d'influence ? Quelle définition retenir pour le désigner et comment utiliser les émotions dans les classes pour que l'apprentissage et l'enseignement se déroulent dans les meilleures conditions ?

- 4 Pour proposer une réponse à ces interrogations, nous considérerons une situation d'apprentissage du français langue étrangère en France à l'université, et trois facteurs qui peuvent la faire évoluer positivement ou négativement selon la manière dont les apprenants les conçoivent. Nous observerons le support pédagogique, l'activité proposée et la gestion de l'espace de la classe dans une situation difficile du point de vue émotionnel pour une partie des apprenants : la lecture à voix haute face au groupe. Certains types de document peuvent effectivement paraître plus stressants que d'autres, comme les supports audio face aux textes écrits, sans préjuger de leur difficulté réelle. De même, la position spatiale de l'élève dans la classe peut entraîner des ressentis très différents qu'exprime bien la question « est-ce que je dois me lever pour répondre ? » ou « est-ce qu'il faut aller au tableau ? » sous-entendant évidemment que l'élève préférerait rester à sa place !
- 5 Nous verrons donc dans un premier temps ce que recouvrent les appellations « émotions » et « affect » dans la classe, puis nous aborderons la question de la gestion de ces émotions. Enfin, nous présenterons une expérimentation menée en classe qui nous a permis d'observer les difficultés que peut receler l'activité de lecture à voix haute si le support change ainsi que l'emplacement dans la classe.

1. L'irruption des émotions dans la classe

- 6 La question des émotions en classe est peu traitée dans les recherches en didactique en France. On pourrait se poser la question de la pertinence d'un tel sujet en regard de ce silence scientifique, mais il est bien présent dans les travaux anglo-saxons. De nombreux chercheurs américains, notamment, s'accordent aujourd'hui sur la nécessité de tenir compte des aspects émotionnels dans la classe, et en particulier en langue étrangère. Schumann, par exemple, montre la relation entre les émotions et la cognition en insistant sur l'inclusion de l'affect dans la cognition :

Les cellules du cerveau, dans les aires limbiques et fronto-limbiques, qui comprennent le système d'évaluation du stimulus, modulent l'acte de cognition de telle façon que, dans le cerveau, l'émotion et la cognition soient bien identifiées mais fonctionnent de manière inséparable. En conclusion, dans une perspective neurologique, on peut en déduire que l'affect est partie intégrante de l'acte cognitif¹. (Schumann 232)

- 7 Bien que l'on en tienne peu compte en classe, affect et cognition sont donc inséparables et la prise en compte de ce que ressent l'apprenant pendant l'apprentissage pourra lui permettre de développer ses compétences dans un climat apaisé et surtout de prendre confiance en lui, ce qui est primordial quand on apprend une langue étrangère, comme le montrent les études de Smuk, Arnold ou Rubio.

1.1. Les émotions insaisissables

- 8 Si les termes « émotion » ou « affect » sont très utilisés dans les publications portant sur le sujet (citons par exemple Atienza, Arnold, Capron Puozzo, Develotte, Kertesz-Vial, Piccardo, Rémon), il semble néanmoins difficile d'établir une définition précise de ce

qu'ils recouvrent. Il est parfois également question d'« affectivité », de « sentiments », de « sensibilité » sans que cela n'éclaire réellement le propos. Or s'il y a flottement terminologique, c'est sans doute lié à la difficulté de définir des notions complexes qui relèvent de l'individualité de chacun, et qui sont utilisées par des champs disciplinaires différents ne partageant pas nécessairement les mêmes définitions, comme la psychologie et la didactique.

- 9 Pour Capron Puozzo, il faut distinguer émotion et sentiment, le second étant avant tout stable et durable, contrairement à « l'émotion [qui] est temporaire, inattendue, imprévue » (36). Or l'enseignant est confronté aux émotions, et doit composer avec cette volatilité. Elles peuvent apparaître à tout moment et sont potentiellement des sources de troubles, difficiles à percevoir et à contrôler. Elles sont aussi temporaires et disparaissent, mais pour laisser la place à d'autres plus ou moins rapidement. Ce sont donc des réactions que l'on peut qualifier de psychologiques et psychiques, réactions à une situation et à l'interprétation de la réalité. Elles seraient en lien avec ce qui entoure l'individu, et suscitée par un événement.
- 10 En 1972, Ekman a distingué six émotions de base : la joie, la tristesse, le dégoût, la peur, la colère, la surprise. Il les a ensuite classées en trois catégories : les émotions positives, négatives et toxiques. Influençant nos actions quotidiennes, elles jouent selon lui un rôle majeur dans nos réactions et sont plus ou moins bien acceptées. Si les émotions positives (la joie, la surprise) sont considérées comme banales, les émotions négatives (la colère, la tristesse, la peur) et toxiques (le dégoût) sont au contraire proscrites car elles dérangent ou sont le signe d'une inadaptation (comme la peur).
- 11 La typologie d'Ekman, très simple, apparaît comme un outil aisé à manier pour l'enseignant. En utilisant des termes courants, il pourra inviter l'apprenant à exprimer son ressenti pour pouvoir ensuite se concentrer sur la tâche à réaliser plutôt que sur ses difficultés émotionnelles ou sur ce qu'il suppose dans le regard de ceux qui l'entoure.
- 12 Dans son livre *L'intelligence émotionnelle*, Goleman propose d'encourager la verbalisation de ce que l'on ressent dans le but d'identifier ses émotions et d'agir en conséquence, de renforcer l'estime de soi et la confiance en soi. On pourra alors veiller à laisser des espaces de parole pour les élèves où ceux-ci auront la possibilité de s'exprimer.

1.2. Enseigner avec les émotions...

- 13 Définir les émotions permettrait donc de mieux les comprendre et les repérer, mais comment agir ensuite et réagir dans la salle de classe ?
- 14 Pour Arnold
  - (la) dimension affective atteint tous les aspects de notre existence et de manière très directe ce qui se passe dans la salle de classe, y compris celle de langues étrangères. (Arnold 408)
- 15 En classe, la prise de parole est une mise en danger, elle expose celui qui parle et le soumet aux regards des participants, que ce soit les élèves ou l'enseignant. Les situations où cette « dimension affective » se manifeste sont nombreuses et ne permettent que rarement de les éviter. Mais, selon Arnold, c'est plus largement l'identité de l'apprenant qui est engagée, incluant des éléments plus profonds de sa personnalité dans une vision holistique de l'enseignement qui couvre alors « un large domaine qui comprend les

sentiments, les émotions, les croyances, les attitudes et qui conditionne de manière significative notre comportement » (Arnold 407).

- 16 L'évolution méthodologique actuelle en didactique des langues va également dans ce sens en considérant l'apprenant comme un acteur social qui doit apprendre à agir en tant que tel dans la société. L'apprenant n'est plus seulement l'individu qui apprend une langue étrangère :
L'activité de communication des utilisateurs /apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisées par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances et les types de personnalité qui constituent leur identité. (Conseil de l'Europe 84)
- 17 La question se pose ensuite des moyens à la disposition de l'enseignant qui pourraient permettre de tenir compte de ces émotions et de leurs effets en classe. Develotte affirme ainsi que
l'engagement émotionnel dans une activité d'apprentissage intensifie la motivation à effectuer cette activité et en facilite par là même l'accomplissement. (Develotte 13)
- 18 Solliciter les émotions positives de l'apprenant permet de susciter l'adhésion, d'engager davantage le groupe dans l'apprentissage et aide à la mémorisation en reliant les acquisitions et les situations positives. Selon Piccardo :
le fait de stimuler les différents facteurs émotionnels, comme l'estime de soi, l'empathie, la motivation, peut faciliter considérablement le processus d'apprentissage d'une langue. (Piccardo 41)
- 19 La confiance en soi donne les moyens à l'apprenant de prendre la parole plus fréquemment, de prendre des risques en faisant des propositions et de signaler ses difficultés lorsqu'il en rencontre.
- 20 Les enquêtes que nous allons détailler ci-dessous nous ont également montré qu'une classe « joyeuse » pouvait paraître trop éloignée du modèle occidental de la classe travailleuse et concentrée pour certains enseignants. Pourtant, lorsque l'enseignant maîtrise la situation, une classe au climat détendu est un cadre serein pour susciter l'envie de participer, favoriser l'esprit de groupe et la coopération. L'apprenant y est actif, ce qui est un gage de réussite comme on le sait aujourd'hui.
- 21 L'anxiété ne peut toutefois pas être évincée et c'est l'émotion qui paraît être la plus présente pendant un cours de langue. Prendre la parole dans une langue qu'on ne maîtrise pas, qui n'est pas constitutive de son identité, amène l'apprenant à devenir un autre, à s'immiscer dans un système culturel qu'il connaît plus ou moins et qui véhicule d'autres valeurs que les siennes, provoquant parfois un choc culturel. Pour Arnold et Brown (2) l'anxiété regroupe la peur, la frustration, la tension et l'insécurité. Il existerait une anxiété spécifique à l'apprentissage d'une langue car la prise de parole devant autrui dans une langue imparfaitement maîtrisée serait une situation au potentiel anxiogène maximal (Arnold et Brown 4).
- 22 Pour désigner ce qui peut faire obstacle à un apprentissage serein, Germain (248) propose d'utiliser la notion de « filtre affectif » qui va permettre de comprendre le comportement de l'apprenant pour éventuellement l'aider à en changer. Dans cette perspective, un filtre affectif faible « se compose de trois éléments : la motivation-attitude, la confiance en soi, l'absence d'anxiété. Plus faible est le filtre, plus forte est l'acquisition et inversement » (249). Mécanisme de défense psychologique, ce filtre se manifeste par la peur de se

tromper, de sembler ridicule (Kertesz-Vial 5) et devient alors un obstacle qu'il faut contourner pour en faire un outil positif qui va au contraire favoriser la motivation, l'envie de communiquer et d'apprendre.

- 23 Ajoutons que dans le cadre actuel de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes et l'utilisation de l'approche actionnelle, l'anxiété et la peur peuvent être renforcées par la nécessité de communiquer et l'utilisation plus fréquente des interactions. Or la prise de parole engage à la fois les autres et l'intime, les compétences personnelles, l'évaluation des pairs et le rapport aux autres. Un environnement émotionnellement sécurisant qui laisse une place à l'empathie, à la préservation de l'estime de soi, sera alors un gage de réussite pour l'apprenant.

1.3. ...et les représentations

- 24 L'apprenant est donc un individu avec ses émotions, son vécu, mais il a également des représentations qui vont conditionner en partie son comportement, ses réactions, et surtout son ressenti. Il est ainsi possible de proposer une typologie des représentations qui vont agir sur l'attitude de l'apprenant :
- les représentations sur soi-même et sur la relation au groupe : manque de confiance en soi, peur de l'évaluation et du jugement de l'enseignant et des pairs ;
  - les représentations sur la langue cible : sur la langue apprise (ex : l'allemand est difficile pour les francophones), l'utilité supposée de la langue cible, les représentations sur ceux qui parlent cette langue, sur les pays locuteurs ;
  - les représentations sur l'apprentissage et l'enseignement : comment doit s'apprendre la langue étudiée (ex : l'immersion c'est mieux), comment doit se comporter un « bon » élève, comment doit se comporter un « bon » enseignant ;
  - la perception du support d'apprentissage et de l'activité : le document ou l'activité paraissent difficiles ou trop faciles (ex : activité non réussie précédemment, peur de l'échec, mot difficile en tête du document qui décourage, thème inconnu), le document ne motive pas l'apprenant.
- 25 L'enseignant a lui aussi des représentations sur la langue qu'il enseigne et sur la culture-cible, sur ce que doit être un « bon » enseignant, sur ce qui fait un « bon » cours, et le comportement que doit avoir un « bon » élève. Plus ou moins éloignées de la réalité, elles peuvent influencer en partie son comportement et ses réactions. On peut se demander, par exemple, si le bon élève est celui qui note tout ce que dit l'enseignant ou celui qui distingue ce qui lui sera utile et ne note que ces informations sélectionnées. La question de l'enseignant natif face à l'enseignant non-natif est également une source potentielle de déstabilisation. Ces représentations sont probablement en partie issues de ce que l'enseignant a connu quand il était élève et Puren parle alors de loi d'isomorphisme qui « veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation » (52) mais il peut faire l'inverse et rejeter radicalement cette reproduction.
- 26 Mais ce qui va nous intéresser plus particulièrement, ce sont les représentations qu'il peut avoir concernant la gestion du groupe et de la classe. Les enquêtes que nous allons présenter ci-après ont montré que certains enseignants considèrent l'humour ou une atmosphère détendue comme des signes de relâchement. Il est apparu que la culture d'apprentissage d'origine de l'enseignant peut interdire toute forme de familiarité entre enseignants et apprenants, ou maintenir fortement les hiérarchies. Les classes un peu

bruyantes, les élèves qui se déplacent, apparaissent alors comme un signe de laxisme et l'enseignant peut craindre le regard de ses collègues.

- 27 De même, la disposition de la classe est soumise à des schémas ancrés dans les habitudes scolaires. L'enseignant face à ses élèves impose une relation frontale d'opposition qui maintient la supériorité de l'enseignant face aux élèves, alors que d'autres dispositions pourront apporter plus de souplesse dans cette relation mais pourront être interdites par l'administration ou susciter la désapprobation des collègues. La question de la confiance en soi se fait alors plus prégnante car il faudra assumer ce regard ou ce que l'enseignant croit percevoir dans les commentaires de ceux qui l'entourent.

1.4. La gestion des émotions en classe

- 28 Après avoir défini ce qu'il faut entendre par « émotion », la question de la mise en œuvre se pose. L'observation du fonctionnement de l'apprentissage révèle l'importance des émotions, mais l'enseignant doit pouvoir disposer d'un outil applicable et efficace dans sa pratique quotidienne.
- 29 Dans le champ de la recherche francophone, Rémon, Cazade, Arnold, ou Kertesz-Vial s'intéressent plus particulièrement à l'humour. Kertesz-Vial propose de considérer l'humour comme l'un « des moyens les plus commodes pour faire échec à l'anxiété » (6). Il permet de dédramatiser certaines situations et de réduire l'anxiété par des stratégies de régulation du stress. Quand il n'est pas ironique, l'humour peut participer au développement d'une connivence (tous rient de la même chose) et favoriser l'empathie. Il peut faire basculer une situation tendue, notamment à l'oral où l'instantanéité règne et peut prendre la forme d'une remarque amusante de l'enseignant, d'une mise en scène ou d'un support pédagogique qui présente un sujet ou s'accompagne d'illustrations amusantes.
- 30 De façon plus générale, un climat de confiance dans une classe peut être déterminant pour la réussite des apprenants. Prêter attention à la gestion du groupe et à l'ambiance de la classe entraîne une complicité entre les participants. Le message transmis aux apprenants est « qu'on a de la confiance en leur capacité à apprendre la langue » (Arnold 417). Par cette attitude bienveillante, l'enseignant accueille positivement chaque prise de parole. La réponse peut être erronée, mais l'apprenant n'aura jamais tort d'avoir essayé. Par la bienveillance pédagogique, l'enseignant peut ainsi tirer parti des difficultés de l'apprenant.
- 31 Mais cette préoccupation pour l'instauration d'un climat de confiance passe aussi par le choix des supports pédagogiques. Bien sélectionnés, adaptés aux affinités et au niveau des apprenants, présentés de façon claire et faciles à lire, ils sont plus accessibles et l'apprentissage est facilité. On peut évidemment proposer des documents qui surprennent les apprenants et les sortent de leur zone de confort, mais l'anticipation et l'appui sur les éléments déjà connus pourront participer au maintien de la confiance des apprenants.

2. Parole d'enseignant, ressenti d'apprenant

- 32 Afin d'observer ce qu'il se passe réellement dans les classes, nous avons réalisé des enquêtes dans des classes de français langue étrangère en Ile de France. Les élèves des

5 classes observées étaient tous des étudiants à l'université qui avaient pour objectif d'intégrer un cursus universitaire de sciences humaines. Le corpus réuni est constitué de 46 vidéos de séances de cours, et de 14 entretiens d'explicitations dont huit avec les enseignants et six avec des groupes de quatre ou cinq apprenants. Le choix a été fait d'interroger les apprenants en groupe pour leur permettre de s'entraider et de se sentir rassurés par la présence de membres de leur groupe habituel. L'enquêteur revenait sur des moments du cours observés dans les vidéos et demandait également aux enseignants ou aux apprenants si eux-mêmes avaient un commentaire sur un moment précis du cours. Une série de questions semi-directives leur était également posée.

- 33 Ce travail de recherche a été mené dans le cadre d'une expérimentation qui réunissait un enseignant-chercheur et des enseignants de FLE volontaires et a principalement montré l'interaction des supports, des activités et de la gestion de l'espace de la classe. Il a également mis en valeur la double gestion de l'espace qui doit se combiner dans une classe, à savoir l'occupation de l'espace par l'enseignant qui peut le rendre signifiant en se positionnant à un endroit ou un autre, et la gestion de la disposition de cet espace. L'organisation des espaces se fait la plupart du temps en y plaçant du mobilier et chaque place va se voir attribuer une fonction qui est plus ou moins consciente et perçue par les participants.

2.1. Gérer l'espace et le groupe

- 34 Qu'en est-il alors des situations observées ? Nous avons pu voir, dans un premier temps, une gestion de l'espace relativement passive de la part des jeunes enseignants. La configuration des salles qu'ils utilisent bouge peu et ils subissent l'aménagement existant. Certains d'entre eux modifient la position des tables pour les placer en U, mais c'est assez rare à l'université, et ils font plutôt cours face à face, dans une disposition frontale classique dans l'enseignement supérieur en France. Certains enseignants regrettent ensuite d'être trop restés devant le tableau, d'avoir été trop loin des étudiants. Ils constatent aussi plus de passivité sans l'identifier clairement à la disposition spatiale. Comme ils se sentent peu impliqués dans les exercices individuels, ils ont tendance à engager des discussions informelles pendant les travaux de groupe. Cela s'est confirmé lors de l'observation de salles organisées en U où les enseignants observés se déplaçaient davantage. Ils insistaient d'ailleurs dans les entretiens d'explicitation sur le gain en termes d'accès à tous les élèves, même si le U était parfois constitué de deux rangs d'étudiants. Ils peuvent corriger les productions et se sentent plus proches des étudiants. Une enseignante affirme qu'elle « crée une sorte de cocon qui rend le cours plus intime ». Ils observent qu'il est plus facile de connaître les élèves, de les observer et de déceler les problèmes éventuels. Les apprenants, quant à eux, se sentent moins exposés en disposition frontale, mais également moins disposés à prendre la parole. Ils se plaignent de devoir parler fort ou de devoir attirer l'attention s'ils sollicitent la parole. Lorsque la salle est en U, ils sont plus attentifs, se sentent plus évalués et sont plus réactifs. Ils se disent aussi moins enclins à sortir et regarder leur téléphone.
- 35 Un facteur majeur doit néanmoins être pris en compte dans ces situations de classe, c'est l'enseignant et la confiance qu'il a en lui-même. Lors des séances que nous avons filmées et des entretiens d'explicitation, nous avons constaté que les jeunes enseignants avaient de plus grandes difficultés à manier l'humour. Ils expriment dans les entretiens une volonté de contrôler la situation, de ne pas laisser de place à l'imprévu, ils affirment être

plus rapidement déstabilisés et leur manque de souplesse peut parfois les mener au dérapage. Ils tentent de contrôler le groupe en lui imposant une discipline qui se veut stricte sans qu'elle ne soit toujours efficace. Pourtant, dans leur discours, ils reconnaissent qu'une classe silencieuse et en apparence concentrée n'est pas nécessairement un signe de professionnalisme pour eux ni d'apprentissage pour les élèves. Elle peut tout autant être perçue comme un environnement stressant pour l'apprenant (et pour l'enseignant qui veut tout maîtriser) qui ne pourra s'y exprimer aussi librement qu'il le faudrait pour qu'il apprenne efficacement. L'injonction faite parfois aux enseignants en formation « faites de l'humour en classe et tout ira bien » n'est donc pas envisageable comme un outil simple à utiliser. Elle ne l'est sans doute pas non plus pour une grande partie des enseignants lorsqu'un cours est nouveau, lorsqu'on rencontre un nouveau groupe d'élèves ou lorsque survient toute autre modification dans les habitudes.

- 36 Gérer la classe nécessite donc de la confiance en soi et une assurance qui ne sont pas toujours disponibles et il serait préférable de disposer d'un outil qui permette de sécuriser les participants dans la classe, qui suscite l'envie d'apprendre tout en ne supprimant pas l'effort et l'apprentissage.

2.2. Mettre en relation le support, l'activité et l'espace

- 37 Après avoir observé des classes et interrogé les participants, nous avons choisi de proposer aux enseignants de faire varier des éléments du cours qui permettent d'agir simplement mais efficacement sur la situation. Ces objets habituels de l'enseignement ont été pensés en interrelation pour observer leur incidence sur l'apprenant et la situation. Les objets choisis sont le support d'apprentissage, l'activité réalisée à partir de ce support et la gestion de l'espace de la classe (et donc du groupe).
- 38 Ces objets ne sont pas sur le même plan, mais ils ont un impact fort sur la situation d'apprentissage. L'apprenant est au centre du dispositif pédagogique : il perçoit le support d'apprentissage (document vidéo ou écrit, sur une feuille ou sur un écran, presse, extrait de film...), il réalise l'activité en ressentant des émotions face au document et dans la classe, et cela lui permet de progresser. À l'inverse, l'espace de la classe est souvent subi. Pujade-Renaud (23) rappelle que dans une classe, l'enseignant prend parfois le pouvoir de façon très affirmée en imposant ses choix dès le début de l'année, par exemple en plaçant les élèves. En fonction des activités et des supports, la disposition spatiale peut aussi s'imposer d'elle-même. Mais l'apprenant peut s'approprier cet espace de façon active, si l'enseignant le laisse faire. L'espace, le support et l'activité sont donc liés, et une disposition spatiale mal choisie pourra provoquer des réactions en chaîne.
- 39 Pendant cette expérimentation, nous avons testé plusieurs combinaisons support – activité – espace afin de déterminer quelles sont les situations les plus favorables pour l'apprenant. Comme la prise de parole doit être favorisée dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'anxiété nous paraissait un facteur essentiel à observer. Une activité orale a ainsi été choisie, et plus particulièrement l'activité de lecture d'un texte à voix haute et son commentaire éventuel. Dans les entretiens, cette activité est vite apparue comme très risquée pour les apprenants qui doivent montrer leur compréhension et leur maîtrise du texte en soignant l'intonation et la prononciation.
- 40 Cette activité de lecture à voix haute va, en outre, s'accompagner d'un support qui a lui aussi son importance. Dans le corpus de vidéos analysé, nous avons observé des réactions très variées en fonction du type de document présenté par l'enseignant. Lorsqu'il s'agit

d'un support audio, la réaction peut être plus négative que pour un document écrit, car l'écoute va demander plus d'attention et l'apprenant ne peut maîtriser la diffusion du document. Il doit se concentrer sur un message dont il ne maîtrise pas la matérialité, contrairement à la vidéo qui offre une écoute multimodale plus exigeante, mais rassurante. L'apprenant peut s'appuyer sur l'image pour s'assurer une compréhension minimale, ce qui n'est pas possible avec un support audio.

- 41 D'après les observations et les entretiens recueillis, on peut établir une classification des types de documents utilisés en classe en fonction de leur accessibilité pour l'apprenant et du stress qu'ils peuvent provoquer. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive mais ce que nous avons observé se ventile ainsi : le document écrit est perçu positivement, qu'il soit accompagné d'un lexique ou d'images illustratives (mais celles-ci peuvent induire une mauvaise interprétation) ; le document audio ou vidéo avec transcription écrite (document semi-écrit) occupe une position intermédiaire ; la vidéo seule est difficile d'accès, mais moins que l'audio seul.
- 42 La lecture d'un document écrit permet effectivement de décrocher de la lecture collective, l'apprenant peut relire ou s'arrêter. L'écoute d'un document audio ou vidéo entraîne une situation où l'apprenant est captif du rythme choisi par l'enseignant ou imposé par le groupe. S'il n'a pas compris, il ne peut pas écouter le document autant de fois qu'il lui serait nécessaire. La transcription écrite peut être un moyen de pallier cette difficulté, mais elle transforme le document audio en document écrit et il est tentant de décrocher de l'écoute pour choisir une lecture plus rassurante.
- 43 Le moment de la découverte de l'activité et du document principal, temps particulièrement important pour la confiance en soi et l'anxiété potentielle, est donc fortement influencé par la matérialité et le type de document. Le papier semble un support neutre mais son épaisseur, sa qualité, sa couleur, l'utilisation du noir et blanc ou l'impression en couleur vont susciter un intérêt chez les apprenants qui remarquent immédiatement un support qui sort de l'ordinaire. Par ailleurs, certains enseignants choisissent de réduire leur consommation de papier. L'un des enseignants filmés dans notre expérimentation faisait lire directement les textes sur l'écran de la classe. Son objectif était de « contrôler le rythme de la lecture et de la séquence ». Cet usage extrême, tout en posant la question de la persistance des informations et de l'efficacité pédagogique, témoigne du fait que de nombreux enseignants utilisent moins le papier pour des raisons écologiques autant que d'efficacité pédagogique.
- 44 Le manuel est aussi un support très répandu, mais considéré différemment selon les contextes d'apprentissage. Alors qu'il appartient rarement aux élèves en France, ce qui interdit d'écrire directement sur ses pages, il est acheté par les familles dans beaucoup d'autres pays et occupe une fonction de cahier d'exercice annoté et complété. L'appropriation du support étant différente, les modalités de leur utilisation le sont aussi.
- 45 Les Tice et les tableaux blancs interactifs peuvent être un autre type de support délicat à manipuler. Source de stress pour l'enseignant qui craint souvent un dysfonctionnement, le clavier qui circule dans la classe parmi les apprenants et la nécessité d'aller au tableau pour agir sur l'écran peuvent être paralysants. Quant aux tablettes qui apparaissent dans les classes depuis quelques années, elles posent là encore la question du ressenti, de la prise en main et de la manipulation d'un objet pour réaliser une activité où elles ne sont d'ailleurs pas toujours pertinentes.

2.3. La gestion émotionnelle de l'espace

- 46 Lors de cette expérimentation, nous avons également observé l'impact que pouvait avoir une modification de l'espace dans la classe. La gestion de cet espace est souvent subie par l'enseignant qui n'est parfois pas autorisé à modifier l'emplacement du mobilier. En France, la configuration en frontal est toujours très fréquente. Elle empêche l'enseignant d'atteindre l'ensemble des élèves, mais elle exploite davantage l'espace, ce que les services administratifs peuvent préférer. Pour Pujade-Renaud, dans ces classes, « le seul "face à face" est avec l'enseignant » (16) car l'attention des élèves est focalisée sur lui et c'est lui qui sollicite leurs interventions. Cela entraîne une attitude passive car seul l'enseignant agit, « d'où cette présence morne, cette dilution du sujet dans un anonymat indifférencié » (16).
- 47 À l'inverse, si les modifications dans la classe sont autorisées, il est possible de s'approprier cet espace et de le modifier pour qu'il corresponde aux activités réalisées. Il peut ainsi devenir un lieu partagé où chacun peut trouver sa place et s'exprimer. Les centres de langue adoptent souvent une disposition des tables en U qui permet aux élèves de se voir et de s'entendre, l'ouverture étant tournée vers le tableau. Les apprenants s'y sentent plus mobilisés, mais aussi plus exposés, ce qui leur interdit toute pause de l'attention. Il est plus facile de repérer celui qui n'écoute plus ou de désigner celui qui parle peu. Pour l'enseignant, cela permet de circuler, de s'approcher d'un élève pour un temps de correction ou de remédiation, et de vérifier le travail effectif de ses élèves. Ce U peut rapidement se transformer en îlots pour le travail de groupe.
- 48 Après avoir testé différentes configurations, nous avons interrogé les participants à propos de leurs perceptions et de leur ressenti émotionnel lorsqu'ils changeaient d'emplacement pour réaliser une même activité, à savoir la lecture d'un texte à voix haute. Il apparaît clairement dans les vidéos et surtout dans les entretiens d'explicitation que le ressenti émotionnel de l'apprenant est différent d'une situation à l'autre. S'il reste assis à sa place, l'apprenant se sent plus exposé dans une classe en U, mais davantage lorsqu'il doit se lever et plus encore lorsqu'il doit lire devant le tableau. S'il peut préparer la lecture et l'anticiper, il se sent plus en confiance, et si on lui propose de théâtraliser le texte et de le lire au fond de la classe, dans l'espace opposé au tableau, il ressent favorablement la situation et exprime une motivation plus importante.
- 49 À partir des observations et des entretiens, nous avons ensuite déterminé les zones considérées comme étant anxiogènes par les participants ou, à l'inverse, sécurisantes, puis nous les avons soumises aux participants qui ont confirmé nos propositions. Les résultats montrent que la salle de classe se découpe en trois zones principales : l'espace de l'enseignant, l'espace des apprenants, puis la zone centrale partagée entre les apprenants et l'enseignant. La zone située devant le tableau apparaît comme étant la plus anxiogène car il s'agit de l'espace de l'enseignant et de l'évaluation. Une estrade et le bureau de l'enseignant la matérialisent parfois, alors qu'à l'opposé, le fond de la salle peut devenir un espace où l'expression des apprenants peut se déployer. Plus ludique, cet espace peut devenir un petit théâtre où se déroulent les jeux de rôles, les lectures, où l'on peut disposer des accessoires et qu'il est possible de décorer. L'enseignant partage cette zone plus libre en intervenant de façon plus détendue et en revenant au tableau si quelque chose doit être noté. Lorsque les tables sont disposées en U, la zone centrale de la classe est conjointe et partagée par l'enseignant et les apprenants, bien que l'enseignant soit

souvent le seul à y circuler. Zone de travail intermédiaire, l'enseignant évolue dans le U et observe, manifestant ainsi sa disponibilité. Les apprenants sont visibles par tous, ce qui leur permet d'échanger et d'intervenir plus librement avec l'enseignant ou d'autres participants, mais ce qui les expose également.

- 50 D'une manière plus générale, une classe dont la configuration change est perçue comme plus ludique, plus agréable, où il est plus facile de parler. Le groupe semble plus soudé et participe activement aux activités de prise de parole avec un enthousiasme qui se renouvelle plus aisément.

Conclusion

- 51 Dans une classe de langue, l'individu évolue dans un environnement spécifique qui a ses particularités symboliques et physiques. Il interagit également avec un groupe en fonction de ce qu'on lui demande de faire. La classe est donc un lieu vivant, en perpétuelle évolution, où il importe d'avoir un rôle actif, que l'on soit enseignant ou apprenant. L'appropriation de l'espace, l'identification de ses émotions ne se font pas sans volonté et il apparaît nécessaire, dans un premier temps, de sensibiliser davantage les enseignants à ces phénomènes. Sans bouleverser les modes d'enseignement / apprentissage, l'attention aux émotions des apprenants et la gestion de l'espace en cohérence avec les activités demandées peuvent donner les moyens d'agir et de réagir pour instaurer un climat de classe sécurisant et favorisant l'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnold, Jane. « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? » *Études de linguistique appliquée*, vol. 4, n° 144, 2006, pp. 407-425.
- Arnold, Jane, et Douglas Brown. « A map of the terrain. » *Affect in language learning*, dirigé par Jane Arnold, Cambridge University Press, 1999, pp. 1-24.
- Atienza, José Luis. « L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères. » *Études de linguistique appliquée*, vol. 3, n° 131, 2003, pp. 305-328.
- Capron Puozzo, Isabelle. « Créativité, émotion et apprentissage. » *Le Langage et l'Homme : Apprentissage, enseignement, affect*, n° 1-2015, 2015, pp. 35-46.
- Cazade, Alain. « L'interculturel est-il soluble dans l'humour ? » *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 28, n° 2, 2009, pp. 24-39.
- Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier, 2001.
- Develotte, Christine. « Le journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle. » *Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 34, 2006.
- Ekman, Paul et al. *Emotions in the Human Face*. Pergamon Press, 1972.

Germain, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Clé international, 1993.

Goleman, Daniel. *L'intelligence émotionnelle*. Robert Laffont, 1997.

Kertesz-Vial, Elisabeth. « Filtre affectif, humour et pédagogie de l'italien. » *Italies*, n° 4, pp. 827-833.

Piccardo, Enrica. « 'Humain, trop humain' – Une approche pour esprits libres : de la nécessité d'une dimension humaniste dans la didactique des langues. » *Les cahiers de l'Asdifle*, n°19, 2007, pp. 21-49.

Pujade-Renaud, Claude. *Le corps de l'élève dans la classe*. L'Harmattan, 2005.

Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Clé international, 1988.

Rémon, Joséphine. « Humour et apprentissage des langues : une typologie de séquences pédagogiques. » *Lidil Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 48, 2013, pp. 77-95.

Rubio, Fernando. « Self-esteem and foreign language learning : An introduction » *Self-esteem and foreign language learning*, pp. 2-13.

Schumann, John. « Where is cognition? » *Studies in Second Language Acquisition*, n° 16, pp. 231-242.

Smuk, Maciej. « Autour de quelques clichés sur le savoir-être dans l'apprentissage des langues. » *Synergies Pologne*, n° 9, pp. 77-88.

NOTES

1. Notre proposition de traduction pour : « The brain stem, limbic and frontolimbic areas, which comprise the stimulus appraisal system, emotionally modulate cognition so that, in the brain, emotion and cognition are distinguishable but inseparable. Therefore, from a neural perspective, affect is an integral part of cognition. » (Schumann 232)

RÉSUMÉS

Dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes, il est rare de considérer les activités sous l'angle du stress qu'elles peuvent occasionner pour l'apprenant. Pourtant, certaines sont plus stressantes que d'autres. Il en va de même pour le support pédagogique utilisé et la disposition de l'espace. Cela peut être à l'origine d'une réaction émotionnelle forte chez l'apprenant dont on sait qu'elle est parfois susceptible de jouer un grand rôle dans la réussite de son apprentissage. Il peut donc être utile de prendre en compte l'affect dans la classe, ce qui nécessite d'être conscient des différents champs où il intervient.

Cet article vise ainsi à déterminer comment l'apprenant peut être mis en difficulté dans sa prise de parole en classe, et comment faciliter cette prise de parole en prenant en compte trois facteurs essentiels : le support d'apprentissage, l'activité demandée et la gestion de l'espace par l'enseignant. Il sera également question de la formation des enseignants, car cette réflexion peut permettre de concevoir un outil de formation simple à manipuler en classe.

In the teaching and learning of modern languages, pedagogical activities are rarely considered as a possible stress factor. Yet it can induce an emotional reaction in the learner, which may have a major role in the success of learning process. But in order to account for affect in the classroom, it is important to be aware of the different fields in which it intervenes, in order to measure how the reactions or actions of the pupil will be influenced.

This paper aims at highlighting the elements that can create difficulties for the learner when it comes to speaking. It also aims at looking at ways to facilitate this speaking by taking into account three decisive factors: the learning material, the activity requested and the management of space by the teacher. It will also address the question of teacher training.

INDEX

Keywords : didactics of languages and cultures, emotional management of space, foreign language classroom, pedagogical material, reading

Mots-clés : classe de langue étrangère, climat de confiance, didactique des langues, gestion émotionnelle de l'espace, lecture, support pédagogique

AUTEUR

ESTELLE RIQUOIS

Estelle Riquois est maître de conférences en Sciences du langage à l'université Paris Descartes – USPC. Elle est spécialisée en didactique des langues vivantes.

estelle.riquois@parisdescartes.fr

Recherche et pratiques
pédagogiques en
langues de spécialité

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Cahiers de l'Apliut

Vol. 37 N°1 | 2018

Confiance, reliance et apprentissage des langues dans
l'enseignement supérieur

Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues

Reliance and confidence in a self-directed language learning environment

Sophie Bailly, Anne Chateau, Justine Paris et Carine Martin

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5882>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Ce document a été généré automatiquement le 31 janvier 2018.

Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues

Reliance and confidence in a self-directed language learning environment

Sophie Bailly, Anne Chateau, Justine Paris et Carine Martin

Introduction

- 1 Comme en attestent les nombreuses recherches menées dans le cadre de la didactique des langues ces dernières années, « la réforme LMD et la prise en compte de la dimension européenne dans les cursus universitaires » a obligé les institutions à « repenser les modalités d'apprentissage des langues dans les universités » (Rivens-Mompean 32). Dans cette optique, l'université de Lorraine établie en 2012 par la fusion de 4 universités pré existantes, a créé, en 2014 une unité de formation et de recherche (UFR) Lansad (langues pour spécialistes d'autres disciplines). Sous l'impulsion de cette UFR, suite à des études menées au cours de ces dernières années, un environnement d'apprentissage de langues en auto-direction composé de plusieurs éléments (détaillés plus bas) est en cours de création (Chateau et al. 6-7). Son objectif est de faciliter l'accès des apprenants à des ressources et services aussi bien en ligne qu'en centre de ressources en langues (CRL), ainsi que de permettre la mise en relation de ces apprenants avec les différents éléments composant cet environnement pour favoriser le développement de leur autonomie. Pour s'assurer de la pertinence de l'environnement créé, l'étude que nous avons menée sur un panel d'apprenants a cherché à connaître la perception qu'ils avaient de cet environnement, et notamment des services offerts dans les CRL, interrogeant ainsi les notions de confiance et de reliance. Afin de tester l'opérationnalité de ces notions, notre article, après avoir défini le contexte environnemental de l'étude, puis le cadrage théorique dans lequel elle se situe, cherchera à comprendre comment l'environnement proposé répond aux besoins de reliance et de confiance des apprenants de langue, ainsi

qu'à analyser ce qu'apportent ces notions pour la compréhension des phénomènes observables dans cet environnement.

1. Contexte environnemental

- 2 Notre étude se situe dans un environnement pour l'apprentissage en auto-direction des Lansad à l'université de Lorraine. Pour cette étude la définition que nous pourrions adopter pour les termes « environnement d'apprentissage » tels que nous les concevons se rapproche de celle de Warger et Dobbin :

Le terme environnement d'apprentissage comprend les ressources et technologies d'apprentissage, les modes d'enseignement, les façons d'apprendre, et les liens avec le contexte sociétal. Ce terme inclut également les comportements humains et les dimensions culturelles, dont le rôle crucial des émotions dans l'apprentissage.¹
(Warger et Dobbin 3)

- 3 Cet environnement, proposé aux étudiants soit en complément des formations en langues prévues dans leur maquette disciplinaire, soit en remplacement, ou pour l'apprentissage d'une langue supplémentaire à celle prévue dans leur cursus, comporte à la fois des centres de ressources en langues (lieux physiques) et une plateforme numérique². L'objectif de cette plateforme est de faciliter l'accès par les usagers aux ressources et services offerts tant en ligne que dans les CRL. Suivant les principes recommandés par Edlin, il est en effet important de mettre tout en œuvre pour que l'accès aux ressources soit le plus aisé possible :

un petit gain de temps d'accès aux ressources peut susciter un accroissement substantiel de l'engagement dans l'apprentissage.³ (Edlin 128)

- 4 Les trois CRL sont situés dans différents lieux de l'université (sur trois campus différents, deux à Nancy et un à Metz) et ouverts à tous les étudiants, enseignants et membres du personnel de l'université de Lorraine. Ils offrent aux apprenants des services et ressources similaires, leur permettant de développer leur apprentissage de langue en autoformation. Ils leur permettent ainsi d'améliorer leurs compétences dans différentes langues, à partir de supports variés (DVD, CD audio, cédéroms, sites internet, presse, etc.) et de documents divers (méthodes, documents authentiques parfois accompagnés d'une transcription, exercices, dictionnaires bilingues, unilingues et grammaires). Les CRL proposent aussi ce que nous appelons les « services » aux apprenants. Ces services comprennent des entretiens conseil (individuels) sur rendez-vous, destinés à aider les apprenants à définir leurs besoins et objectifs, la possibilité de participer à des conversations en petits groupes⁴ avec des locuteurs natifs, ou à des ateliers de travail⁵ sur différents thèmes, ou encore de l'aide à la mise en relation d'étudiants pour trouver un/des partenaire(s) de tandem.

- 5 La plateforme comporte :
- un « site vitrine » des trois CRL qui présente leur localisation, leurs espaces de travail et les services pédagogiques qui y sont proposés ;
  - des calendriers des services proposés dans chacun d'entre eux afin de permettre aux utilisateurs de s'informer, de choisir, puis de s'inscrire à ces différentes activités ;
  - un catalogue de ressources par langue listant à la fois les ressources physiques proposées dans les différents CRL et les ressources en ligne, le tout étant relié à un carnet de bord interactif destiné à favoriser la réflexivité des étudiants (Chateau et Zumbühl 12).

- 6 Ces différentes options facilitent l'organisation des rencontres humaines nécessaires à l'apprentissage, c'est-à-dire de toutes les activités appelées « services ». La plateforme peut ainsi être considérée comme un médiateur entre les étudiants et les opportunités d'apprentissage permettant de sortir de l'isolement que pourrait générer un dispositif d'autodirection. L'environnement proposé à l'université de Lorraine vise donc à aider les apprenants à développer leur capacité à trouver des matériaux, ressources et opportunités (« affordances », au sens défini par Grassin ou Van Lier) qui répondent à leurs besoins, développant ainsi leur autonomisation (Blin 218-219 ; Holec « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? » 77 ; Little « *Learner Autonomy* »).

2. Autonomie, autodirection

- 7 Ce contexte d'environnement d'apprentissage ouvert laisse une large part à l'entreprise individuelle et individualisée. Il encourage et soutient des pratiques relevant de la « galaxie de l'autoformation » (Carré et al. 1), et plus précisément de l'apprentissage autodirigé (Holec « Autonomie » 2-3) – pratique s'inscrivant dans le paradigme éducatif de l'autonomie. Par leur fréquentation de l'environnement et l'utilisation qu'ils font des ressources qu'ils y trouvent, les étudiants progressent, au moins en théorie, dans leur autonomie langagière, mais aussi leur autonomie d'apprentissage (ou capacité à prendre en charge leur apprentissage) et leur autonomie sociale.
- 8 L'autonomie est souvent confondue dans l'esprit de personnes non averties avec l'indépendance et avec l'isolement, la solitude. Or les recherches actuelles dans ce sous-domaine de la didactique des langues tendent au contraire à souligner l'importance des interactions dans le déroulement positif des auto-apprentissages réussis (Little « University Language Centres » 19), et en particulier des interactions avec les co-acteurs de leur apprentissage que sont les pairs et les experts : tuteurs, conseillers, médiateurs, techniciens, ingénieurs, enseignants, documentalistes, locuteurs de langues cibles.
- 9 Ainsi, l'enjeu de cet environnement est de réussir à faciliter la mise en relation des étudiants avec un environnement et un système qui ont été pensés et conçus à partir des théories de l'apprentissage (Edlin 121) et des théories des usages du numérique. L'objectif visé par l'institution (l'université de Lorraine) est de permettre à un plus grand nombre d'individus d'apprendre une langue autrement que dans un espace de classe traditionnel et, si possible, de manière satisfaisante pour eux comme pour l'institution. Les progrès des étudiants peuvent être évalués, entre autres, à l'aune d'indicateurs dont l'amélioration de la confiance dans ses capacités à apprendre, ou son auto-efficacité (Bandura « Perceived Self-Efficacy » 119).
- 10 En un sens, l'activité principale de l'environnement est centrée sur la création de liens avec des individus apprenants « isolés » (isolés en raison du caractère minoritaire de cette pratique d'apprentissage en autodirection ; isolement induit par l'accroissement des pratiques numériques et à distance). L'objectif est bien de faciliter le tissage de liens (ou « reliance » au sens de Clausse cité dans Bolle de Bal 3) et la fluidité des déplacements et des rencontres entre des personnes isolées et un réseau de ressources (ou « reliance » au sens de Amar 14).

3. Reliance et confiance : des notions opératoires pour la recherche en autonomie de l'apprentissage ?

- 11 Nos recherches bibliographiques tendent à indiquer une forte corrélation sémantique entre les notions de reliance et de confiance⁶, nous les traitons donc ensemble dans cette partie définitoire. Pour Bolle de Bal, la reliance est la « création de liens entre des acteurs sociaux séparés dont l'un au moins est une personne » (104). Dans notre cas les acteurs sociaux séparés sont les apprenants de langue qui, dans le contexte de l'environnement Lansad à l'université de Lorraine, ne font pas partie d'un groupe classe pour des raisons diverses : l'inexistence d'un cours pour une langue donnée, ou un niveau donné ; le manque de disponibilité à l'horaire d'un cours existant ; le fait de préférer apprendre par soi-même plutôt que dans un cours ; etc. La plateforme numérique, sous-système de l'environnement, peut être pensée comme un outil pour relier, dans le sens de Bolle de Bal :
[C]réer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes. (Bolle de Bal 103)
- 12 Pour Clausse, la reliance équivaut à un besoin de rompre l'isolement (cité dans Bolle de Bal 3). C'est à ce besoin que s'efforce de répondre le système de la plateforme numérique dans sa conception : il permet de se connecter à l'environnement d'apprentissage Lansad et d'entrer en contact avec des ressources humaines et matérielles pour apprendre. « L'acte de relier implique un système médiateur » (Crouzier 21), représenté dans notre étude par la plateforme numérique qui met en relation des apprenants et un réseau d'acteurs et de moyens d'action.
- 13 Mais le fait que la possibilité de se relier existe ne signifie pas pour autant qu'il y ait effectivement reliance :
La reliance, pour relier et se concrétiser dans un lien réalisé, nécessite à la fois un liant et l'énergie indispensable au processus de mise en lien. (Crouzier 22)
- 14 Une autre définition évoque cette idée d'énergie :
Leclercq compare justement les concepts de déliance et de reliance proposés par Bolle de Bal au flux et au reflux des vagues entraînant le mouvement infini de l'univers. La reliance, écrit-elle, 'serait une relation en train d'aboutir, une mise en relation, une liaison imprécise plus ou moins forte, plus ou moins longue, plutôt instable et fragile' [...]. (Tardieu 338).
- 15 Ces différentes définitions permettent d'établir une distinction entre le lien, stable, voire statique, et la reliance, le lien à (re)construire sans cesse, ce qui implique un effort. Nous chercherons donc dans notre corpus des marqueurs de reliance à partir de ces définitions : des références à l'énergie, à l'effort, à l'instabilité et à un système (ou sous-système) médiateur, à un liant.
- 16 Dans cette recherche exploratoire de définitions opérationnelles de la notion de reliance, nous ne pouvons faire l'impasse sur les travaux anglophones importants dans notre domaine. Nous nous sommes demandé si la notion de *reliance* (en anglais) dont le sens est différent et double, signifiant soutien, confiance, ou dépendance, besoin, s'était déjà trouvée associée à des recherches portant sur l'autonomie dans l'apprentissage. Notre première recherche sur les bases de données bibliographiques s'avère infructueuse, sauf chez Bandura, dont les travaux sur la confiance en soi et le sentiment d'auto-efficacité

commencent depuis quelques années à informer la recherche sur l'apprentissage autodirigé (Candas et Chateau 20-21, Tassinari et Ciekanski 272). Dans une étude de Bandura, cette notion de reliance est associée à l'idée que l'individu ne peut humainement pas gérer tous les aspects de la vie quotidienne, et qu'il a besoin de pouvoir faire confiance à un réseau extérieur et proche :

Un fonctionnement efficace implique nécessairement de se reposer sur une agentivité partielle dans les différents domaines de l'activité humaine afin de libérer de l'énergie et du temps pour gérer plus efficacement d'autres aspects de la vie [...]⁷. (Bandura « Social Cognitive Theory » 13).

- 17 Pouvoir faire confiance à autrui est une nécessité pour réussir dans son entreprise ou dans son fonctionnement. Malgré cette signification différente, l'accent mis sur la confiance dans le terme anglais est intéressant puisque, comme le souligne Bolle de Bal la confiance et le soutien sont des facteurs possibles de reliance :

[...] cet usage anglo-saxon contribue à mettre l'accent sur ce qui peut constituer un facteur important de reliance : la confiance, le soutien. (Bolle de Bal 101, note de bas de page 14)

- 18 De cette comparaison entre les valeurs française et anglaise du mot cognat reliance, il ressort que la reliance au sens français (concept issu de la sociologie) est de nature sociale ; tandis que la reliance au sens anglais renvoie plutôt à la psychologie et aux liens affectifs.
- 19 Un autre aspect intéressant pour nous dans le travail de définition de la notion de reliance par Bolle de Bal tient dans le fait que s'il y a reliance c'est parce qu'il y a déliance qui conduit à un désir de reliance : « les individus isolés souhaitent être reliés, c'est-à-dire liés à nouveau et liés autrement » (113). L'apprenant dans le processus d'auto-direction est sorti de son groupe d'élèves et de sa relation de dépendance à l'enseignant pour devenir un apprenant isolé, ce qui peut susciter en lui un désir de reliance, de se relier (sens français) et de pouvoir faire confiance (sens anglais). Et il est tout aussi intéressant pour nous que Bolle de Bal envisage la reliance comme une capacité plurielle, comprenant trois capacités de reliance (113). La première est la capacité de reliance à soi : « un Moi renforcé car devenu capable d'affronter et de surmonter l'angoisse de séparation ». La deuxième est la capacité de reliance aux autres : « capacité de partager les solitudes, de négocier, de dialoguer, de s'affronter aux autres ». La troisième et dernière est la capacité de reliance au système macro-social : « prise de conscience des réalités politiques et économiques et au système micro-social (apprentissage de l'autogestion) » (Bolle de Bal 113).
- 20 Les deux premières capacités (de reliance à soi et de reliance aux autres) impliquent toutes deux la notion de confiance en soi (un Moi renforcé) et en l'autre (capacité de partager les solitudes). La confiance pourrait alors être un indicateur de reliance. Nous faisons l'hypothèse que si un individu s'inscrit dans la reliance c'est parce qu'il en a le désir et qu'il fait confiance aux autres. Mais qu'en est-il de la confiance en soi, indispensable à la réussite selon Bandura ? Est-elle un préalable, une condition à la reliance et donc un ingrédient de l'énergie dont parle Crouzier ? Ou un effet, une résultante de la reliance (le fait de se relier renforce le Moi) ? Pourrait-on reproblématiser la motivation, préoccupation importante des enseignants comme des apprenants, en termes de désir de reliance et de confiance ? En outre notre système d'apprentissage de langue en autodirection accorde une place prépondérante aux interactions : peut-il être pensé, ou gagner à être pensé, en termes de capacité de reliance

à un système micro et macro social et ainsi nous permettre de comprendre autrement les variations d'usages (dont le non usage) de l'environnement, ou bien les bénéfices pour les apprenants ?

4. Questions de recherche

- 21 Nous nous proposons donc dans cette étude d'appréhender le domaine de l'apprentissage autodirigé de langues à l'université par le prisme de ces notions de reliance et confiance, en nous posant les questions suivantes :
- 22 • En quoi l'environnement proposé à l'université de Lorraine répond-il aux besoins de reliance et de confiance supposés des étudiants apprenants de langue ?
- 23 • Quelles dimensions du système répondent le mieux à ces besoins de confiance et de reliance ?
- 24 • Comment les besoins de reliance et de confiance s'expriment-ils dans les discours des étudiants ?
- 25 • Qu'apportent les notions de reliance et de confiance à la compréhension des phénomènes observables dans notre contexte ? Ces notions sont-elles opératoires pour décrire ces phénomènes ?

5. Méthodologie

- 26 Afin de répondre à ces questions, nous avons conduit des entretiens semi-directifs d'étudiants-utilisateurs d'un des CRL de l'université de Lorraine à leur sortie d'atelier, de conversation, ou d'entretien conseil. Pendant un mois et demi, l'une des auteures et une ingénieure pédagogique se sont présentées à la fin de ces activités. Elles ont informé les utilisateurs qu'une recherche sur le centre de langues était menée, et les ont invités à témoigner sur le service auquel ils venaient de participer. Afin de ne pas biaiser les réponses des participants, elles ont veillé à ne pas prononcer les mots « confiance », « émotion », « ressenti » dans les interactions avec les étudiants : elles les ont laissés s'exprimer et orienter les échanges. En fonction de leurs réponses, elles leur ont demandé s'ils avaient des critiques à formuler et ce que le service auquel ils avaient participé leur avait apporté. Elles les ont interrogés individuellement suite aux entretiens conseils et par groupe de deux ou trois pour les ateliers et les conversations. Au total, 16 étudiants-utilisateurs ont été interrogés au sujet de quatre séances de conversations, quatre entretiens conseils et deux ateliers.
- 27 Ces échanges ont fait l'objet d'un enregistrement audio, d'une transcription orthographique sous Word, puis d'une importation sous Excel pour faciliter un travail de codage systématique des contenus par deux codeuses différentes. L'analyse de contenu a consisté à relever tout commentaire positif et négatif dans les dires des participants, puis à coder ceux qui renvoyaient aux notions de confiance, reliance à soi, reliance à l'environnement d'apprentissage et reliance aux autres (ici aux pairs et au personnel enseignant et documentaliste du CRL étudié). Afin de s'assurer de la validité et de l'objectivité du codage, deux auteures ont codé indépendamment la moitié des données (valence positive et négative de chaque énoncé, et type de reliance / confiance), puis

chacune s'est prononcée sur le codage de l'autre. Les cas de divergences de formulation et d'interprétation ont fait l'objet de discussion jusqu'à l'obtention d'un consensus.

6. Résultats et discussion

- 28 Le corpus compte environ 5740 mots, ce qui équivaut à 410 mots produits par participant en moyenne. La figure 1 résume les résultats quantitatifs sur la valence des énoncés produits par les participants :

Figure 1 : Valence des énoncés produits au sujet de l'environnement d'apprentissage.

- 29 Ce graphique montre que les participants interrogés sont globalement satisfaits de leur expérience en CRL. Seuls 2% des commentaires exprimés au sujet de l'environnement d'apprentissage proposé traduisent des avis partagés ou des impressions mitigées : nous reviendrons sur ces remarques ci-après (6.3.). La figure 2 résume les résultats quantitatifs pour le type de notion exprimé par les participants.

Figure 2 : Les différents types de reliance et confiance exprimés par les participants.

- 30 Nous revenons maintenant sur l'expression de chacune de ces notions par nos participants.

6.1. Reliance à l'environnement

- 31 L'un des points qui ressort de nos entretiens en matière de reliance est l'établissement d'un lien entre les étudiants-utilisateurs et l'environnement d'apprentissage en CRL qui leur est proposé :
- « j'ai des amis qui disent que j'habite pratiquement au CLYC [l'un des trois centres de langues de l'université] » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)⁸.
- 32 Les étudiants formulent également leur sentiment de liberté et leur facilité d'utilisation des outils mis à leur disposition lorsqu'ils s'expriment au sujet des CRL :
- « c'était super bien le fait qu'on puisse euh venir quand on veut, les inscriptions et tout ça se fait vachement facilement » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)
- « on vient vraiment parce qu'on a envie, vu que c'est nous qui nous inscrivons nous-mêmes ». (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 33 Tout est donc fait pour que l'environnement soit le plus facilitateur possible et que l'utilisateur puisse prendre les rênes de son propre apprentissage, et les étudiants semblent s'en rendre compte : « il y a plus qu'à se lancer, c'est la seule chose qu'on a à faire ».
- 34 Les étudiants embrassent également le côté flexible de l'environnement et le fait que chacun peut retirer ce qu'il veut des services proposés :
- « voilà, on va à la vitesse à laquelle on souhaite ; en fait, si on veut parler, on parle si on veut pas parler, on peut quand-même écouter les autres ou celui qui parle » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)

- « [les ateliers proposent] des thèmes différents et ça nous apporte bien parce qu'en fait, c'est pour tout niveau ; pour les débutants comme moi, c'est bien » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)
- « c'est pratique d'avoir une séance vraiment tournée vers l'application de ce qu'on apprend » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 35 Les étudiants semblent également apprécier la diversité des services proposés :
- « puis il y en a pas mal qui sont proposés en plus, puis c'est des thèmes différents donc ça c'est vachement bien aussi » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)
- « et puis ouais je pense que il y a pas mal de trucs qui sont proposés qui sont pas mal » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 36 Souplesse et diversité des services et des formats proposés semblent donc contribuer à la construction d'un climat de quiétude et un rapport d'affinités entre les étudiants et l'environnement d'apprentissage proposé.
- 37 Le CRL semble aussi perçu comme un lieu privilégié qui permet de pratiquer la langue :
- « moi, ce que j'aime bien avec cette séance-là précisément, c'est que justement il y a pas beaucoup de monde, et donc ça permet euh de vraiment pouvoir parler » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs),
- 38 mais aussi de progresser :
- « c'est beaucoup plus interactif et euh ça moi ça m'a vraiment permis d'apprendre la langue ; j'ai commencé l'espagnol l'année dernière, et en un an, j'ai pu apprendre grâce aux conversations » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs) .
- « là on revoit euh les temps et tout, c'est super bien, j'ai même mieux compris qu'au lycée » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 39 L'environnement d'apprentissage proposé semble donc incarner un complément ou une alternative aux cours qui permet de répondre à des besoins langagiers et de pratique spécifiques et personnels (sur lesquels nous reviendrons en 6.3.).
- 40 Un autre aspect important qui semble entretenir cette reliance entre les étudiants et l'environnement d'apprentissage est le fait que toutes les activités aient lieu en petits groupes (jusqu'à 8 participants) :
- « c'est la première fois que j'allais en conversation, j'ai trouvé ça bien parce qu'on n'était vraiment pas beaucoup, à cinq c'était vraiment bien » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)
- « c'est pour ça que je viens et je reviens et je reviens, parce que voilà, il y a pas beaucoup de monde » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 41 Le fait de créer un environnement intimiste qui favorise la possibilité technique et matérielle de parler, s'exprimer et pratiquer la langue spontanément semble donc promouvoir la création et la croissance d'un lien entre les étudiants et les CRL. Un participant ajoute :
- « après ça n'enlève pas le charme de la conversation [*de se retrouver à 8 participants*], bon ça limite un peu l'efficacité » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 42 L'utilisation du terme « charme » pour décrire l'activité de conversation est intéressante car ce terme renvoie aux notions d'attirance, intimité, désir et de plaisir – et pourrait traduire l'existence d'un lien entre le participant et les services proposés.
- 43 Une certaine reliance entre les étudiants-utilisateurs et l'environnement d'apprentissage transparaît également dans l'opposition qu'ils expriment entre ce dernier et le cours en classe traditionnelle :

« ça change de l'anglais qu'on fait en ce moment en cours », « euh par rapport à un cours standard de langue ça n'a rien à voir, c'était beaucoup plus vivant » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)

« l'essence de la chose c'est que c'est une conversation, quoi, c'est pas comme dans un cours, on expose pas un sujet, là, on parle, il y a juste un thème qui est vraiment défini euh assez sommairement, et on parle quoi » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)

« dans nos cours on n'a pas trop d'oral euh d'oral je me suis dit 'bien tiens, c'est vraiment l'occasion' » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)

« cet atelier en anglais était assez bien parce que j'ai pu découvrir en fait euh une série sous un autre angle, donc une approche de la langue sous un autre angle » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 44 Le CRL permet donc une approche de l'apprentissage des langues différente de celle dont ils ont l'habitude, ce qu'ils semblent apprécier. En opposition au cours traditionnel, les étudiants soulignent également le caractère individuel qu'ils tirent de leurs expériences en CRL :

« c'est beaucoup plus personnalisé, c'est des thèmes personnalisés, les corrections de nos erreurs sont personnalisées aussi » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)

« l'avantage vraiment ici aux cours de conversations, c'est voilà, c'est quelqu'un qui peut te dire personnellement quelles sont tes fautes, et comme ça, ça te fait avancer beaucoup plus » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)

« la lectrice justement pose des questions sur les choses qui nous tiennent non seulement à cœur mais des choses aussi pour lesquelles on a encore des difficultés » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)

« la conseillère peut proposer d'autres voies d'apprentissage » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 45 L'approche de l'apprentissage des langues en CRL, différente de celle que l'on trouve en situation de classe traditionnelle, permet donc un recentrage sur soi.

- 46 Mais bien évidemment, tout n'est pas parfait : les étudiants-utilisateurs nous ont fait part d'un certain nombre de points négatifs sur l'environnement d'apprentissage proposé. Tout d'abord, le manque de créneaux horaires et de places disponibles aux différents services offerts :

« j'avais pas trouvé de séance libre en anglais avant octobre, j'avais regardé début septembre » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs) (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

« les places partent assez vite » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 47 À cela s'ajoute la frustration induite par les étudiants qui ne se désinscrivent pas lorsqu'ils ne peuvent pas se présenter aux services pour lesquels ils s'étaient engagés : « on était cinq alors que sur internet, c'était marqué qu'on était sept, c'est dommage ça ». S'ajoutent également des commentaires négatifs sur les lieux et les espaces :

« si on pouvait ne pas les faire [les conversations / ateliers] dans des salles d'interrogatoires, et surtout si on pouvait les chauffer, ça serait bien » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 48 Cette remarque fait directement écho au quatrième principe énoncé par Edlin pour la réalisation d'un centre de langues, qui précise que le confort (physique et psychologique – température et décoration inclus) a un effet décisif quant à la fréquentation et l'appropriation d'un centre de langues par les étudiants (127-128). Les conversations et les ateliers ont en effet lieu dans de petits espaces pouvant accueillir un nombre restreint de personnes afin de promouvoir une certaine proximité et intimité, mais il semble

qu'elles ne soient pas perçues de la sorte par tous. Enfin, ce même participant s'est également plaint de la communication faite sur l'existence des centres de langues sur les différents campus de l'Université de Lorraine, qu'il juge insuffisante. Cependant, l'étudiante interrogée avec lui n'était pas d'accord ; cette dernière précise que le campus Lettres de l'université est très bien informé et souhaiterait même que ce ne soit pas autant le cas :

« si il y a cinquante étudiants qui veulent venir en cours de conversation parce que toute la classe a été informée, pas possible, hein » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 49 Tous ces points négatifs sont autant de menaces pour le sentiment de reliance à l'égard de l'environnement d'apprentissage proposé, des sources de « déliance », qui fragilisent le lien environnement-apprenants et qui nous rappellent que ce lien fluctue en permanence et qu'il ne peut être pris pour acquis.

6.2. Reliance aux autres

6.2.1. Reliance au personnel

- 50 Les réponses aux entretiens montrent que l'environnement d'apprentissage proposé est propice au développement d'une certaine connexion entre les apprenants et le personnel qui y officie :

« elle [*l'intervenante animant la conversation*] était vraiment active, enfin elle essayait vraiment, euh, elle était vraiment bien, Diana »⁹ (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)

« je sais pas si elle faisait exprès de parler doucement ou si c'est nous qui comprenions bien, mais franchement, on comprenait bien ce qu'elle disait » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 51 Les étudiants soulignent également la bienveillance qu'ils ont ressentie à l'égard du personnel accompagnateur du CRL :

« tous ceux à qui j'ai eu à faire sont vraiment très compétents et très aidants » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)

« la dame était gentille, fort sympathique, tout à fait ouverte à tout type de questions », « elle [*la conseillère*] était à l'écoute » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)

« la personne à qui j'ai parlé était assez positive », « Carla mettait vraiment à l'aise » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 52 Les étudiants ont également apprécié la liberté que les intervenants du CRL leur ont donnée :

« elle [*la conseillère*] m'a laissée m'exprimer aussi sur ce dont j'avais besoin » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)

« elle [*l'intervenante animant la conversation*] essaye de nous laisser parler » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 53 Des liens et une certaine interactivité se créent ainsi :

« on avait défini préalablement un thème la semaine dernière, c'était la musique, donc ça nous a permis d'étudier tout le vocabulaire relatif à la musique, à la fin, elle nous a proposé l'écoute de plusieurs musiques typiques de son pays » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 54 Le personnel du CRL a également joué un rôle rassurant pour certains étudiants :

« c'était vraiment utile parce que la personne à qui j'ai parlé, elle était assez positive, et du coup, j'étais venue un petit peu avec des appréhensions tout ça, et

finalement, elle m'a donné des conseils sur euh les choses que je pouvais faire » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)
 « enfin disons que ça m'a vraiment servi dans le sens où ça me semblait être une barrière de reprendre l'allemand, et en fait, le fait de parler avec la personne, ça m'a vraiment aidé à relativiser, à me dire 'mais c'est bon ça va aller' » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 55 L'environnement d'apprentissage semble donc favoriser la création d'une certaine proximité entre les acteurs et les utilisateurs du CRL, encourager un partage et la construction de relations particulières. Les intervenants ont par ailleurs pour consigne de promouvoir un climat détendu, flexible et sans pression. Ces consignes ont d'ailleurs un effet direct sur le rapport aux intervenants, au point de flouter la hiérarchie qui existe normalement à l'université entre étudiants et enseignants :

« ça aurait quand-même fait beaucoup huit étudiants, plus l'intervenante, la prof, je sais pas trop ce qu'elle est » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)
 « là ça faisait vraiment 'viens parler à une copine', quoi » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 56 Ces énoncés révèlent ainsi une transformation des repères hiérarchiques enseignants-étudiants qui semble propice à la reliance.
- 57 Seul un point négatif a été mentionné au sujet du personnel du CRL : l'inadéquation entre les ressources proposées par une conseillère (consultables uniquement au CRL) et les contraintes personnelles de l'étudiante (qui souhaitait travailler uniquement chez elle). Une fois de plus, ce type d'écueil peut représenter un danger pour le lien acteurs-utilisateurs du CRL, en constante évolution.

6.2.2. Reliance entre pairs

- 58 Un autre point qui ressort des entretiens est la création d'un lien entre les apprenants, ce lien peut être pré-existant « moi je t'ai suivi comme ça j'en aurai fait une [séance de conversation] avant les vacances », dans ce cas la relation entre pairs précède la venue au CRL et en est en quelque sorte le moteur. Cependant, le plus souvent, ce lien se crée pendant l'activité en centre de langue : « et puis, d'un point de vue plus social, ça permet aussi de croiser des gens que j'aurais jamais croisé sinon ». Les étudiants de différents campus peuvent se retrouver à un même atelier ou conversation, et cette diversité est liée à des émotions de plaisir, « c'était sympa aussi », voire d'enthousiasme « c'est fou, c'est fou, c'est super ». L'établissement de liens entre pairs est clairement étiqueté comme un bénéfice du système d'apprentissage en centre de langues au même titre que l'apport culturel :

« justement les bénéfices déjà de parce que en plus de l'aspect culturel euh t'es social dans la mesure où vous discutez avec d'autres étudiants qui sont forcément pas les étudiants de la même filière que vous. » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 59 En effet, l'altérité semble susciter le désir d'échanger :
- « vous pouvez vous retrouver avec des étudiants de LLCE, des étudiants de communication, de psychologie, et cætera, donc ça, c'est un point bénéfique parce que ça vous permet d'échanger » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 60 Cette reliance est cependant instable et fragile puisqu'elle dépend de la capacité à s'inscrire dans un groupe dont le seuil est volontairement limité

« ouais, c'est bien pour rencontrer des personnes et tout, mais les places sont toujours vite prises alors faut vite faut vite y aller » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 61 Dans cette occurrence, l'instabilité du lien est ici clairement rapprochée de l'effort à fournir par l'apprenant : pour créer la reliance, il faut être réactif et s'inscrire en ligne dès la parution de l'atelier, ce qui impose une certaine vigilance.
- 62 La reliance entre pairs se manifeste pendant la conversation ou l'atelier, tout d'abord à travers les interactions. Ces interactions peuvent d'ailleurs prendre toute la place :
- « ce qui est bien c'est qu'on peut divaguer parce que euh on a commencé à parler de ce qu'on voulait faire plus tard juste comme ça quand elle [*l'intervenante animant la conversation*] est partie euh chercher des papiers, on a commencé à parler entre nous » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 63 L'altérité suscite la curiosité et le désir d'échanger, son côté potentiellement menaçant est effacé par la création d'un sentiment d'intimité. Cet « entre nous » est lié de façon intrinsèque à la petitesse des groupes de conversation, donc à l'environnement d'apprentissage. Enfin, les autres peuvent également être perçus comme un élément sur lequel s'appuyer dans son apprentissage, on retrouve ici le sens anglo-saxon du mot *reliance* :
- « on va à la vitesse à laquelle on souhaite en fait si on veut parler on parle si on veut pas parler on peut quand même écouter les autres » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 64 Ici, la présence des autres permet d'échapper à la pression de devoir prendre la parole, et de s'appuyer sur eux pour développer une compétence de compréhension orale en différant la prise en charge de la compétence d'expression orale.

6.3. Reliance à soi

- 65 L'environnement d'apprentissage permet un centrage sur soi qui mène au développement d'une attitude auto-réflexive, deux composantes qui peuvent être perçues comme des éléments de la *reliance à soi*.
- 66 Les réponses aux entretiens montrent que le CRL et les services qui y sont offerts représentent un espace où le « moi » de l'étudiant peut se développer. En effet, nombreux sont les commentaires positifs sur la dimension « sur-mesure » de l'offre. Le centrage sur soi commence dès que l'étudiant prend la décision de venir en CRL puisque cette décision n'est généralement pas imposée de l'extérieur. Ainsi, certains étudiants participent au dispositif en vue de la réalisation de projets personnels :
- « je viens euh aux conversations [...] c'est parce que je vais peut-être partir en Amérique pour un projet, c'est vrai que ça rassure de savoir qu'on peut comprendre une native » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 67 Ils choisissent des activités en rapport, ici, la participation aux groupes de conversation. Leur décision de participer à un atelier, un entretien conseil ou une conversation peut aussi trouver sa source dans une auto-évaluation de leur besoin langagier, par exemple « améliorer l'oral » ou « acquérir du vocabulaire ». Si cette centration sur soi se produit en amont de la participation à un service en CRL, elle est également perceptible pendant cette activité, dont les apprenants soulignent la dimension personnalisée. Cette dernière semble provenir tout autant de l'attitude de l'apprenant que de l'enseignant. En effet, le premier pioche dans l'atelier ou la conversation ce dont il a besoin : « c'est des thèmes

différents et ça nous apporte bien parce qu'en fait c'est pour tout niveau », et de façon concomitante, l'intervenant est au service de chacun « on a le prof en face de nous, on peut vraiment demander ce qu'on veut ». Dans chacune de ses occurrences, il est à noter la position active de l'étudiant : ce n'est pas l'intervenant qui propose ou s'adapte mais l'apprenant qui fait part de ce qu'il veut. Il y a donc une notion d'agentivité, de liberté ainsi que d'envie qui dénote la reliance à soi.

- 68 Les thèmes de la liberté et de l'envie reviennent de façon récurrente :
- « on dit ce qu'on veut » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)
  - « on peut divaguer » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)
  - « il [*l'intervenant animant l'atelier*] sait qu'on vient parce qu'on a envie » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 69 Cette appétence se traduit également par des projections positives : « je reviendrai », « ça donne envie de se lancer » : la reliance à soi vient renforcer la reliance à l'environnement en affermissant la stabilité du lien dans la durée.
- 70 Parallèlement à cette centration sur soi, les entretiens révèlent le développement de l'auto-réflexivité. Cette dimension peut être vue comme moyen d'affronter la peur de la séparation avec l'enseignant tel que son rôle est conçu dans une approche traditionnelle d'enseignement en face à face dans une perspective de transmission du savoir. En effet, l'opposition des activités du centre de langues au cours traditionnel est souvent la base du développement d'une réflexion sur l'apprentissage/enseignement, notamment en ce qui concerne la place de l'erreur. Dans l'occurrence suivante :
- « enfin elle [*l'intervenante animant la conversation*] elle aurait peut-être pu, après elle faisait peut-être pas trop attention, mais moi je sais que j'ai fait des petites fautes à un moment, je m'en suis rendue compte qu'après, ou j'entendais des petites fautes des petites choses comme ça chez les autres et peut-être qu'elle aurait peut-être pu nous reprendre pour qu'on y pense pour une fois » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 71 L'apprenante commence par regretter l'absence de corrections des « fautes » commises en attribuant cela à un manque d'attention de la part de la lectrice, cependant le doute s'insinue dans le discours : la « faute » se transforme en « des petites choses comme ça » et les marques de doute (« peut-être ») se multiplient. Il est possible de voir dans cette occurrence une anxiété face à l'absence de « prof » au sens traditionnel du terme, celui qui est là pour « corriger » les « fautes ». Puis, le discours prend de la distance par rapport au cours traditionnel :
- « ... mais sinon, pff, c'est pas non plus son job, c'est là pour qu'on parle [...] si elle nous avait corrigés ça aurait peut-être fait un peu plus classe, enfin tu vois, comme nous on les a tout le temps, là ça faisait vraiment 'viens parler à une copine, quoi' » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 72 La réflexivité mise en œuvre ici porte sur la distinction des rôles et des situations : l'enseignant de langues de cours traditionnel n'a pas le même rôle que celui qui anime un atelier ou une conversation, contexte qui se rapproche plus d'une situation authentique de communication (une copine ne va pas « corriger » les « fautes »). Cette réflexivité permet de dépasser l'anxiété de la séparation et renforce le moi de l'apprenant qui conclut en réaffirmant que « c'était juste comme ça des petits trucs » minimisant ainsi le statut de l'erreur.
- 73 A une étape ultérieure, le moi de l'étudiant est tellement renforcé que l'autre, ici le conseiller, devient un support de réflexivité et non plus la référence dont on attend une solution :

« j'avais pas réellement besoin de, de, de conseil on va dire euh, mais euh de faire un bilan avec une autre personne, ça peut être intéressant puisqu'elle peut proposer d'autres voies d'apprentissage, on va dire » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 74 Dans cette occurrence, le sémantisme de conseil se teinte d'une nette dimension injonctive, rejetée par l'apprenante qui n'a pas besoin qu'on lui dise quoi faire ou comment le faire. Elle a besoin d'un point de vue extérieur sur son parcours d'apprentissage pour ouvrir des pistes, d'ailleurs elle n'utilise pas le mot « prof » ou « enseignant » mais bien « personne ». L'utilisation du verbe « proposer » est également à souligner : il n'y a aucune injonction ici, il est bien entendu que c'est l'apprenante qui effectuera le choix final par, et pour, elle-même.
- 75 Ce lien à soi est cependant instable et requiert de l'énergie. Cette instabilité se remarque dans l'anxiété dont sont pris certains étudiants par rapport à l'effort à fournir pour prendre en charge leur apprentissage, notamment au sortir d'une séance d'entretien-conseil :
- « j'avoue euh il y a beaucoup de travail à venir, mais du travail qui m'intéresse... il y a beaucoup à faire, beaucoup à faire, maintenant ce qui reste à faire c'est le travail euh personnel, quoi » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 76 La répétition de l'adjectif « beaucoup » laisse entrapercevoir un certain vertige par rapport au travail à prendre en charge (« faire »), l'apprenante se sent submergée, c'est presque « trop ». La question du temps d'apprentissage se pose comme un enjeu essentiel. L'apprenant se retrouve alors face à lui-même et à sa façon de gérer son temps et ses priorités : « c'est euh prendre du temps, parce qu'on en prend pour autre chose, hein, du temps ». Le lien à soi qui fonde l'apprentissage en auto-direction implique de se retrouver face à des difficultés, voire des facettes de soi que l'on n'a pas envie de voir, ce qui peut être un facteur de déliance.

6.4. La notion de confiance

- 77 Contrairement à la notion de reliance, la notion de confiance (aux autres, en soi) ne transparait pas directement, ni clairement, dans les entretiens. Les apprenants n'abordent en effet pas de front la notion de confiance, ou alors seulement en termes négatifs : une apprenante remarque ainsi qu'une autre étudiante en conversation « n'était pas assez confiante pour parler spontanément ». Certains autres notent leur anxiété avant leur venue en conversation ou en conseil :
- « ouais ben moi j'étais anxieuse de venir [*en conversation*] » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)
- « j'étais venue un petit peu avec des appréhensions » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).
- 78 Dans les entretiens, la seule image directement en rapport avec la confiance est celle du cocon : « c'est toujours des petits groupes, et puis, c'est un peu cocon quoi ». Cette image met en rapport le sentiment de confiance et la relation à autrui telle qu'elle se construit dans le cadre du centre de langues. Ainsi le sentiment de confiance semble se développer à partir du sentiment de communauté, d'entre nous :
- « vu qu'on n'est pas beaucoup, c'est plus facile de prendre la parole ou des choses comme ça » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs)
- « on est plus à l'aise » (un.e participant.e aux entretiens semi-directifs).

- 79 De plus, la bienveillance joue un rôle central, qu'elle s'exerce entre pairs, ou entre l'apprenant et le personnel du CRL : « voilà quoi, on dit ce qu'on veut, on n'a pas besoin d'être, euh on n'est pas jugé, tu vois ». Cette bienveillance d'autrui et cette reliance à l'autre permettent peut-être également de sortir du jugement de soi qui est un frein à la reliance à soi et qui fait partie des facteurs de prise en charge de son apprentissage : « parce que c'est le travail en autonomie, apprendre une langue ». Les activités proposées permettent donc de développer la reliance à l'environnement et à autrui, ce qui va renforcer la reliance à soi et la confiance en soi et permettre de développer de l'autonomie.

Conclusion

- 80 En résumé, l'environnement d'apprentissage proposé à l'université de Lorraine semble répondre aux besoins de reliance de ses étudiants apprenants de langues. Il permet en effet de relier les utilisateurs au système dans sa globalité, notamment à travers les sous-systèmes que représentent la plateforme numérique, le personnel expert des CRL, et les autres étudiants-utilisateurs.
- 81 La confiance en soi, qui ne semble pas être recherchée par les participants d'après nos analyses de leur discours, apparaît alors comme le produit des interactions entre les apprenants et l'environnement d'apprentissage proposé. Cette notion de confiance n'est en effet (presque) jamais abordée par les participants, contrairement à la notion de reliance (même si celle-ci n'est pas explicitement nommée par les participants). C'est un paramètre qui gagnerait à être plus finement étudié.
- 82 Cependant, nous pouvons affirmer que les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage proposé qui favorisent le développement de la reliance au dispositif, aux autres ainsi qu'à soi — et répondent peut-être le mieux aux besoins de reliance préalables des étudiants-utilisateurs — sont la liberté, l'agentivité et l'interactivité qu'il promeut ; ces caractéristiques étant des ingrédients essentiels de l'autonomisation des apprenants. Ils sont en effet libres de consulter les ressources ou de s'inscrire à un atelier, une séance de conversation ou d'entretien-conseil quand ils le désirent depuis la plateforme. De plus, l'environnement favorise la prise de décision personnelle ainsi que la réflexivité. Enfin, tous les services sont proposés en effectifs restreints. Les interactions en petits groupes encouragent une proximité relationnelle entre les utilisateurs et le personnel encadrant des CRL, ainsi que les autres apprenants, créant ainsi un effet « cocon » et une certaine facilité de communication.
- 83 Les notions de reliance et de confiance sont donc opératoires pour la recherche en autonomie de l'apprentissage des langues : elles nous ont permis de saisir l'importance du lien, en perpétuelle construction, qui unit les apprenants utilisateurs à l'environnement pour l'émergence de pratiques d'apprentissage autonomes.
- 84 Nous prenons également en compte avec attention les remarques négatives des interrogés. Notons que ces insatisfactions sont exclusivement d'ordre technique ou technologique et que notre environnement d'apprentissage est actuellement en phase de test et de retours-utilisateurs. La plateforme numérique qui centralise et régit la gestion des services des CRL est, elle aussi, en cours d'évolution.

BIBLIOGRAPHIE

- Amar, Georges. *Homo Mobilis. Le nouvel âge de la mobilité*. FYP, 2010.
- Bandura, Albert. 1993. « Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. » *Educational psychologist*, vol. 28, n° 2, pp. 117-148.
- . « Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. » *Annual Review of Psychology*, vol. 52, 2001, pp. 1-26.
- Blin, Françoise. « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. » *Hypermédia et apprentissage des langues, études de linguistique appliquée*, édité par Thierry Chanier et Maguy Pothier, Klincksieck, 1998, pp. 215-226.
- Bolle De Bal, Marcel. « Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques. » *Sociétés*, vol. 2, n° 80, 2003, pp. 99-131.
- Candas, Peggy, et Anne Chateau. « Les émotions au cœur du processus d'autonomisation ? » *Etudes en didactique des langues*, n° 23-24, 2014, pp. 11-23.
- Chateau, Anne, et al. « Vers l'institutionnalisation de l'enseignement autonomisant – La technologie, soutien et obstacle à l'innovation. » *Alsic*, vol. 18, n° 2, 2015.
- Chateau, Anne, et Hélène Zumbihl. « Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? » *Alsic*, Vol. 13, 2010.
- Carré, Philippe et al. *L'autoformation. Perspectives de recherche*. PUF, 2010.
- Crouzier, Marie-Françoise. *La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire. Du cadre organisationnel à la circulation de la parole*. Thèse de doctorat. Université Lyon 2 Lumière, 2003.
- Edlin, Curtis. « Informed Eclecticism in the Design of Self-Access Language Learning Environments. » *Studies in Self-Access Learning Journal*, vol. 7, n° 2, 2016, pp. 115-135.
- Grassin, Jean-François. « Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Étrangère : pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne. » *Adjectif.net* [En ligne], 2016. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article395>. Dernière consultation 25 janvier 2018.
- Holec, Henri. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? » *Mélanges Pédagogiques*, 1990, pp. 75-87.
- . « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. » *Education permanente*, n° 107, 1991, pp. 1-5.
- Little, David. *Learner Autonomy and Second/Foreign Language Learning – Guide to Good Practice*. Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, 2003. www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409. Dernière consultation 25 janvier 2018.
- . « University Language Centres, Self-Access Learning and Learner Autonomy. » *La formation en langues/ LANSAD dans les centres de langues : état des lieux et perspectives. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXXIV, n° 1, 2015, pp. 13-26.
- Rivens Mompean, Annick. *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Presses Universitaires du Septentrion, 2013.

Tardieu, Claire. « Univers de croyance et apprentissage des langues-cultures : déliance ou reliance? Réflexion sur un fait de formation des maîtres. » *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité*, édité par Joëlle Aden et al., Peter Lang, 2011, pp. 337-347.

Tassinari, Maria Giovanna, et Maud Ciekanski. « Accessing the Self in Self-Access Learning: Emotions and Feelings in Language Advising. » *Studies in Self-Access Learning Journal*, vol. 4, n° 4, 2013, pp. 262-280.

Van Lier, Leo. « From Input to Affordance: Social-Interactive Learning from an Ecological Perspective. » *Sociocultural Theory and Second Language Learning: Recent Advances*, édité par James P. Lantolf, pp. 245-259, 2000.

Warger, Tom, and Dobbin, Gregory. « Learning Environments: Where Space, Technology, and Culture Converge. » *Educause Learning Initiative*, n° 1, 2009.

NOTES

1. Notre proposition de traduction pour : « *The term learning environment encompasses learning resources and technology, means of teaching, modes of learning, and connections to societal and global contexts. The term also includes human behavioral and cultural dimensions, including the vital role of emotion in learning [...].* »
2. Encore en cours de développement.
3. Notre proposition de traduction pour : « *in saving a small amount of time in access, people can gain a great amount of engagement in learning.* »
4. Maximum 8 participants.
5. Également en petits groupes jusqu'à 8 participants.
6. Nous utilisons ce terme au sens défini par le CNRTL (<http://www.cnrtl.fr/definition/confiance>).
7. Notre proposition de traduction pour « *Successful functioning necessarily involves a blend of reliance on proxy agency in some areas of functioning to free time and effort to manage directly other aspects of one's life [...].* »
8. Nous reproduisons les propos des étudiants tels qu'ils ont été formulés.
9. Les noms des intervenants du CRL ont été changés.

RÉSUMÉS

Notre étude concerne un environnement pour l'apprentissage des langues en auto-direction à l'université. Dans cet environnement les apprenants ont la possibilité, via une plateforme numérique, de s'inscrire à divers services en centre de ressources en langues leur permettant de développer leurs compétences. À travers une série d'entretiens, nous avons interrogé un panel d'apprenants pour comprendre si, et comment, l'environnement proposé répondait à leurs besoins de reliance et de confiance. Notre étude analyse également la façon dont ces besoins s'expriment dans le discours des étudiants et ce que peuvent apporter les notions de reliance et de confiance à la compréhension des phénomènes observables dans notre contexte. Au vu des résultats obtenus, il semble bien que ces notions soient opératoires pour la recherche en autonomie de

l'apprentissage des langues. Elles nous ont permis de saisir l'importance du lien, en perpétuelle construction, qui unit les apprenants utilisateurs à l'environnement pour l'émergence de pratiques d'apprentissage autonomes.

Our study focuses on a university self-directed language learning environment. In this environment, learners have the opportunity, via a digital platform, to enroll for services in self-access language centers in order to develop their language skills. Through a series of interviews, we asked a sample group if, and how, the environment offered to them met their needs for reliance and confidence. Our study also analyzes the way these needs are expressed in the students' discourse, as well as what the notions of reliance and confidence can bring to the understanding of the observable phenomena in our learning context. In view of the results, these notions seem operative for research in self-directed language learning. They show how important the link between the learners and the learning environment is, however, insecure for the emergence of self-directed learning practices.

INDEX

Mots-clés : centre de ressources en langues, confiance, environnement d'apprentissage autodirigé en langues, reliance

Keywords : confidence, reliance, self-access centre, self-directed language learning environment

AUTEURS

SOPHIE BAILLY

Sophie Bailly est professeure en sciences du langage à l'université de Lorraine. Ses recherches relèvent du domaine de la didactique des langues et de l'anthropologie linguistique et concernent en particulier le dialogue conseillère-apprenant en dispositif d'apprentissage autodirigé avec soutien et la conception d'environnements numériques.
sophie.bailly@univ-lorraine.fr

ANNE CHATEAU

Directrice de l'UFR Lansad à l'université de Lorraine depuis septembre 2014, Anne Chateau est maître de conférences en anglais. Ses intérêts de recherche sont le développement de l'autonomisation dans le cadre de l'apprentissage des langues en auto-direction, la conception de dispositifs d'apprentissage hybrides, et l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.
anne.chateau@univ-lorraine.fr

JUSTINE PARIS

Justine Paris est maître de conférences en anglais à l'université de Lorraine au sein de l'UFR Lansad. Ses recherches portent sur le langage figuré en acquisition du langage et des langues étrangères. Correspondante « Pédagogie et numérique », elle s'intéresse également à la transformation des pratiques pédagogiques via le numérique et à l'usage des Tice en classe de langue, de même qu'à l'apprentissage en centres de ressources en langues et à la pédagogie hybride.
justine.paris@univ-lorraine.fr

CARINE MARTIN

Carine Martin est maître de conférences à l'université de Lorraine. Elle dirige le Pôle d'enseignement, d'autoformation et de recherche en langues (PEARL) au sein de l'UFR Lansad. Membre de l'équipe Crapel de l'Atilf (UMR 7118), elle participe au groupe « Autonomie et apprentissage autodirigé ». Ses recherches portent sur l'autonomisation de l'apprenant, les dispositifs hybrides et plus globalement l'intégration du centre de ressources en langues dans l'offre de formation.

carine.martin@univ-lorraine.fr

Confiance et reliance des moniteurs dans un centre de langues

Confidence and Relatedness of Tutors in a Language Center

Dagmar Abendroth-Timmer

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5846>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Référence électronique

Dagmar Abendroth-Timmer, « Confiance et reliance des moniteurs dans un centre de langues », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 37 N°1 | 2018, mis en ligne le 26 janvier 2018, consulté le 26 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5846>

Ce document a été généré automatiquement le 26 janvier 2018.

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

---

Confiance et reliance des moniteurs dans un centre de langues

Confidence and Relatedness of Tutors in a Language Center

Dagmar Abendroth-Timmer

Introduction

- 1 La recherche que nous présentons porte sur le projet MOTAUME « Motivation et autonomie dans des dispositifs multimédia d'apprentissage des langues ». À l'ère de la globalisation et du numérique, les espaces d'apprentissage des langues ont sensiblement changé quant à leurs structures et dispositifs (Demaizière et Achard-Bayle 15). Ils incluent des espaces multimédias, des environnements hybrides, des structures de travail favorisant la collaboration. Notre terrain de recherche est un centre de langues dans une université française scientifique et médicale où nous avons mené une enquête auprès de moniteurs qui réalisent les permanences lors des ouvertures de l'Espace-Langues et animent des ateliers de conversation. Cette enquête relève de l'approche réflexive en formation des enseignants telle qu'elle est décrite par Abendroth-Timmer, Abendroth-Timmer et Aguilar, de Farrell ou encore de Korthagen.
- 2 Notre objectif de recherche est de savoir comment les moniteurs (tous doctorants dans des disciplines scientifiques) pensent pouvoir soutenir les étudiants, dans leurs processus d'apprentissage en autonomie, au sein de l'Espace-Langues, ainsi que lors de leur participation à des ateliers de conversation. Nous cherchons aussi à mieux comprendre leurs représentations par rapport à leurs compétences personnelles, linguistiques ou didactiques. Les questions suivantes se posent : quelle confiance s'accordent-ils à eux-mêmes en tant que non-spécialiste de l'enseignement d'une langue dans un centre de langues ? Quelle est la confiance que les apprenants leur accordent ? Quelle est leur reliance (attachement) à l'équipe des enseignants ? Après avoir décrit plus en détail le projet MOTAUME, nous résumerons les théories qui font la base de notre étude empirique (l'approche réflexive en formation des enseignants - intégrant le cas spécifique de moniteurs - et la relation avec l'idée de la confiance et de la reliance, ainsi que les termes

de motivation et d'autonomie). Nous précisons nos questions et méthodes de recherche pour ensuite procéder à des analyses de contenu thématique des données.

1. Le projet MOTAUME

- 3 Le projet MOTAUME a été mené dans un centre de langues d'une université française scientifique et médicale. Il s'agissait d'un Espace-Langues nouvellement ouvert pour accueillir les étudiants en sciences. Ceux-ci devaient obtenir une certification dans une langue autre que le français, avant tout en anglais. Dans ce cadre, des permanences dans les salles multimédia et des ateliers de conversation sont proposés aux étudiants, parallèlement aux cours de langue réguliers. Les moniteurs chargés des permanences et des ateliers de conversation étaient des doctorants internationaux et français. Ils étaient encadrés par l'équipe professionnelle de l'Espace-Langues et le personnel pédagogique et administratif qui gère tout le programme de l'Espace-Langues. En général, les doctorants employés de l'université dans un laboratoire, sont obligés de remplir des tâches d'enseignement. En revanche, les doctorants ont le choix d'accompagner les travaux pratiques des étudiants de leurs disciplines dans leur laboratoire ou de proposer des ateliers de conversation dans l'Espace-Langues. Comme quelques-uns des doctorants internationaux estimaient ne pas encore avoir un niveau linguistique suffisant en français (surtout en langue de spécialité) pour accompagner les travaux pratiques, ils ont opté pour le travail en tant que moniteur qui consiste à animer des ateliers de conversation en anglais (en tant que langue véhiculaire dans les milieux scientifiques internationaux) ou parfois dans leur langue L1 (allemand / espagnol). Dans le cas particulier de notre étude, il s'agissait donc de moniteurs n'ayant pas de formation en didactique des langues étrangères.
- 4 La question de recherche principale à laquelle nous essayerons de répondre dans cet article est la suivante : comment les moniteurs peuvent-ils soutenir les étudiants dans leur processus d'apprentissage en autonomie ? Plus précisément nous voulions faire émerger les représentations individuelles des moniteurs par rapport à leur tâche pédagogique. Avant d'expliquer en détail nos méthodes de recherche nous procédons à une explication du cadre théorique de notre étude.

2. Cadre théorique de l'étude

2.1. Approche réflexive en formation des enseignants

- 5 Cette recherche se situe dans l'approche réflexive en formation des enseignants (Abendroth-Timmer ; Abendroth-Timmer et Aguilar ; Farrell ; Korthagen). Celle-ci part de l'idée d'une identité professionnelle dynamique qui se (re)construit au fil des expériences en tant qu'ancien apprenant, moniteur ou enseignant actuel. Cette identité professionnelle se construit sur la base des savoirs et des compétences didactiques, linguistiques, pédagogiques ou personnelles, acquis en formation ainsi que dans le champ professionnel. Ainsi, les enseignants en déduisent leurs propres représentations subjectives qui sont liées à des cognitions et émotions qui guident leur agir (Woods 296-297). La professionnalisation est ensuite comprise comme un processus de développement du rôle d'enseignant et de construction identitaire (Legutke et Schart 26). Dans le cadre de notre étude nous nous intéressons aux « auto-catégorisations » des

moniteurs concernant leurs tâches pendant les permanences et dans les ateliers de conversation. Nous entendons par « auto-catégorisation » la description de l'image que les moniteurs ont d'eux-mêmes ou de leur rôle ainsi que la représentation de leur capacité personnelle liée à cette activité.

- 6 Nous nous demanderons ensuite comment les moniteurs décrivent leurs compétences et leurs émotions. Les études empiriques dans le domaine de l'approche réflexive indiquent que le degré de confiance en soi de l'enseignant a un effet important sur la possibilité que l'enseignant soit prêt à entamer une auto-analyse pour initier le processus de professionnalisation (Korthagen et Wubbels 67). La question est de savoir si le statut de moniteur (par opposition à celui d'un enseignant avec une formation didactique) joue un rôle quant à la confiance en soi des intervenants. Concernant le développement professionnel et la proposition de modèles d'action alternatifs, il leur faut un attachement positif ou une reliance au sein d'une « communauté de pratique » (Varghese et al. 28 ; Aden et al.). D'après Quintin et Masperi :

la reliance sociale constitue, [...] une précieuse clé de lecture du climat socio-relationnel d'un groupe et du rapport qui s'établit entre ce climat et la qualité des apprentissages. (Quintin et Masperi 19)

- 7 Cet attachement ou cette reliance concerne dans notre recherche deux contextes sociaux, l'équipe de l'Espace-Langues et l'interaction moniteurs-apprenants dans les ateliers de conversation. Outre la confiance que d'une part l'équipe et d'autre part les apprenants accordent aux moniteurs, la confiance en soi dépend en même temps des auto-catégorisations des moniteurs en tant que (non)-professionnels.

2.2. Compétences linguistiques et méta-linguistiques

- 8 Nous distinguons selon Dewaele les moniteurs qui parlent la langue enseignée comme « L1 » (leur propre langue maternelle, dans le cadre de cette étude des anglophones qui enseignent l'anglais) de ceux qui maîtrisent une « LX » (une langue acquise après leur L1). Cette distinction met en relief la dynamique et le développement des compétences linguistiques entre une langue maternelle, seconde ou tertiaire, etc. (Hilton). Elle vise à éviter la dichotomie des deux pôles extrêmes que représentent les notions de locuteurs natifs et de locuteurs non-natifs ainsi que de la catégorisation exprimant le déficit pour le locuteur non-natif (pour les raisons socio-historiques, voir Derivry-Plard 69-75). Afin de déconstruire cette dichotomie relevant d'un paradigme monolingue, Derivry-Plard met en avant le concept d'enseignants plurilingues prenant en compte les chemins biographiques diversifiés et dynamiques quant aux langues, cultures et disciplines dans un monde globalisé (75-96, 118-120). Notre question est alors de savoir comment les moniteurs décrivent leurs compétences diversifiées et dans quels domaines (didactiques / linguistiques) ils estiment avoir besoin de formation.
- 9 En vue d'une professionnalisation, les enseignants ont besoin d'une base de connaissance, comme le souligne Crookes : « [...] nous avons besoin d'une méta-compréhension de ce que cela veut dire de connaître le langage¹ » (133). Il y apparaît des éléments d'une conscience (d'apprentissage) linguistique. L'association pour la « conscience linguistique » (*The Association for Language Awareness*²) nous propose la définition suivante de la conscience linguistique :

- 10 Nous définissons la conscience linguistique comme savoir explicite du langage et la perception consciente et la sensibilité dans l'apprentissage, l'enseignement et l'usage des langues³. (Knapp 69)
- 11 En outre, Valadez Vazquez montre que l'insécurité de l'enseignant dans l'usage de la langue enseignée engendre un effet négatif sur sa confiance et son identité professionnelles (412, 418 ; voir également Varghese et al.). Il faudra alors poser la question du rôle des savoirs linguistiques, méta-linguistiques et de la conscience d'apprentissage (des langues) des moniteurs. On se demandera quels effets pourront avoir ces compétences sur la confiance en soi des moniteurs, sur la confiance attribuée par l'équipe ou encore sur la confiance accordée par les apprenants dans les ateliers de conversation. Il est également possible que les stratégies d'enseignement soient divergentes selon les niveaux linguistiques (Árva et Megyes 355). En revanche, Hayes met en avant l'hypothèse que l'enseignant-locuteur LX qui travaille dans son propre pays, où il a suivi sa socialisation académique, dispose d'une « compétence pédagogique située⁴ » (2). Ainsi, Medgyes considère que l'enseignant-locuteur LX sert de « modèle d'un apprenant performant⁵ » (346-347), qu'il connaît mieux les stratégies d'apprentissage, anticipe les difficultés et montre de l'empathie face à celles-ci, et qu'il connaît la langue L1 des apprenants. D'après Medgyes (348-349), l'enseignant idéal est celui qui dispose d'une très haute compétence linguistique dans la langue enseignée et qui sait parler aussi parfaitement que possible la L1 des apprenants. Par-là, le fait d'être enseignants-locuteurs L1 ou LX peut motiver différemment les apprenants (Árva et Megyes 369). On peut alors poser la question de savoir quel rôle jouent les différentes compétences linguistiques et culturelles des moniteurs internationaux ou français. Nous allons également retrouver dans les représentations des moniteurs interrogés le paradigme monolingue dont parle de manière critique Derivry-Plard.

2.3. Motivation et autonomie

- 12 Sur le plan de la théorie de la motivation nous aurons recours aux modèles de Dörnyei et d'Ushioda. Nous comprenons par motivation, un ensemble dynamique de motifs subjectifs, qui sont équivalents aux significations que l'individu donne aux phénomènes de la réalité (représentations), pendant le processus de l'ontogénèse (construction du soi / de la personnalité) et de socialisation (construction de l'identité) (voir le modèle d'identité de Krewer et Eckensberger). La motivation est liée aux intérêts de longue ou de courte durée ainsi qu'au sentiment d'auto-efficacité et à l'image (actuelle ou idéale) de soi. Nous nous poserons la question suivante : comment les moniteurs se voient eux-mêmes et quelles sont leurs propres exigences par rapport à leur travail, et enfin quelles sont leurs perspectives de développement professionnel ? Les identités sociales et les motifs intégratifs jouent un rôle dans ce contexte ce qui nous mène à souhaiter comprendre le rôle que jouent les moniteurs au sein de l'équipe de l'Espace-Langues, dans la promotion de la motivation et de l'autonomie des apprenants. Le modèle dynamique de l'autonomie de Tassinari a alors toute son utilité puisque les composants de l'autonomie décrits peuvent être opérationnalisés pour le contexte universitaire. La motivation, la planification et la réalisation, la coopération, ainsi que l'évaluation sont des éléments principaux et transférables au projet MOTAUME.

3. Méthodes de recherche

- 13 Notre recherche vise à identifier les auto-catégorisations des moniteurs et leurs représentations par rapport aux catégories suivantes : leur travail, l'enseignement des langues, l'apprentissage en autonomie et les dispositifs multimédias. Pour cela, nous avons mené des entretiens semi-directifs qui portaient sur les points suivants : la biographie académique, les permanences à l'Espace-Langues, les représentations par rapport à l'autonomie et la motivation des étudiants, le travail dans les ateliers de conversation et les perspectives de développement professionnel en didactique des langues. Des questionnaires identiques en ligne ont été proposés aux moniteurs n'ayant pas pu assister aux entretiens (voir annexe).
- 14 Nous reprenons la question de recherche principale qui est la suivante : comment les moniteurs peuvent-ils soutenir les étudiants dans leur processus d'apprentissage en autonomie ? Nous en déduisons les questions suivantes :
- Quelles sont leurs auto-catégorisations et quelles émotions relient les moniteurs à leurs tâches à l'Espace-Langues ?
  - Quelle est la relation entre leurs représentations par rapport à l'apprentissage d'une langue et leur manière d'enseigner ?
  - Quelles sont leurs démarches méthodologiques adoptées dans les ateliers de conversation ?
  - Quelles sont les compétences spécifiques des moniteurs n'ayant pas de formation didactique ?
  - Quels sont leurs défis linguistiques ou didactiques ?
  - Quel rôle joue leur spécialité et leur statut de moniteurs dans la manière d'enseigner ainsi que leur relation avec les étudiants ?
- 15 9 des 15 moniteurs étaient sur place lors de l'étude et d'accord pour mener des entretiens. Un moniteur qui séjournait à l'étranger a rempli le questionnaire en ligne. Chaque entretien a duré environ une heure. Les entretiens ont été vidéo-enregistrés et ensuite transcrits. Les transcriptions ont été analysées avec le logiciel MAXqda. Nous avons entamé une analyse de contenu thématique (Mayring 32). Dans une première démarche, nous avons utilisé des catégories pré-construites qui reflétaient les sujets principaux du questionnaire (voir annexe). Les sous-catégories ont été développées de manière inductive au fur et à mesure pendant l'analyse et représentent des résultats intermédiaires d'analyse. Ces derniers ne sont pas énumérés ici par souci de concision. Le tableau 1 ci-dessous fournit les principales catégories d'analyse pré-construites :

L'équipe et les dispositifs
Les apprenants
Les objectifs et l'organisation des ateliers de conversation
Les tâches dans l'Espace-Langues
La motivation (de soi et motiver les apprenants)
Les traits de caractère et compétences

L'auto-apprentissage, autonomie, média
L'apprentissage informel
L'apprentissage formel
La conscience d'apprentissage langagier
La biographie académique
La biographie langagière

Tableau 1 : Critères d'analyse principaux.

- 16 En gardant les grandes lignes thématiques du questionnaire et des questions de recherche, une comparaison des représentations des moniteurs de manière transversale était facilement applicable. Une autre démarche aurait pu consister en une analyse individuelle de chaque moniteur qui aurait présenté des portraits particuliers de chaque moniteur. Mais, nous voulions dans un premier temps fournir dans cet article une vue générale de ce champ. Nous nous sommes posé la question de savoir quelles étaient les représentations des moniteurs par rapport aux mêmes aspects de leur travail au lieu de reconstruire les chemins biographiques individuels et les attitudes.
- 17 Après un premier codage sur la base des catégories pré-construites (tableau 1), nous avons mis en relation les données codées avec des codes complémentaires (ex. motivation / auto-apprentissage / médias) en appuyant l'analyse sur des passages exemplaires par interlocuteur. Ensuite, nous avons paraphrasé les propos originaux pour les comparer. Pour terminer, nous avons procédé à des conclusions générales qui ont fait ressortir le lien spécifique avec les concepts de confiance, reliance et légitimité. Pour la présentation ci-dessous, nous avons regroupé nos résultats d'analyse autour des trois axes suivants : « être moniteur », « enseigner » et « motiver et rendre les étudiants autonomes ».

4. Résultats

4.1. Être moniteur : motivation – légitimité – confiance

- 18 Trois étudiants français et internationaux enseignent une langue LX. Trois étudiants internationaux enseignent leur L1. Deux étudiants sont issus de familles franco-anglaises et enseignent l'anglais. Deux étudiants enseignent aussi bien une L1 (allemand / espagnol) que l'anglais comme LX. Le tableau 2 indique les pseudonymes et les langues L1 et les langues enseignées des moniteurs :

Pseudonymes	L1	Langue(s) enseignée(s)
Chemstudent	Anglais	Anglais
Christopher	Allemand	Allemand et Anglais

Elisa	Italien	Anglais
Emily	Français / Anglais	Anglais
Jacob	Anglais	Anglais
Lina	Allemand	Anglais
Manuela	Espagnol / Basque	Anglais et Espagnol
Snoopy	Français	Anglais
Sophie	Anglais	Anglais
Vincent	Français / Anglais	Anglais

Tableau 2 : Pseudonymes, langues L1 et langues enseignées par les moniteurs.

- 19 La première question que nous nous sommes posée concernait les motivations des moniteurs à effectuer ce travail. Les réponses apportées sont les suivantes : les moniteurs veulent transférer la culture, ils aiment enseigner, aider, transmettre leur savoir (être utile) et enrichir leurs connaissances grâce aux expériences des apprenants. Ils comptent élargir leur domaine de recherche solitaire en interagissant. Enfin, ils essaient de maintenir leurs connaissances d'anglais LX. Il y a aussi des motifs extrinsèques tels que gagner de l'argent ou disposer d'une qualification supplémentaire dans le CV. Quelques-uns ont indiqué ne pas avoir de niveau linguistique en français suffisant pour donner des cours dans leur discipline scientifique respective (ex. Jacob ou Chemstudent).
- 20 Quant à leurs compétences linguistiques, les moniteurs qui donnent des ateliers de conversation dans leur L1 indiquent qu'ils sont plus sûrs d'eux-mêmes, mais qu'ils ont du mal à expliquer la grammaire puisqu'ils sont moins conscients de leur langue. Dans un même temps, ils disent avoir développé leur conscience par rapport à la L1. Concernant le vocabulaire, Vincent (franco-anglais) estime difficile de trouver le bon équivalent d'un mot. Par contre, il peut donner des connotations culturelles et personnelles quand il explique un mot (Vincent 253⁶). Les moniteurs enseignent leur L1 à un niveau plus élevé et ne doivent pas préparer les ateliers de conversation de manière détaillée. Finalement, ils pensent que le statut de locuteur L1 est plus important pour les apprenants que pour eux-mêmes. Ceci suggère qu'ils ont de la confiance en eux-mêmes.
- 21 En revanche, les moniteurs affirment que les apprenants ont davantage d'appréhension quand ils parlent avec un locuteur L1. Christopher explique ce fait de la manière suivante :
- « Je crois pour ça c'est, c'est, c'est très utile d'avoir quelqu'un qui, qui parle cette langue comme langue maternelle et qui est aussi, euh, très, qui donne la, la culture de, de cette langue si, si native ou si il a habité plusieurs ans dans une autre culture, je pense que ça, euh, ça c'est plus, euh, plus motivant pour les étudiants qui après suivre le cours de conversation. » (Christopher 98).
- 22 Ce propos reflète le paradigme monolingue. Les moniteurs qui enseignent l'anglais comme LX craignent de faire des fautes puisqu'ils ne sont pas sûrs d'eux-mêmes et ils estiment utile d'avoir passé un séjour dans un pays où la langue cible est utilisée. Eux non plus ne savent pas tout expliquer dans la langue. Ils ont du mal à enseigner à un niveau

plus élevé et ils mettent plus de temps pour préparer les ateliers de conversation. Par contre, ils estiment que le fait que le moniteur ait appris la langue lui-même, peut motiver les apprenants (Elisa 4 : 2618⁷ – 4 : 2934).

- 23 Dans les propos des moniteurs, se manifestent des réifications de la dichotomie socio-historique entre les « natifs » et les « non-natifs » et aussi des représentations par rapport aux différentes valeurs des langues (parlée, enseignée ou apprise) qui perdurent dans leurs représentations, dans la société et dans les institutions éducatives (Derivry-Pard).
- 24 Quant au fait de ne pas avoir une formation didactique, cela peut déterminer des auto-catégorisations aussi bien positives que négatives. Plusieurs étudiants ont des doutes concernant leurs compétences et leur légitimité, ce que reflètent les propos suivants :
  - « [...] on se sent un peu illégitime » (Vincent 313).
  - « Je sais pas. Tu dois tout savoir, mais c'est pas le cas » (Manuela 356).
- 25 Les propos suggèrent une insécurité pédagogique. D'un autre côté, il y a des auto-catégorisations positives :
  - « Donc ils savent que je suis doctorante, et pas enseignant de / de / de / d'anglais, mais après oui, j'essaie d'être euh proche et pas, oui, un prof qui est loin » (Lina 198).
  - « Donc, les autres moniteurs, c'est pas les moniteurs mal. Ils sont beaucoup plus forts de grammar⁸ mais, euh, moi, je peux ajouter une partie culturelle, une partie différente » (Sophie 128).
- 26 Les moniteurs se sentent parfois plus proches des apprenants (même âge / spécialité / carrière) que d'un « vrai » enseignant. Il est donc plus facile pour eux de rentrer en contact avec les apprenants qu'ils peuvent inciter à parler plus facilement dans les ateliers de conversation. Il y a donc une confiance en soi en tant que doctorant, ensuite en tant que locuteur L1 et une confiance en ses compétences pédagogiques. En effet, six moniteurs n'ont pas d'expériences didactiques antérieures, deux ont déjà donné des cours individuels auparavant, deux ont donné des cours en sciences naturelles et une personne a terminé un master en didactique. Le personnel pédagogique de l'Espace-Langues propose aux moniteurs une réunion préparatoire au début du semestre et des listes de thèmes à traiter dans les ateliers de conversation leur sont distribuées afin que chacun puisse choisir les thèmes qu'il souhaite aborder. Quant à la reliance à l'équipe de l'Espace-Langues quatre moniteurs n'ont aucun contact avec les enseignants des cours réguliers, les autres ont des contacts à des degrés très différents.
- 27 Pour conclure, il faut encore ajouter que la plupart des moniteurs disent chercher leur satisfaction surtout dans les ateliers de conversation, où ils sont plus au contact des apprenants. C'est pour cette raison que certains des intervenants ne travaillent pas à l'Espace-Langues puisque c'est plutôt un travail de distribution de matériel ou de soutien technique. D'autres y ont fait de bonnes expériences à tel point que les mêmes étudiants sont revenus pour chercher leur soutien. Dans ce cas, il y a donc des éléments de convivialité entre les apprenants qui viennent à l'Espace-Langues et un élément de reliance entre les moniteurs et les apprenants. Ceci se reflète dans le propos suivant :
  - « Bah je pense que c'était juste un endroit sympa, c'était un lieu calme que tu peux travailler tranquille. Euh y'a aussi quelqu'un qui parle anglais bien/ qui parle bien en anglais. S'ils avaient des questions en anglais. Euh et c'était / y'avait aussi euh les ordinateurs, le wi-fi, le / y'avait le I-Pad, les ordinateurs, les choses comme ça, donc j pense que c'est end- / c'est pas dans une bibliothèque, tu peux discuter avec des amis, mais tu peux aussi parler avec quelqu'un. Souvent, j'avais/j'avais des questions (claquement de langue). Même/même pas pour les devoirs, c'était peut-

être pour le CV ou le corrélateur. Y'a des étudiants qui/ils ont fait un stage ou quelque chose comme ça, ils ont demandé de corriger leur corrélateur en anglais ou des choses comme ça. Donc j'pense que c'est/j'pense que c'est quelque chose de sympa pour les étudiants » (Chemstudent 97).

- 28 Chemstudent a développé une relation de reliance avec les étudiants qui viennent exprès à l'Espace-Langues pour chercher son aide ou pour communiquer en anglais. Ceci a un effet motivant, ce que remarque Manuela par rapport aux ateliers de conversation :

« 'merci pour tout, c'était super euh / merci beaucoup euh, je reviens/je reviens l'année prochaine', ça c'est/ça c'est cool, parce que pour l'espagnol non, mais pour l'anglais on peut changer. Et quand on te demande si tu vas donner encore le cours, ça c'est qu'ils sont/qu'ils sont contentes avec toi. Donc euh, ça te rend très, très satisfait, oui » (Manuela 346).

4.2. Enseigner : compétences – conscience linguistique et d'apprentissage – méthodes d'enseignement

- 29 Dans l'ensemble, les moniteurs ont effectué des séjours à l'étranger, ils aiment l'anglais et veulent transmettre ce plaisir. Selon eux, outre ces compétences linguistiques il faut posséder certaines compétences pour être un bon moniteur : être motivant / motivé (10⁹), être communicatif (8), être dynamique (5), avoir des compétences didactiques (3), comprendre les différents caractères (3), comprendre les difficultés (3), être sociable (3), être sûr de soi (3), mettre les étudiants à l'aise (3), donner du feedback (2), être à l'écoute (2), ne pas avoir peur (2), ne rien imposer (2), avoir de la patience (2), etc. Les éléments nommés reflètent en même temps les différentes personnalités et les styles individuels d'enseignement. Ils peuvent être systématisés en compétences pédagogiques, didactiques, personnelles, culturelles et communicatives. Selon Barstad – qui définit les compétences d'enseignants sur la base d'une analyse des standards européens pour la formation des enseignants – nous distinguons entre les savoirs ou connaissances (« *knowledge* »), le savoir-faire (« *skills* ») et le savoir-transférer sur la base de réflexion critique (« *competences* ») (201-205). Nous constatons que ces termes techniques et ces concepts ne sont pas présents dans les représentations des moniteurs par manque d'une conscientisation professionnelle.
- 30 Au niveau sociolinguistique, les moniteurs soulignent l'utilité de l'anglais et reprennent des représentations hiérarchiques des langues (Derivry-Plard). Ils estiment que l'anglais est très accessible par les médias et pas trop difficile, mais qu'il y a des difficultés au niveau du vocabulaire et des différents accents, ce qui montre leur degré de conscience linguistique. Pour apprendre l'anglais ils soulignent l'importance des contacts informels avec d'autres locuteurs, l'effet positif de films, de la lecture et des médias. En même temps, ils se prononcent unanimement en faveur de cours de langue. D'après eux, ces cours donnent de la confiance dans les compétences linguistiques.
- 31 Les ateliers de conversation proposés par les moniteurs se distinguent par rapport à l'éventail des activités intégrées. Certains moniteurs essaient de différencier davantage les approches et les matériels, d'autres se focalisent sur la conversation sans matériel. En général, ils évitent plutôt la grammaire parce qu'ils ne se sentent pas à l'aise pour bien l'expliquer et parce qu'ils veulent se distinguer des cours réguliers. Les objectifs sont principalement les suivants : « pousser les gens à parler » (Snoopy 59), les mettre à l'aise pour qu'ils n'aient pas peur de parler (Christopher 168), transmettre « l'amour de la langue » (Vincent 283), les motiver et les faire apprendre (Chemstudent 171), avoir du «

fun » (Chemstudent 171), pratiquer de l'oral sans avoir peur des fautes (Emily 180), comprendre qu'il faut faire des fautes pour progresser (Sophie 118), parler et écouter, bien prononcer et relier à l'écriture (Jacob 110), développer le vocabulaire et les collocations (Manuela 302-305).

- 32 Ceux qui utilisent fréquemment les films et médias pour leur propre apprentissage y ont aussi recours pour les ateliers de conversation. Quelques-uns utilisent des textes, d'autres ne les utilisent pas pour ne pas perdre de temps avec la lecture. Emily envoie aux apprenants des textes à préparer à l'avance (168). D'autres moniteurs introduisent le sujet par exemple avec quelques phrases au début de la session. Globalement, les moniteurs s'efforcent à trouver un « bon » sujet qui incite les participants des ateliers de conversation à la discussion pour qu'elle soit intéressante pour tous. Ils cherchent des thèmes d'actualité ou des aspects typiques à comparer entre les pays ou bien encore une thèse provocante. Quelques-uns des moniteurs suivent une structure fixe comme Snoopy qui commence par une présentation et continue avec un débat, des articles de journal ou une séquence de film suivie par une discussion (175). Elle donne un instant de préparation pour ensuite lancer un débat avec des rôles attribués. Emily, elle aussi, utilise des fiches de rôle afin de lancer un petit jeu ou une conversation (168). Vincent et Lina, au contraire, commencent les sessions avec des exercices de grammaire ou des activités de « *ice-breaking* » pour ensuite mener des débats (Vincent 151, 267 ; Lina 186). Chemstudent et Emily demandent aux participants de faire des présentations qu'ils doivent préparer pour leurs laboratoires. La stratégie d'enseignement de Chemstudent et de Manuela est de mettre les étudiants dans des tandems ou petit groupes, parfois hétérogènes au niveau linguistique (Chemstudent 115 ; Manuela 292). Quant à la correction, ils corrigent uniquement les fautes graves ou parfois ils écrivent le mot correct au tableau.
- 33 Pour conclure, nous constatons un grand éventail de méthodes centrées sur la promotion de l'oral. Les moniteurs sont conscients du fait que les ateliers de conversation ont d'autres objectifs que les cours réguliers à l'Espace-Langues. Ils évitent plutôt les textes écrits, la grammaire et les devoirs. Ensuite, on remarque qu'il existe une cohérence entre la propre manière d'apprendre une langue et la manière d'enseigner comme par exemple l'utilisation des films ou des médias. Finalement, les moniteurs tiennent compte des différents niveaux linguistiques et des intérêts thématiques des participants.

4.3. Motiver et rendre les étudiants autonomes

- 34 Dans les entretiens, les moniteurs devaient expliquer ce qu'ils entendaient par le terme de « motivation ». En général, ils ont plutôt du mal à donner une définition qu'ils relient surtout à une motivation intrinsèque : « une sorte d'énergie (...) qui nous pousse envers un but » (Emily 60 ; Sophie 74), « la force pour continuer » (Manuela 86).
- 35 Selon les moniteurs, la motivation peut être promue surtout par les médias qui font partie de la vie quotidienne des étudiants (Snoopy 153). Les moniteurs constatent que les étudiants qui participent aux ateliers de conversation sont déjà très motivés (Christopher 80 ; Chemstudent 111) et qu'ils veulent s'améliorer parce qu'ils aiment la langue (Manuela 218). Pour encore plus les motiver, les moniteurs cherchent d'un côté des sujets intéressants (Snoopy 177). De l'autre côté, ils essaient de leur donner de la confiance en adaptant le plus possible le niveau du cours (Chemstudent 115 ; Jacob 178 ; Vincent 267) et en donnant un feedback positif par rapport à leur progression (Manuela 242). Chemstudent met les étudiants deux par deux pour diminuer la peur de parler devant le

groupe (115). Les moniteurs réfléchissent beaucoup sur les approches qui puissent motiver les étudiants dans les ateliers de conversation et ils estiment avoir réussi ce travail de motivation si :

« [les étudiants] vont sortir en disant ‘bah c’est bien j’ai appris / j’ai appris tel / tel et tel et euh et l’atmosphère elle était sympa et euh on a / on a bien parlé, on a beaucoup parlé, j’étais à l’aise, j’avais pas / j’avais pas peur de / de m’exprimer, même si je faisais des euh des erreurs’ » (Manuela 80).

- 36 Dans le contexte des permanences dans l’Espace-Langues, la motivation est réussie grâce à l’encadrement par les moniteurs, même si dans la plupart des cas les étudiants viennent à l’Espace-Langues par obligation. En général, les étudiants ont des tâches concrètes à réaliser à l’Espace-Langues, et, de plus il y a un grand choix de médias. Le rôle des moniteurs y est alors moins important pour la motivation des étudiants (Sophie 90). Chemstudent remarque quand même « si je donne l’envie d’apprendre la langue, après les étudiants ils sont plus autonomes tout seuls » (117).
- 37 La synthèse des définitions de l’autonomie proposées par les moniteurs serait la suivante : autonomie veut dire apprendre sans être guidé(e/s), avoir des objectifs, s’organiser, choisir le matériel, choisir son rythme de travail, se motiver, éviter des distractions. Par contre, les moniteurs n’indiquent pas les stratégies d’apprentissage dans leurs définitions.
- 38 Apprendre une langue uniquement en autonomie semble être presque impossible selon les propos des moniteurs. En fait, ils ont plutôt peu d’expérience eux-mêmes d’apprentissage en autonomie. Seuls certains parmi eux utilisent des solutions en ligne ou applications telles que Babel ou Duolingo. Les moniteurs sont de l’avis qu’il faut un cours au préalable, une forte motivation et un encadrement avec du matériel diversifié comme à l’Espace-Langues pour bien apprendre une langue. D’après Manuela, « il faut avoir confiance en soi-même pour faire le travail d’autonomie » (26).
- 39 Ils soulignent presque tous le rôle important des moniteurs lors des permanences. Néanmoins, ils ont une forte conscience par rapport à l’utilité des médias dans l’apprentissage informel ou en autonomie. Leurs propositions peuvent se résumer comme suit : utiliser *Google Translate*, écrire des textes (Chemstudent 45), regarder des films avec sous-titres, écouter la radio (Chemstudent 51), utiliser les applications sur le téléphone (Emily 130), mettre des rappels pour s’inciter à apprendre, rendre l’apprentissage plus dynamique par internet (Emily 124), avoir accès à tout type de document (Manuela 232), faire connaître les différents accents en anglais (Manuela 140), permettre l’auto-correction à l’aide de l’ordinateur (Jacob 36). Emily conclut que : « malheureusement on peut pas forcer les étudiants à travailler en autonomie tout seul » (130).
- 40 Les moniteurs ont donc – par leurs propres habitudes d’apprentissage – une représentation précise de l’apprentissage informel ou en autonomie et ils sont prêts à partager leur savoir avec les étudiants.

5. Conclusion : Confiance – reliance – légitimité

- 41 Dans notre projet, nous avons mené une étude auprès d’un groupe de moniteurs très spécifique : des doctorants en sciences naturelles ou médicales qui animent des ateliers de conversation en anglais (parfois en allemand ou en espagnol), qui ont des connaissances linguistiques de niveau L1 ou LX et qui n’ont pas forcément une formation didactique.

Nous avons remarqué un fort investissement de ce groupe et une grande identification et motivation pour ce travail. Par rapport à l'Institution, le concept des ateliers de conversation consiste à mettre les étudiants en contact avec des locuteurs L1 ou des locuteurs LX ayant une bonne compétence linguistique et à proposer des heures supplémentaires de cours dans un cadre plus convivial et moins orienté sur une progression et une certification que dans les cours réguliers. Les auto-catégorisations des moniteurs correspondent très bien à ces attentes institutionnelles et à la confiance attribuée par l'Institution.

- 42 Les moniteurs sont proches des étudiants et partagent leurs problèmes et intérêts. S'ils enseignent leur L1, ils transmettent également des connaissances sur l'actualité culturelle et ils représentent en tant que doctorants internationaux le modèle pour ceux qui sont dans le processus d'acquisition d'une langue (le français). S'ils ne sont pas des locuteurs L1, ils représentent l'exemple d'une personne qui a réussi à apprendre une LX. Comme ils n'ont pas le statut d'enseignants, ils ont probablement une autre influence en terme de motivation. Les moniteurs décrivent leur légitimité comme dans le propos de Christopher :

« je connais déjà plusieurs langues et, euh, comme ça je, je, je pense que j'ai un bon impression comment on, on, or de quelle manière on apprend des langue y qu'est-ce qu'il faut faire et comment c'est, et quelles sont les difficultés typiques » (52).

- 43 Toutefois, les moniteurs ont besoin d'échanger entre eux et avec les enseignants des cours réguliers afin d'établir une reliance par rapport à l'Institution. Ils ont besoin de formation par rapport aux processus cognitifs dans l'apprentissage des langues et par rapport au système de la langue L1 ou LX enseignée. La formation didactique de ces moniteurs pourrait porter sur des sujets tels que : structurer et dynamiser un atelier de conversation, les approches interactives, les matériels-ressources. Avec un bon encadrement, les moniteurs trouveraient ainsi encore mieux leur place et leur rôle au sein de l'équipe de l'Espace-Langues.

BIBLIOGRAPHIE

Aden, Joëlle, et al., directeurs. *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Peter Lang, 2010.

Árva, Valéria, et Péter Medgyes. « Native and Non-Native Teachers in the Classroom. » *System*, n° 28, 2000, pp. 355-372.

Abendroth-Timmer, Dagmar. « Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. » *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, vol. 28, n° 1, 2017, pp. 101-126.

Abendroth-Timmer, Dagmar, et José I. Aguilar Río. « Reflecting Professional Identity: An International Jointly-run Blended Course to Train Future Language Teachers ». *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, vol. 2, n° 1, 2013, pp. 119-134.

- Crookes, Graham V. *Values, Philosophies, and Beliefs in TESOL. Making a Statement*. Cambridge University Press, 2009.
- Barstad, Kristin. « Qualification Frameworks and the Concept of Knowledge. From Aristotle to Bologna, Brussels and Norway. » *NAFOL Yearbook 2012: Teacher Education Research between National Identity and Global Trends*, dirigé par Anna-Lena Østern, et al., Akademika Publishing, 2013, pp. 185-213.
- Demaizière, Françoise, et Guy Achard-Bayle. « Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts. » *Alsic*, vol. 6, n° 1, 2003. DOI : 10.4000/alsic.2124.
- Derivry-Plard, Martine. *Les enseignants de langues dans la mondialisation. La guerre des représentations dans le champ linguistique et de l'enseignement*. Éditions des archives contemporaines, 2015.
- Dewaele, Jean-Marc. « Why The Dichotomy 'L1 versus LX' is Better than 'Native Versus Non-Native Speaker'. » *Applied Linguistics*, n° 1-6, 2017. DOI : 10.1093/applin/amw055
- Dörnyei, Zoltán. *Teaching and Researching Motivation*. Longman, 2001.
- Farrell, Thomas S.C. « Anniversary Article. The Practices of Encouraging TESOL Teachers to Engage in Reflective Practice: An Appraisal of Recent Research Contributions. » *Language Teaching Research*, vol. 20, n° 2, 2016, pp. 223-247.
- Hayes, David. « Non-Native English-Speaking Teachers, Context and English Language Teaching. » *System*, n° 37, 2009, pp. 1-11.
- Hilton, Heather E. « Enjeux méthodologiques de l'émergentisme pour la recherche en acquisition et en didactique des langues. » *Recherches en didactique des langues et des cultures. Cahiers de l'Acedle*, vol. 14, n° 1, 2017. URL : <http://rdlc.revues.org/1101>.
- Knapp, Annelie. « Still Aware of Language Awareness ? » *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, vol. 42, n° 1, 2013, pp. 65-79.
- Korthagen, Fred A. J. « How Teacher Education Can Make a Difference. » *Journal of Education for Teaching*, vol. 36, n° 4, 2010, pp. 407-423.
- Korthagen, Fred A. J., et Theo Wubbels. « Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an Operationalization of the Concept of Reflection. » *Teachers and Teaching*, vol. 1, n° 1, 1995, pp. 51-72.
- Krewer, Bernd, et Lutz H. Eckensberger. « Selbstentwicklung und kulturelle Identität. » *Handbuch der Sozialisationsforschung (4. völlig neubearbeitete Aufl.)*, dirigé par Klaus Hurrelmann, et Dieter Ulich, Beltz, 1991, pp. 573-594.
- Legutke, Michael, et Michael Schart. « Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. » *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*, dirigé par Michael Legutke, et Michael Schart, Narr Francke Attempto, 2016, pp. 9-46.
- Mayring, Philipp. « Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Methods. » *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*, dirigé par Michaela Gläser-Zikuda, et al., 2012, Waxmann, pp. 27-36.
- Medgyes, Péter. « Native or Non-Native: Who's Worth More? » *ELT Journal*, vol. 46, n° 4, 1992, pp. 340-349.
- Quintin, Jean-Jacques, et Monica Masperi. « Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne. » *Alsic*, n° 13, 2010. DOI : 10.4000/alsic.1702.

Tassinari, Maria G. *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Peter Lang, 2010.

Ushioda, Ema. « Language Learning Motivation, Self and Identity: Current Theoretical Perspectives. » *Computer Assisted Language Learning*, vol. 24, n° 3, 2011, pp. 199-210.

Valadez Vazquez, Beate. *Ausprägung beruflicher Identitätsprozesse von Fremdsprachenlehrenden am Beispiel der beruflichen Entwicklung von (angehenden) Spanischlehrerinnen und Spanischlehrern. Eine qualitative Untersuchung*. Ibidem, 2014.

Varghese, Manka, et al. « Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. » *Journal of Language, Identity, and Education*, vol. 4, n° 1, 2005, pp. 21-44.

Woods, Devon. *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge University Press, 1996.

ANNEXES

Annexe - Questionnaire du projet MOTAUME

Votre biographie académique.

1. Quel est votre domaine de spécialité ?
2. Quelles sont les stratégies de travail typiques dans votre spécialité ?
3. Quelles est / sont votre / vos langue(s) maternelle(s)? Quelles autres langues avez-vous apprises et comment ?
4. Vous avez déjà appris une langue dans un centre d'auto-apprentissage ou seul avec des applications ? Décrivez.
5. Quelle est la meilleure manière d'apprendre une langue (la meilleure manière d'apprendre à lire, à écrire, à écouter, à parler, le vocabulaire, la grammaire) ? Décrivez.
6. Est-ce comparable à la manière d'apprendre dans votre spécialité ?
7. Parmi vos traits de caractère et vos compétences, lesquels sont utiles pour le travail de moniteur ?
8. Quelle est votre motivation pour travailler comme moniteur ?
9. Avez-vous déjà donné des cours de langue avant votre arrivée à l'université ?
10. Enseignez-vous votre langue maternelle ?
11. Avez-vous suivi une phase préparatoire pour le travail comme moniteur ?

Les questions suivantes concernent votre travail pendant les permanences à l'Espace-Langues.

1. Décrivez les apprenants (typiques) qui viennent à l'Espace-langues.
2. Est-ce qu'un auto-apprenant à l'Espace-Langues se distingue d'un participant dans un cours de conversation ? Décrivez.
3. Quel type d'apprenant a du succès / fait des progrès dans l'apprentissage de la langue à l'Espace-Langues ?
4. Si vous deviez embaucher un moniteur, quels seraient vos critères ?
5. Quelles sont vos activités / tâches à l'Espace-Langues ?
6. Comment savez-vous qu'un étudiant à l'Espace-Langues a besoin de soutien ?
7. Y a-t-il des situations où vous vous sentez maladroit / pas-peu sûr(e) de vous ? Décrivez.

8. Réfléchissez-vous sur votre pratique en tant que moniteur à l'Espace-Langues ? Avec qui ? Quand ? Comment ?
9. Y a-t-il des interlocuteurs auxquels vous pouvez vous adresser si vous avez des questions pédagogiques, techniques, etc. ?
10. Y a-t-il un travail d'équipe des moniteurs concernant l'Espace-Langues ?
11. Qu'est-ce qui vous donne satisfaction dans le travail à l'Espace-Langues ?

Les questions suivantes traitent de l'autonomie et de la motivation des étudiants.

1. Les étudiants à l'Espace-Langues apprennent en autonomie. Qu'entendez-vous par autonomie ? Donnez une définition.
2. Quelle est la motivation des étudiants à venir soit à l'Espace-Langues soit aux cours de conversation ? Expliquez.
3. Que comprenez-vous par le terme de motivation ? Donnez une définition.
4. Comment un étudiant peut-il organiser « son » apprentissage d'une langue à l'Espace-Langues ?
5. Peut-on apprendre une langue uniquement en autonomie ?
6. Quel est le rôle des médias dans l'apprentissage en autonomie ?
7. Quels sont les facteurs de motivation / démotivation des étudiants ? Décrivez des situations concrètes.
8. Quel(s) rôle(s) jouent les médias dans la motivation ?
9. Quel(s) rôle(s) jouent les moniteurs dans la motivation ?
10. Quel rôle jouent les moniteurs pour rendre les étudiants plus autonomes ?
11. Que faites-vous exactement quand les étudiants travaillent devant les ordinateurs à l'Espace-Langues ?
12. Est-ce qu'il y a différents types d'auto-apprenants à l'Espace-Langues ? Des étudiants plus ou moins ouverts aux conseils, plus ou moins préparés, etc. ? Expliquez.
13. Comment décrivez-vous la relation que vous avez avec les étudiants et l'ambiance de travail ?

Les questions suivantes concernent les ateliers de conversation.

1. Quelle langue enseignez-vous ? Comment fonctionne la langue que vous enseignez ? Qu'est-ce que vous aimez dans cette langue ?
2. Quels sont les aspects difficiles de cette langue ?
3. Est-ce que les participants au cours vous ont déjà fait remarquer un aspect de la langue dont vous n'étiez pas conscient avant ? Expliquez.
4. Comment préparez-vous vos cours de conversation ? Ensuite, comment un cours de conversation se déroule-t-il ? Expliquez dans le détail.
5. Comment trouvez-vous les ressources et développez des exercices ?
6. Comment choisissez-vous les sujets que vous traitez dans le cours ?
7. Quels sont les savoirs que vous voulez transmettre ?
8. Quel rôle jouent les domaines de spécialité des étudiants ou le vôtre dans un cours de conversation ?
9. Vous donnez des explications de grammaire ? Expliquez.
10. Vous faites des exercices de grammaire ou de vocabulaire dans les cours de conversation ? Décrivez.
11. Vous donnez des devoirs ? Expliquez.
12. Réfléchissez-vous sur votre pratique en tant que moniteur de cours de conversation ? Avec qui ? Quand ? Comment ?
13. Y a-t-il un travail d'équipe entre les moniteurs ?

14. Êtes-vous en contact avec les enseignants de la langue que vous enseignez (les enseignants qui donnent les cours généraux) ? Décrivez.
15. Quel est votre statut par rapport aux participants ? (enseignant / doctorant / collègue / étudiant). Décrivez.
16. Quel rôle joue le fait d'être enseignant natif / non-natif pour les participants ? Pour vous ?
17. Qu'est-ce qui vous satisfait dans le cours de conversation ?
18. Quand êtes-vous motivé pendant le cours de conversation ?

Perspectives

1. Comment pourriez-vous améliorer votre pratique de moniteur ?
2. De quel soutien aimeriez-vous bénéficier pour le travail à l'Espace-Langues ou dans les cours de conversation ?
3. Quelle sorte de formation aimeriez-vous avoir ?
4. Que pourrait-on encore développer comme offre de formation pour les étudiants ?
5. Après avoir renseigné ce questionnaire, qu'aimeriez-vous encore ajouter par rapport à votre travail en tant que moniteur ?

NOTES

1. Notre proposition de traduction pour : « *We do need to have a meta-understanding of what it means to know language.* »
2. http://www.languageawareness.org/?page_id=48.
3. Notre proposition de traduction pour : « *We define 'Language Awareness' as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.* »
4. Notre proposition de traduction pour : « *Situational teaching competence.* »
5. Notre proposition de traduction pour : « *Model of successful learner.* »
6. Numérotation automatique et séquentielle par paragraphe en MAXqda.
7. Numérotation automatique du questionnaire en ligne.
8. Prononciation anglaise.
9. Les chiffres indiquent le nombre des paragraphes codés avec ce même code dans toutes les interviews.

RÉSUMÉS

Dans cet article, nous présentons l'analyse d'entretiens réalisés auprès de 10 moniteurs intervenant dans un Espace-Langues d'une université technico-médicale, et chargés de permanences et d'ateliers de conversation. Nous analysons leurs auto-catégorisations et leurs représentations par rapport à leur enseignement à la lumière de l'approche réflexive dans le cadre de la formation des enseignants et de la recherche. Leur capacité à motiver et à encourager des pratiques allant vers des formes de comportement autonome fera aussi l'objet de notre analyse. Enfin, nous nous intéresserons à leur sentiment de confiance en soi et leur reliance ou

attachement à l'équipe du centre de langues tel qu'il se dégage des entretiens ainsi qu'à la représentation que les moniteurs ont de la confiance des apprenants

This article presents an analysis of interviews with 10 tutors responsible for conversation classes and for welcoming and helping students in the self-study center of a technical and medical university. We will analyze the tutors' perception of themselves with regards to their teaching in the light of reflective teacher education and research. The tutors' capacity to motivate students and help them to become autonomous will also be examined. Finally, we are interested in how the tutors express their feelings of self-confidence and their relatedness to the team of the language center as well as their representation of the confidence students have in them.

INDEX

Mots-clés : autonomie, confiance, moniteurs natifs, espace multimédia, motivation, reliance

Keywords : autonomy, confidence, native tutors, multimedia centre, motivation, relatedness

AUTEUR

DAGMAR ABENDROTH-TIMMER

Dagmar Abendroth-Timmer est professeur des universités à l'université de Siegen dans le département des langues romanes, didactique du français et de l'espagnol. Ses domaines de recherche sont les suivants : recherche sur l'identité professionnelle dans la formation de futurs enseignants de langues, recherche dans le champs de théories motivationnelles, promotion de la multilittératie dans le contexte de l'autonomie et des concepts de *Blended Learning*, élaboration didactique de l'apprentissage interculturel et plurilingue.
abendroth@romanistik.uni-siegen.de

Le développement des capacités de reliance par des rencontres entre étudiants francophones et étudiants en langue française

*Boosting Student Confidence Through Small-Group Conversations Between
French speaking Students and FFL Students*

Déborah Aboab, Ève-Marie Rollinat-Levasseur et Donatienne Woerly

---

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5888>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Le développement des capacités de reliance par des rencontres entre étudiants francophones et étudiants en langue française

Boosting Student Confidence Through Small-Group Conversations Between French speaking Students and FFL Students

Déborah Aboab, Ève-Marie Rollinat-Levasseur et Donatienne Woerly

---

Introduction

- 1 Au département de didactique du français langue étrangère (DFLE) de l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, nous avons élaboré un dispositif ménageant des rencontres entre des classes d'étudiant.e.s de français langue étrangère (FLE) et des étudiant.e.s de licence ayant choisi une unité d'enseignement (UE) professionnelle sur l'enseignement du FLE pour que ces étudiants puissent converser les uns avec les autres. Ces ateliers de conversation devaient répondre à leurs besoins respectifs : quoique inscrits à l'université en France, où ils résident, les étudiants étrangers restent souvent entre eux et ne trouvent pas toujours l'occasion de pratiquer la langue cible comme il le faudrait pour progresser significativement en expression orale ; les étudiants de licence, pour leur part, pensent n'avoir aucune idée de ce que peut être une classe de FLE alors qu'ils suivent eux-mêmes des cours pour apprendre ou renforcer une langue étrangère dans leur cursus et ont l'occasion de fréquenter des personnes étrangères dans leur entourage académique, familial ou amical.
- 2 Permettre à ces deux publics de faire connaissance et de se parler nous a semblé être un moyen pour lancer une dynamique d'ouverture réciproque, tout en nous offrant l'occasion d'étudier comment cette forme de rencontres entre pairs - c'est-à-dire entre étudiants peut faire progresser les apprentissages.

- 3 Les impressions recueillies après chaque rencontre, et qui constituent notre corpus pour cette note de recherche, témoignent d'un développement de l'empathie grâce à trois éléments du dispositif : le travail de préparation des rencontres, les liens que les étudiants nouent à travers les échanges eux-mêmes et la phase d'analyse auto-réflexive qui les suit. Dans ce cadre, un jeu subtil de relations asymétriques tisse les premiers éléments de « liens entre des acteurs sociaux séparés », ou « reliance » (Bolle de Bal 101), socle de « développement de l'intercompréhension langagière et de la relation interculturelle » selon Aden (23). Le dispositif permet en effet aux étudiants de FLE de gagner en confiance dans leur capacité à s'exprimer en français ; la dynamique interactionnelle engagée par ces rencontres permet aussi aux étudiants de licence de faire l'expérience du rôle de la confiance et de la bienveillance dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.
- 4 Après une description de l'organisation de ces rencontres, nous nous attacherons à montrer comment l'asymétrie créée par la différence de cursus, d'origine et surtout de finalités entre les classes concernées favorise le développement de la confiance en soi des participants, une fois leur gêne naturelle surmontée. Nous verrons ensuite comment le jeu de la succession des rencontres conduit les étudiant.e.s à une forme de lâcher-prise à l'égard des objectifs qu'ils se sont fixés et leur permet de gagner en qualité de présence et d'écoute pendant leurs échanges, et de s'ouvrir les uns aux autres.

Présentation du dispositif

- 5 Cette expérimentation a consisté à organiser quatre rencontres d'une heure entre deux classes de FLE de 26 apprenants chacune et deux classes de licence de 25 étudiants chacune. Elle a donc concerné annuellement une centaine d'étudiants depuis 2015 et nous l'avons développée chaque année, prenant en compte l'évaluation qu'en faisaient les étudiants, passant d'un jeu de deux rencontres la première année où nous avons testé ce dispositif à quatre rencontres en 2017. Nous présentons ici la façon dont nous avons mis en œuvre ce dispositif lors du second semestre 2016-2017.
- 6 Les apprenants de FLE, inscrits dans le diplôme universitaire de langue française (désormais DULF), de niveau B1.1 à B2.2, sont âgés de 18 à 45 ans et sont principalement originaires des pays de l'est de l'Europe, d'Amérique latine et d'Asie ; ils suivent 16 heures de cours par semaine dans ce diplôme semestriel et payant dans le but de commencer des études en France ou pour trouver rapidement un travail à la hauteur de leurs qualifications - ils sont nombreux à souhaiter faire un master en France et beaucoup sont déjà titulaires d'un master dans leur pays d'origine. Comme les UE professionnelles (« UE pro » dans le reste du texte) sont transversales à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, les étudiants de licence viennent, quant à eux, de différents cursus (surtout anglais, espagnol, arabe, LEA, parfois lettres modernes). Après l'obtention d'un baccalauréat général ou technique, ils sont en formation initiale : jeunes (ils ont entre 18 et 22 ans pour la plupart), ils doivent suivre une UE pro décyclée (de la L1 à la L3), obligatoire dans le cadre de leur cursus, quelle que soit leur discipline, et peuvent la choisir par intérêt (certains ont « didactique du FLE » pour mineure de leur licence) ou par défaut quand ils n'ont pu choisir un autre cours.
- 7 Les emplois du temps sont organisés de manière à ce que les cours occupent les mêmes créneaux horaires. Les deux cours d'UE pro se succédant, l'un de 9h30 à 11h, l'autre de

11h à 12h30, tandis que les deux classes du DULF ont lieu de 8h à 12h, les rencontres ont eu lieu soit le même jour, soit avec une semaine de décalage. Les étudiants ont été répartis dans les classes lors de chaque séance afin de former des groupes rassemblant en moyenne deux à quatre étudiants de licence et quatre étudiants du DULF. Les mêmes étudiants ne se sont donc pas nécessairement retrouvés d'une fois sur l'autre : si cette organisation freine l'approfondissement de relations spécifiques, elle permet à chacun de faire connaissance avec un plus grand nombre de personnes.

- 8 Ces rencontres s'insèrent dans les cours pour servir leurs objectifs propres : l'apprentissage du FLE pour les étudiants du DULF (avec toutes les compétences supposées en compréhension et expression écrites et orales) ; la découverte de problématiques de la didactique du FLE et de l'enseignement/apprentissage des langues pour ceux de l'UE pro.
- 9 La première rencontre a été conçue comme un atelier de conversation sans support pédagogique, de façon à ce que les étudiants puissent travailler à la présentation de soi et qu'ils fassent connaissance. Pour la deuxième rencontre, les étudiants de licence ont apporté des supports déclencheurs pour nourrir les échanges : une image, un court extrait de presse, et un texte littéraire. En effet, entre la première et la seconde, dans chaque groupe d'UE pro, les étudiants avaient chacun eu à apporter ces types de supports ; en travail de groupe, ils avaient eu à comparer les documents qu'ils avaient choisis ; et les étudiants de chaque classe entière avaient eu à s'accorder pour ne retenir que trois supports, validés *in fine* par les enseignantes. Ce travail les initie à la recherche de documents dans le cadre de la préparation de cours de FLE et les invite, par la confrontation de leurs choix respectifs, à s'interroger sur ce qui, dans un support, est susceptible de déclencher le désir des apprenants étrangers à parler en français. Ensuite, pour la troisième rencontre, souhaitant instaurer une dynamique de « don contre don » dans la logique des analyses que l'anthropologue Marcel Mauss a développées sur les rapports entre les individus (154-279), nous avons inversé le dispositif et nous avons demandé aux étudiants de FLE d'apporter chacun deux images « surprenantes » pour en parler avec les étudiants de licence : pour la plupart, ils ont spontanément choisi une image de leur pays et une image de la France. Enfin, les étudiants ont pu se retrouver une quatrième fois pour partager un moment de convivialité autour de gâteaux et de boissons.
- 10 À la suite de chacune des trois premières rencontres, les étudiants ont eu à écrire leurs impressions pour expliquer ce que ces rencontres leur avaient apporté, à partir de quelques questions proposées par les enseignantes¹. Ces écrits, non anonymes mais non évalués, ont été faits en classe : pour les étudiants de FLE, ils constituaient une activité d'écriture centrée sur l'expression de soi et la formulation d'un jugement. Pour les étudiants de licence, ces retours sur l'expérience vécue ont été des supports de conscientisation : des extraits, rassemblés en recueil, servaient ensuite en classe d'appui pour leur permettre de confronter leurs impressions et pour réfléchir à ce qu'ils avaient appris de l'apprentissage et de l'enseignement du FLE à travers ces séquences, afin de passer du ressenti à l'identification de problématiques didactiques.
- 11 L'ensemble des textes recueillis en 2017 constitue un corpus de plus de quatre cents pages manuscrites qui témoignent de la façon dont les étudiants les perçoivent. Ce corpus offre de nombreuses pistes d'analyse. Mais les éléments les plus saillants de ces textes concernent les questions de confiance en soi, de la perception de l'autre et du

surgissement de l'empathie à travers les stratégies mises en place par les étudiants pour que les rencontres se passent bien.

Un jeu de relation asymétrique propice au développement de la confiance en soi

- 12 Le dispositif est évalué positivement par les étudiants : à la sortie des rencontres, ils expriment spontanément avec enthousiasme leur plaisir et le désir de renouveler l'expérience, le disent à leurs enseignantes et l'écrivent dans les questionnaires qui leur sont donnés. Sans doute est-ce en partie parce que l'expérience rompt avec la routine des cours et qu'elle leur demande d'être actifs. De fait, il n'y a pas eu d'absentéisme aux dates prévues pour les rencontres. Pourtant le corpus écrit témoigne de ressentis plus nuancés, voire contradictoires, tant de la part des étudiants du DULF que de ceux de licence. Certains étudiants n'ont pas eu de grandes difficultés à faire connaissance les uns avec les autres ni à développer une conversation en français : « ils avaient l'air motivés et curieux d'apprendre encore plus et cela fait plaisir de les voir comme cela », note une étudiante de licence ; « j'ai bien aimé cette rencontre parce que c'est quelque chose de différent ; je trouve aussi magnifique de pouvoir parler français et de pouvoir comprendre », écrit une étudiante du DULF. Mais pour d'autres, les premières rencontres ne se sont pas bien passées, la communication étant difficile et se tarissant rapidement (on retrouve des remarques comme : « la conversation était un peu difficile parce qu'ils ne savaient pas quoi dire et nous non plus », « j'ai trouvé compliqué de relancer la conversation quand ils n'avaient plus rien à dire, de plus trouver un sujet qui les intéresse est très dur »...). Et le corpus révèle aussi souvent une coexistence de sentiments de plaisir et de gêne.
- 13 Le sentiment de gêne exprimé par les étudiants participants à ces rencontres apparaît comme essentiellement lié à leur focalisation sur le lexique, ce qui est révélateur de leurs difficultés. Pour les étudiants du DULF, l'insécurité linguistique, caractéristique de l'apprentissage des langues, est renforcée par le fait qu'ils s'adressent à des personnes qui « parlent bien français »² dans une « communication vivante » parce qu'ils sont dans une situation qui les oblige à parler individuellement davantage qu'en classe et parce que les étudiants de licence « parlent vite », « couramment » : ils identifient leurs difficultés comme un manque de lexique et orientent volontiers la conversation pour apprendre des « mots nouveaux » et pour améliorer leur prononciation. Les étudiants de licence, quant à eux, sont décontenancés par le niveau avancé et toutefois inégal des apprenants étrangers mais aussi par leurs propres difficultés à répondre aux questions précises qui leur sont posées, en particulier sur le lexique : « j'ai eu du mal à expliquer certaines expressions qui semblent pourtant banales et simples pour n'importe quel francophone mais déroutantes pour ces étudiantes étrangères ; cette rencontre m'a fait comprendre que ce n'est pas facile de travailler avec des personnes qui ne comprennent pas ce que vous dites », écrit l'un d'eux. Les étudiants de licence prennent soudain conscience de leurs propres fragilités dans leur langue sous le regard surpris des étudiants étrangers. Cela ressort en particulier à la fin de la deuxième rencontre pour laquelle les étudiants de licence ont préparé en amont des supports déclencheurs en vue de nourrir l'exercice de conversation en français : s'ils se sont accordés sur les images ou textes choisis, ils n'ont pas nécessairement réussi chacun à se les approprier et ont du mal à discerner quel usage en faire en dehors de donner le sens des mots. Le corpus montre ainsi que les étudiants (du DULF et de licence) assimilent l'apprentissage d'une langue à des explications

lexicales exhaustives, ce qui peut les conduire à oublier comment nourrir une conversation et véritablement échanger sur des sujets dont ils pourraient parler dans un autre contexte.

- 14 Toutefois le corpus montre que c'est le dispositif lui-même qui permet aux étudiants de trouver confiance en eux. Les étudiants du DULF saisissent ces échanges comme une « chance » pour parler « longuement » dans la langue cible : conversant, ils prennent conscience de ce qu'il « est important de parler en français avec n'importe qui », qu'il leur « faut pratiquer une conversation française assidûment » pour progresser. Le fait que les étudiants étrangers comprennent que les étudiants de licence ont eux aussi à apprendre de ces échanges leur donne confiance en eux-mêmes comme le fait de s'apercevoir qu'ils en savent souvent davantage que ces étudiants encore « jeunes » : ainsi une apprenante note-t-elle que « les étudiantes de licence sont très gentilles mais elles ne peuvent pas penser plus de questions pour parler », une autre souligne que les étudiants de licence « ont appris plus de nous que nous d'eux parce qu'on a parlé beaucoup de notre façon de voir la vie à Paris » et l'un peut expliquer qu'« il manquait que les étudiants [de licence] soient plus dynamiques », qu'ils « sont comme ça parce qu'ils commencent un nouveau métier » mais que « c'était intéressant parce qu'on a entendu l'accent français ». Le corpus témoigne en effet de ce que le sentiment d'insécurité linguistique chez les étudiants FLE se compense par la perception d'une forme de supériorité sociale et culturelle que leur confèrent leur parcours antérieur ainsi que la dynamique lancée par leur expatriation, leur voyage et leur séjour en France.
- 15 De leur côté, les étudiants de licence perçoivent le stress des apprenants étrangers, leurs efforts pour se faire comprendre, leur besoin de « se rassurer » quant à la « prononciation » d'un mot : voyant ces apprenants « hésiter et se tourner vers [eux] pour [rectifier], ils cherchent à les « aider », repèrent que l'échange se déroule mieux si « leurs questions sont accompagnées d'un sourire » et s'il y a des rires, ils comprennent ce que les étudiants étrangers veulent dire même « s'ils font des fautes », « ont des accents parfois très divers parfois difficiles à comprendre ». De ce fait, les étudiants de licence s'interrogent volontiers dans leurs écrits sur la difficulté à déterminer le moment où il faut corriger les erreurs des apprenants de FLE, s'il est pertinent de le faire et quelles erreurs il convient de reprendre, témoignant du souci de ne pas les interrompre et ne pas les « vexer ». Sensibles aux « efforts » faits par leurs interlocuteurs, « surpris » par leur « implication » et par leur « motivation », les étudiants de licence notent aussi avoir cherché à se rendre plus compréhensibles, à « adapter [leur] rythme de parole et [leur] vocabulaire » - ce qui ne signifie pas qu'ils y soient parvenus si l'on en croit les retours des apprenants étrangers qui apprécient que les étudiants ne leur « parlent pas lentement ».
- 16 C'est donc l'asymétrie des relations et la perception des faiblesses de l'autre qui semblent être propices pour que les participants de chaque groupe prennent confiance en eux-mêmes et adoptent une attitude de bienveillance envers leurs interlocuteurs. Leur bienveillance est, comme dans son sens étymologique, un effort de volonté sur soi-même pour autrui. Mais elle se double aussi de l'expression d'une forme d'un devoir de bien veiller sur l'autre. Ainsi l'empathie naissante que nous pouvons repérer dans ces réactions écrites est-elle non seulement la capacité à se mettre à la place d'autrui sans nécessairement éprouver les émotions d'autrui (Jorland 20) mais aussi un « instrument de construction de soi en tant qu'être social pris dans un réseau de normes » (Pacherie 181).

De la présence à l'écoute

- 17 Une expression récurrente dans tout le corpus, sous sa forme positive comme sous sa forme négative, nous semble significative du travail implicitement mis en œuvre par les participants pour faciliter la rencontre : les étudiants du DULF comme ceux de licence notent volontiers s'ils se sont sentis « à l'aise » ou « mal à l'aise » ou si leurs interlocuteurs étaient « à l'aise » ou « mal à l'aise ». La fréquence de cette mention nous a rappelé le sens étymologique du mot « aise » : « espace vide à côté de quelqu'un »³. Ce qui se joue ainsi à travers ces rencontres, c'est un rapport à l'espace et à la perception de l'autre dans un espace partagé, qui peut être « détendu », « commode », c'est-à-dire « confortable » : s'il y a trop de vide (par exemple sous forme de « silences »), ou trop de plein (par exemple sous un flot de paroles pas compréhensibles), la « gêne » naît et les échanges mettent les participants « mal à l'aise », créent un « malaise » ; quand ils trouvent des sujets de rencontres, ils éprouvent un sentiment presque physique de confort et de liberté. Ainsi cette expression « aise » ne renvoie pas à une séparation des espaces mais à l'ouverture d'un espace interrelationnel où la proximité est une source de bien-être, car chacun trouve une place où il peut se sentir bienveillant et objet de bienveillance.
- 18 Les rencontres ont permis aux étudiants de gagner en aisance en les aidant à aller les uns vers les autres. La première rencontre repose sur la présentation de soi : ceux qui apprécient de parler d'eux-mêmes, de leur vie, s'expriment volontiers et l'échange est alors vécu comme « intéressant », « sympa », les étudiants ayant l'impression de s'ouvrir, soit à la France, soit au monde. Le travail sur le choix de supports déclencheurs pour la deuxième rencontre pousse les étudiants de licence à s'interroger sur ce qu'ils peuvent offrir aux étudiants du DULF comme sujets de discussion : comparant et évaluant ce que chacun a apporté, comme image ou comme texte, pour n'en garder que trois, ils sont amenés d'eux-mêmes à écarter des supports non pertinents (par exemple des images avec des légendes en anglais) ou non appropriés (par exemple une image sur l'avortement ou encore une caricature sur le refus de maternité, supports nécessitant une contextualisation très précise pour être exploités en classe). Les étudiants de licence ont ainsi découvert qu'il leur fallait sortir de leurs propres préoccupations ou sujets d'intérêt pour anticiper la façon dont les étudiants étrangers pourraient réagir devant les supports qu'ils allaient leur présenter, qu'il fallait veiller à ne pas mettre « mal à l'aise » les apprenants qu'ils allaient peut-être ne rencontrer qu'une fois dans une situation de classe.
- 19 Mais c'est surtout la troisième rencontre qui conduit les étudiants à trouver leur place dans l'échange : elle emporte d'ailleurs tous les suffrages, les étudiants considérant que c'est la séquence la plus réussie. Sans doute est-ce parce que c'est la troisième fois et que l'expérience est moins « dépayssante ». Mais c'est aussi sans doute parce qu'il y a eu une inversion des rôles dans cette rencontre : ce sont les apprenants du DULF qui ont eu à préparer cette séance et qui ont choisi des images comme support déclencheur, endossant l'une des fonctions de l'enseignant. Les étudiants du DULF ont amplement souligné avoir apprécié d'être actifs et d'avoir « décidé » des supports : ils ont aimé surprendre en apportant une image de leur pays et une image de ce qui les surprend en France. Les étudiants de licence écrivent avoir été étonnés et impressionnés par l'investissement des étudiants du DULF dans cette rencontre ainsi que par leur « fierté »

de leur montrer les images qu'ils avaient choisies : les étudiants d'UE pro ont ainsi découvert par l'expérience que commencer à faire parler des apprenants étrangers de ce dont ils veulent parler, de leur culture et d'eux-mêmes est un moyen très efficace pour libérer la parole et entrer en interaction ; ils ont aussi fait l'épreuve de l'efficacité du centrage dans l'apprenant. Pour notre part, nous formulons l'hypothèse que les étudiants de licence n'ayant pas à choisir des supports pour cette rencontre se sont sentis libérés de la responsabilité de professeur qu'ils s'étaient eux-mêmes assignée, captivés par les échanges et oubliant, au moins momentanément, les représentations qu'ils se font du rôle de professeur de langue. De ce fait, les étudiants de licence ont été plus « présents » à eux-mêmes et aux autres dans la rencontre, dans l'interaction avec les apprenants : ils ont véritablement écouté et entendu les apprenants étrangers parce que ce qu'ils disaient d'eux-mêmes leur parlait ; ils sont entrés en résonance avec l'autre et ont expérimenté une harmonie propice à la dynamique des échanges. C'est ce que les étudiants de licence formulent quand ils écrivent qu'ils « se sont adaptés » : ils perçoivent par l'expérience qu'ils sont capables d'adaptation et qu'être enseignant, c'est s'adapter.

- 20 Ce qui ressort du corpus, c'est l'image positive que les étudiants du DULF et de l'UE pro ont d'eux-mêmes et des autres au terme de ces rencontres parce que le dispositif leur a permis précisément d'aller à la rencontre les uns des autres tout en restant eux-mêmes.

Conclusion

- 21 Ces rencontres entre classes d'apprenants de FLE et d'étudiants de licence s'initiant aux problématiques de l'enseignement / apprentissage du FLE favorisent un brouillage des repères dans les représentations que les étudiants se font les uns des autres. L'échange avec des interlocuteurs multiples met les étudiants à l'épreuve de la réalité et de la diversité : ils découvrent que les apprenants de FLE et les étudiants de licence ne sont pas tous pareils, que les rencontres dépendent des personnes réelles, c'est-à-dire « d'individus dans leur singularité et complexité » qui interagissent les uns/unes avec les autres. Le fait de rencontrer plusieurs étudiant.e.s amène chacun à s'écarter des représentations transmises par les proches, par les médias ou même par les manuels de FLE et souvent construites comme des préjugés : les échanges directs aident les étudiants à dépasser les stéréotypes et à percevoir leurs interlocuteurs comme des personnes appartenant à la société présente, urbaine, métissée, avec chacun son histoire familiale. Le jeu introduit par le dispositif et le brouillage des rôles crée ainsi un espace de reliance, propice au développement de la confiance en eux.
- 22 De notre point de vue, ces rencontres permettent aux étudiants de se libérer du carcan de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes pour se centrer sur les échanges et sur leurs interlocuteurs : ils prennent ainsi tous conscience de ce qu'il faut avoir une qualité de présence pour entrer en relation avec autrui, et que cela vaut tant pour apprendre une langue que pour l'enseigner.
- 23 Pour passer de l'analyse du ressenti des étudiants à une étude de l'évolution de l'expression des étudiants au fur et à mesure des rencontres, les filmer, ou du moins filmer quelques-uns d'entre eux lors des échanges, constituerait un corpus qui permettrait d'explorer plus finement si les étudiants gagnent en aisance orale, par exemple en observant la fluidité de leur propos, leur engagement dans le dialogue, leurs prises de risques et les stratégies qu'ils mettent en œuvre. Un tel corpus conduirait aussi

à éclairer la façon dont les apprenants peuvent surmonter des appréhensions et s'ouvrir les uns aux autres.

Jorland, Gérard. « L'empathie histoire d'un concept. » *L'Empathie*, dirigé par Alain Berthoz et Gérard Jorland. Éditions Odile Jacob, 2004, pp. 19-49.

BIBLIOGRAPHIE

Aden, Joëlle. « L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues. » *Teaching Language and Culture in an Era of Complexity: Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World / Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, dirigé par Joëlle Aden, J. et al. Peter Lang, 2010, pp. 23-44.

Bolle de Bal. « Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques ». *Sociétés*, n° 80, vol. 2, 2003, pp. 99-131. DOI : 10.3917/soc.080.0099

Brunet, Marie-Louise, et Jacques Cosnier. *L'Empathie. Un sixième sens*. Presses universitaires de Lyon, 2012.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *La Conversation*. Seuil, 1996.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *Les Interactions verbales*. Armand Colin, t. 1, 1990, t. 2, 1992, t.3, 1994.

Mauss, Marcel. « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. » [1923-1924]. *Sociologie et anthropologie*. PUF coll. Quadrige, 1950, pp. 154-279.

Pacherie, Élisabeth. « L'empathie et ses degrés. » *L'Empathie*, dirigé par Alain Berthoz et Gérard Jorland. Éditions Odile Jacob, 2004, pp. 149-181.

NOTES

1. Les questionnaires portent pour titre « Ce que vous avez observé pendant cette rencontre » auquel s'ajoute quelques entrées comme « sur les apprenants ; sur le plan linguistique ; sur votre intervention », ou des questions ouvertes telles que « qu'est-ce que cette rencontre vous a apporté ? À quoi avez-vous été sensible ? » ou encore « qu'est-ce qui a changé pour vous entre la rencontre précédente et celle-ci ? ».

2. Nous citons entre guillemets des expressions ou phrases trouvées dans leurs textes en sélectionnant pour cet article les idées qui reviennent le plus fréquemment dans le corpus.

3. <http://www.cnrtl.fr/etymologie/aise>.

RÉSUMÉS

Depuis 2015, au sein du département de didactique du français langue étrangère de l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, nous avons mis en place un dispositif pédagogique avec un double objectif. Il s'agit, d'une part, d'initier des étudiant.e.s de licence à l'enseignement du FLE et, d'autre part, d'offrir des plages de conversation à des étudiant.e.s de FLE. Cela nous a permis d'étudier comment les rencontres entre pairs (ici entre étudiant.e.s) dans un cours construisent un jeu subtil de relations asymétriques. Le cadre de rencontres que nous avons élaboré conduit les participant.e.s à mettre à l'épreuve leur confiance en eux-mêmes et les uns envers les autres. Mais il les mène progressivement à éprouver aussi de l'empathie les un.e.s envers les autres. Les liens que les étudiant.e.s nouent à travers leurs échanges, la préparation des rencontres, l'analyse auto-réflexive après celles-ci tissent les premiers éléments d'un socle de reliance. Le dispositif permet ainsi aux étudiant.e.s de FLE de gagner en confiance dans leur capacité à s'exprimer en français. Il permet aussi aux étudiant.e.s de licence de faire l'expérience du rôle de la confiance et de la bienveillance dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.

In 2015, faculty at Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 started using a pedagogical tool with the two goals of initiating French as Foreign Language B.A. students into their chosen field and offering conversation opportunities to FFL students. This tool allowed us to assess how, in the classroom, paired group work permits the construction of a framework within which a subtle game of asymmetrical interactions provides the participants with the space to test their confidence while at the same time leading all participating students to more deeply empathize with each other. The bonds that they create through these exchanges, the preparation for the group work, and the self-reflection after the exercises provide a base on which students can construct a sense of interconnectedness. This pedagogical practice allows FFL students to gain greater confidence in their French expression and at the same time permits FFL B.A. students to experience the role that confidence and kindness plays in the teaching/learning of a foreign language.

INDEX

Keywords : French as a Foreign Language (FFL), FFL pedagogy, reflection, self-confidence, self-reliance, intercultural exchanges, pedagogical tools, professional training

Mots-clés : français langue étrangère (FLE), didactique du FLE, réflexivité, confiance en soi, reliance, interculturalité, pratiques enseignantes, professionnalisation

AUTEURS

DÉBORAH ABOAB

Agrégée de lettres modernes, Déborah Aboab est responsable du diplôme universitaire d'études françaises de l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Elle est membre associée du DILTEC et poursuit des recherches en didactique de la littérature, notamment dans le cadre d'ateliers

d'écriture autour de la question du plurilinguisme.
deborah.aboab@sorbonne-nouvelle.fr

ÈVE-MARIE ROLLINAT-LEVASSEUR

Ève-Marie Rollinat-Levasseur est maître de conférences de langue et littérature françaises au département de Didactique du Français Langue Étrangère de l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Elle a notamment codirigé *L'Expérience de lecture et ses médiations* (Riveneuve éditions, 2011), *La Didactique du Français Langue Étrangère par la pratique théâtrale*, (Presses Universitaires de Savoie, 2013), *Image et enseignement : Perspectives historiques et didactiques* (Champion, 2017) et est l'auteur du chapitre « La littérature en acte : voir, entendre, ressentir » dans *La Littérature dans l'enseignement du français langue étrangère* (Didier, 2015).
eve-marie.rollinat-levasseur@sorbonne-nouvelle.fr

DONATIENNE WOERLY

Ancienne élève de l'École normale supérieure de Lyon, agrégée de lettres modernes, Donatienne Woerly est actuellement responsable du diplôme universitaire de langue française de l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Membre associée du DILTEC, elle poursuit des recherches en didactique de la littérature pour le français langue étrangère. Elle est l'auteur du chapitre « Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives » dans *La Littérature dans l'enseignement du français langue étrangère* (Didier, 2015).
donatienne.woerly@sorbonne-nouvelle.fr

Le théâtre chinois traditionnel : apports et limites dans le cadre d'un enseignement de langue et civilisation étrangère de 1er cycle

*Chinese Traditional Theatre: Contribution and Limits for the Teaching of Foreign
Language and Civilization at University*

Jacqueline Estran et Muriel Estran

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5902>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Référence électronique

Jacqueline Estran et Muriel Estran, « Le théâtre chinois traditionnel : apports et limites dans le cadre d'un enseignement de langue et civilisation étrangère de 1er cycle », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 37 N°1 | 2018, mis en ligne le 26 janvier 2018, consulté le 26 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5902>

Ce document a été généré automatiquement le 26 janvier 2018.

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

---

Le théâtre chinois traditionnel : apports et limites dans le cadre d'un enseignement de langue et civilisation étrangère de 1er cycle

*Chinese Traditional Theatre: Contribution and Limits for the Teaching of Foreign
Language and Civilization at University*

Jacqueline Estran et Muriel Estran

Introduction

- 1 La didactologie des langues-cultures fait appel à l'interdisciplinarité entre langue et culture, et est basée sur les acteurs afin d'optimiser les processus de transmission des savoirs et savoir-faire. Elle permet ainsi la construction pertinente et efficiente de liens entre les divers savoirs chez l'apprenant (Galisson et Puren). Dans la suite de la réflexion de Demougin sur les fonctionnements culturels de la langue et notamment ses « liens avec les imaginaires collectifs » (Demougin 8), cette note propose une analyse de cas : celui du théâtre chinois traditionnel.
- 2 Certains objets culturels - comme le théâtre - font plus particulièrement ressortir les différences existant entre la langue-culture des apprenants (source) et la langue-culture d'apprentissage (cible). Après avoir explicité les spécificités du théâtre chinois traditionnel en tant qu'objet d'enseignement, nous montrerons dans quelle mesure il peut intervenir en tant qu'outil de médiation dans l'apprentissage de la langue-culture chinoise, un outil de médiation particulièrement intéressant qui fait intervenir la reliance à différents niveaux.
- 3 Le théâtre n'est pas appréhendé ici comme « pratique » mais comme « objet culturel d'enseignement ». Nous renvoyons aux travaux de Joëlle Aden pour tout ce qui relève de l'utilisation de la pratique théâtrale (ou *drama*) dans l'enseignement des langues-cultures.

Par ailleurs, si l'objet de notre travail est le théâtre chinois traditionnel, il se fonde à la fois sur une pratique de l'enseignement de la langue-culture chinoise et du théâtre traditionnel chinois à l'université et sur une pratique de la didactique mise en œuvre dans l'enseignement des pratiques artistiques et des langues (anglais-allemand) en cycles primaire et secondaire, autour de la notion de reliance (Morin « Introduction »). Si les publics sont différents, les pratiques, bien que distinctes, s'inspirent l'une de l'autre.

1. Didactique de la langue-culture chinoise et culture artistique

- 4 L'enseignement de la langue-culture chinoise représente un cas particulier par rapport à la question de la transmission de la culture artistique (et de la culture en général), dans la mesure où, dans le cas du chinois, indépendamment des liens inter- et intra-culturels qui interviennent dans tout apprentissage d'une langue-culture, culture et arts sont incontournables car liés et mobilisés dès le premier cours de langue chinoise :
  - En premier lieu, afin d'expliquer les bases de la langue chinoise - les caractères et leur structure - l'enseignant est obligé de parler de leur origine¹ et donc des origines de la civilisation chinoise. La culture est d'emblée présente et l'initiation à la langue passe par une initiation à la culture.
  - En deuxième lieu, le graphisme des caractères mobilise spontanément le sens esthétique. Outre la dimension pictographique du caractère, l'acte même d'écrire un caractère relève traditionnellement de l'art en Chine. En effet, les trois arts pratiqués par le lettré - calligraphie, peinture et poésie - sont liés et considérés comme complémentaires depuis le IV^e / V^e siècle, ce qui a rendu l'écriture et la graphie porteuses d'une dimension esthétique incontournable.
  - En dernier lieu, certaines caractéristiques de la langue chinoise (peu de marqueurs temporels, par exemple) demandent, pour pouvoir interpréter un texte correctement, d'avoir une bonne connaissance du contexte culturel, ne serait-ce que pour identifier, par exemple, les noms et prénoms ou encore les noms de lieux, et ne pas confondre nom commun et nom propre. Au fur et à mesure de la progression, l'intra-culturalité joue un rôle de plus en plus conséquent dans l'apprentissage du chinois.
- 5 Le concept de langue-culture se révèle donc particulièrement pertinent dans l'apprentissage du chinois. Les liens entre langues et cultures sont inter- et intra-culturels ; de leurs interactions, naissent des équilibres plus ou moins instables qu'il faut rétablir pour acquérir les compétences visées. Un échange constant se met en place entre les connaissances personnelles et intrinsèques de l'apprenant et l'imaginaire qu'il a de l'autre culture, imaginaire qui est, à son tour, confronté, dans le cadre de l'apprentissage, à la perception concrète que l'apprenant a de la langue-culture cible (l'ensemble de ces processus et interactions a été mis en lumière par Morin dans ses travaux sur la pensée complexe, voir Morin « Introduction »). Ces échanges permettent d'apprivoiser la langue, et le théâtre apparaît, dans ce contexte, comme un outil de médiation instaurant une dynamique d'apprentissage pour la langue.
- 6 L'enseignant amène ainsi les apprenants à utiliser toutes les stratégies d'apprentissage, définies selon la classification de Ehrman et Oxford, tant directes qu'indirectes. Les stratégies dites directes sont : de rappel (l'apprenant recourt à des images mentales pour acquérir des connaissances nouvelles en liant les apprentissages), cognitives (l'apprenant

utilise diverses techniques lui permettant de mémoriser) et de compensation (l'apprenant compense ses lacunes en utilisant les informations mises à sa disposition - sens, actions, vocabulaire, etc.). Les stratégies dites indirectes sont également sollicitées lors de l'acquisition de la langue : stratégies métacognitives (l'apprenant met en place des attitudes propices pour intégrer les apprentissages), affectives (l'apprenant fait appel à ses émotions et à leur contrôle afin de pouvoir s'investir dans l'action orale publique) et sociales (l'apprenant apprend avec et grâce aux autres apprenants-pairs qui stimulent).

2. Le public et sa culture

- 7 Les motivations sous-jacentes à l'apprentissage de la langue chinoise en 1^{er} cycle universitaire sont extrêmement diverses. Le public est donc hétérogène et sa culture variée.
- 8 On peut ainsi distinguer :
  - Les primo-apprenants choisissant le chinois comme objet d'études principal. En général, ils viennent de passer le baccalauréat et leurs connaissances relatives à la culture chinoise sont extrêmement limitées.
  - Les primo-apprenants inscrits dans un autre cursus souhaitant acquérir une spécialisation autre que celle de leur cursus principal initial.
  - Les étudiants ayant déjà une connaissance de la langue chinoise (acquise au lycée, au collège ou dans le cadre d'un séjour en Chine).
  - Les adultes dans la vie active souhaitant apprendre la langue chinoise pour des raisons personnelles.
- 9 En règle générale, les étudiants qui s'inscrivent en 1^{er} cycle universitaire de langue et civilisation chinoises décident d'apprendre le chinois parce qu'une composante de la culture chinoise les attire : l'écriture en tant qu'objet graphique, la peinture, la calligraphie, la poésie, la littérature, l'architecture, la cuisine, etc. Pour ceux-là, la découverte de la culture fait partie intégrante de l'apprentissage et, en général, ils en connaissent déjà, au minimum, un aspect.
- 10 Les arts faisant appel à la perception et au vécu de chacun, ainsi qu'à des connaissances culturelles acquises, ils demandent une réflexion et une mise à distance qui amènent l'étudiant à observer, émettre des hypothèses, les confronter, les valider ou les invalider, puis en déduire une possibilité. L'enseignement de toute langue nécessite la même procédure : les apprenants co-intègrent la langue et les perceptions qu'ils vivent à partir de leurs expériences présentes et/ou passées pour mémoriser (processus qui nécessite la mise en oeuvre d'une interdisciplinarité, telle qu'explicitée par Demorgon).

3. Le théâtre chinois traditionnel en tant que médiateur de l'apprentissage

- 11 Dans un contexte où l'écart entre la langue-culture source et la langue-culture cible est particulièrement important, le théâtre chinois traditionnel - qui suscite un questionnement tant par rapport au monde chinois que par rapport à la culture des apprenants (en l'occurrence des étudiants francophones) - cristallise d'une certaine façon cet écart, le rend tangible et signifiant. Mais, avant de pouvoir intégrer le théâtre dans

l'apprentissage, il est important de déterminer ce qu'il représente dans sa culture d'origine.

- 12 C'est un art qui apparaît tardivement en Chine - vers le XII^e siècle de notre ère - et interroge ainsi la place du théâtre dans la culture chinoise (état de la culture à un moment donné, influences dans l'émergence de cet art, etc.). Au moment où il naît en Chine, le théâtre réalise la synthèse de différents arts du spectacle préexistant (chant, danse, musique, acrobaties), en mettant en scène des ballades, elles-mêmes à l'origine des premiers romans, sur une thématique essentiellement historique (sur l'histoire du théâtre chinois, voir Pimpaneau). Cette origine, en partie commune avec le roman, fait du théâtre un art intimement lié tant à la culture populaire qu'à la culture lettrée : il représente la culture populaire dans la mesure où, sur le plan de la forme, il s'inspire directement de pratiques populaires et s'adresse autant à un public populaire qu'à un public lettré ; mais c'est aussi grâce à la médiation des lettrés que ce théâtre est né et s'est développé. C'est en effet à la suite de la rencontre entre l'œuvre écrite d'un lettré et un genre musical populaire que se sont constitués les grands genres dramatiques en Chine - ceux qui se sont répandus sur l'ensemble du territoire chinois, coexistant aux côtés de multiples formes régionales, populaires et anonymes.
- 13 C'est aussi un art qui a su, en alliant culture lettrée et culture populaire, créer un lien entre classes sociales, mieux qu'aucun autre art, par ses origines comme évoqué précédemment mais aussi dans la mesure où il joue, à la fois, un rôle de transmission de la mémoire collective des événements et le rôle de bâtisseur de cette mémoire qu'il contribue à façonner. La représentation de la réalité historique proposée par le répertoire dramatique est parfois très éloignée de la réalité mais cette représentation est constitutive de la culture et d'une « identité chinoise » qui s'est construite sur la narration d'une histoire commune (au point qu'au XX^e siècle, on dira qu'on peut apprendre toute l'histoire chinoise en regardant des pièces de théâtre).
- 14 Outre cette thématique historique, le théâtre chinois traditionnel est un art vivant qui s'est renouvelé au fil du temps en puisant dans la vie de la société et dans les différentes régions chinoises. C'est pour cela qu'il a pris et prend de multiples formes tout en étant représentatif de la culture chinoise dans sa diversité. Cette place particulière au sein de la société chinoise explique sans doute, au moins en partie, que, dès le début des échanges avec l'Occident (vers le XV^e siècle), le théâtre traditionnel chinois ait intrigué et inspiré certains écrivains européens, notamment français comme Voltaire, avec *L'orphelin de la Chine* (1755). Puis, pendant la première moitié du XX^e siècle, il a d'une certaine façon servi de pont entre la Chine et le monde, représentant la culture chinoise à l'étranger. Ainsi, Mei Lanfang (1894-1961), l'acteur-auteur d'opéra de Pékin le plus célèbre du XX^e siècle, a fait, dans les années 1930, une tournée mondiale, qui l'a amené tant aux Etats-Unis qu'en U.R.S.S., et a permis de faire connaître la Chine au travers du théâtre chinois traditionnel.
- 15 Ce théâtre a failli disparaître pendant la révolution culturelle (1966-1976) mais il a perduré dans la mémoire des acteurs et la mémoire collective et, aujourd'hui, il est à nouveau enseigné et joué. Toute une génération d'acteurs - chinois mais aussi occidentaux - s'est reformée à cette pratique. Il est, par ailleurs, souvent présent dans les films chinois, soit en arrière-plan, soit comme thème principal. Il incarne alors l'identité de la Chine, dont elle se sert comme d'un référent distinctif des autres cultures et comme d'une vitrine.

- 16 Ainsi, l'enseignement du théâtre chinois traditionnel ouvre tant à la culture qu'à l'histoire de la Chine.

4. Compétences culturelles et enseignement du théâtre traditionnel

- 17 Cette entrée dans la culture chinoise, au travers de l'histoire du théâtre traditionnel, permet donc concrètement :
- Une immersion dans une époque donnée au travers des thèmes abordés dans les pièces : l'histoire est très présente mais la société de l'époque aussi, avec des pièces qui peuvent être axées sur la critique sociale, les faits divers ou des histoires d'amour, une tendance tragique ou une tendance optimiste qui reflète la vision du monde et l'état d'esprit d'une époque. Les étudiants découvrent ainsi une période de l'histoire sociale et culturelle chinoise grâce au théâtre qui l'incarne à sa manière.
  - Une initiation aux principaux styles musicaux et aux différents types d'instruments utilisés en Chine (voir Rault). Traditionnellement, au Nord, la musique est martiale, et ce sont les percussions qui dominent ; au Sud, la musique est plus douce et ce sont les cordes et les instruments à vent qui sont majoritaires. Les quatre grands genres dramatiques qui se sont succédés depuis le XII^e siècle présentent chacun des caractéristiques propres tant sur le plan musical qu'au niveau du contenu. Là encore, le théâtre permet une immersion concrète dans la vie culturelle chinoise.
  - L'appréhension d'une esthétique radicalement différente : le théâtre chinois se caractérise en effet par son absence de réalisme, délibéré, qui a donné naissance à une esthétique extrêmement codifiée (tant au niveau du maquillage que des costumes, de la gestuelle, des accessoires ou du décor) et pourtant comprise par le public chinois.
- 18 À partir de cet objet unique que constitue le théâtre, les étudiants sont confrontés à un apprentissage « global » qui sollicite aussi bien leurs facultés auditives et visuelles que verbales et intellectuelles, et cela alors que ces mêmes facultés sont déjà mobilisées au niveau de la compréhension et de l'apprentissage de la langue seule, ce qui permet un renforcement de la mémorisation par le rappel des compétences acquises par ailleurs (ainsi que par le rappel des souvenirs personnels et autres données extralinguistiques intervenant dans l'apprentissage).
- 19 Comme l'analysent Bourgeois et Chapelle (229-244) :
- « la construction des représentations motivationnelles résulte de l'interaction entre des facteurs propres à l'individu et des facteurs externes. » (Bourgeois et Chapelle 239)
- 20 L'étudiant intègre ainsi plusieurs niveaux de compétences inter-transférables entre les sentiments que lui procurent une œuvre visuelle, auditive ou tactile et la transposition en langue étrangère qu'il en fera par l'échange oral ou écrit.
- 21 En parallèle à cette découverte intraculturelle, ce sont aussi, cette fois sur un plan interculturel, les conceptions du théâtre au XX^e siècle qui sont abordées ainsi que les approches des métiers de la scène et les différences entre les époques et les cultures (places de l'acteur et de l'auteur, mise en scène, rôle du décor, conception du théâtre, etc.).
- 22 Ainsi, apprendre à connaître les éléments différents et les éléments semblables de ces cultures permet d'être en reliance dans le sens où Morin l'entend :

« [C]onnaître, c'est être capable de distinguer, puis de relier ce qui a été distingué. »
(Morin « Pour sortir » 160)

- 23 L'appréhension du théâtre traditionnel chinois amène l'étudiant à s'éloigner de ses principes (éducation, etc.) et de ses idées - qu'il perçoit alors comme des possibles au sein d'autres possibles qu'il rencontre et c'est après avoir analysé ces points de distinction qu'il effectuera une sélection de ce qui est à garder car faisant sens et intégrera de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs.

5. Théâtre traditionnel et didactique de la langue-culture

- 24 Si le théâtre traditionnel représente un condensé de culture artistique chinoise et donc une entrée dans cette culture, quelle place peut-on, aujourd'hui, lui faire concrètement dans le cadre d'un enseignement de langue étrangère de 1^{er} cycle universitaire ?
- 25 Sur un plan strictement linguistique, deux problèmes se posent quant à la langue du théâtre traditionnel :
- D'abord le texte est pour partie récité, et pour partie chanté ou psalmodié, ce qui se traduit par la modulation d'un même caractère (une syllabe) sur plusieurs notes. La prononciation usuelle et les tons ne sont donc pas respectés, ce qui rend le texte difficile, voire impossible à comprendre, y compris pour des locuteurs natifs. Cette difficulté était autrefois contournée par la connaissance qu'avait le public chinois du texte, avant même d'assister à la représentation (le texte était connu par cœur et parfois chanté en chœur avec l'acteur). Aujourd'hui, les pièces sont sous-titrées : les caractères sont projetés sur un côté de la scène et le public peut lire tout en écoutant.
  - En second lieu, la langue du théâtre traditionnel, bien que s'inspirant de la langue parlée et incluant des expressions populaires, reste plus proche du chinois classique (le *wenyan*), une langue plus condensée, utilisée à l'écrit jusque dans les années 1910, que du chinois contemporain et de la langue vernaculaire².
- 26 Néanmoins, un travail sur la langue peut se faire au travers :
- De l'apprentissage d'un registre langagier spécifique au théâtre (acteur, rôle, scène, etc.), apprentissage qui revêt là encore un aspect culturel puisque certains termes utilisés dans le domaine du théâtre font ressortir les influences étrangères à l'origine de son apparition en Chine.
  - De textes sur le théâtre, de diverses natures : littéraires (textes d'écrivains à propos du théâtre traditionnel) ou informatifs / académiques (biographies d'acteurs ou de dramaturges, présentation d'un genre ou d'une pièce en chinois, extraits d'histoires du théâtre).
- 27 Les différents lexiques abordés – descriptions, sensations, verbes d'actions, expressions courantes, etc. – sont extrêmement riches et complexes et associent art et langue. L'étudiant peut transférer ces lexiques vers d'autres structures à l'occasion de divers apprentissages (situations de communication, d'information ou d'interdiction). La décontextualisation (extraction, isolement, explication), la dénomination (vocabulaire), et la réappropriation (déconstruction, reconstruction puis création) propres à tout apprentissage pérenne d'une langue étrangère s'imbriquent avec la dimension culturelle du théâtre chinois qui les porte. Les relations récursives existant entre situations données (de fait, individuelles) et construites (apprentissage) visent à élaborer tant des

compétences en langue qu'« un savoir-faire social en langue-culture » (Puren). Par ailleurs, l'esthétique du théâtre, délibérément éloignée de la vie quotidienne, est ici utilisée pour donner des éléments d'apprentissage et de mémorisation supplémentaires à l'étudiant. Et la fonction cathartique du théâtre sert l'apprentissage en répondant à la nécessité de l'art présente en tout un chacun, de façon consciente ou non (voir Fischer).

- 28 Ainsi, il apparaît que la transversalité (Langouche et al.) est par essence la condition d'une pratique raisonnée de la langue et de sa perception dans sa globalité. Dans le cadre d'un enseignement du théâtre chinois, la complexité des vecteurs à gérer - connaissances culturelles, niveaux de langage, apports personnels, abstractions et conceptualisations - permet de préciser les enjeux et la dynamique des apprentissages.
- 29 Et, au travers des diverses entrées proposées, l'organisation mise en place - théâtre, langue, culture - relie les connaissances afin de permettre chez les apprenants, l'émergence de savoirs conscients. Cette « reliance » nécessite un système médiateur composé d'un ensemble de représentations collectives (langue, cultures, croyances, organisations sociales) qui engendre lui-même - grâce aux liens suscités/impliqués et provoqués - des créations de réseaux relationnels consolidant les apprentissages, et les motivant encore grâce à la relation de confiance établie entre les différents partenaires. Ainsi, la « création de liens entre des acteurs sociaux séparés, dont l'un au moins est une personne » (Bolle de Bal 69) autorise une vision positive et constructive des apprentissages. « L'auto-organisation » implique à la fois les individus, la société et l'espèce dans une volonté de relier ce qui est isolé. La reliance est ainsi « ce qui est tissé ensemble » (Morin « Introduction ») et qui autorise des apprentissages infinis nourris d'eux-mêmes.

Conclusion

- 30 L'enseignement du théâtre chinois traditionnel plonge les étudiants dans un univers culturel profondément différent de celui qu'ils connaissent et celui-ci les sollicite de multiples points de vue, matériels comme immatériels (visionnage de pièces de théâtre, écoute de musique ou lecture de textes), permettant à chaque étudiant de trouver la voie d'accessibilité qui lui convient le mieux. Cette accessibilité doit permettre à chacun de progresser quel que soit son niveau et son âge par des mises en situations concrètes en donnant accès à un niveau de compréhension immédiat.
- 31 L'interaction entre les aptitudes des apprenants et les traitements pédagogiques employés (ajustements pédagogiques) induit l'acquisition des compétences. Les liens développés entre les supports de travail/recherche et les domaines affectifs individuels (personnalité, attitude, motivation) ainsi que cognitifs (intelligence, aptitude, styles cognitifs - auditif, visuel, kinesthésique) ont un effet sur l'acquisition des connaissances et l'intérêt des étudiants. Les apprentissages en langues relèvent de processus conscients par les stratégies d'apprentissages mises en œuvre, et de processus inconscients par la généralisation, les transferts et les simplifications (rapprochement entre situations identifiées). Les compétences ainsi acquises le sont à la fois par les ponts établis entre différents contextes ayant même sens, par les erreurs corrigées, par les répétitions, démonstrations, simulations et présentations.
- 32 Les rôles complémentaires du support didactique (au sens large : matériaux, outils et modèles didactiques) et de la méthode sont indéniables : ils permettent la pérennité des

acquis par l'interdisciplinarité de la langue et de l'art, ce que propose un enseignement du théâtre chinois traditionnel dans le cadre d'un enseignement de la langue-culture chinoise. Et on peut estimer, que malgré le niveau d'hermétisme certain que présente, de prime abord, le théâtre chinois traditionnel, son enseignement s'inscrit logiquement dans le cursus universitaire et inscrit les étudiants dans une « histoire » discursive à la fois de la Chine et de la leur propre.

BIBLIOGRAPHIE

Aden, Joëlle, coordinateur. *Pratiques artistiques et pratiques langagières : quelle synergie ? Les langues modernes*, vol. 2, 2010.

Alleton, Viviane. *L'écriture chinoise*. PUF Collection « Que sais-je ? », 2002 (rééd.).

Bellassen, Joël, et Wong Wa. *Les idéogrammes chinois ou l'empire du sens*. You-Feng, 1995.

Bolle de Bal, Marcel, éditeur. *Voyage au cœur des Sciences Humaines - De la reliance*. L'Harmattan, 1996.

Bourgeois, Etienne, et Gaëtane Chapelle. *Apprendre et faire apprendre*. PUF, 2011.

Carol, Rita, et al. *L'apprentissage d'une langue étrangère - Cognition et interaction*. L'Harmattan, 2005.

Demorgon, Jacques. *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Anthropos, 2000.

Demougin, Françoise. « La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes », *Tréma* [En ligne], 30 | 2008. DOI : 10.4000/trema.427

Ehrman, Madeline, et Rebecca Oxford. « Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. » *Modern Language Journal*, n° 74, 1990, pp. 311-326.

Fischer, Ernst. *La nécessité de l'art*. Traduit par Paul Meier, Éditions sociales, 1965.

Galisson, Robert. *De la langue à la culture par les mots*. CLE International, 1991.

---. « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 2002/4, n° 128, 2002, pp. 497-510.

Galisson, Robert, et Puren Christian. *La formation en questions*, CLE International, 1999.

Langouche, Anne Sophie, et al. « Les compétences transversales – Une incitation à faire apprendre à apprendre ». *Informations pédagogiques*, n° 24, mars 1996, pp. 19-39.

Morin, Edgar. *Pour sortir du XX^e siècle*. Seuil, 1984.

---. *Introduction à la pensée complexe*. Seuil, 1990.

Pimpaneau, Jacques. *Chine : l'opéra chinois classique - Promenade au jardin des poiriers*. Les belles lettres, 2014 (rééd.).

---. *Chine - Histoire de la littérature*, Philippe Picquier, 1989.

Puren, Christian. « La compétence culturelle et ses composantes. » *Savoirs et Formations*, n° 3, Montreuil, Fédération AEFTI, 2013, pp. 6-15.

Puren, Christian. *Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures étrangères (DLC)*. <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/002/>. Consulté le 27 octobre 2016).

Rault, Lucie. *Musiques de la tradition chinoise*. Actes Sud, 2000.

NOTES

1. Si les premiers caractères sont pictographiques, très rapidement, d'autres classes de caractères apparaissent associant, par exemple, un élément pictographique à un élément phonétique, et la connaissance de ces classes de caractères permet de comprendre la structuration de l'ensemble des caractères chinois. Voir Alleton ; Bellassen et Wong.
2. Les caractères sont compris individuellement dans leur sens actuel mais les sens anciens, les associations de caractères ou la phrase dans son ensemble ne sont pas forcément compris.

RÉSUMÉS

La singularité du théâtre chinois traditionnel et la position qu'il occupe au sein de l'identité culturelle chinoise en font un élément paradoxal à transmettre dans un programme d'enseignement de langue et de civilisation étrangère de 1^{er} cycle universitaire. Paradoxal car il est définitivement éloigné de la culture de base des apprenants européens que ce soit sur le plan du contenu (ce sont toute l'histoire et la culture chinoises qui sont représentées dans le répertoire traditionnel), de l'esthétique (délibérément non réaliste et codifiée), de la musique (chant déconcertant pour une « oreille » occidentale) ou encore linguistique (la langue du théâtre n'a que peu à voir avec le chinois moderne enseigné aux étudiants). Il représente pourtant un vecteur de transmission culturelle interne à la civilisation chinoise, à la fois synchronique et diachronique, et un liant social, depuis sa naissance au XII^e siècle de notre ère, qui en font un outil de médiation original dans l'enseignement-apprentissage de la langue-culture chinoise.

Because of its singularity and the position it occupies in Chinese cultural identity, Chinese traditional theatre is a paradoxical item to insert in Chinese language and culture curricula at university. It is paradoxical because it is far away from the culture of European students in terms of content (traditional theatre pieces represent the whole Chinese history and culture), aesthetics (intentionally non realistic and codified), music (unusual sounds for an occidental ear) or language (the language of Chinese theatre doesn't have much to do with the Chinese vernacular taught to students). Nevertheless, it represents an internal medium of cultural transmission in China, both synchronic and diachronic, and a social bond since its birth (XIIth century), through which Chinese traditional theatre appears to be original and particularly relevant for a self-reliant learning of Chinese language and culture.

INDEX

Mots-clés : apprentissage, chinois, enseignement, interculturalité, langue-culture, théâtre

Keywords : chinese, culture, language, learning, teaching, theatre

AUTEURS

JACQUELINE ESTRAN

Maître de conférences à l'université Jean Moulin-Lyon 3, Jacqueline Estran enseigne la langue et l'histoire culturelle de la Chine en Licence et Master LLCER et LEA. Ses recherches portent sur l'histoire sociale de la littérature (constitution et évolution des groupes littéraires, *Poésie et liberté en Chine - La revue Xinyue* (1928-1933), Wiesbaden, Harrassowitz Vlg., 2010) et les problématiques d'identité culturelle (représentations de l'Autre et Soi, relations transculturelles) qu'elle s'attache à analyser tant dans l'histoire de la Chine républicaine que dans sa pratique d'enseignante.

jacqueline.estran@univ-lyon3.fr

MURIEL ESTRAN

Diplômée en Sciences de l'éducation et professeure des écoles spécialisée, Muriel Estran a enseigné plus de 15 ans en école primaire (classe unique essentiellement) avant d'intégrer un collège dans lequel elle enseigne les pratiques artistiques, l'anglais et les mathématiques. Sa pratique de l'enseignement la confronte en permanence à la reliance, qu'elle met en œuvre grâce à l'interdisciplinarité des matières qu'elle enseigne et à la relation nouée avec les élèves sur plusieurs années d'affilée, travail dont elle a rendu compte dans différents travaux dans le cadre de sa formation professionnelle.

muriel.estran@ac-grenoble.fr

Créer un climat de confiance dans un cours de français sur objectifs universitaires sur Moodle

*Inspiring Self-Confidence in French for Academic Purposes through the Use of
Moodle*

Chae Yeon Bournel-Bosson et Jovan Kostov

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5908>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Créer un climat de confiance dans un cours de français sur objectifs universitaires sur Moodle

Inspiring Self-Confidence in French for Academic Purposes through the Use of Moodle

Chae Yeon Bournel-Bosson et Jovan Kostov

Introduction

- 1 Depuis le lancement de la « stratégie numérique » en 2013 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, nous assistons à un recours croissant à l'utilisation du numérique pour développer les potentialités pédagogiques (Albernhe-Giordan et Charnet). En parallèle, notre expérience d'enseignement a révélé une certaine réticence des étudiants à l'utilisation des environnements numériques de travail (ENT), qui serait notamment due à un changement dans leur culture d'enseignement / apprentissage. Cela impliquerait une nécessité de prise en compte de la « diversité constitutive » des étudiants (Castellotti).
- 2 Il paraît alors essentiel de travailler sur la mise en confiance des étudiants vis-à-vis de l'enseignement à distance sur les plateformes d'apprentissage pour leur acceptation et, pour aller plus loin, leur satisfaction. En effet, ces dispositifs leur ouvrent de nouvelles perspectives quant à l'organisation du travail universitaire (autonomie, responsabilisation).
- 3 Dans cette contribution, nous allons exposer quatre actions immédiatement transposables dans le cadre d'un cours à distance susceptible d'améliorer la confiance des étudiants. Plus particulièrement, nous allons analyser les résultats obtenus de la mise en place d'un enseignement entièrement dispensé à distance intitulé « Parlons FOU ! (B2) ». À travers des actions concrètes, nous voulons démontrer que la confiance est proportionnée non seulement à la maîtrise technique de la plateforme mais également à

la capacité de l'enseignant à inciter le réemploi du savoir des étudiants et à instaurer un climat convivial au sein du cours.

1. Quelques remarques sur le contexte

1.1. Le pôle d'élaboration de ressources linguistiques (Perl)

- 4 Perl est un service partagé du consortium université Sorbonne Paris Cité (USPC). Sa mission consiste à développer des formations innovantes en langues (anglais, FLE, espagnol, allemand) grâce aux potentialités pédagogiques offertes par les technologies de l'information et de la communication (TIC), notamment par la plateforme Moodle. Le Perl fédère les ressources linguistiques sur une plateforme dédiée¹ accessible par tous les étudiants des établissements membres de l'USPC. Les formations servent de support aux cours entièrement dispensés à distance, hybrides ou en présentiel enrichi, et nécessitent un tutorat à distance.

1.2. La formation « *Parlons FOU ! (B2)* »

- 5 Dans le cadre du Perl, nous avons créé² une formation de français sur objectifs universitaires (FOU) de niveau B2 entièrement dispensée à distance : *Parlons FOU ! (B2)*. Toutes les ressources mises en place au Perl sont expérimentées auprès des étudiants de l'USPC. Ces expérimentations nous permettent d'améliorer certains aspects pédagogiques et d'adapter les formations à un public plus large. *Parlons FOU ! (B2)* a fait l'objet d'une expérimentation au premier semestre de l'année universitaire 2016-2017, auprès d'une dizaine d'étudiants en première année de licence de psychologie inscrits à l'université Paris-Diderot.
- 6 Ce cours fait désormais partie intégrante de l'offre de formation du centre de ressources en langues (CRL) de cette même université. Il s'adresse aux étudiants de toutes les disciplines universitaires de niveau B2³ du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe) en français. Il vise à diagnostiquer et à développer les compétences linguistiques nécessaires à certains usages académiques du français. Il se déroule intégralement en ligne et s'articule sur 12 séances réparties en trois modules : le module I a pour thème « Suivre un cours magistral » (4 séances), le module II s'intitule « Maîtriser les écrits universitaires » (5 séances), et le module III « Présenter un exposé oral » (3 séances), à raison de deux heures de travail par séance, soit 24 heures de formation dans le semestre. Dans le module I, orienté vers la compréhension orale, les étudiants apprennent la méthodologie d'un cours de type « cours magistral » (CM), de la prise de notes et la planification des révisions en vue des examens. Dans le module II, nous consacrons une attention particulière à la production écrite : les étudiants apprennent à construire une problématique, à faire des recherches, à rédiger un plan détaillé, une introduction, une conclusion et une bibliographie. Enfin, dans le module III, les étudiants sont amenés à développer leur expression orale à travers la rédaction des fiches mnémotechniques, le développement de l'art oratoire et l'élaboration des supports visuels.
- 7 Chaque séance débute par un questionnaire autoréflexif sur les habitudes de travail à l'université (cf. annexes 1 et 2) ou par une découverte culturelle selon chaque module. Ensuite, elle comporte des activités autocorrigées et se termine par une activité de

production. Chaque module est sanctionné par un devoir final où les étudiants mobilisent les compétences précédemment acquises.

2. Comment améliorer la confiance des étudiants ?

2.1. Développer la maîtrise technique

- 8 Nous proposons à tous les étudiants une séance 0 intitulée « Je découvre Moodle ! ». Son but est de les inciter à se familiariser avec la plateforme afin de participer pleinement aux à toutes les activités en ligne. Dans la plupart des cas, ils n'ont jamais suivi de cours sur Moodle. Cette plateforme est souvent utilisée comme une zone de dépôt des supports de cours, sans que ses potentialités techniques et pédagogiques soient réellement exploitées. Les étudiants apprennent à effectuer un test en ligne sur Moodle, à rendre un devoir, à échanger dans le forum, et à envoyer un message à travers la messagerie instantanée. Elle leur permet aussi de comprendre les différents types de parcours sur Moodle : l'enseignant peut proposer ou imposer un parcours en réglant le passage d'une activité à une autre. Cette séance est plutôt négligée par les étudiants qui parcourent Moodle de façon intuitive et qui comprennent assez rapidement son fonctionnement. Mais ceux qui n'ont pas parcouru cette séance de découverte se sont vite retrouvés en difficulté lors du passage d'un module à l'autre, car ils n'avaient pas compris le système de progression qui permet de s'autoévaluer en marquant une activité comme achevée et de passer aux activités suivantes. Lorsque l'étudiant sait pleinement user des potentialités de la plateforme, il est en position d'apprécier non seulement l'enseignement dispensé, mais aussi de se sentir valorisé et d'avoir l'impression que celui-ci est une nouveauté, ce que confirment les paroles d'un.e de nos étudiant.e.s :

« Ce que je plus aimé c'est [...] que cette plateforme ne suit la forme classique et ancienne d'enseignement. »⁴ (Témoignage d'un.e étudiant.e)

2.2. Réemployer les savoirs de l'étudiant

- 9 Le fil directeur du cours est le thème du « kif artistique ». Le module I se termine par un devoir final qui consiste à comprendre une conférence de Florence Servan Schreiber (2012) intitulée « Le pouvoir de la gratitude » dans laquelle elle soulève la nécessité d'avoir des « kifs » dans la vie. À partir de ce moment, les étudiants travaillent sur une œuvre artistique qui leur plaît tout au long des modules II et III. Le devoir final du module II consiste à rendre un développement structuré sur une œuvre artistique dont ils font émerger une problématique. À la fin du module III, les étudiants remettent un document enregistré grâce à PoodLL⁵ en ligne de leur introduction qu'ils reprennent du module II et qu'ils réadaptent à l'oral, ainsi qu'un diaporama illustrant leur exposé. Cette tâche convient aux étudiants de n'importe quelle discipline : ils se sentent en confiance par rapport à l'œuvre qu'ils maîtrisent. Ils peuvent, ainsi, la faire connaître aux autres et l'approfondir. C'est ce qui ressort dans le commentaire d'un étudiant :

« Les activités du kif artistique ,mon fait beaucoup plaisir de les réaliser, parce que elle utilisent un thème que nous intéresse pour travailler avec la langue française,servant de stimulus. » (Témoignage d'un.e étudiant.e)

2.3. Créer et renforcer le lien social entre les étudiants

- 10 Le risque d'isolement ou d'abandon dans le cadre d'un enseignement hybride ou entièrement dispensé à distance a été souligné dans de nombreuses études (Dussarps, Dussarps et Paquelin, Guillemet). Pour pallier ce problème, la plateforme Moodle dispose de plusieurs outils qui permettent à l'étudiant de s'exprimer ou de contacter ses pairs dans des espaces dédiés. Voici ce que nous avons mis en place.
- 11 **Base de données.** L'objectif de la première séance est de mieux connaître les étudiants qui participent au cours. Chacun remplit une fiche de présentation contenant son nom, son prénom, une photo, son cursus, ses loisirs et son projet d'études. Ils doivent également s'enregistrer *via PoodLL* pour révéler une information personnelle de leur choix qui n'est pas mentionnée sur la fiche. Les étudiants peuvent consulter les fiches de leurs pairs et les commenter pour dire ce qu'ils ont appris grâce à l'enregistrement déposé.
- 12 **Chat.** Cet espace est consacré à une communication synchrone pour les étudiants qui effectuent simultanément une séance. Cependant, nous constatons que cet espace n'est jamais utilisé. En nous interrogeant sur les facteurs de cet échec, nous avons émis les hypothèses que (1) les étudiants ne se connectent pas en même temps, (2) ils ne savent pas quoi se dire, (3) le travail à effectuer n'a pas un caractère collaboratif, ce qui exclut d'emblée son utilisation, (4) l'activité « Chat » n'est pas si simple à utiliser. De ce fait, nous avons désactivé cet outil lors du réajustement de la formation.
- 13 **Forum de discussion.** Très souvent, le forum de discussion est délaissé aussi bien de la part des enseignants que des étudiants. C'est le constat que l'on peut observer chez Guillemet (*op. cit.*). Cela étant, nous avons voulu explorer les potentialités de cet espace d'échange dans le but de renforcer le lien social entre les étudiants. Le forum, que nous avons appelé « Pour le plaisir ! », est une activité facultative. Les étudiants peuvent s'exprimer sur eux-mêmes et sur les coutumes de leur pays d'origine, donner leur avis sur un sujet, etc. Livrer leurs opinions à la communauté du cours est un signe de la volonté d'aller vers autrui et permet de donner un visage plus humain au distanciel. Les étudiants ont participé au forum en moyenne une fois par semaine sur douze semaines.
- 14 **Questionnaire.** De premier abord, cet outil ne semble pas être le plus approprié pour la création d'un lien social entre les participants du cours. Toutefois, il offre des avantages de par son côté participatif et on peut l'exploiter très largement pour que les étudiants répondent librement à des questions ouvertes, en rapport avec les thèmes de la séance. À la fin, l'étudiant peut consulter l'ensemble des contributions pour constater la divergence ou la convergence de son avis avec ceux des autres participants. Tous les étudiants du cours ont répondu qu'ils ont consulté les réponses de leurs pairs, ce qui nous a conforté dans l'idée que cet outil pouvait en effet créer du lien.
- 15 **Atelier.** L'atelier a été utilisé pour la réalisation du devoir final du module II. Cela a été mis en place pour inciter les étudiants à faire un retour sur le travail d'un pair, ce qui peut permettre de prendre conscience des points à améliorer dans leurs propres travaux. L'outil a essentiellement servi de moyen d'entraide à la réussite du devoir final. Cependant, le fait d'évaluer un pair ne s'est pas toujours avéré facile. Nous avons constaté un blocage chez une étudiante qui s'est sentie mal à l'aise dans cet exercice d'évaluation des pairs car elle ne voulait pas être dans la position de pénaliser le devoir d'un autre de ses pairs. Cela nous incite à mieux expliquer aux étudiants que le travail *via* l'atelier sert seulement d'entraide et d'apport d'un regard extérieur et nouveau. Les outils mentionnés

précédemment doivent jouer pleinement leur rôle pour que les étudiants soient corrigés par une personne à laquelle ils font confiance.

2.4. Renforcer l'interaction entre l'enseignant-tuteur et les étudiants

- 16 Le tuteur dispose de plusieurs moyens de communication avec les étudiants. Les trois outils les plus privilégiés dans notre cours sont la messagerie personnelle comprise dans Moodle, les forums de discussion et les feedbacks de l'activité *Devoir* – tous des moyens de communication asynchrones. Chaque étudiant a reçu trois messages du tuteur à trois moments différents chaque semaine : un message collectif indiquant l'ouverture de la séance *via* un forum des nouvelles, un message collectif indiquant la fermeture prochaine de la séance *via* le forum des nouvelles, et un message individuel donnant un *feedback* sur le travail fourni dans la semaine *via* la zone de feedbacks de l'activité *Devoir*. Ce dernier était soit proposé sous forme écrite *via* le feedback par commentaires, soit sous forme orale *via* le *feedback* PoodLL, soit les deux lorsque nous voulions expliquer une erreur de langue.
- 17 Nous avons demandé aux étudiants s'ils préféraient les commentaires personnalisés sous forme orale ou écrite. Ils ont répondu que les deux leur convenaient, tout en précisant qu'ils avaient chacun « leurs avantages » ou que les alterner était « l'idéal ». Lorsque nous avons donné des *feedbacks* oraux, nous avons veillé à avoir un ton enthousiaste, encourageant et bienveillant. En effet, si un étudiant n'avait pas fait toutes les activités de la séance, nous essayions d'abord de comprendre pourquoi il n'avait pas pu terminer (« As-tu eu un problème technique ? Ou as-tu juste manqué de temps ? »). Nous avons également voulu lui donner des suggestions d'organisation (« Tu n'es pas obligé de faire toutes les activités en une seule fois, mais tu peux répartir ton travail sur plusieurs jours ») et des rappels sur l'importance de suivre assidûment ce cours de langue malgré, peut-être, sa « moindre » importance par rapport aux cours de spécialité (« Ce cours peut t'aider à progresser en français et donc mieux comprendre et réussir dans les autres cours ! »).
- 18 En outre, nous avons voulu encourager les étudiants à travailler régulièrement (« Je te conseille de terminer les activités de la séance pour avancer ton travail à rendre à la fin du module petit à petit »). Ces conseils ont également été donnés sous forme écrite, accompagnés d'émoticônes pour « adoucir » les propos (Quintin et Masperi 10), ou juste pour égayer le message. Ces messages sortaient du cadre formel du courriel et de ses codes bien définis. Lorsque les étudiants ont posté des messages sur les forums « Pour le plaisir ! », nous nous sommes efforcée d'y répondre par un émoticône qui dit « J'aime ! » pour leur signaler que nous avons lu et apprécié leur message, comme illustré par la figure 1. Ces interventions peuvent sembler peu significatives, mais elles semblent propres à favoriser le développement d'une relation de confiance avec les étudiants.

Figure 1. Interaction entre l'enseignant-tuteur et un étudiant dans le forum « Pour le plaisir ! » de la séance 4.

- 19 Il est à noter enfin que nous avons inséré un enregistrement *PoodLL* en début de chaque séance, dans lequel nous présentons le déroulement et l'objectif principal de celle-ci. Cet enregistrement se termine par un mot d'encouragement. Le fait d'entendre la voix du tuteur semble rassurer et rappeler la présence humaine. Nous pouvons témoigner de l'importance de cette dimension à travers la remarque d'un.e étudiant.e : à la question « Auriez-vous préféré un petit texte introductif (au lieu d'un enregistrement) ? Si oui ou non, pourquoi ? », il/elle répond

« non [je n'aurais pas préféré un texte introductif à la place d'un enregistrement oral], parce que nous n'avons aucun contact avec le professeur avec cette plateforme ,donc le enregistrement m'assure qu'il a une personne derrière cette technologie :-). » (Témoignage d'un.e étudiant.e)

Conclusion

- 20 Dans cette contribution, nous avons tenté de montrer que la mise en confiance de l'étudiant dans le cadre du distanciel peut être développée à travers quatre actions. L'étape préliminaire consiste en une maîtrise technique de l'environnement d'apprentissage. Dans un deuxième temps, nous avons montré l'importance de partir des savoirs de l'étudiant pour scénariser une progression pédagogique dans un esprit réflexif. Nous avons également mis en évidence l'importance de renforcer le lien social entre les pairs, favorisant ainsi la formation d'une communauté d'apprentissage. Enfin, nous avons exploré quelques pistes pour renforcer l'interaction entre le tuteur et les étudiants : une communication régulière, bienveillante et appropriée dans ce contexte s'avère indispensable. Ces actions nous semblent fondamentales pour la mise en confiance, si ce n'est pour l'épanouissement, de l'étudiant dans un enseignement dispensé entièrement à distance, malgré les difficultés des étudiants à former une véritable communauté à distance en s'appropriant les espaces qui leurs sont propres (*chat* et *forum*).

- 21 Nous pouvons étayer cette mise en confiance par le retour d'un.e étudiant.e à la fin de la formation (il s'agit d'un exemple parmi d'autres) :
- « Je félicite la professeure [...] de sa bonne volonté à chaque réponse quand on a une doute, pour les correction toujours claires sur le point qu'on doit améliorer mais au même temps, exprimé d'une façon positive et que ne sont pas du tout démotivante. Merci :-) Bon courage pour vos prochain élèves ». (Témoignage d'un.e étudiant.e)
- 22 Ce cours est actuellement proposé à l'Université Paris-Diderot, et nous pouvons déjà voir avec les derniers retours des étudiants, mais aussi des tuteurs reprenant la formation, les améliorations à apporter, tant au niveau technique que pédagogique. *Parlons FOU ! (B2)* est également accessible à tous les enseignants de l'USPC qui souhaitent l'exploiter. Cela donnera certainement lieu à d'autres études qui permettront de nourrir la réflexion sur la notion de confiance dans le cadre de l'enseignement à distance.

BIBLIOGRAPHIE

Albernhe-Giordan, Huguette, et Chantal Charnet. *Quand les enseignants rencontrent le numérique : innovation imposée ou attendue ? Le cas de l'ENT dans le déploiement de l'Université numérique en Région Languedoc-Roussillon*. 2005, Paris, France. 2005, <http://sif2005.mshparisnord.org/pdf/Albernhe.pdf>. Dernier accès le 15 janvier 2017.

Bournel-Bosson, Chae Yeon. *Parlons FOU ! (niveau B2)*, perl.uspc.fr. Dernier accès le 10 février 2017.

Castellotti, Véronique. « Diversité(s), histoire(s), compréhension...Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. » *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 12-1, 2015, rdlc.revues.org/420. DOI : 10.4000/rdlc.420.

Conseil de l'Europe. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, 2010.

Dussarps, Clément. « L'abandon en formation à distance : Analyse socioaffective et motivationnelle. » *Distances et Médiations des Savoirs*, CNED-Centre national d'enseignement à distance, 2015, Communication éducative instrumentée : dispositifs médiatisés et leurs acteurs, dms.revues.org/1039. Dernier accès le 15 janvier 2017.

Dussarps, Clément, et Didier Paquelin, « Pratiques sociales en formation à distance. » *Netcom*, vol. 28, n° 3/4, 2014. DOI : 10.4000/netcom.1815.

Guillemet, Patrick. « Les étudiants préfèrent Facebook. » *Distances et médiations des savoirs*, n° 6, 2014, dms.revues.org/762. DOI : 10.4000/dms.762. Dernier accès le 15 janvier 2017.

Quintin, Jean-Jacques, et Monica Masperi. « Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relational de groupes restreints d'apprentissage en ligne. » *Alsic*, vol. 13, 2010. DOI : 10.4000/alsic.1702. Dernier accès le 15 janvier 2017.

Servan Schreiber, Florence. « Le pouvoir de la gratitude. » *Conférence TEDx*, Paris, 2012, youtu.be/nZUfjpVxUNI. Dernier accès le 01 février 2017.

ANNEXES

Annexe 1 - Questionnaire autoréflexif en séance 1

Quel genre d'étudiant êtes-vous ?

1 *

Préparez-vous les cours magistraux (CM) ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Ça se prépare un CM ?

2 *

Quand vous arrivez dans l'amphi ou dans la salle de cours, vous vous asseyez vers...

- ☐ les premiers rangs
- ☐ les rangs du milieu
- ☐ les derniers rangs

3 *

Pendant le CM, globalement...

- ☐ vous écoutez
- ☐ vous êtes concentré(e)
- ☐ vous vous ennuyez
- ☐ vous prenez des notes
- ☐ vous bavardez avec votre voisin
- ☐ vous envoyez des textos
- ☐ vous dormez

4 *

A la fin du CM...

- ☐ vous partez directement
- ☐ vous posez quelques fois des questions au professeur
- ☐ vous posez toujours des questions au professeur

5 *

Vous relisez vos prises de notes des CM à la fin de la journée ou à la fin de la semaine.

- ☐ Oui
- ☐ Non

Annexe 2 - Questionnaire autoréflexif en séance 4

Quel est votre style de révisions ?

11 • En vue d'un examen :

- ☐ vous révisez le cours au dernier moment
- ☐ vous révisez le cours petit à petit plusieurs jours à l'avance
- ☐ vous ne révisez pas
- ☐ cela dépend des cours

12 • Vous êtes plutôt du genre à réviser :

- ☐ beaucoup
- ☐ un peu
- ☐ très peu
- ☐ pas du tout

13 • Pour réviser :

- ☐ vous dormez moins
- ☐ cela vous arrive de sauter un repas
- ☐ vous gardez votre rythme de vie habituel

14 • Vous révisez généralement :

- ☐ tout seul
- ☐ avec des amis
- ☐ cela dépend

15 • Lorsque vous révisez, vous utilisez votre mémoire :

- ☐ visuelle
- ☐ auditive
- ☐ kinesthésique

16 • Faites-vous des fiches de révisions ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ C'est quoi ?

17 • Faites-vous un planning de révisions ?

- ☐ Oui, j'arrive à le respecter !
- ☐ Oui, mais je n'arrive jamais à le respecter...
- ☐ Non, je n'ai jamais essayé.
- ☐ Non, je n'en vois pas l'utilité.

NOTES

1. <http://perl.uspc.fr>. Dernier accès le 10 février 2017.
2. La conception pédagogique de ce cours et le tutorat expérimental ont été assurés par Chae Yeon Bournel-Bosson.
3. Le niveau des étudiants a été évalué grâce au test de positionnement TCF de TV5 Monde. Depuis juin 2017, le niveau de langue des étudiants est évalué par un test de positionnement conçu par le Perl.
4. Commentaire d'un.e étudiant.e sur le cours *Parlons FOU! (B2)* (questionnaire inclus dans le cours, disponible sur <http://perl.uscp.fr>). Dernier accès le 10 février 2017). Les commentaires sont reproduits fidèlement et contiennent les erreurs de langue des étudiants.
5. *PoodLL* est un module d'enregistrement audio et vidéo.

RÉSUMÉS

Dans cette contribution, nous présentons les premiers retours d'expérience sur une formation de niveau B2 en français sur objectifs universitaires (FOU) entièrement dispensée à distance, intitulée *Parlons FOU! (B2)*. Cette formation a été élaborée par le pôle d'élaboration de ressources

linguistiques (Perl) – service partagé de l'université Sorbonne Paris Cité (USPC). Notre but a été de proposer des solutions en vue d'améliorer la confiance des étudiants dans une situation d'apprentissage via la plateforme pédagogique Moodle. Pour ce faire, nous avons conçu un parcours spécifique qui vise à développer la maîtrise technique de l'interface, à inciter les étudiants à réemployer leur savoir dans une visée réflexive, à créer et à renforcer le lien social entre eux, et à renforcer l'interaction entre l'enseignant-tuteur et les pairs.

In this paper, we present the first feedback on a distant learning course in French for Academic Purposes level B2, entitled *Parlons FOU! (B2)*. This course was developed by the Linguistic Resource Development Unit (Perl), a common unit of the Université Sorbonne Paris Cité (USPC) consortium. Our goal was to find several solutions in order to improve the students' self-confidence on a Moodle platform, a distant learning environment. To that purpose, we have designed a specific course in order to ensure students' technical expertise to use the interface, to encourage students to make the most of the skills acquired, to create and strengthen the social bond between them, and to improve the interaction between the teacher-tutor and the students themselves.

INDEX

Mots-clés : apprentissage des langues, confiance, enseignement à distance, français sur objectif universitaire (FOU), plateforme numérique d'apprentissage

Keywords : confidence, e-learning, French for academic purposes, language learning, learning management system (LMS)

AUTEURS

CHAE YEON BOURNEL-BOSSON

Chae Yeon Bournel-Bosson est maître de langue et conceptrice en FLE à l'université Paris-Diderot pour le pôle d'élaboration de ressources linguistiques (Perl) – service partagé de l'université Paris Cité Sorbonne. Elle est titulaire d'un master en linguistique appliquée à la didactique du FLE. Elle est également professeur de langues auto-entrepreneur.

cykim92@gmail.com

JOVAN KOSTOV

Jovan Kostov est ingénieur de recherche au pôle d'élaboration de ressources linguistiques (Perl) – service partagé de l'université Paris Cité Sorbonne, après avoir été ATER (Paris-Sorbonne) et maître de langue (INALCO). Il est spécialiste en TAL et de didactique des langues et membre de l'équipe d'accueil 4514 – PLIDAM – Institut national de langues et civilisations orientales (INALCO). En 2013, il a soutenu une thèse de doctorat en TAL appliqué à la didactique des langues.

jovan.kostov@gmail.com

Mise en place d'un espace d'apprentissage sécurisant

Developing a caring learning environment

Sophie Dufossé Sournin

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5912>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Référence électronique

Sophie Dufossé Sournin, « Mise en place d'un espace d'apprentissage sécurisant », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 37 N°1 | 2018, mis en ligne le 27 janvier 2018, consulté le 27 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5912>

Ce document a été généré automatiquement le 27 janvier 2018.

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

---

Mise en place d'un espace d'apprentissage sécurisant

Developing a caring learning environment

Sophie Dufossé Sournin

Introduction

- 1 Afin de répondre aux contraintes institutionnelles du parcours LMD, tous les masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (Meef) hors cursus lettres langues et civilisation étrangères et régionales (LLCER) exigent une unité d'enseignement en langue-culture étrangère adossé à un niveau du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe). Dans le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) le nombre d'heures de cours est de 18 heures dont 6 au centre de langues.
- 2 J'envisage de montrer comment le dispositif mis en place à la rentrée universitaire 2016-2017 participe à l'établissement d'un climat sécurisant et apaisant, propice à la réussite des étudiants par la gestion du temps d'apprentissage qui leur est proposé.
- 3 Je vais d'abord présenter l'organisation pédagogique développée dans le secteur Lansad de l'école depuis plusieurs années (appelée « période 1 »), puis vais expliquer les modifications apportées depuis janvier 2017 (appelée « période 2 »). Je proposerai enfin un court bilan et des pistes d'amélioration pour la rentrée universitaire prochaine.

1. Observation

- 4 Le secteur Lansad de l'école supérieure du professorat et de l'éducation (Espé) de Limoges compte environ 205 étudiants en 1^{ère} année et 130 en 2^{ème} année du master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (M1 et M2 Meef¹) inscrits en cours d'anglais ou d'espagnol. Ils sont issus de filières d'autres spécialités et doivent impérativement valider le niveau B2 du *CECRL* afin d'obtenir leur diplôme. Les cours sont

assurés par 4 enseignants dont 2 collègues anglaises et ont lieu systématiquement le vendredi matin entre 8h30 et 12h30 à raison de 2 heures, 6 fois par semestre. Il s'agit de cours en présentiel à partir de thèmes relevant de la sphère d'intérêt élargie des étudiants, soit le domaine de l'éducation.

- 5 Des supports et sujets communs (textes, vidéos, enseignement à distance, élèves en difficulté, etc.) sont décidés collégialement dès la rentrée universitaire et sont développés par les enseignants en fonction du contrôle continu. La production écrite est sollicitée très régulièrement en M1 de façon à répondre à l'examen terminal construit d'après le dispositif de certification de compétences en langues de l'enseignement supérieur (Cles) ou une approche par tâche construite autour d'un scénario. Il est constitué d'un dossier documentaire à étudier, d'exercices de compréhension à renseigner et d'une production écrite réaliste à rédiger. L'interaction orale est privilégiée en M2. Elle s'apparente à l'épreuve orale du Cles 2 pendant laquelle les étudiants conduisent une négociation, un entretien à l'issue duquel ils doivent parvenir à un compromis. Les examens ont lieu en contrôle continu à la fin des 12 séances effectuées, conformément aux modalités de l'école et sont suivis des sessions de rattrapage en juin. Les épreuves portent sur un thème abordé pendant les cours de façon à rassurer les étudiants qui peuvent ainsi réviser leurs notes et travailler le vocabulaire nécessaire. Des séances au centre de langues sont également prévues pendant les 2 semestres. Elles sont indépendantes des cours proposées par les enseignants. En 2015-2016, elles faisaient partie de l'emploi du temps des étudiants et venaient s'intercaler entre les TD. L'équipe enseignante a alors constaté un problème de gestion des séances de la part des étudiants, ceux-ci ne sachant pas toujours s'ils avaient cours à l'Espé ou au centre de langues. L'absentéisme progressif en M1 voire en M2 engendré par la situation a généré une obligation de suivi des présences venant occasionner un surplus de travail administratif. Les 6 cours semestriels (hors centre de langues) se sont avérés insuffisants pour permettre à certains étudiants d'atteindre le niveau B2. Lors d'échanges informels, de nombreux étudiants ont demandé des séances supplémentaires impossibles à organiser dans le cadre de leur formation. Ils ont également justifié leurs lacunes par des fragilités en grammaire anglaise, par exemple, et ont critiqué les cours développés selon une approche actionnelle minorant la part grammaticale de l'enseignement linguistique. Les examens terminaux se sont déroulés dans une ambiance très crispée avec des étudiants stressés, persuadés de leur échec et renvoyant cette responsabilité à l'équipe enseignante. Le nombre de courriels envoyés aux enseignants respectifs était alors impressionnant.

2.

2.1. Période 1

- 6 Il a été décidé par la direction et le département de langues vivantes de restreindre le nombre d'étudiants par groupes de TD à 25 quitte à ouvrir un groupe supplémentaire et à recruter un/une vacataire. Nous n'avons pas eu besoin de recourir à ce moyen supplémentaire car beaucoup d'étudiants ont obtenu une équivalence en langue ce qui les dispense de cours. J'ai systématisé l'entraînement à l'interaction orale par des jeux de rôle développés et exploités précédemment à l'université de Dunkerque (Dufossé Sournin), où j'étais en poste, par des activités réactivées régulièrement et ludiques. Dans le but de légitimer et de justifier l'intervention du centre de langues, en tant qu'acteur

autonome en appui au parcours, j'ai proposé une journée d'intégration en début de semestre 1 et 3 en M1 et M2. Les objectifs étaient les suivants :

- regrouper les heures d'apprentissage au centre de langues lors d'une seule journée par semestre et par groupe Lansad, soit 6 heures ;
- attribuer le même enseignant aux groupes constitués aux 2 semestres universitaires pour des raisons de suivi pédagogique et de cohérence lors des examens terminaux ;
- garder cette organisation aux semestres 2 et 4 ;
- poursuivre le travail par thèmes abordés chaque année et chaque semestre de façon à harmoniser les pratiques et les savoirs dans le but de limiter le stress généré par les sujets inconnus aux examens terminaux.

- 7 Afin de répondre à la critique apportée au manque d'enseignement orienté vers la grammaire anglaise, j'ai envisagé la mise au point de cours de remise à niveau dématérialisés et déposés sur la plateforme de l'Espé.

2.2. Période 2

- 8 J'ai porté mon attention sur la demande croissante de cours de grammaire anglaise de la part des étudiants. En effet, ils nous ont fait part de leur frustration étant persuadés que leurs échecs répétés en langue vivante tout au long de leur cursus universitaire viennent de leurs acquis fragiles et sporadiques. Faute de d'heures de cours, j'ai envisagé de proposer des activités dématérialisées sur la plateforme Moodle de l'école.
- 9 Depuis la rentrée de janvier 2017, les étudiants peuvent avoir accès, en toute autonomie, à 20 modules traitant de différents points de grammaire anglaise² allant du présent simple ou au présent en *BE + V-ing* à la modalité, en passant par les déterminants. Les exercices proposés vont du niveau A2 à B2 selon les échelles et descripteurs du *CECRL*. Certaines fiches proposent des activités graduées de façon à ce que chacun puisse progresser selon ses difficultés ou son ambition. Il faut s'inscrire en ligne, travailler ses modules (QCM, fichier déroulant, exercices lacunaires, etc.) et m'envoyer le travail ensuite pour correction via la plateforme Moodle et une activité intitulée « devoir ». Celle-ci prend la forme d'un fichier « corrigé » renvoyé à l'étudiant que j'envisage de transmettre systématiquement car aucune rémunération n'est prévue pour cette tâche. Le support numérique donne un aspect plus actuel à la remise à niveau grammaticale tout en décalant les moments d'apprentissage d'un point de vue temporel et spatial, les rendant ainsi plus flexibles.
- 10 Aujourd'hui, le dispositif n'est pas en accès libre à tous les étudiants de l'Espé mais est limité à mes groupes. De la remédiation est proposée « à la demande » en classe. Des solutions individuelles sont envisagées en cas de difficultés supplémentaires. Les étudiants ne sont plus passifs face à un système d'apprentissage mais en deviennent les acteurs dans une logique socioconstructiviste. Ce changement de paradigme autour du dispositif pédagogique tente de redonner confiance à des étudiants du secteur Lansad souvent découragés, et place l'enseignante dans une posture d'accompagnement au savoir.

3. Bilan

- 11 L'organisation mise en place depuis septembre 2016 dans le secteur Lansad de l'Espé de Limoges a été pensée pour répondre aux besoins et fragilités des étudiants de master non spécialistes de langues vivantes étrangères. La journée proposée au centre de langue est venue remplacer des moments disséminés dans l'emploi du temps des apprenants qui voyaient là le prétexte pour ne pas se présenter en cours. Elle s'est transformée en une « journée d'intégration » en première année, au premier semestre, alliant prise de contact et formation linguistique. La remise à niveau grammaticale sur support numérique n'est pas très utilisée. Il nous faudrait davantage de temps pour présenter la plateforme et ses avantages aux groupes du secteur Lansad. Il est à remarquer que le fonctionnement dématérialisé de ce type d'apprentissage ne vient pas alourdir le cursus de tous les étudiants car il est facultatif. En effet, ce dispositif a été pensé comme un outil au service des besoins hétérogènes de chacun. Il suscite certaines questions cependant. Faut-il le réserver à nos étudiants ou l'ouvrir à tous les étudiants de l'Espé ? Doit-on proposer les activités de remise à niveau grammaticale pendant toute l'année universitaire ou « l'ouvrir » pendant les 12 semaines de cours réservées au secteur Lansad ? Ces activités doivent-elles rentrer dans l'évaluation afin de justifier de leur exploitation ? Faut-il les rendre obligatoires ou les laisser à la disposition des apprenants de manière facultative ? En cas de sous-utilisation de l'outil numérique, faudrait-il l'abandonner ou l'intégrer au cursus « langues vivantes » du secteur ? Il nous faudra certainement au moins une année supplémentaire pour pouvoir faire le bilan des moyens mis en place en termes de faisabilité.
- 12 Certains des éléments de notre organisation sont imbriqués les uns dans les autres mais restent dissociables selon les attentes des groupes. Ils participent au processus de construction des compétences linguistiques des apprenants tout en les libérant du stress engendré par une planification compliquée voire parfois opaque, et s'avèrent être rassurants. Qui plus est, cette construction pédagogique représente une prise en charge globale des besoins et attentes des étudiants dans une logique ascendante (*bottom-up*) adaptée à leurs différents profils d'apprenants. Elle donne du sens à l'apprentissage linguistique dispensé à l'école et répond à une situation pour laquelle les moyens mis en place antérieurement n'étaient peut-être pas suffisants. Nous illustrerons notre propos en citant Ciekanski (voir Rivens 2005 : 205) lorsqu'elle affirme que « l'accompagnement tire la notion de médiation vers celle de rencontre, résumé dans un "être avec" qui est assez proche de la notion de soutien. »
- 13 Pour conclure, cette organisation pédagogique correspond aux nouvelles contraintes économiques de l'université de Limoges³ tout en répondant aux attentes des enseignants de langues vivantes en matière d'horaires et de résultats obtenus aux contrôles.

Conclusion

- 14 Avec cette fiche pédagogique, nous avons voulu montrer comment l'organisation élaborée à l'Espé de l'académie de Limoges était propice à un apprentissage linguistique serein et apaisé. L'enseignement en présentiel et en numérique ainsi que la conception des cours et examens par thèmes, autour de la sphère d'intérêt élargie des étudiants, semblent proposer un espace apte à répondre aux besoins hétérogènes des membres du

secteur Lansad. La combinaison heures de cours/séances au centre de langues a été repensée dans un but d'efficacité et de cohérence. 20 modules de remise à niveau grammaticale ont été déposés sur la plateforme Moodle de l'école de façon à proposer un outil d'apprentissage asynchrone selon une logique d'appropriation des savoirs individualisée en autonomie. En effet, l'unité de temps d'enseignement n'est plus limitée à la classe. Elle est dématérialisée au profit d'un système interactif dans une optique socioconstructiviste. L'utilisation de multiples supports vise à dédramatiser la pratique des langues vivantes car elle prend en compte les points forts et les fragilités des apprenants, tout en les aidant à gérer leur stress.

BIBLIOGRAPHIE

- Berland-Delépine, Serge, et al. *Grammaire anglaise de l'étudiant*. Ophrys, 2014.
- Brossard, Jean, and Sylvie Chevalier. *Exercices de grammaire anglaise lycées et classes préparatoires*. Bordas, 1998.
- Conseil de l'Europe. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, 2010.
- Depraetere, Ilse, et Chad Langford. *Advanced English Grammar: A Linguistic Approach*. Reprinted, Bloomsbury, 2013.
- Dufossé Sournin, Sophie. « Jeux en jeu dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes dans le secteur Lansad de l'université. Un exemple en anglais à l'Université Du Littoral Côte d'Opale (Dunkerque). » *Congrès de l'APLIUT Jeux en jeu dans l'enseignement/apprentissage des langues en Lansad*, IUT Lyon 1, 2016.
- Hewings, Martin. *Advanced Grammar in Use: A Self-Study Reference and Practice Book for Advanced Learners of English; with Answers*. 2. ed., Cambridge Univ. Press, 2012.
- Larrea, Paul, et Claude Rivière. *Grammaire explicative de l'anglais*. Pearson Education, 2003.
- Lhéréty, Annie, et Jean-Michel Ploton. *L'anglais pratique : grammaire expliquée*. Longman France, 1995.
- Rivens Mompean, Annick. *Le Centre de ressources en langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Presses universitaires du Septentrion, 2013.

NOTES

1. Pour la mention encadrement éducatif et les parcours 2nd degré : documentation, éducation physique et sportive, histoire-géographie, lettres, professeur de lycée professionnel en lettres-histoire-géographie, mathématiques, sciences physique-chimie, sciences et vie de la terre.
2. Les activités sont issues, pour la plupart, de manuels de l'enseignement secondaire tels que Berland-Delépine, Brossard et Chevalier, Larrea et Rivière. Depraetere et Langford, est une grammaire utilisée dans l'enseignement supérieur.

3. Les nouvelles contraintes économiques de l'université obligent les équipes pédagogiques à repenser leur fonctionnement tout en gardant un critère de qualité.

RÉSUMÉS

Dans cette fiche pédagogique nous allons montrer comment la restructuration de l'enseignement dans le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines de l'École supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Limoges a permis de développer un environnement apaisant et bienveillant conforme aux recommandations du Ministère de l'enseignement supérieur et à la politique universitaire locale. L'organisation en vigueur auparavant, et réaménagée depuis la rentrée 2016-2017 (présentiel et numérique), semble proposer un cadre d'apprentissage des langues vivantes (anglais et espagnol) de qualité, apte à répondre aux besoins hétérogènes des étudiants non spécialistes de 1^{ère} et 2^{ème} année en master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » pour lesquels les moyens mis en place précédemment n'étaient peut-être plus suffisants.

This note on teaching experience aims at showing how remodeling the teaching of foreign languages (English and Spanish) in Limoges School of Education was the means to develop a caring. In addition to its being efficient to EFL students it proved to comply with the Ministry's pedagogical recommendations and with the school policy for the years to come. At the beginning of the 2016-2017 university year a new teaching curriculum was implemented. It seemed to meet with the heterogeneous needs of the non-specialist French students taking a "Meef" (Teaching, Education and Training Professions) Masters' degree.

INDEX

Mots-clés : formation des enseignants, outil pédagogique, langues pour spécialistes d'autres disciplines, plateforme numérique d'apprentissage

Keywords : French ESP students, pedagogical tool, learning management system (LMS), teacher education

AUTEUR

SOPHIE DUFOSSÉ SOURNIN

Maître de conférences en didactique des langues depuis la rentrée universitaire 2015, Sophie Dufossé Sournin est Directrice adjointe de l'ESPE de Limoges en charge du second degré depuis 2017 et Directrice du département de langues vivantes de l'université de Limoges depuis septembre 2016.
sophie.dufosse@unilim.fr

Construire et renforcer les compétences en anglais et la confiance des étudiants dans un projet vidéo interdisciplinaire en BTS

*Building and Strengthening Language Skills and Students' Self-Confidence
through a Cross-Curricular Video Project in a HND course*

Fabienne Flessel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5916>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Référence électronique

Fabienne Flessel, « Construire et renforcer les compétences en anglais et la confiance des étudiants dans un projet vidéo interdisciplinaire en BTS », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 37 N°1 | 2018, mis en ligne le 08 février 2018, consulté le 08 février 2018.

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5916>

Ce document a été généré automatiquement le 8 février 2018.

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

---

Construire et renforcer les compétences en anglais et la confiance des étudiants dans un projet vidéo interdisciplinaire en BTS

Building and Strengthening Language Skills and Students' Self-Confidence through a Cross-Curricular Video Project in a HND course

Fabienne Flessel

Introduction

- 1 Les étudiants qui s'orientent vers le brevet de technicien supérieur (BTS) métiers de l'esthétique, de la cosmétique et de la parfumerie (MECP), ont un intérêt marqué pour les techniques esthétiques ainsi que l'apprentissage de la cosmétologie. L'apprentissage d'une langue étrangère, comme dans de nombreux BTS industriels, s'avère bien souvent secondaire à leurs yeux en raison soit d'une représentation négative de la langue soit d'un manque de visualisation de l'utilité de cet apprentissage. Ce manque d'intérêt est une problématique majeure à prendre en compte lors de la conception des enseignements.
- 2 Dans la circulaire de rentrée 2014, le ministre de l'éducation nationale, Benoît Hamon, proposait de « [p]romouvoir une école à la fois exigeante et bienveillante » ainsi que de « [p]rivilégier une évaluation positive et bienveillante favorisant la réussite de tous les élèves » (Ministère de l'éducation nationale « Circulaire »). Cette notion de bienveillance s'est installée au cœur des politiques éducatives suite à la concertation sur la refondation de l'école de 2012 (Dulot et al). À notre sens, elle renvoie à une relation, un rapport

interpersonnel ainsi qu'à des stratégies pédagogiques visant à installer une atmosphère de travail sereine et productive. Nous la comprenons au sens donné par GIMONNET :

La bienveillance éducative devrait ainsi être entendue comme accueil, comme attente compréhensive, comme encouragement à oser, comme invitation à réaliser, mais aussi comme exhortation à penser. (Gimonnet)

- 3 Nous envisageons la confiance comme un pendant de cette relation, que Rousseau et al. considèrent comme un « surgi[ssement] des sentiments et des comportements à l'intérieur d'un exercice d'engagement réciproque » (Rousseau et al., 195). Notre fiche se propose de présenter un projet se réclamant d'une approche bienveillante, en ce qu'il propose à des étudiantes de première année de BTS d'aborder leurs savoir-faire et savoirs d'une année dans un cadre pluridisciplinaire, dans l'optique du développement des compétences personnelles plus que des résultats d'évaluation.

1. Contexte

1.1. Constats et objectifs

- 4 Le recrutement des étudiants en BTS se caractérise par l'hétérogénéité des profils (filières générales, technologiques ou professionnelles), des motivations mais aussi des acquis en langue à l'entrée en première année. Dans notre lycée polyvalent, la formation BTS MECP a jusqu'à maintenant recruté exclusivement des jeunes filles, les pratiques esthétiques restant encore largement genrées. Il nous semble que le caractère exclusivement féminin du groupe est peut-être une condition favorisant les conditions d'identification entre ces jeunes filles et peut-être, la création d'une identité de groupe, même si cette question mérite de plus amples recherches et ne sera pas étudiée dans cette fiche.
- 5 Concernant le rapport à l'anglais, la pratique prouve que la diffusion par les réseaux sociaux, les médias et la publicité, d'un grand nombre d'informations et de supports relatifs à des célébrités, des tendances et des produits rend le contact avec la langue anglaise incontournable. Pourtant il semble que ceci n'assure pas nécessairement une adhésion durable à l'apprentissage de cet objet et à toutes les activités pédagogiques proposées, notamment celles qui leur semblent trop scolaires à ce niveau. On peut aussi noter que l'hétérogénéité des parcours et des motivations des étudiantes, avec un nombre croissant d'étudiantes provenant des filières professionnelles, a un impact direct sur la création d'une dynamique individuelle et collective de travail, ainsi que sur la prise en charge par l'enseignant. Il s'agit donc de s'interroger sur les contenus spécifiques à enseigner, les pratiques pédagogiques à adopter, la vérification des savoirs relevant de la langue étrangère et de la spécialité ainsi que des savoir-faire. Le décalage observé entre l'hétérogénéité des niveaux en anglais, une difficulté réelle pour le travail collectif, a fait l'objet d'une réflexion conjointe avec le professeur de techniques esthétiques¹. Nous nous sommes accordées sur l'idée qu'afin de pallier les difficultés rencontrées, nous envisagerions une approche décloisonnée regroupant les deux disciplines, en suivant une démarche de projet, articulée autour des axes de la communication professionnelle, des contenus disciplinaires et des compétences techniques. Il s'agissait donc, tout en gérant l'hétérogénéité du groupe, de permettre à chaque étudiante de trouver sa place dans son apprentissage et une confiance en ses capacités à accomplir les tâches et à réaliser les activités communes.

1.2. Demande institutionnelle et TPP

- 6 L'épreuve de langue vivante anglais est passée en contrôle en cours de formation (CCF, voir Ministère de l'éducation nationale « Contrôle ») par l'arrêté du 22 juillet 2008 remplaçant l'épreuve de fin d'année de compréhension et expression écrite à partir d'un article de presse. Cette épreuve était alors commune à plusieurs séries de BTS ayant en commun la discipline biotechnologie. Désormais, il s'agit de construire une évaluation portant sur des savoirs et/ou savoir-faire étudiés, à un moment d'acquisition suffisante par les étudiants. Elle est organisée dans les conditions de la classe et sous la supervision de l'enseignant. Le programme et définitions d'épreuve de langue vivante étrangère dans les brevets de technicien supérieur relevant du secteur industriel (Direction générale de l'enseignement supérieur) décrit les deux épreuves constituant ces CCF pour les BTS industriels : il s'agit d'une épreuve de compréhension orale d'un document audio-vidéo avec une restitution en français ainsi qu'une épreuve d'expression orale prenant appui sur la compréhension d'un dossier composé d'une partie écrite et d'un document iconographique. Les détracteurs du passage de l'examen final au CCF pensent qu'il vise à faciliter la tâche aux étudiants pour certaines épreuves, telles que les langues, ou qu'il s'agit d'une décision motivée par des considérations économiques. Pour d'autres, il s'agit de permettre aux étudiants de passer certaines épreuves dans des conditions familières et rassurantes. Rappelons ici que malgré le passage en CCF, les épreuves font l'objet d'une communication par l'administration de l'établissement, avec des convocations et des grilles d'évaluation nationales communes à tous les BTS selon qu'ils soient tertiaires et industriels.
- 7 Dans cette même optique, l'arrêté du 30 octobre 2012 qui a conduit à la création du BTS MECP proposant les trois options spécifiques A, B et C, a fait passer le nombre d'heures en 2ème année de 2h à 4h hebdomadaires, grâce à l'ajout d'une heure de cours et d'une heure de TD de travaux pratiques pluridimensionnels (TPP)². Cette heure de travaux pratiques qui regroupe plusieurs enseignants dont celui d'anglais, afin d'encadrer une démarche de projet professionnel aux étudiants, leur offre la possibilité de travailler en groupe sur un projet professionnel dont l'exécution sera virtuelle ou concrète. L'évaluation du projet revêt une dimension autre que celle du contrôle des connaissances ou de l'évaluation de compétences isolées puisqu'elle insiste sur la démarche et n'a pas de valeur certificative pour l'examen.
- 8 C'est dans la logique de ces TPP que nous avons proposé à notre groupe hétérogène de 1ère année, une approche différente, leur permettant de participer à un apprentissage pluridisciplinaire et pluridimensionnel dont elles ont construit, individuellement et collectivement, le contenu et la cohérence.

2. Le projet

- 9 L'hypothèse de départ était qu'un projet annuel adossé à la fois aux enseignements de la langue vivante et aux pratiques esthétiques serait vecteur d'adhésion et d'implication, favorisant la motivation des étudiants. Viau explique ainsi que la « dynamique motivationnelle » de l'élève repose sur les déterminants que sont la perception de « la valeur d'une activité » et celle de « sa compétence » (Viau 2). Dans ce sens, nous avons demandé aux étudiantes d'adopter la position de formatrice ou animatrice en esthétique,

en créant des supports autour de la beauté déclinée dans ses aspects conceptuel, professionnel et créatif. L'objectif était de leur proposer une situation d'utilisation des connaissances acquises afin de construire un contenu qu'elles devaient partager avec autrui en ciblant les interlocuteurs, les contenus et les média utilisés pour optimiser la communication. Ce projet a été envisagé dans le respect des capacités pré-existantes de chacune avec pour objectif de construire des compétences nouvelles (professionnelles et personnelles), de renforcer puis évaluer les activités langagières (interaction orale, production orale, production écrite) et de construire puis évaluer les contenus professionnels.

2.1. Consignes

- 10 C'est une amorce de phrase, « *My Beauty is...* » qui a mis nos 8 étudiantes en situation de création. Il s'agit du point de départ d'une séquence d'anglais que nous avons conçue, inspirée d'une campagne marketing de la société *Procter and Gamble*³. Il leur a été demandé de produire une œuvre filmée propre à chaque étudiante, composée de trois entretiens, un tutoriel ainsi qu'une œuvre artistique. Les conditions prévoyaient qu'elles aient recours à l'aide de leurs camarades selon leurs besoins en termes de moyens techniques (aide pour l'utilisation des logiciels) et de moyens humains (modèles des tutoriels, des œuvres artistiques mais aussi d'interlocuteurs pour les interviews). Les attendus étaient tout d'abord des entretiens sous-titrés ou menés en anglais, où elles ont interrogé leurs proches avec des profils différents sur leur identité et âge ainsi que leur vision de la beauté. Ce point conceptuel avait été exploité en classe par le biais de citations de philosophiques sur la beauté qui avaient fait l'objet de prises de position et d'un débat en classe. Puis il leur a été demandé d'assurer la présentation d'un soin esthétique de leur choix, de façon professionnelle en adaptant leurs choix discursifs et visuels au public visé (dans une démarche de médiation scientifique). Ce tutoriel permettait de mettre en rapport les soins pratiques vus en techniques esthétiques et les éléments lexicaux vus en cours d'anglais. Pour finir, elles ont réalisé une prestation artistique (maquillage, body-painting) inspirée d'une iconographie culturelle, artistique ou commerciale, dont elles ont justifié les choix en voix-off en anglais. Chacune de ces parties correspond à des activités professionnelles que ces étudiantes ont été formées à réaliser et la formulation de chacune en anglais se justifie par la compétence de communication professionnelle en langue étrangère que prévoit le référentiel de leur BTS. La durée totale du projet final a été limitée à une dizaine de minutes comprenant un montage des scènes des entretiens, du tutoriel et de la prestation artistique filmés.

2.2. Conditions de mise en œuvre du projet et déroulement

- 11 Pour mener à bien cette réalisation, les étudiantes ont eu recours à leur propre matériel pour filmer, ainsi qu'à un logiciel gratuit de montage de leur choix. De plus, les matières d'œuvre et autres matériels esthétiques leur ont été fournis par l'établissement afin de n'ajouter aucune difficulté matérielle qui aurait pu entraver leur adhésion au projet et la mise en activité.
- 12 L'annexe 1 présente la planification du projet étalée entre les mois de septembre et mars. L'organisation pédagogique s'est construite avec une forte concertation et autour de repères clairs, adossés aux progressions des enseignements d'anglais (enrichissement

d'ordre lexical, grammatical, culturel) et de techniques professionnels (apports dans le domaine de l'esthétique). Nous avons fait le choix de permettre aux étudiantes d'avancer dans leurs productions en toute autonomie, avec quelques séances dédiées aux ateliers de montage vidéo et trois séances-bilan positionnées avant les périodes de congés scolaires. Ces séances d'aide avaient lieu sur des heures de cours d'anglais et de cours de techniques esthétiques clairement identifiées dans le planning afin que les étudiantes puissent faire le point sur les besoins techniques, lexicaux ou langagiers qui pouvaient ralentir ou bloquer leur progression. Les bilans étaient l'occasion de l'évaluation formative avec des travaux intermédiaires à rendre ou à réaliser (script des interviews, scénario du tutoriel, vocabulaire lié aux soins choisis, etc.) Suite à ces séances, nous avons l'opportunité de mettre en place des ajustements en termes de contenus ou de temps accordé, à l'image des « attente compréhensive » et « encouragement à réaliser » de Gimmonet. En effet, permettre aux étudiantes de construire leur projet en ouvrant un espace de partage des difficultés nous semblait être bénéfique pour l'acceptation de l'erreur et la progression dans une dynamique de confiance. Dans son modèle, Viau déclare ceci :

l'apprenant est motivé s'il a l'impression qu'il a une certaine part de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de ses apprentissages et croit qu'il est en grande partie responsable de ses succès comme de ses échecs. (Viau 4).

- 13 C'est dans cette perspective que nous avons tenté de construire ce projet transversal et d'accompagner les étudiantes. »

3. Résultats

3.1. Retour d'expérience

- 14 Ce projet exigeant en termes d'implication et d'assiduité a été mené à bien dans la douleur. Les premières séances de bilan ont donné lieu à des discours d'auto-flagellation dans lesquels les étudiantes déclaraient être incapables de mettre en œuvre toutes ces activités langagières et compétences professionnelles. Elles ne pensaient pas non plus pouvoir réaliser le produit fini dans les temps et craignaient enfin pour la qualité de celui-ci. Pour autant, toutes sans exception se sont accrochées jusqu'à ce que graduellement la tâche paraisse moins pénible. L'évaluation formative régulière a permis de décomplexer celles qui craignaient l'évaluation finale et à recentrer leurs efforts sur la production. L'erreur abordée de façon neutre a levé certaines barrières relatives au niveau, aux capacités et aux attentes. Cette approche semble leur avoir permis d'entrer dans ce projet et de se l'être approprié afin de le mener avec assiduité à la hauteur de « l'engagement » que mentionnent Rousseau et dans le souci de « responsabilité » qu'évoque Viau. Le fractionnement de l'évaluation selon les micro-tâches attendues par le professeur d'anglais ou de techniques esthétiques a dédramatisé la charge de travail et a permis de jalonner les réalisations des étudiantes. Leur sentiment de réussite n'en a été que renforcé car la motivation et les efforts consentis étaient régulièrement récompensés par des résultats visibles.
- 15 Dans notre groupe de 8 étudiantes, une seule n'a pas pu produire un résultat fini complet à cause de l'incompatibilité des logiciels utilisés. Pourtant en évaluation formative, ses travaux étaient jugés cohérents et satisfaisants. Ce cas montre que les résultats de ce projet ne peuvent être abordés uniquement en termes de produit fini, mais bien de démarche progressive. En effet, la question du résultat prend la forme de la satisfaction

des étudiantes, de la présentation des réalisations et des compétences dont on peut évaluer les progrès et/ou l'acquisition. La progression se trouve ainsi moins orientée vers l'évaluation finale que sur les différents temps de construction, d'auto-évaluation, d'évaluation mutuelle. À ce titre, il nous a semblé aussi important de permettre aux étudiantes d'évaluer le projet lui-même en termes d'acquisition et de positionnement personnels et ce grâce à une enquête de type qualitative concernant leurs représentations (voir annexe 2 pour le questionnaire.) Celui-ci a été diffusé aux étudiantes par le biais du site *Google Forms* qui leur permettait d'y répondre de façon anonyme.

3.2. Représentations des étudiantes

- 16 Les résultats de cette enquête laissent entrevoir qu'à la présentation du projet, un nombre important d'étudiantes le pensaient « irréalizable ». Elles ont attribué cet *a priori* à leur évaluation négative de leurs propres capacités à mobiliser des connaissances ou à construire du contenu. Ce sentiment a été renforcé par la crainte causée par l'autonomie prévue ainsi que la charge de travail, qu'elles jugeaient insurmontables. Pourtant au final, l'autonomie a été fortement appréciée car elle leur a permis de gérer la difficulté à mobiliser connaissances techniques, linguistiques et langagières par elles-mêmes, sans sentir la pression d'échéances régulières. Elles disent avoir été satisfaites du principe des bilans comme une aide formatrice dénuée de la pression de l'évaluation, à l'image de la posture des enseignantes, qu'elles ont jugée bienveillante. Elles ont pu évaluer la progression de leurs représentations entre le début de leur tâche et le produit fini en admettant qu'après avoir sous-estimé leurs capacités, il leur a fallu adopter une posture plus active. Pour finir, elles se déclarent satisfaites d'avoir fini la tâche, relever le défi mais tout de même, passablement frustrées de la qualité des travaux, qu'elles auraient voulu meilleure. Ces éléments de réflexion évoluent autour du concept de « sentiment d'efficacité personnelle » (Bandura) qui renvoie aux représentations que se font les apprenants de leurs capacités à mener à bien une activité.

3.3. L'évaluation du dispositif

- 17 Pour l'enseignante auteure de cette fiche, l'évaluation ultime du dispositif est la remise par les étudiants de leurs travaux. Pourtant dans le cadre de ce projet plusieurs autres critères en déterminaient les points réussis comme ceux à améliorer. Le premier de ces critères a été le délai de réalisation, en effet, toutes les étudiantes, nonobstant leur niveau en début de projet, ont pu le mener à son terme dans des délais raisonnables. Les évaluations formatives en anglais portant sur les entretiens, sur la présentation progressive des actions dans le tutoriel et dans la présentation et justification des choix artistiques ont permis d'apprécier les progrès dans la discipline. L'adhésion graduelle des étudiantes aux différentes tâches et échéances s'est avéré être un critère informel d'évaluation. Dans le cas présenté ici, les retours spontanés et réguliers hors des séances de bilan, la volonté de montrer l'avancement ainsi que la solidarité instaurée entre les étudiantes ont été autant d'éléments renforçant le sentiment de la viabilité du projet.

Conclusion

- 18 L'hypothèse de départ, qui suggérait un lien entre le projet pluridisciplinaire et l'accroissement de l'adhésion et la motivation des étudiantes, nous a paru fondée au vu de la réceptivité et la réactivité croissantes des étudiantes. En revanche, la posture de l'enseignant et la place de l'évaluation avaient été négligées dans la formulation des hypothèses. Nous retenons donc de cette expérience l'importance de ces critères lorsqu'il s'agit de guider et maintenir l'implication des étudiantes. Par ailleurs, nous regrettons de n'avoir pu cette année-là organiser des séances de co-enseignement. En effet, ce type d'enseignement plébiscité par l'institution, notamment avec l'introduction en 2011⁴ des enseignements technologiques en langue vivante (ETLV) au programme des nouvelles séries technologiques, permet de construire une réelle cohérence pédagogique entre l'enseignement en langue étrangère et l'enseignement technologique. Ces séances organisées sur un temps conjoint auraient sans doute permis de gagner en fluidité et en cohérence. Quoi qu'il en soit, il nous semble que ce sont la bienveillance des enseignantes et la confiance émergente des étudiantes qui ont favorisé la durabilité de l'engagement et la finalisation du projet, en dépit de l'hétérogénéité des niveaux, de la lourdeur apparente du travail et de la crainte concernant les capacités de chacune. Les étudiantes ont globalement relevé le défi en prenant des risques, rassurées par la solidarité qu'elles avaient créée et que nous associons à la notion de reliance, les interactions spontanées qu'elles ont choisi d'instaurer avec les enseignantes, la liberté qu'elles avaient de travailler dans le cadre proposé et la cohérence pédagogique et professionnelle de la démarche.

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, Albert. « Self-efficacy. » *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4, édité par Vilayanur. S. Ramachaudran, Academic Press, 2004, pp. 71-81.
- Direction générale de l'enseignement supérieur. *Programme et définition d'épreuve de langue vivante étrangère dans les brevets de technicien supérieur relevant du secteur industriel*. Arrêté du 22 juillet 2008. https://www.sup.adc.education.fr/btslst/referentiel/prograLVE_BTS_STI.pdf
- Dulot, Alain, et al. *Refondons l'école de la République. Rapport de la concertation*, La documentation française, 2012. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000547.pdf>. Dernière consultation 26 janvier 2018.
- Gimonnet, Bertrand. « De la bienveillance éducative. » *Cahiers pédagogiques*, n° 532 - Justice et injustices à l'école, novembre 2016. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/De-la-bienveillance-educative>. Dernière consultation 26 novembre 2017.
- Ministère de l'éducation nationale. « Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014 – Encart : Préparation de la rentrée scolaire 2014. » *Bulletin officiel* n° 21 du 22 mai 2014, 2014. <http://>

www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642. Dernière consultation 26 janvier 2018.

Ministère de l'éducation nationale. *Contrôle en cours de formation*, Éduscol, mis à jour le 19 avril 2017. <http://eduscol.education.fr/cid47717/definition-et-caracteristiques-du-ccf.html>. Dernière consultation 26 janvier 2018.

Rousseau, Nadia, et al. « La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. » *McGill Journal of Education*, n° 442, 2009, pp. 193-211.

Viau, Rolland. « La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. » *3e congrès des chercheurs en Éducation*, Bruxelles, mars 2004. https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf

ANNEXES

Annexe 1 - Déroulement du projet « My beauty is... »

Périodes	Anglais	
DU 7/09/15 AU 11/09/15	Prise de contact /fiche accueil/présentation des programmes et des cours	
DU 14/09/15 AU 25/09/15	Beauty careers/ Why am I an esthetician? What does beauty mean to me?/vocabulaire de base présentation projet	Explication du projet court métrage - Visionnage de « My Black is beautiful » ?- brainstorming sur le sujet les différentes parties du projet -1 ^{ère} partie : interview : « qu'est ce que la beauté ? » -2 ^{ème} partie : mise en beauté ; techniques, démonstrations, explications-3 ^{ème} partie : Ma vision de la beauté
DU 28/09/15 AU 9/10/15	Physical description/vocabulaire de base : fiche lexicale (types de peaux, anatomie)	
DU 12/10/15 AU 16/10/15	Point projet : questions des interviews, cibles...	
17/10 AU 2/11 TOUSSAINT		
DU 2/11/15 AU 13/11/15	What is Beauty? Interview ws	Beauty routine and secrets : fiches vocabulaire outils spé/ vocabulaire gestes quotidiens/mensuels... (produits/gestes et actions) à la maison beauty profile Mise en commun des différentes parties du projet Besoin en matériel Atelier montage vidéo
DU 16/11/15 AU 11/12/15		Discovering the institute différents types de structure, de soins spécifiques institut, vocabulaire de l'espace de travail, point sur l'hygiène.
DU 14/12/15 AU 18/12/15		Point projet classe entière : visualisation d'interviews
19/12 AU 3/01 NOEL		
DU 4/01/16 AU 29/01/16	My beauty tutorial/ video ideo	Beauty enhancement : - permanent make up/ contouring- nail art/ Tatoo/ piercing Extreme Beauty enhancement : - extreme makeovers/ - cosmetic surgery Point projet sur tutoriel
DU 1/02/16 AU 2/02/16		
3/02 AU 14/02 CARNAVAL		
DU 15/02/16 AU	My vision of beauty	Beauty worldwide- how is Beauty represented in different cultures ?- international beauty trends, models, icons

Annexe 2 - Enquête qualitative « *My Beauty is.... Video project* »

Chères étudiantes, je vous propose de répondre ici à une enquête concernant le projet vidéo auquel vous avez participé en 1ère année. Celle-ci a pour but de comprendre votre perception de ce type de projet dans votre apprentissage.

Elle se compose de vingt questions et ne devrait pas vous prendre plus de 10 minutes.

Je vous remercie d'avance pour vos réponses.

1. A la présentation du projet, vous vous êtes sentie?

intéressée

dans le doute

motivée

totalelement inintéressée

2. Comment avez-vous compris l'intérêt du projet?

réaliser une activité TICE: une vidéo de 10 minutes

mettre en images les connaissances esthétiques techniques

mettre en images votre vision personnelle de l'esthétique

réaliser un devoir en anglais

3. Quels sentiments avez-vous ressentis une fois le projet présenté?

la crainte devant l'ampleur de la tâche

l'incompréhension parce que vous n'étiez pas intéressée

l'excitation devant le défi

la peur d'échouer

4. Avez-vous vu une évolution entre votre première impression et votre ressenti au fur et à mesure? oui

non

5. Si vous avez constaté une évolution à quoi l'attribuez-vous?

vos a-prioris étaient négatifs

la réalité s'est avérée plus abordable que prévu

vous aviez sous-estimé vos capacités

6. Comment avez-vous ressenti l'exécution de la tâche?

l'organisation (des bilans avant les vacances) proposée était pratique

l'autonomie était déstabilisante

l'organisation personnelle par rapport au calendrier général était difficile à cadrer

7. Comment avez-vous mobilisé les contenus?

vous avez eu du mal à choisir les questions de l'interview? le soin? le document artistique

vous étiez inspirée et ça a donc été plutôt fluide

vous avez eu du mal à définir mais vous vous êtes sentie suffisamment guidée ou aidée

8. Comment avez-vous vécu la création du lien entre les contenus techniques et la langue anglaise?

ça semblait complexe, mais finalement c'était plus évident que prévu

les cours étaient suffisants pour construire vos contenus

jusqu'à la fin, vous ne voyez pas comment construire le contenu technique en anglais

9. La partie technologique (portable et logiciel de montage) a été menée

avec difficulté car vous n'y connaissiez rien et vous êtes sentie perdue

plutôt facilement car les cours ont été finalement suffisants pour vous en sortir

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. 37 N°1 | 2018
très aisément car vous n'aviez aucune crainte à ce niveau

10. Avez-vous tenu les délais?

oui

non

NOTES

1. L'enseignante, chargée de la coordination de cette section depuis son ouverture au lycée, Marie-Laetitia Gawlowicz connaît très bien son public et est titulaire de la certification complémentaire pour l'enseignement d'une discipline non-linguistique (DNL).
  2. Brevet de technicien supérieur. Métiers de l'esthétique, cosmétique, parfumerie. Option a : management, option b : formation-marques, option c : cosmétologie. Arrêté du 30 octobre 2012. https://www.sup.adc.education.fr/btslst/referentiel/bts_metiers_esthetique_cosmetique_parfumerie.pdf
  3. *Procter and Gamble* est une multinationale américaine, spécialisée dans les produits d'hygiène corporelle et domestique ainsi que dans les cosmétiques.
  4. Voir le Bulletin officiel spécial n°3 du 11 mars 2011.
-

RÉSUMÉS

La place de l'apprentissage de la langue anglaise dans les brevets de technicien supérieur (BTS) industriels est rendue problématique par le peu d'intérêt que lui portent certains étudiants ou les difficultés rencontrées par d'autres. Ceux-ci ayant fait le choix de cette formation professionnalisante en deux ans, ne sont pas nécessairement sensibles à l'utilité de cet apprentissage à ce niveau. L'objectif triple de l'action présentée dans cette fiche est de construire et/ou renforcer des connaissances et compétences en anglais, d'assurer la motivation, la confiance et l'implication des apprenants et finalement, d'introduire la cohérence entre l'apprentissage de la langue vivante et les matières de spécialité. Le projet décrit ici a mis les apprenants en situation active dans un projet regroupant les disciplines anglais et techniques esthétiques en visant la production de supports vidéo de différents types tout au long de l'année.

Learning a foreign language in a specialized Higher National Degree is often questioned by students who do not feel much interested in the matter or because they have had a poor experience with it. The students who have chosen a two-year higher vocational training do not often consider this learning useful. The triple objective of this teaching note is to build and/or strengthen the students' knowledge and skills in English as a Foreign Language (EFL), to comfort learners' motivation, self-confidence and involvement and finally, to bring coherence back in the learning of EFL and the vocational subjects. In the project described here, learners were required to become actors of a year-long project combining English and Cosmetology in order to create various types of films.

INDEX

Mots-clés : brevet de technicien supérieur (BTS), confiance, évaluation formative, motivation, projet vidéo

Keywords : higher national degree (HND), formative assessment, motivation, self-confidence, video project

AUTEUR

FABIENNE FLESSEL

Fabienne Flessel est titulaire d'un DEA LLCE anglais en civilisation américaine (université Lumière Lyon 2) et est certifiée anglais. Après de multiples expériences dans l'enseignement de l'anglais à des spécialistes d'une autre discipline (L1, BTS, IUT), Fabienne Flessel enseigne actuellement au lycée polyvalent nord Grande-Terre de Port-Louis (académie de Guadeloupe). C'est l'intégration à l'équipe de formateurs académiques de l'académie de Guadeloupe qui a déclenché de nouvelles réflexions sur les problématiques d'enseignement de l'anglais en BTS. Elle a récemment entrepris des activités de recherche dans ce domaine.

fabienne.flessel@ac-guadeloupe.fr

Appel à contributions

Volume 37 N° 1 (janvier 2018)

«Confiance, reliance et apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur »

La « bienveillance » a fait son entrée dans les instructions officielles de l'éducation nationale en 2009, en lien avec la confiance en soi, la confiance dans les pairs et dans les adultes, au sein d'un espace pédagogique fait d'intentions convergentes.

Dans l'enseignement supérieur, la notion d'un espace pédagogique comme lieu de constitution d'une communauté de confiance demande à être éclairée par des apports théoriques transdisciplinaires, impliquant notamment les sciences cognitives.

Dans le domaine des langues pour spécialistes d'autres disciplines, les enjeux autour de la confiance prennent un relief particulier puisque par définition, il s'agit d'un public de non spécialistes en langue, dont certains ont une bonne maîtrise langagière tandis que d'autres ne perçoivent pas toujours le rôle de la langue étrangère dans leur domaine de spécialité. Dans ce contexte hétérogène (espace d'apprentissage distanciel, présentiel ou numérique), la confiance dans ses propres ressources langagières peut se trouver ébranlée par la comparaison avec les pairs (Chaplier et Crosnier 2014) ou au contraire étayée par la reliance (Aden 2010), définie comme "création de liens entre des acteurs sociaux séparés" (Bolle De Bal 1996 : 23, cité par Quintin et Masperi 2010 : 18).

La confiance peut être étudiée en lien étroit avec la prise de risque langagière ou pédagogique et le statut de l'erreur, mais aussi avec la mise en place d'un contexte favorable au débat autour de questions vives. Les aspects de temporalité seront utilement convoqués pour mettre en lumière des processus de construction. Il peut s'agir également de la relation entre l'enseignant et son institution. Ainsi les enjeux autour de l'identité et du statut des acteurs apporteront également un éclairage dans ce cadre.

D'un point de vue méthodologique se pose la question des corpus à rassembler pour entamer cette réflexion et du type de traces à prendre en compte pour effectuer les observations nécessaires à l'avancement de la recherche.

Le propre de la didactique est de puiser aux sources des sciences contributives (anthropologie, sociologie, psychologie, sciences du langage, sciences cognitives, pour n'en citer que quelques-unes) afin d'éclairer les phénomènes d'enseignement-apprentissage ou d'acquisition. Cet appel propose donc à des chercheurs de diverses disciplines, et des praticiens, une entrée par les notions de confiance et de reliance dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, afin que chacun puisse exposer comment les concepts propres à son cadre théorique peuvent s'articuler en didactique des langues et investir ces notions.

Calendrier :

Date limite de réception des propositions de contribution : 30 mars 2017

Merci d'envoyer votre contribution aux co-rédacteurs de ce numéro et à la rédaction de la revue : Josephine.Remon@univ-lyon2.fr ; virginie.privas@univ-lyon3.fr ; apliut@revues.org.

Envoi d'une version anonymée et d'une version non-anonymée.

Les textes seront soumis à l'évaluation en double-aveugle sous réserve du respect des normes de la revue (typologie des textes et consignes aux auteurs).

Typologie des textes : <http://apliut.revues.org/5153>

Consignes aux auteurs : <http://apliut.revues.org/1524>.

Call for papers

Volume 37 N° 1 (January 2018)

“Trust and reliance in language learning in Higher Education”

“Caring” is now part of the French ministry of Education’s official instructions, in relation with self-trust, trust in the peers and in the adults, within a pedagogical space made of convergent intentions.

In Higher Education, the notion of a pedagogical space seen as a place where a community of trust can emerge, needs to be enhanced by transdisciplinary theoretical elements, including among others cognitive science.

In the area of language for specific purposes, the stakes around trust are of particular salience, given that, by definition, the learners are not language specialists, some mastering the language, while others do not always perceive the role the foreign language can have in their domain of speciality. In this heterogeneous context (distance learning, face-to-face or digital), trust in one’s own language resources can find itself shaken by comparison with the peers (Chaplier & Crosnier 2014) or on the contrary scaffolded by reliance (Aden 2010), defined as the creation of links between distinct social actors (Bolle De Bal 1996 : 23, cited by Quintin & Masperi 2010 : 18).

Trust can be studied in relation with language or pedagogical risk-taking and the status of error, but also with the setting up of a context favorable to debating around “charged issues”. Temporality factors can usefully be called upon to shed light on construction processes. Relations between the teacher and the institution can also be relevant. Thus, contributions tackling identity and status issues will also be relevant in this context.

From a methodological standpoint, we may reflect on the constitution of the corpora needed to think over these questions and the type of markers to take into account so as to make scientific research progress.

Didactics is characterized by the way it appeals to contributory science (anthropology, sociology, psychology, linguistics, cognitive science, to name but a few) in order to shed light on teaching/learning or acquisition phenomena. This call for papers offers scholars from various fields an approach through the notions of trust and reliance, allowing each specialist to expose how the concepts from their specific framework can come together in language didactics and invest these notions.

Key dates:

Deadline for proposals: 30 March 2015

Contributions must follow the journal’s editorial policy (<https://apliut.revues.org/1965#tocto2n1>) and fall within one of the four following categories:

- research articles (25 000 to 40 000 characters without spaces, all texts included except summaries and key-word lists) ;
- review articles and reports (10 000 to 20 000 characters without spaces, all texts included except summaries and key-word lists) ;
- notes on teaching experiences (8000 to 15 000 characters without spaces, all texts included except summaries and key-word lists) ;
- article or book reviews (8000 to 15 000 characters).

Please respect the guidelines for authors (<https://apliut.revues.org/1965> - tocto1n3) and make sure that your proposal falls within the categories of texts published in our journal (<https://apliut.revues.org/4996> - tocto1n2). Your text will then be sent for peer-review.