

## Conception et mise en place d'un dispositif hybride pour accompagner les étudiants de première année LLCE dans leur acquisition de l'anglais

*The design and implementation of a blended learning system to help first-year LLCE students improve their English language skills*

**Coralie Payre-Ficout**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cahiersapliut/459>

DOI : 10.4000/apliut.459

ISBN : 978-2-8218-1259-8

ISSN : 2264-7791

### Éditeur

APLIUT

### Édition imprimée

Date de publication : 15 février 2011

Pagination : 102-116

ISSN : 0248-9430

### Référence électronique

Coralie Payre-Ficout, « Conception et mise en place d'un dispositif hybride pour accompagner les étudiants de première année LLCE dans leur acquisition de l'anglais », *Les cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXX N° 1 | 2011, mis en ligne le 15 février 2012, consulté le 26 juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/cahiersapliut/459> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.459>

---

**Coralie Payre-Ficout**

Université Stendhal, Grenoble

---

**Conception et mise en place d'un dispositif hybride pour accompagner les étudiants de première année LLCE dans leur acquisition de l'anglais**

**Mots clés :** apprentissage anglais, remédiation, TIC, dispositif hybride.

**Résumé :** Cet article rend compte d'une recherche-action entreprise auprès d'étudiants francophones de première année de Langue Littérature Civilisation Étrangère (LLCE) option anglais de l'université de Grenoble. Son objectif est de faire état d'un dispositif de formation hybride visant à pallier les difficultés d'étudiants spécialistes. Ce dispositif, soutenu par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), a été conçu et expérimenté à la rentrée 2008 afin de lutter contre un fort taux d'échec à la fin de la première année de licence, souvent lié à un niveau en langue insuffisant. La conception de ce dispositif d'accompagnement s'est fortement inspirée des outils utilisés au département LANSAD auprès de spécialistes d'autres disciplines. Mis en place dans un contexte universitaire où les pratiques d'utilisation des TIC étaient souvent réduites au présentiel enrichi par l'usage de supports multimédia, le dispositif proposé apparaît comme un ensemble de pratiques innovantes : positionnement des étudiants, travail à distance en petits groupes tutorés via une plateforme et des ateliers de conversation.

**The design and implementation of a blended learning system to help first-year LLCE students improve their English language skills**

**Keywords:** English learning, ICT, remedial learning, blended learning.

**Abstract:** This paper describes and analyses an ongoing research project with first-year French students studying for a degree in English Language, Literature and Civilisation at the University of Grenoble. It offers an account of a blended learning system aimed at helping language students cope with their difficulties. A learning system using ICT (Information and Communication Technologies) was created and tested at the beginning of the academic year 2008/9 as a means of countering the high dropout rate at the end of the first year which is often linked to poor English language skills. This remedial learning system was based on tools already being employed for non-specialist students of English.

Implemented within an academic context confining the use of technology to multimedia materials enhancing face-to-face learning, this system put forward an innovative set of new practices: Students were assessed and then engaged in distance learning with small groups tutored via an online platform as well as benefitting from conversation workshops.

**Coralie Payre-Ficout\***

Université Stendhal, Grenoble

---

## **Conception et mise en place d'un dispositif hybride pour accompagner les étudiants de première année LLCE dans leur acquisition de l'anglais**

Dans le cadre du Plan pour la réussite en licence (Ministère de la Recherche et de l'enseignement supérieur, 2007), l'UFR d'Études Anglophones de l'Université de Grenoble a proposé un nouveau dispositif de formation à la rentrée 2008 destiné à aider les étudiants à atteindre le niveau estimé nécessaire pour réussir en première année, à savoir le niveau B2 (selon le *CECRL – Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* 2001). La mise en place de ce dispositif correspond également à une tentative d'apporter une réponse aux problèmes importants de défection et d'échec en première année. Ce dispositif hybride, combinant enseignement à distance et en présentiel, s'appuie sur la réalisation de tâches comme outil de formation.

Dans une première partie, la procédure de positionnement des étudiants sera présentée. Ensuite, le profil des étudiants spécialistes sera esquissé. Puis, les différents outils de l'accompagnement mis en place par l'UFR d'études anglophones seront exposés. Enfin, un bilan du dispositif sera proposé.

### **1. Choix du dispositif**

Le terme « dispositif » est ici entendu au sens défini par Pothier c'est-à-dire

un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe) (2003 : 81).

Les dispositifs de formation hybrides sont caractérisés par une « double modalité présentielle et distantielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant » (Nissen 2006 : 45). Le dispositif de formation hybride se caractérise aussi par « par la présence [...] de dimensions innovantes liées à la mise à distance » (Charlier *et al.* 2006 : 481).

---

\* **Coralie Payre-Ficout** a travaillé pendant deux ans sur la conception, la mise en place et la coordination d'un dispositif de remédiation pour les étudiants de première année LLCE anglais dans le cadre d'un contrat d'Ingénieure de recherche à l'Université Stendhal Grenoble. Depuis la rentrée 2010, elle est Maître de conférences à l'IUFM de Montpellier et intervient dans le cadre du Master MEF pour la formation en anglais des futurs professeurs des écoles. <coralie.payre-ficout@montpellier.iufm.fr>.

L'impact des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sur les apprentissages a fait l'objet de nombreuses études. Les TIC

offrent des outils et des services qui présentent une certaine efficacité pour l'enseignement et l'apprentissage. L'idée est qu'elles permettent la prise en compte des différences individuelles, favorisent l'individualisation des enseignements et représentent, de fait, une alternative pour gérer l'hétérogénéité des élèves (Poyet 2009 : 1).

Elles favorisent également la motivation chez les apprenants en leur permettant d'acquérir plus d'autonomie, facilitent la collaboration et la co-construction des savoirs et créent des situations sociales propices à l'approche par tâches (Alamutka 2010 ; Balanskat *et al.* 2006 et Ollivier 2009, cités par Thibert 2010). La tâche se définit comme « une proposition d'activités pédagogiques faisant sens pour l'apprenant [...] et repose sur l'observation de situation de communication ou d'usage de la langue » (Demaizière & Narcy-Combes 2005 : 49). Pour ces auteurs, la tâche se décline en macro-tâche et micro-tâche. La macro-tâche se caractérise par « un ensemble d'actions constituant une forme de "mise en scène" de la réalité, ou d'un type de fiction à laquelle les apprenants pourront adhérer. Elle conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire » (*op. cit.* : 50). Quant aux micro-tâches, elles sont « plus circonscrites et moins réalistes » et consistent à travailler certains aspects précis de la langue. D'un point de vue théorique, ce sont les interactions suscitées par la tâche qui déclenchent le processus d'apprentissage. Un repérage et un traitement en profondeur (*deep processing*) de l'*input* est nécessaire pour qu'une interaction efficace entre les participants ait lieu (*op. cit.* : 50).

C'est sur ce cadre théorique que repose le dispositif hybride d'accompagnement des étudiants de première année LLCE. Le dispositif pédagogique mixte proposé devrait redonner l'initiative aux apprenants, faire en sorte qu'ils s'impliquent davantage dans leur formation et les aider à construire leurs connaissances en les engageant dans une démarche active d'apprentissage. Nous avons émis l'hypothèse que la mise en place de cette formation était susceptible d'agir comme un levier d'apprentissage de la langue étrangère. Plus spécifiquement, nous avons supposé que ce dispositif aiderait à réduire le taux d'échec et de défection en première année et contribuerait d'une certaine manière au développement des compétences langagières en anglais langue étrangère.

## **2. Positionnement des étudiants**

### **2.1. Procédure**

Pour identifier les étudiants les moins avancés, nous avons testé l'ensemble des primo-inscrits en nous inspirant largement de la procédure utilisée depuis de nombreuses années par le département LANSAD pour positionner les étudiants spécialistes d'autres disciplines afin de les placer dans des groupes de niveau. Pour positionner les étudiants, autrement dit connaître leur niveau global de compétence par rapport aux niveaux identifiés par le *CECRL*, nous avons utilisé différents outils :

- le test informatique *Dialang*<sup>1</sup> sur trois compétences (compréhension de l'oral, expression écrite et structures grammaticales) ;
- l'auto-évaluation des étudiants à partir de la grille du *CECRL* sur trois autres compétences (lire, parler, communiquer) ;
- un entretien oral d'une dizaine de minutes.

Le positionnement des étudiants anglicistes s'est fait en deux vagues principales. Une première vague d'étudiants a passé le test *Dialang* et s'est auto-évaluée au moment des inscriptions administratives en juillet. Ces étudiants ont ensuite été reçus individuellement en entretien à la rentrée universitaire avant le début des cours. Une deuxième vague de positionnement, qui concernait essentiellement les étudiants retardataires, s'est déroulée au tout début de l'année universitaire.

La passation du test informatisé et de l'auto-évaluation avait lieu au Centre d'Apprentissage en Autonomie (CAA) et durait environ 1h30. Pour chaque compétence testée, l'étudiant devait cocher sur une fiche de positionnement le niveau délivré par le test. Pour aider les étudiants à se diriger dans le test *Dialang*, nous avons élaboré un guide d'utilisation qui consistait en des copies d'écran du test.

Les entretiens, menés pour l'année 2009-2010 par les enseignants référents des étudiants de première année, avaient deux objectifs principaux. Ils permettaient, d'une part, de confirmer/d'affiner le niveau identifié au préalable à l'aide de *Dialang* et de l'auto-évaluation et de compléter les informations nous permettant de dresser le « profil linguistique » de l'étudiant (contact avec la langue anglaise, motivations pour apprendre l'anglais, etc.). D'autre part, les entretiens avaient un rôle d'orientation active. En effet, lors de ces entretiens, nous consacrons également cinq minutes pour aider l'étudiant dans le choix des différentes options.

## 2.2. Objectifs du positionnement

Les tests de positionnement avaient trois objectifs majeurs. Premièrement, ils visaient à identifier les étudiants les moins avancés. Ainsi, ceux qui obtenaient un niveau global inférieur à B2<sup>2</sup> étaient placés dans le dispositif soutien. Deuxièmement, ils avaient pour but d'établir des groupes de niveau. Le positionnement a ainsi permis de répartir l'ensemble des étudiants de première année dans des groupes de niveau pour le cours de Maîtrise de la Langue (UE obligatoire qui fait partie des enseignements fondamentaux et dans laquelle l'accent est mis sur la pratique de la langue). En effet, on peut tout à fait imaginer que la grande disparité de niveau constatée entre

---

<sup>1</sup> Le test *Dialang* est un test de positionnement multilingue libre de droit. Ce test a été développé par plus de vingt universités européennes, avec le soutien de la Commission Européenne. Il permet de tester ses connaissances en lecture, en rédaction, en écoute, en grammaire, et en vocabulaire. Ce test est disponible sur <<http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about>>.

<sup>2</sup> Pour des raisons d'effectif et d'équilibre des groupes, les étudiants qui avaient un niveau B1<sup>+</sup> n'ont pas été placés dans le dispositif soutien.

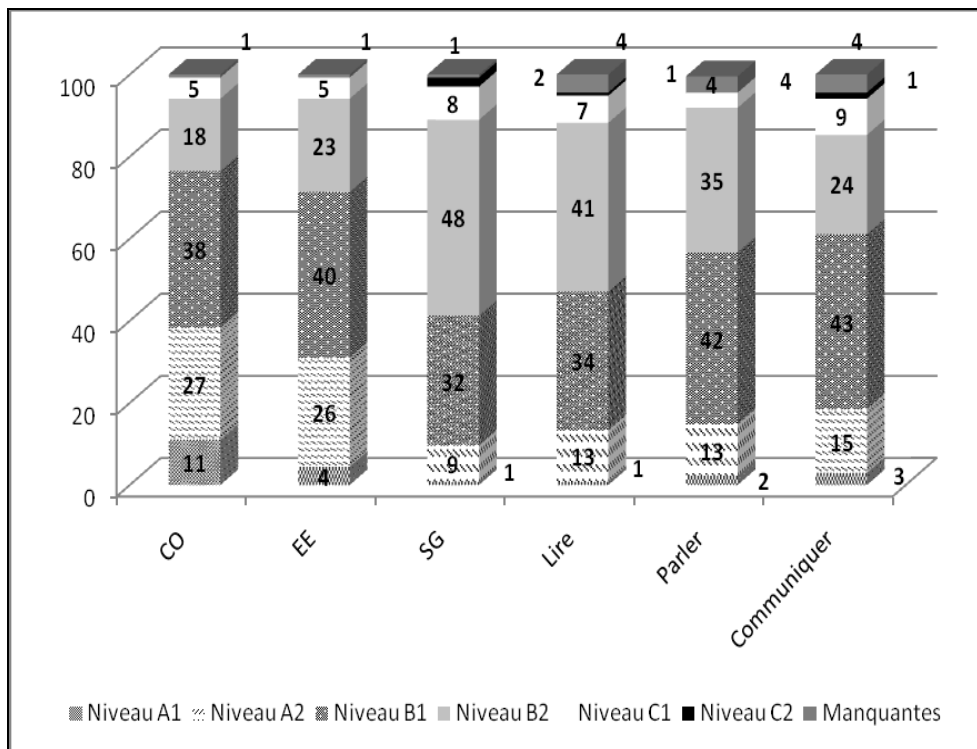
les étudiants les plus faibles et les étudiants les plus avancés (A1 *versus* C1) peut rendre difficile le travail dans ce type de cours où l'accent est mis sur la pratique de la langue. Les étudiants ont également été répartis en fonction de leur niveau dans les différents groupes du dispositif soutien. Enfin, le positionnement a permis d'identifier les compétences les moins bien maîtrisées. Ces compétences ont été travaillées en priorité dans les différentes composantes du dispositif soutien.

### 2.3. Résultats

Pour l'année universitaire 2009-2010, nous avons testé au total 136 étudiants en anglais. Soixante et onze ont obtenu un niveau inférieur au niveau B1+ et ont été placés dans le dispositif soutien (soit 52.2 %). Ces résultats montrent que plus de la moitié des étudiants qui entrent en première année LLCE anglais ont un niveau B1, voire A2. Ils sont très similaires à ceux obtenus auprès d'étudiants de première année de Langues Étrangères Appliquées (LEA) à l'université de Nantes (M.-F. Narcy-Combes, à paraître ; M.-F. Narcy-Combes & McAllister, à paraître). Ces résultats contrastent avec les objectifs du plan de rénovation des langues étrangères (2005) qui est d'améliorer le niveau des élèves en langue étrangère ainsi que leurs compétences orales dans un contexte d'ouverture européenne et internationale. Si les objectifs du plan étaient atteints, nous devrions avoir une majorité d'étudiants de niveau B2 à l'entrée à l'université et, s'agissant d'étudiants engagés dans une filière de spécialité, on s'attendrait même à une majorité d'étudiants de niveau B2+.

Dans la figure 1 (page suivante), la répartition des étudiants dans les différents niveaux du *CECRL* est représentée pour les différentes compétences testées (CO pour compréhension orale ; EE pour expression écrite ; et SG pour structures grammaticales).

Nous remarquons à la lecture de la figure 1 que les deux compétences les moins bien maîtrisées sont la compréhension de l'oral et l'expression écrite. Pour ces deux compétences, plus de 30 % des étudiants sont en dessous du niveau B1 et plus de 70 % en dessous du niveau B2, la compréhension de l'oral comportant environ 11 % d'étudiants débutants (A1).



**Figure 1 - Représentation en pourcentage des étudiants dans les différents niveaux du CECRL par compétence**

Il nous a semblé intéressant de connaître le profil général des étudiants. À partir des renseignements demandés sur les fiches de positionnement, nous avons pu établir le type de bac obtenu par les étudiants de première année LLCE (tableau 1) et connaître leur projet professionnel (tableau 2).

Type bac	Nombre	Pourcentage
Général	112	82
Technologique	16	12
Autres	4	3
Données manquantes	4	3
Total	136	100

**Tableau 1 – Type de baccalauréat obtenu**

Nous notons que les étudiants proviennent à 82 % d'une filière générale. Les renseignements sur les fiches de positionnement indiquent que 57 % d'entre eux ont obtenu un baccalauréat littéraire, 29 % un baccalauréat économique et social et 13 % un baccalauréat scientifique. 12 % des étudiants sont originaires d'une filière technologique. Enfin, 3 % proviennent d'autres filières. Quatre étudiants n'ont pas

répondu.

Nous avons également demandé aux étudiants quel était leur projet professionnel. Ils devaient cocher une seule modalité parmi les sept proposées. Ces différentes modalités ont été établies à partir d'informations collectées l'année précédente lors des entretiens.

L'analyse des réponses (tableau 2) montre que le quart des étudiants se destine à l'enseignement de l'anglais. Ils souhaitent à 23 % « vivre et travailler à l'étranger ». Les autres réponses se répartissent entre : enseigner le français langue étrangère (10 %), devenir professeur des écoles (7 %), travailler dans la communication (12 %) et être traducteur (4 %). Enfin, 12 % des étudiants ont coché la modalité « autres » et 7 % n'ont coché aucune modalité.

Projet professionnel	Nombre	Pourcentage
Enseignant d'anglais	36	26
Vivre et travailler à l'étranger	31	23
Enseignant de FLE	13	10
Professeur des écoles	9	7
Emploi dans la communication	16	12
Traducteur	5	4
Autres	16	12
Données manquantes	10	7
Total	136	100

Tableau 2 – Projet professionnel des étudiants de première année LLCE

### 3. Les outils de l'accompagnement

L'accompagnement des étudiants s'est réalisé par le biais de deux cours en présentiel et de deux parcours en autonomie guidée sur une plateforme pédagogique<sup>3</sup>. L'ensemble de ces outils constituait l'UE soutien qui remplaçait une option (3 crédits pour chaque semestre en L1).

#### 3.1. Objectifs

La mise en place de ce dispositif visait, comme nous l'avons souligné précédemment, à proposer aux étudiants les moins avancés un accompagnement en leur donnant les outils linguistiques nécessaires à la réussite en première année et ainsi à réduire le taux d'échec et d'abandon. Afin de mieux cibler les besoins et apporter un soutien efficace aux étudiants, nous avons essayé d'identifier les difficultés et

---

<sup>3</sup> Le cours de Maîtrise de la Langue (2h/semaine) avec la création de groupes de niveau et des effectifs réduits (groupe de 30) faisait également partie intégrante du plan Licence de l'UFR d'Études Anglophones.



les erreurs récurrentes des étudiants de première année LLCE anglais.

Cette identification s'est faite en deux temps. Une première identification a eu lieu dès la rentrée universitaire à partir de l'analyse de différents résultats. Nous avons tout d'abord analysé les résultats des étudiants au test *Dialang* et leur auto-évaluation à partir de la grille du *CECRL*. Nous avons ensuite observé leurs performances lors des entretiens oraux. Enfin, nous avons étudié les bilans du test *Focus*<sup>4</sup> qui réalise un diagnostic des points grammaticaux et des notions/fonctions qui posent problème aux étudiants.

Une deuxième identification s'est déroulée tout au long de l'année universitaire par le biais de l'analyse de différentes données : l'évaluation des productions écrites des étudiants par les enseignants responsables du cours de soutien, et l'observation des scores obtenus aux exercices auto-corrigés de compréhension de l'oral qu'ils devaient réaliser sur la plateforme. L'observation et l'analyse des copies permettaient ainsi aux enseignants du cours en présentiel de proposer un feedback individuel et/ou collectif ciblé.

L'analyse de ces différents éléments a donc permis d'apporter une réponse aux besoins identifiés. Les compétences qui étaient les moins bien maîtrisées par les étudiants étaient travaillées en priorité lors des deux cours en présentiel (cours de soutien et atelier de conversation).

### 3.2. L'UE soutien

Les cours en présentiel représentent deux heures hebdomadaires réparties en une heure de cours de soutien (groupes de 18 étudiants ou moins) et une heure d'atelier de conversation (groupe de 8 étudiants).

Les parcours de renforcement en autonomie guidée représentent approximativement trois heures par semaine de travail apprenant. Nous estimons que les étudiants consacrent environ chaque semaine deux heures à la réalisation des différentes activités d'une unité sur le parcours de renforcement linguistique. La quantité de travail hebdomadaire sur le parcours de renforcement grammatical peut varier d'un étudiant à un autre en fonction des résultats que ce dernier a obtenu au test *Focus*.

L'UE soutien se compose donc de différents éléments articulés entre eux pour former un ensemble cohérent dans lequel chaque élément est complémentaire. Les deux cours en présentiel, le cours de soutien et l'atelier de conversation sont articulés autour des parcours en autonomie guidée, et plus particulièrement autour du parcours de renforcement linguistique. Autrement dit, dans le parcours, l'étudiant travaille de manière autonome dans chaque unité sur des micro-tâches : apprendre les formes linguistiques liées à la thématique de l'unité, travailler la compréhension d'un support audio et/ou vidéo ou d'un support écrit dans lequel il pourra retrouver

---

<sup>4</sup> Test conçu en 1993 par Jean-Pierre Nougier et Jean-Yves Petitgirard pour la formation continue en langues de l'Université Stendhal de Grenoble.

ces formes linguistiques.

Ces formes linguistiques seront ensuite mobilisées lors de macro-tâches ou tâches finales : en production orale dans les ateliers de conversation, en compréhension de l'oral dans le cours de soutien, et en production écrite lors des activités de fin de séquence que l'étudiant doit remettre à l'enseignant du cours de soutien.

Nous allons à présent observer de manière plus détaillée chacune de ces composantes.

### **3.2.1. Les parcours en autonomie guidée**

Les parcours en autonomie guidée sont hébergés par la plateforme pédagogique *Esprit*. L'étudiant accède aux parcours à l'aide d'un identifiant et d'un mot de passe délivrés en début d'année universitaire.

#### **a. Le parcours de renforcement linguistique**

Le parcours de renforcement linguistique comporte huit séquences thématiques. Chaque séquence est elle-même subdivisée en trois unités liées à la thématique générale de la séquence. L'apprenant travaille chaque semaine de manière autonome sur une unité. Les dates butoirs pour terminer chaque unité sont indiquées dans un calendrier mis en ligne sur la plateforme. Chaque unité comporte une liste de ressources en ligne et de ressources, disponibles au Centre d'Apprentissage en Autonomie, qui ont pour objectif de faire travailler l'étudiant sur différentes compétences (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression écrite, grammaire). Au sein de l'unité, certaines activités sont obligatoires et d'autres optionnelles. À la fin de chaque séquence, autrement dit toutes les trois semaines, l'apprenant réalise une tâche finale de compréhension orale et de production écrite qui est prise en compte pour l'évaluation de l'UE. Les étudiants ont accès pour chaque séquence à un blog d'entraide focalisé sur le travail à rendre toutes les trois semaines.

#### **b. Le parcours grammatical**

Lors du premier cours de soutien, les étudiants faisant partie du dispositif ont passé le test *Focus*, test diagnostique informatisé qui évalue les étudiants sur différents points grammaticaux et notions/fonctions.

À l'issue du test, l'étudiant obtient un bilan personnel soulignant les points grammaticaux et les notions/fonctions qui lui posent le plus de difficultés et qu'il doit (re)travailler. L'étudiant gère ainsi sa progression en fonction de ses résultats et travaille de manière autonome sur un parcours de renforcement grammatical. Ce parcours de grammaire propose un rappel théorique et des exercices d'application pour de nombreux points de grammaire et des notions/fonctions testés dans *Focus*.

### **3.2.2. Les cours en présentiel**

#### **a. Le cours de soutien**

Le cours de soutien porte principalement sur les contenus et le suivi des parcours en autonomie guidée. Il vise essentiellement à faire travailler les étudiants sur des activités de compréhension approfondie de l'oral. Quatre enseignants se partagent les cours. Ce cours demande à l'enseignant de prendre en main et de connaître les contenus des unités des parcours en autonomie guidée.

#### **b. L'atelier de conversation**

Les ateliers de conversation, assurés par trois lecteurs, sont intégrés sur la plateforme dans le parcours de renforcement linguistique. Avant l'atelier (hebdomadaire), l'étudiant doit consulter la fiche de travail précisant le thème de l'atelier et le travail à effectuer avant la séance. Chaque tâche consiste en un jeu de rôle impliquant deux à plusieurs étudiants, et sa thématique est liée à celle de l'unité du parcours de renforcement linguistique. Autrement dit, pour réaliser cette macro-tâche, l'étudiant doit mobiliser les connaissances (les formes linguistiques) vues lors de l'unité. Un calendrier précisant le contenu et les modalités de travail pour chaque atelier est en ligne sur la plateforme.

## **4. Bilan du dispositif**

### **4.1. Quelques données**

La première question que nous nous sommes posée à l'issue de l'année universitaire 2009-2010 est la suivante : le dispositif a-t-il fonctionné, autrement dit les étudiants qui ont bénéficié du soutien ont-ils progressé ? Pour tenter de répondre à cette question, nous avons comparé différentes données (les résultats du positionnement au semestre 1 *versus* le semestre 2, le pourcentage d'étudiants admis *versus* le pourcentage d'étudiants ajournés et le pourcentage d'abandon).

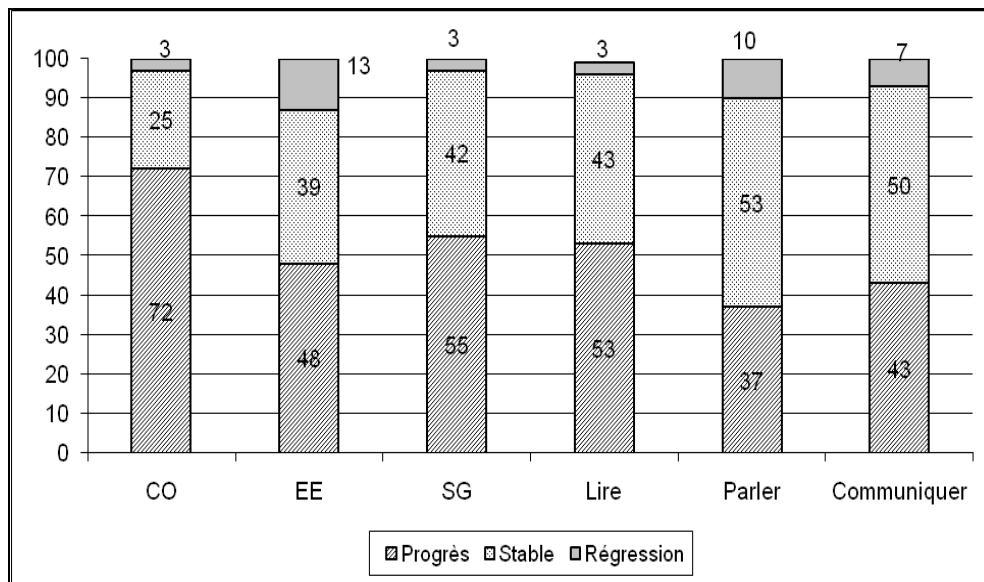
Premièrement, nous avons repositionné à la fin du deuxième semestre les étudiants du dispositif soutien en suivant la même procédure qu'au début de l'année universitaire (à l'exception des entretiens oraux). Nous avons ainsi positionné 33 étudiants<sup>5</sup>. Nous avons ensuite comparé, pour chaque étudiant et pour chaque compétence testée, les résultats du positionnement de la fin du deuxième semestre aux résultats du début de l'année et déterminé pour chaque étudiant et pour chaque compétence si l'étudiant avait progressé, stagné ou régressé. Les résultats sont donnés dans le tableau suivant.

---

<sup>5</sup> Cet effectif réduit d'étudiants positionnés s'explique par le nombre important d'étudiants absents lors des séances consacrées aux tests en fin d'année, auquel s'ajoutent des données inexploitable car incomplètes.

	Progrès		Stable		Régression		Total
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	
CO	23	72	8	25	1	3	32
EE	15	48	12	39	4	13	31
SG	17	55	13	42	1	3	31
Lire	16	53	13	43	1	3	30
Parler	11	37	16	53	3	10	30
Communiquer	13	43	15	50	2	7	30

**Tableau 3 – Comparaison positionnement S1 versus S2**



**Figure 2 – Représentation en pourcentage des étudiants qui ont progressé, se sont stabilisés ou ont régressé par rapport au début de l'année universitaire**

À la lecture du tableau 3 et de la figure 2, nous constatons que la majorité des étudiants ont progressé en compréhension de l'oral (72 %), en expression écrite (48 %), en structures grammaticales (55 %) et pour la compétence « lire » (53 %). En revanche, les résultats pour les compétences « parler » et « communiquer », semblent stables pour la majorité des étudiants par rapport au début de l'année universitaire (53 % pour « parler » et 50 % pour « communiquer »).

Deuxièmement, nous avons comparé le pourcentage d'étudiants de première année LCCE anglais admis à l'issue du premier et du deuxième semestre. À l'issue du premier semestre, 48 étudiants sur 127 sont admis (soit 38 %) et 79 sont ajournés (62 %). Ces chiffres restent sensiblement les mêmes à l'issue du deuxième semestre (36 étudiants admissibles *versus* 82 ajournés soit 36 % *versus* 64 %).

Nous avons ensuite observé comment se répartissaient ces pourcentages en fonction de l'appartenance des étudiants aux deux groupes (soutien ou hors soutien) (tableaux 4 et 5). Nous rappelons que tous les étudiants qui avaient un niveau inférieur au niveau B1+ lors du positionnement (*Dialang* + autoévaluation + entretien oral) avaient été placés dans le dispositif soutien.

	Admissible		Ajourné		Total
	Nb	%	Nb	%	
<b>Soutien</b>	20	30	47	70	67
<b>Hors soutien</b>	28	47	32	53	60
<b>Total</b>	48	38	79	62	127

**Tableau 4 - Nombre et pourcentage d'étudiants admissibles ou ajournés au semestre 1**

À la lecture du tableau 4, nous notons que 20 étudiants appartenant au dispositif soutien sur 67 ont été admis (soit 30 %) à l'issue du premier semestre contre 28 étudiants hors dispositif sur 67 (soit 47 %). Le nombre d'étudiants admis à l'issue du deuxième semestre est identique pour les étudiants appartenant au dispositif mais baisse très légèrement pour les étudiants hors dispositif (25 étudiants admis soit 42 %) (tableau 5).

	Admissible		Ajourné		Total
	Nb	%	Nb	%	
<b>Soutien</b>	20	30	47	70	67
<b>Hors soutien</b>	25	42	35	58	60
<b>Total</b>	45	36	82	64	127

**Tableau 5 - Nombre et pourcentage d'étudiants admissibles ou ajournés au semestre 2**

En définitive, nous pouvons dire que, globalement, les étudiants du dispositif soutien réussissent moins bien que les étudiants hors dispositif et que cette différence entre les deux groupes subsiste à l'issue du deuxième semestre. Ces résultats suggèrent que, dans l'ensemble, l'écart constaté lors du positionnement entre les étudiants les moins avancés et les étudiants les plus avancés ne semble s'être atténué ni à l'issue du premier semestre ni à l'issue du deuxième semestre<sup>6</sup>. Il faudrait sans doute prévoir un accompagnement étalé sur plus d'une année pour réduire cet écart.

Enfin, nous avons calculé le pourcentage d'abandon des étudiants de première année. Nous trouvons que 23 étudiants (soit 18 %) ont abandonné leurs études à l'issue du premier semestre. À l'issue du deuxième semestre, le nombre d'étudiants qui abandonne augmente considérablement (48 étudiants sur 127, soit 38 %). Nous

<sup>6</sup> S'il n'y avait pas eu de soutien, le taux d'échec aurait peut-être été encore plus important. Une comparaison avec les pourcentages d'admissibilité des années antérieures aurait permis une analyse plus fine, mais nous ne disposons pas de données fiables pour les années antérieures.

avons ensuite observé comment se répartissaient à l'issue des deux semestres ces pourcentages en fonction de l'appartenance des étudiants aux deux groupes (soutien ou hors soutien) (tableaux 6 et 7).

	Abandon		Pas abandon		Total
	Nb	%	Nb	%	
<b>Soutien</b>	11	16	56	84	67
<b>Hors soutien</b>	12	20	48	80	60
<b>Total</b>	23	18	104	82	127

**Tableau 6 - Nombre et pourcentage d'abandon des étudiants à l'issue du semestre 1**

À la lecture du tableau 6, nous constatons que 11 étudiants appartenant au dispositif soutien (soit 16 %) abandonnent leurs études à l'issue du premier semestre contre 12 étudiants hors dispositif (soit 20 %). À l'issue du deuxième semestre, ces chiffres doublent : 24 étudiants appartenant au dispositif (soit 36 %) abandonnent contre 24 étudiants hors dispositif (soit 40 %).

	Abandon		Pas abandon		Total
	Nb	%	Nb	%	
<b>Soutien</b>	24	36	43	64	67
<b>Hors soutien</b>	24	40	36	60	60
<b>Total</b>	48	38	79	62	127

**Tableau 7- Nombre et pourcentage d'abandon des étudiants à l'issue du semestre 2**

L'analyse de ces résultats semble démontrer qu'en dépit de leurs difficultés les étudiants qui bénéficient du dispositif soutien ont un pourcentage d'abandon légèrement inférieur aux étudiants hors dispositif. Cette différence se vérifie pour les deux semestres. Nous pouvons supposer que l'encadrement et l'aide dont bénéficient les étudiants du dispositif permettent de lutter contre l'abandon en première année, ce qui était, nous le rappelons, l'objectif majeur du plan réussite en licence.

#### **4.2. Quelle est l'appréciation des étudiants du dispositif soutien ?**

Afin de compléter ce bilan, nous avons souhaité interroger notre dispositif du point de vue des apprenants. Notre questionnaire concerne leur satisfaction par rapport au dispositif ainsi que leur motivation dans leur travail au sein de l'UE soutien et, plus précisément, les éléments motivants du dispositif (travail collaboratif, travail par le biais des TIC, évaluation sommative des activités, etc.). Nous leur avons également demandé de nous faire part de leurs attentes ou de leurs besoins en matière de soutien et de suivi. Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons élaboré et diffusé un questionnaire à la fin de l'année universitaire. Le questionnaire comportait des questions fermées et des questions ouvertes afin de laisser aux étudiants l'opportunité de s'exprimer plus librement. Nous avons collecté 31 ques-

tionnaires et présentons ici une partie des résultats.

À La question à choix multiple « L'UE de soutien t'a-t-elle aidé à améliorer ton niveau d'anglais ? », 26 % des étudiants interrogés ont coché la réponse « Cela t'a beaucoup aidé », 68 % la réponse « Cela t'a moyennement aidé » et 6 % « Cela ne t'a pas du tout aidé ». Quand on leur demande si cette UE les a aidés à mieux comprendre leurs difficultés en anglais, 36 % pensent que cela les a beaucoup aidés, 48 % moyennement aidés et 16 % pas du tout aidés.

Nous leur avons également demandé dans quelle compétence ils avaient le plus progressé. Les réponses montrent que 45 % des étudiants estiment avoir progressé en compréhension de l'oral, 13 % en compréhension de l'écrit, 23 % en production orale et 10 % en production écrite. Enfin, 71 % déclarent être prêts à renouveler l'expérience. Une analyse plus fine et un croisement entre les différentes réponses demandent à être réalisés pour faire un réel bilan de l'appréciation du dispositif par les étudiants.

## 5. Conclusion

Nous avons présenté les premiers éléments d'une recherche-action sur un dispositif de formation hybride impliquant des étudiants en LLCE anglais. Au terme de cette étude très limitée, nous pouvons dégager un certain nombre de constatations et de conclusions provisoires. La mise en place de ce dispositif d'accompagnement semble avoir répondu, d'une certaine manière, au problème de défection à l'issue de la première année. En effet, nous avons pu constater que les étudiants appartenant au dispositif soutien ont un pourcentage d'abandon légèrement inférieur à ceux qui ne font pas partie du dispositif. Il semble donc que l'encadrement et l'aide dont ont bénéficié les étudiants du dispositif ont permis de lutter contre l'abandon en première année. L'analyse des questionnaires montre que, même si le dispositif d'accompagnement n'a pas permis à tous les étudiants de passer la barre d'admissibilité en deuxième année, il leur a permis, dans une certaine mesure, de renforcer leurs acquis et d'améliorer leurs compétences linguistiques en anglais. En revanche, le taux d'échec demeure important pour ces mêmes étudiants. Se pose alors la question suivante : est-il judicieux de proposer à tous ces étudiants moins avancés un dispositif qui, d'une certaine manière, les dissuadera d'abandonner leurs études ? Pour les 20 % d'étudiants admissibles, la réponse semble affirmative. Néanmoins, pour les 80 % restants, la question reste entière. Pour réaliser une analyse plus fine de ce problème, des données supplémentaires seraient utiles, telles que des informations concernant l'orientation, voire la réorientation de ces étudiants et l'utilité, à plus ou moins long terme, des compétences et des connaissances acquises par le biais de cette formation.

## Références bibliographiques

ALA-MUTKA, Kirsti. 2010. « Learning in Informal Online Networks and Communities ». Séville : Commission européenne.  
<<http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3059>>. Consult. 20 oct. 2010.

BALANSKAT, Anja, Roger BLAMIRE & Stella KEFALA. 2006. « The ICT impact report ». Bruxelles : Commission européenne.  
<<http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf>>. Consult. 20 oct. 2010.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

CHARLIER, Bernadette, Nathalie DESCHRYVER & Daniel PERAYA. 2006. « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides ». *Distances et savoirs*, vol. 4 n° 4 : 469-496.

MINISTÈRE DE LA RECHERCHE ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. Communiqué de Presse Réussir en licence. 13 déc. 2007.

DEMAIZIÈRE, Françoise & Jean-Paul NARCY-COMBES. 2005. « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* ». *ALSIC*, vol. 8 n° 1 : 45-64 <[http://alsic.unstrasbg.fr/v08/demaiziere/alsic\\_v08\\_14-rec8.htm](http://alsic.unstrasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm)>. Consult. 20 oct 2010.

NARCY-COMBES, Marie-Françoise & Julie MCALLISTER. À paraître 2011. « Dealing with large numbers of students: a blended learning environment in a French university and its impact on second language acquisition and student satisfaction ».

NARCY-COMBES, Marie-Françoise. À paraître. « Pour une méthodologie de description des profils d'apprenants : contexte et croisement des données ».

NISSEN, Elke. 2006. « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides ». In DEJEAN-THIRCUIR Charlotte & François MANGENOT (dir.). *Le Français dans le monde - Recherches et applications - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. Paris : Clé international, 44-58.

OLLIVIER, Christian. 2009. « Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le web 2.0 ». In LIONS-OLIVERI Marie-Laure & Philippe LIRIA (dir.). *Approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Maison des langues, 263-283.

POTHIER, Maguy. 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

POYET, Françoise. 2009. « Impact des TIC dans l'enseignement : Une alternative pour l'individualisation ? ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 41, janvier <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/41-janvier-2009.php>>. Consult. 20 oct. 2010.

THIBERT, Rémi. 2010. « Pour des langues plus vivantes à l'école ». *Dossier d'actualité de la VST* n° 58, novembre. <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/58-novembre-2010.php>>. Consult. 20 oct. 2010.