
De la satisfaction à la performance

Dépasser les indicateurs de satisfaction pour évaluer et réguler efficacement un dispositif de formation en langue française

Maud Jacquet*, Christelle Maillart, François Georges*, Marianne Poumay***

** Université de Liège*

LabSET

14 quai Timmermans – B-4000 Liège (Sclessin)

maud.jacquet@ulg.ac.be

fr.georges@ulg.ac.be

m.poumay@ulg.ac.be

*** Université de Liège*

Unité de logopédie clinique

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Bâtiment B38

rue de l'Aunaie, 30

B-4000 Liège

christelle.maillart@ulg.ac.be

RÉSUMÉ. Dans le cadre de la formation en logopédie à l'ULg, un examen certificatif de langue française a été mis en place afin de répondre aux exigences de la profession. Pour y préparer les étudiants, l'unité de logopédie clinique, l'Institut Supérieur des Langues Vivantes (ISLV) et le Laboratoire de Soutien aux synergies Enseignement-Technologie (LabSET) de l'Université de Liège (ULg) ont conçu un dispositif hybride d'apprentissage et de remédiation en langue française. Depuis 2011, ce dispositif offre aux étudiants un environnement de travail en ligne visant à soutenir leur apprentissage autonome du français. Malgré une importante satisfaction vis-à-vis du dispositif, les performances demeurent insuffisantes. Cependant, un groupe d'étudiants se distinguent. Une analyse qualitative basée sur des interviews met en évidence chez ces étudiants 1) une bonne connaissance des stratégies cognitives efficaces en termes d'apprentissage, 2) une certaine capacité à planifier et ajuster leur travail et 3) des indicateurs d'une motivation autodéterminée et intrinsèque. Soutenus par le dispositif et ses caractéristiques, il est probable que ces facteurs soient à l'origine de leur succès. Pour des étudiants peut-être encore trop scolaires, principalement soucieux de leurs résultats à l'examen et peu enclins à identifier leurs besoins, la liberté offerte par le dispositif fait naître un sentiment de satisfaction mais ne suffit pas à un apprentissage de qualité.

MOTS-CLÉS : autonomie, efficacité, satisfaction, hybride, logopédie

1. Notre contexte : la maîtrise de la langue française chez les futur(e)s logopèdes

Dans le cadre de la remédiation et de l'apprentissage de la langue française pour la formation des futures logopèdes¹, un dispositif alliant dimensions en ligne et en présentiel a été proposé. Ce dispositif a pour but d'aider les étudiants à identifier leurs difficultés en français et de leur permettre d'y remédier pour satisfaire au mieux aux exigences de leur future profession. Tout d'abord, nous décrirons brièvement le dispositif mis en place ; ensuite nous exposerons différentes données en lien avec la question de l'utilisation de la satisfaction comme un indicateur suffisant de l'efficacité de ce dispositif. Nous nourrirons notre réflexion de données quantitatives (réussite des étudiants, fréquentation du site en ligne) et qualitatives (issues d'interviews réalisées auprès d'étudiantes). Une conclusion et des pistes de régulation seront enfin proposées.

Le dispositif d'aide à la maîtrise de la langue française² est initialement adressé à des étudiants de première année universitaire, année que nous nommons le « premier bachelier », ou « Bac 1 »³. A ce groupe s'ajoutent chaque année une dizaine d'étudiants plus expérimentés qui, suite à des études en science du langage ou en linguistique ou encore suite à une formation de logopédie en haute école, réalisent une « passerelle » d'une année nommée « année préparatoire » pour obtenir le diplôme de logopède délivré par l'Université de Liège.

Combinaison de différents éléments visant à favoriser l'autonomie des étudiants tout en les accompagnants dans leur apprentissage, ce dispositif implique plusieurs étapes, balisant un travail s'étalant sur trois mois (de fin septembre à fin décembre) :

- Fin septembre, les étudiants assistent à une présentation en présentiel axée notamment sur la nécessité de maîtriser la langue française pour devenir un professionnel compétent.
- Début octobre, ils réalisent un diagnostic de leurs faiblesses et de leurs points forts en orthographe (grammaticale et lexicale), compréhension, vocabulaire et syntaxe à travers la passation de tests en ligne proposés sur la plateforme de l'ULg Blackboard.
- Suite au diagnostic, ils s'approprient un espace de travail en ligne qui répertorie plus de 700 activités portant sur les différents points de français et organisé autour d'une carte de ressources (cf. Figure 1). Cet espace, nommé GIC pour Gestion Individualisée des Compétences, propose de travailler la langue française, et principalement les ressources liées à la lecture (partie supérieure de la carte) et à l'écriture (partie inférieure de la carte). Chacune des ressources à travailler pour maîtriser la lecture et l'écriture est représentée par une bulle. Comme le montre la figure 1, certaines bulles se décomposent en plusieurs bulles de niveau inférieur. Pour être maîtrisées, ces bulles dites mères impliquent la maîtrise de chaque bulle fille ainsi que leur mobilisation et leur combinaison efficace. Le travail de chaque bulle se fait via des activités consacrées et dont le nombre est indiqué au sein de la bulle. Pour travailler une bulle, les étudiants cliquent sur celle-ci et un choix d'activité s'offre à eux. Il leur suffit ensuite de cliquer sur l'activité pour la réaliser. Suite à cette réalisation, un jugement quant à leur performance leur est demandé. L'historique des activités leur permet d'identifier ce qui a déjà été réalisé, bien qu'ils puissent recommencer une activité autant de fois que souhaité. Cet environnement de travail est accessible à partir de tout ordinateur muni d'une connexion Internet.

¹ Le terme « logopédie » est l'appellation belge d'orthophonie.

² Pour en savoir plus sur l'outil GIC (Gestion Individualisée des Compétences) au centre de ce dispositif, voir Georges (2007) et le site www.labset.ulg.ac.be/portail_gic/

³ Il est à noter que le groupe d'étudiants bacheliers peut aussi contenir des étudiants de deuxième bachelier repassant l'examen de langue français échoué l'année précédente.

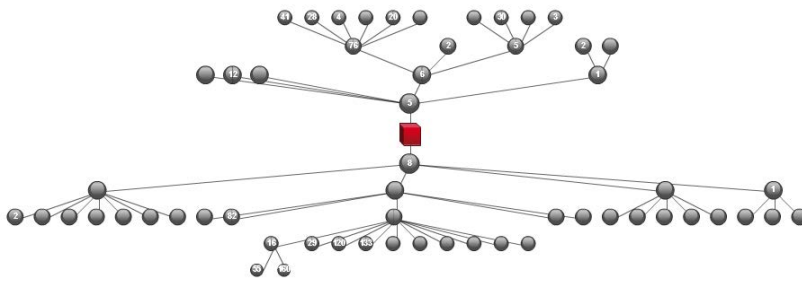


Figure 1. Carte de ressources répertoriant des activités en ligne permettant de travailler la langue française

- Mi-octobre, les étudiants reçoivent chacun un scénario de travail personnalisé, composé d'activités variées et répondant à leurs faiblesses spécifiques identifiées lors du diagnostic. Concrètement, la carte de chaque étudiant se colore, indiquant ainsi quelles bulles sont spécifiquement à travailler en référence aux résultats du diagnostic (cf. Figure 2). Certaines activités pertinentes sont pointées au sein de ces bulles. La majorité des étudiants ont une soixantaine d'activités conseillées à réaliser (de 20 à 80 en fonction des lacunes identifiées), ce qui correspond à un travail d'environ dix heures. Bien qu'obligés de réaliser 70 % des activités conseillées dans le cadre de leur scénario, les étudiants ont la liberté de réaliser n'importe quelle autre activité proposée dans la GIC.

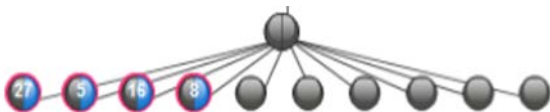


Figure 2. Partie de la carte de ressources indiquant un scénario de travail

- Pendant toute la période de travail, ils ont la possibilité de prendre du recul par rapport à leurs réalisations au travers de rapports de suivi personnels automatisés et actualisables à tout moment. Dans l'espace de suivi statistique de la GIC, les étudiants ont la possibilité de voir quelles bulles ont été travaillées via quelles activités, ainsi que les jugements associés. S'ils le souhaitent, ils peuvent notifier leur maîtrise de certaines bulles en modifiant la couleur de celles-ci (orange) dans la carte de ressources.

- Ils sont accompagnés tout au long de leur parcours via un forum, dans lequel une enseignante intervient au moins une fois par semaine. De plus, trois séances de deux heures en présentiel portant sur des points de français précis (ex. : participe passé) ont été organisées sur la période de trois mois.

- Ils ont en permanence la possibilité de s'auto évaluer à travers un questionnaire automatisé permettant la présentation de questions différentes à chaque passation.

- Via un questionnaire de satisfaction, les étudiants sont incités à s'exprimer sur le dispositif afin de nous aider à l'améliorer.

Suite aux diagnostics de leurs difficultés, les étudiants sont impliqués dans le dispositif et réalisent des activités, participent aux séances présentiels et interviennent dans le forum jusqu'à la fin du premier quadrimestre. Un examen de langue française en janvier conclut cette période de trois mois. En fonction des lacunes identifiées et des activités choisies par les étudiants, le temps de travail sur trois mois (séances présentiels incluses) peut varier de sept à vingt heures.

2. Questions de recherche

Nous tenterons d'évaluer l'efficacité du dispositif mis en place et de fournir des pistes d'explication des performances des étudiants afin de proposer des axes de régulation. Nous nous interrogerons dans un premier temps sur la satisfaction des étudiants et sur son rôle en tant qu'indicateur d'efficacité du dispositif (question 1). Nous analyserons ensuite les performances de deux groupes d'étudiants et, en considérant les données de satisfaction et de performances dans notre réflexion, nous chercherons des pistes d'explication concernant la persistance des difficultés d'un groupe d'étudiants pourtant particulièrement satisfaits du dispositif proposé : les échecs à l'examen peuvent-ils s'expliquer par un niveau de base particulièrement faible ou par un manque de participation aux activités du dispositif ? (question 2). En dernier lieu, nous nous interrogerons sur l'importance

de la capacité à s'auto-évaluer, des stratégies d'apprentissage mises en place ou encore de la motivation dans l'utilisation efficace, en termes d'apprentissage et non seulement de satisfaction, d'un environnement demandant une approche autonome (question 3).

3. Méthodologie

La méthodologie et les outils utilisés diffèrent pour chaque question. Nous décrivons ces points en référence aux questions traitées.

3.1. Méthodes et outils

Pour traiter la question 1, à savoir la satisfaction des étudiants quant au dispositif et le rôle de cette satisfaction en tant qu'indicateur d'efficacité du dispositif, un questionnaire de satisfaction a été soumis aux 34 étudiants ayant participé au dispositif en 2012 et aux 73 étudiants impliqués dans le dispositif en 2013. Ce questionnaire à remplir en ligne était anonyme et comportait 37 questions fermées et 17 questions ouvertes (dont 14 commentaires associés à une question fermée). Les questions portaient sur l'utilité et l'ambiance des séances présentielles, les aspects techniques de l'outil, la clarté et l'utilité des ressources proposées, la satisfaction générale ou encore l'apprentissage. Il a été proposé aux étudiants en fin de parcours de formation. De plus, les taux de réussite à l'examen de langue française ont été calculés afin de mesurer l'apprentissage réel des étudiants en fin de formation. Afin d'approcher l'impact du dispositif sur l'apprentissage, deux taux ont été calculés : un sur base des notes attribuées par les enseignants avant la mise en place du dispositif (en 2010) et un sur base des notes attribuées par les enseignants après la mise en place du dispositif (en 2013). En confrontant les données de satisfaction et les données d'apprentissage, nous tenterons d'approcher l'efficacité du dispositif.

En ce qui concerna la question 2, à savoir le rôle du niveau de base en français et de l'implication dans le dispositif dans les performances à l'examen, les données de deux groupes d'étudiants sont considérées : celles d'un groupe d'étudiants d'année préparatoire⁴ (N = 12), ayant particulièrement réussi l'examen, et celles d'un groupe d'étudiants de premier bachelier (N = 35), dont le taux de réussite est faible. Les deux groupes d'étudiants ont participé exactement au même dispositif. Pour évaluer le niveau de base des étudiants avant leur entrée dans le dispositif, des tests diagnostiques ont été utilisés. Ces tests ont été passés en ligne, par tous les étudiants en même temps, sur la plateforme de l'ULg Blackboard. Chaque étudiant a passé cinq tests : un sur l'orthographe grammaticale, un sur l'orthographe lexicale, un sur la compréhension, un sur le vocabulaire et un sur la syntaxe. Ces tests étaient composés de questions à choix multiples, de questions à réponses multiples, de phrases lacunaires et de vrai/faux. A l'exception du test de compréhension qui ne comprenait que dix questions, l'ensemble des tests était composé de 20 questions. Pour chaque test, un score final a été automatiquement calculé. Pour mesurer la participation des étudiants aux activités, les traces données par le dispositif en ligne ont été utilisées. Chaque activité réalisée en ligne a été comptabilisée, ce qui a permis de calculer, pour chaque étudiant, le nombre d'activités réalisées sur l'ensemble de la période de formation.

La question 3 porte sur le rôle de la capacité à s'auto-évaluer, des stratégies d'apprentissage mises en place ou encore de la motivation dans l'utilisation efficace, en termes d'apprentissage et non seulement de satisfaction, d'un environnement demandant une approche autonome. Pour traiter cette question, plusieurs méthodes ont été utilisées. Tout d'abord, pour mesurer la capacité d'auto-évaluation des étudiants, en début d'année⁵, chaque étudiant a dû estimer son niveau dans les cinq éléments de français travaillés pendant le cours⁵ sur une échelle en quatre points (insuffisant – nécessite une amélioration – bon – excellent). Pour chacune des cinq estimations réalisées par chaque étudiant, une correspondance entre le niveau estimé par l'étudiant sur l'échelle et son niveau réel établi par le test diagnostique a été vérifiée. Un taux d'estimations correctes et incorrectes (sous-estimations et surestimations) a été calculé pour les deux groupes d'étudiants décrits dans la méthodologie portant sur la question 2. Une analyse descriptive des taux des différentes estimations (correctes, surestimations et sous-estimations) entre le groupe d'étudiants d'année préparatoire et de premier bachelier a ensuite pu être réalisée et a permis d'approcher la question du rôle de la capacité à s'auto-évaluer dans la réussite à l'examen. Ensuite, afin

⁴ Pour rappel, notre dispositif est initialement adressé à des étudiants de premier bachelier mais s'ajoutent chaque année une dizaine d'étudiants plus expérimentés qui, suite à des études en science du langage ou en linguistique ou encore suite à une formation de logopédie en haute école, réalisent une « passerelle » d'une année nommée « année préparatoire » pour obtenir le diplôme de logopède délivré par l'Université de Liège.

⁵ Ces cinq éléments sont l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, la syntaxe, le vocabulaire et la compréhension.

d'approcher les stratégies d'apprentissage efficaces ou encore l'ampleur de la motivation, une interview a été proposée aux douze étudiants d'année préparatoire. Six ont effectivement été entendus. Les questions sont présentées en annexe. Chaque interview a été enregistrée et retranscrite. L'analyse des interviews a permis d'identifier le profil des étudiants, les stratégies d'apprentissage mises en place ainsi que leur degré de motivation. Cette analyse descriptive a fourni des pistes de réflexion concernant le taux d'échec important des étudiants de premier bachelier, pistes qui restent à explorer.

3.2. *Précaution*

L'ensemble de l'étude porte sur un nombre restreint d'étudiants et n'est pas généralisable à l'ensemble des étudiants en contexte universitaire. En conséquence, nous avons limité nos analyses à la dimension descriptive. Un des objectifs de ce travail est d'ouvrir des voies d'exploration afin de proposer des pistes d'amélioration pertinentes. Des études ultérieures seront nécessaires pour étayer les hypothèses émises ici.

4. La satisfaction des étudiants et son rôle en tant qu'indicateur d'efficacité du dispositif (question 1)

En 2012, le taux de satisfaction était de 67 % (N = 34). En 2013, suite à certaines régulations du dispositif, ce taux est monté à 93 % (N = 73, dont 35 étudiants de premier bachelier, 26 étudiants de deuxième bachelier et 12 étudiants d'année préparatoire). En nous centrant sur les résultats de l'année 2013, nous constatons qu'en plus d'être satisfaits, 90 % des étudiants affirment vouloir continuer à utiliser l'espace en ligne dans leur formation. La quasi-totalité des étudiants estiment s'être améliorés en français. 89 % des étudiants ont apprécié pouvoir organiser de façon autonome leur travail en ligne et ils sont nombreux à souligner cet aspect comme le point le plus positif du dispositif.

A priori, ces résultats très positifs pourraient nous convaincre de l'utilité de cette innovation dans la formation des étudiants et nous inciter à étendre ce dispositif à d'autres matières, d'autres facultés, et pourquoi pas d'autres institutions. Cependant, ces résultats sont-ils suffisants pour considérer que cette innovation est efficace et porteuse pour l'apprentissage des étudiants ? Selon Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick, J. D. (2006), s'appuyer sur la réaction des étudiants face au dispositif n'est pas un indicateur suffisant pour évaluer la qualité d'une innovation. Une évaluation des apprentissages est nécessaire pour approcher l'efficacité du dispositif. Etre satisfait est une chose, avoir appris en est une autre...

En examinant d'autres types de données, nous constatons que, malheureusement, peu d'indices d'un apprentissage efficace peuvent être mis en avant. Le taux de réussite à l'examen reste faible (43 % en 2013) et aucune différence n'est constatée avant et après la mise en place de l'innovation (environ 50 % de réussite en 2010). De plus, les étudiants réussissant l'examen sont majoritairement ceux présentant le moins de lacunes en début d'année. A l'exception de la partie « compréhension », cette tendance est confirmée par des coefficients de corrélation positifs (>0.30) entre les performances des étudiants aux tests diagnostiques et celles obtenues à l'examen.

Bien que la satisfaction ne puisse être à elle seule un indicateur de l'efficacité du dispositif, il n'en reste pas moins que sa présence indique une attitude positive des étudiants face au dispositif proposé. A quoi peut être attribuée cette attitude si ce n'est à un bénéfice en termes d'apprentissage ? Etant donné que le questionnaire de satisfaction est rempli de façon anonyme, cette satisfaction exprimée ne peut être attribuée à un effet de désirabilité sociale. D'autres facteurs doivent avoir joué, et par exemple les trois facteurs considérés par Viau (2009) comme déterminant la motivation : le sens, le contrôle et le sentiment d'efficacité. En début d'année, plusieurs actions ont pour objectif de faire prendre conscience aux étudiants de l'importance de la maîtrise de la langue française dans leur futur métier de logopède ainsi que de la nécessité de travailler cette maîtrise. L'objectif de ces actions est d'engager les étudiants dans leur tâche, de les pousser à s'investir dans leur apprentissage afin de leur permettre d'obtenir des résultats satisfaisants. Associées à ces actions en présentiel visant à attribuer une valeur à l'activité, le dispositif a des caractéristiques propices à l'engagement des étudiants dans le travail de la langue française ; tout d'abord, il leur permet de choisir leur trajectoire de travail, de visualiser le chemin parcouru et d'avoir ainsi le contrôle sur leur apprentissage ; ensuite, en les guidant à travers le dispositif, en leur donnant la possibilité d'interagir avec des enseignants, les étudiants se sentent capables de progresser et pourquoi pas de réussir l'examen. L'usage effectif de ces potentialités n'est pas vérifié.

Impliqués dans le dispositif, conscients de son intérêt et confiants en leur réussite, les étudiants montrent une satisfaction importante à son égard. Pourquoi donc ne réussissent-ils pas ? Plusieurs hypothèses se dessinent : ont-ils un niveau de départ particulièrement bas et des lacunes impossibles à combler en une année ? La quantité de travail effectuée est-elle particulièrement faible pour ces étudiants en échec ? Pour évaluer ces hypothèses,

nous avons choisi de comparer les performances moyennes d'un groupe d'étudiants ayant particulièrement réussi (les étudiants de l'année préparatoire) avec celles d'un groupe étant particulièrement en échec (les étudiants de premier bachelier).

5. Examen des différences de niveaux de base et de participation aux activités entre étudiants de premier bachelier et étudiants en année préparatoire (question 2)

Les étudiants en année préparatoire participent exactement au même dispositif que les étudiants de premier bachelier mais semblent en tirer beaucoup mieux parti puisqu'ils présentent un taux de réussite de 83 % à l'examen (N = 12) contre 31,4 % chez les étudiants de premier bachelier (N = 35).

Il est possible que les étudiants en année préparatoire aient un meilleur niveau de français au départ. Les tests diagnostiques de début d'année indiquent que ces étudiants présentent aussi des lacunes en langue française en début d'année, bien qu'effectivement plus légères que les étudiants de premier bachelier. Sur l'ensemble des tests diagnostiques, la médiane des étudiants de premier bachelier est de 11 et celle des étudiants en année préparatoire est de 13. Etant donné que la réussite d'un test diagnostique est fixée à 16 (sur 20), un travail efficace est nécessaire pour la réussite de l'examen pour les deux catégories d'étudiants.

Nous pouvons aussi nous interroger sur la quantité de travail effectué. Les étudiants en année préparatoire sont-ils plus impliqués dans le dispositif ? Fournissent-ils un travail plus important sur les activités proposées ? Une réponse positive à cette question suffirait à justifier un taux de réussite plus important. Une analyse de traces montre que ces étudiants ne réalisent pas plus d'activités en ligne que les autres étudiants, voire même un peu moins. En effet, la moyenne d'activités réalisées est d'environ 69 pour les étudiants de premier bachelier et de 64 pour les étudiants en année préparatoire.

L'analyse montre donc que les différences de taux de réussite entre le groupe d'étudiants d'année préparatoire et le groupe de premier bachelier ne s'expliquent pas par une différence de niveau de base ou de participation aux activités du dispositif.

Une autre hypothèse est que les étudiants en année préparatoire mettent en place des stratégies d'apprentissage particulières et font preuve d'un engagement comportemental et cognitif leur permettant de préparer l'examen de façon efficace (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996). Expérimentés dans le système académique, il est probable que ces étudiants fassent preuve d'autonomie dans leur façon d'aborder la matière. Pour creuser cette piste, nous avons sollicité une interview auprès de chacun des participants d'année préparatoire ayant réussi l'examen de janvier afin d'identifier les méthodes de travail mises en place et le ressenti face au dispositif. Six étudiantes ont répondu à l'appel. Ces interviews nous permettent de nous interroger sur plusieurs dimensions susceptibles de favoriser l'apprentissage dans un dispositif laissant les étudiants libres de travailler les contenus qu'ils souhaitent : la capacité à s'auto-estimer et à identifier ses lacunes, à varier les stratégies cognitives pour ancrer les apprentissages mais aussi à faire preuve de motivation intrinsèque et autodéterminée.

6. Rôle de l'auto évaluation, des stratégies d'apprentissage et de la motivation dans l'utilisation efficace du dispositif (question 3)

L'analyse indique que les six étudiantes ont des parcours universitaires complets. Seule une a réalisé un bachelier, les cinq autres étant titulaires d'un master soit en sciences du langage, soit en français langue étrangère. De plus, quatre d'entre elles ont préparé le concours d'orthophonie en France. Seule une possède une expérience professionnelle en dehors des stages de pratique. Ces étudiantes ont donc un parcours universitaire conséquent et bénéficient d'une expérience académique beaucoup plus importante que les étudiants de premier bachelier.

Cette expérience académique peut-elle expliquer leur réussite en langue française ? Si oui, en quoi ce parcours leur a-t-il permis d'appréhender de façon efficace le travail en ligne ? La suite de l'analyse a pour but de répondre à ce questionnaire.

6.1. Les étudiants en année préparatoire évaluent-ils mieux leur niveau que les étudiants de premier bachelier ?

Tout d'abord, les étudiantes interrogées ne sont pas ou peu surprises par les résultats obtenus aux tests diagnostiques passés en début d'année. Loin de faire un sans-faute, elles estiment que les faiblesses soulevées par les tests correspondent à la représentation personnelle qu'elles avaient de leur niveau. Ce premier point

constitue une première constatation intéressante : les étudiantes en année préparatoire semblent avoir une vision réaliste de leurs forces et de leurs faiblesses. Est-ce réellement le cas ? Et qu'en est-il pour les étudiants de premier bachelier ?

En reprenant nos deux groupes (les étudiants de premier bachelier (N = 35) et les étudiants d'année préparatoire (N = 12)), et en se basant sur les correspondances entre auto-estimations sur une échelle et résultats aux tests diagnostiques de début d'année, nous constatons qu'effectivement les étudiants d'année préparatoire s'estiment mieux que ceux de premier bachelier. 30 % des estimations des étudiants d'année préparatoire sont correctes (N = 60, soit 12*5 estimations) alors que seules 17,15 % des estimations réalisées par les étudiants de premier bachelier le sont (N = 175, soit 35*5 estimations). La capacité à s'autoévaluer semble être, sur cet échantillon restreint, plus difficile à mettre en place pour les étudiants de première année de bachelier que pour ceux d'année préparatoire, bien que dans les deux cas, le pourcentage d'évaluations correctes reste faible. Les données montrent un autre point intéressant : bien que les estimations des étudiants en année préparatoire tendent à montrer que ces étudiants se surestiment quant à leur niveau en langue française au même titre que les étudiants de premier bachelier, la différence entre estimation subjective et estimation objective est plus importante chez les étudiants de premier bachelier que chez les étudiants en année préparatoire. En effet, alors que seuls 3 % des estimations des étudiants en année préparatoire s'écartent de deux points sur l'échelle des estimations objectives, une surestimation aussi importante concerne 21 % des estimations des étudiants de premier bachelier. En ce qui concerne l'échantillon sur lequel se base l'étude, les étudiants en année préparatoire surestiment leur niveau de façon moins marquée que les étudiants en première année de bachelier. Cette première différence entre nos deux publics est à retenir. En effet, des étudiants plus aptes à s'auto évaluer, connaissant mieux leur niveau, leurs forces et leurs faiblesses, sont plus enclins à travailler en conséquence pour peu qu'ils soient motivés à pallier leurs difficultés.

6.2. Quelles stratégies d'apprentissage mettent en place les étudiants en année préparatoire ?

Le point le plus important de notre analyse porte sur la méthode de travail et les stratégies mises en place pour appréhender l'apprentissage. Pour cinq des six étudiantes interviewées, l'espace en ligne ne constitue pas la seule ressource pour travailler la langue française mais d'autres outils sont utilisés en parallèle comme Internet, les livres, les annales, etc. La rédaction de fiches de travail, la prise de notes concernant les difficultés rencontrées sont des méthodes répandues. Par ailleurs, avant de choisir une méthode de travail, ces étudiantes planifient leur travail. Elles commencent par explorer l'outil. Elles repèrent notamment les points leur posant des difficultés et commencent leur travail par ces éléments. Certaines soulignent la nécessité de revoir les bases avant de passer à des choses plus complexes. Elles abordent les activités selon une stratégie déterminée et consciente. Elles s'organisent, planifient leur travail en se basant sur les besoins estimés et avancent dans la matière en travaillant de façon régulière. Une étudiante mentionne que la difficulté des étudiants de premier bachelier pourrait être en partie due au fait qu'ils ne sont pas ou peu conscients de l'ampleur de la matière à maîtriser, ce qui les pousse à se surestimer et peut-être à peu s'investir. Une autre souligne que ces étudiants de premier bachelier ne se rendent pas compte que les méthodes de travail qu'ils utilisent ne sont pas efficaces.

Les interviews menées nous permettent de constater que les étudiantes interviewées varient leurs stratégies cognitives « pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qui leur sont transmises » (Viau, 2009, p. 56), comme faire des fiches, faire appel à d'autres ressources en cas de besoins ou encore réaliser plusieurs activités sur le même thème pour ancrer une règle en mémoire. En termes d'apprentissage, elles sont conscientes de ce qui fonctionne pour elles (méta-connaissance) et savent abandonner une méthode si celle-ci n'est pas porteuse (ajustement). Ces stratégies sont essentielles pour permettre un apprentissage.

Aujourd'hui, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que les étudiants de premier bachelier ne mettent pas en place des stratégies efficaces. En effet, nous n'avons pas d'indicateurs suffisants pour étayer cette hypothèse. Cependant, étant donné leur manque d'expérience académique, il est peu probable qu'ils soient conscients, par exemple, de l'impact de l'organisation et de la planification du travail sur l'apprentissage. Certaines étudiantes interviewées pointent le fait que les étudiants de premier bachelier n'ont pas encore de rythme de travail et ne savent pas aborder la matière de façon pertinente. Ces dimensions gagneraient à être investiguées (Romainville, 2002).

6.3. Quelle est l'ampleur de la motivation des étudiants en année préparatoire ?

Outre la capacité des étudiantes en année préparatoire à mettre en place des stratégies cognitives et métacognitives efficaces (Tardif, 1992), ces étudiantes soulignent deux dimensions motivationnelles essentielles

à un apprentissage de qualité : le sens, entendu comme intérêt et utilité, et le sentiment de compétence. En effet, plusieurs ont parlé de plaisir lors des séances de travail en langue française, de beauté de la langue française ou encore de défi personnel à en maîtriser les subtilités (intérêt). Conscientes que la maîtrise de la langue française fait partie intégrante du métier de logopède (utilité), ces étudiantes travaillent la langue française au quotidien, à travers des journaux par exemple, et tentent de tirer profit des situations pour approfondir des connaissances ou mesurer une difficulté. Pour la plupart d'entre elles, le choix de la logopédie est un choix de profession motivé par une expérience académique préalable. L'examen de langue française a pour elles du sens dans la formation et la maîtrise de la langue est une valeur en soi. Elles ne visent pas la réussite de l'examen mais le perfectionnement de la matière à des fins professionnelles et personnelles. Les étudiantes interviewées font preuve de motivation autodéterminée et intrinsèque vis-à-vis de l'apprentissage de la langue française (Ryan et Deci, 2000). En effet, au lieu d'avoir comme objectif la réussite de l'examen, elles retirent du travail de la langue française une satisfaction personnelle voire un plaisir pour certaines.

Encore une fois, la qualité du dispositif mis en place est ici très importante. Ses caractéristiques, telles que la liberté dans le choix des activités à réaliser, dans la gestion du temps et du lieu de travail, le suivi rapproché des enseignants, la personnalisation des trajectoires d'apprentissage ou encore l'accès à un bilan personnel des réalisations, en font un outil qui permet aux étudiants d'être accompagnés dans leur démarche d'apprentissage, sans être contraints par des exigences quotidiennes ou hebdomadaires et de développer leur savoir-agir autonome (Georges, 2010). Certaines étudiantes mettent en place des méthodes de travail montrant qu'elles apprécient et savent utiliser la liberté offerte par l'outil. Par exemple, une étudiante souligne avoir identifié certaines difficultés chez elle et avoir ensuite cherché dans l'outil des activités pouvant lui permettre de s'entraîner pour remédier à cette difficulté. Cette liberté offerte par l'ensemble du dispositif permet aussi aux étudiants de se distancier de l'outil pour aller chercher ailleurs d'autres ressources, plus précises, plus adaptées à un contexte spécifique. Le dispositif laisse beaucoup de contrôle aux étudiants ; ils choisissent de réaliser certaines activités plutôt que d'autres, de travailler à l'heure qu'ils souhaitent, de réaliser à nouveau une activité problématique, etc. Dans un même temps, les scénarios de travail personnalisés permettent à chaque étudiant d'être guidé, accompagné dans son apprentissage et en fonction de ses spécificités. Les étudiants sont considérés comme des adultes apprenants responsables de leur apprentissage.

7. Les questions soulevées par l'analyse

Les résultats du questionnaire de satisfaction et l'analyse des interviews indiquent que la majorité des étudiants apprécient cette liberté. Cependant, apprécier cette liberté et savoir en tirer parti sont deux choses différentes.

Il est probable que la liberté offerte par le dispositif permette d'augmenter la motivation intrinsèque chez les étudiants (Deci, Nezlek et Sheinman, 1981, cités par Ryan et Deci, 2000). En conséquence, ceux-ci se montrent plus autonomes dans leur approche de l'apprentissage et situent d'autant plus leurs besoins au centre de l'apprentissage. Les étudiants intrinsèquement motivés par l'apprentissage de la langue française vont tirer un bénéfice maximal de la liberté offerte par le dispositif proposé. Leur capacité à mettre en place des stratégies métacognitives efficaces leur permet d'acquérir une plus grande autonomie, déjà en place initialement de par leur expérience académique. Pour les étudiants en année préparatoire, intéressés par l'apprentissage de la langue française, conscients des stratégies efficaces en termes d'apprentissage et capables de les déployer et de les ajuster, le dispositif proposé est idéal puisqu'il concerne une matière appréciée, qu'il offre une liberté dans la trajectoire de travail et qu'il permet de s'auto évaluer, de mesurer ses forces et ses faiblesses et de remédier à ses difficultés le cas échéant.

Peut-être les étudiants de premier bachelier ne présentent-ils pas toutes ces caractéristiques. Peut-être sont-ils autrement motivés. Peut-être n'ont-ils pas intégré le rôle de la langue française dans la profession de logopède. Peut-être sont-ils davantage mus par l'envie de valider une année plutôt que par l'amour du français. L'absence d'expérience d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, l'habitude de fonctionner sur base des consignes données par les enseignants, la faible connaissance de soi en tant qu'apprenant sont autant de facteurs qui pourraient expliquer la difficulté des étudiants à avoir un usage efficient du dispositif de formation. Toutes ces hypothèses restent encore à vérifier et nous souhaiterions pouvoir le faire dans une étude future. Elles rejoignent en tout cas les travaux de Bloomer et Hodgkinson (2000), qui étudient les « trajectoires d'apprendre » à l'université et notamment la façon dont un ensemble d'expériences se connectent à travers le temps. Elles pourraient aussi illustrer la différence entre les « étudiants minimalistes » (dans notre étude, les étudiants de premier bachelier), dont certains réalisent un travail dans le seul but de valider leur cours, et ceux que Paivandi (2011) classe dans la catégorie des étudiants qui ont une « perspective compréhensive » de leur relation à

l'apprendre, une « relation dynamique et moins comptable de l'acte d'apprendre » (dans notre étude, le profil des étudiants en année préparatoire).

Comme vu précédemment, le dispositif proposé laisse volontairement place à une certaine liberté chez les étudiants. Il est probable que les étudiants de premier bachelier sentent cette potentialité dans l'outil et en expriment une grande satisfaction (visible à travers le questionnaire). Cependant, n'étant pas formés à un fonctionnement autonome, ils ne sont pas capables d'utiliser l'outil pour apprendre de façon efficace au contraire des étudiants en année préparatoire. Pour en bénéficier de façon optimale, il est indispensable que les étudiants s'investissent dans leur apprentissage mais aussi sachent comment mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces dans ce contexte (Boulet et al. 1996).

Si notre hypothèse est exacte, il est essentiel de mettre en place une méthode permettant aux étudiants de premier bachelier d'utiliser l'outil de façon efficace. A la mise en place du dispositif, nous n'avons pas focalisé notre attention sur le développement de méthodes permettant aux étudiants d'évoluer dans le dispositif de façon autonome. Nous avons naïvement considéré que tous les étudiants bénéficieraient naturellement de la flexibilité qu'offrait l'outil. Aujourd'hui, nous prenons conscience du besoin des étudiants d'être guidés dans l'usage de ce type de dispositif pour que ce dernier constitue un support efficace à l'apprentissage.

8. Perspectives de régulation

Outre les pistes de recherche mentionnées plus haut, nous pouvons envisager plusieurs voies pour entraîner les étudiants à une pratique autonome du dispositif.

Tout d'abord, il semble indispensable que les étudiants prennent conscience de leur niveau initial ainsi que du niveau d'exigence de la formation. Il est envisageable que les résultats aux tests diagnostiques et le scénario de travail associé soient décortiqués avec chaque étudiant et que les attentes soient explicitées individuellement dès le départ.

Ensuite, il est important que les étudiants s'interrogent de façon régulière sur leurs besoins et que leur travail soit guidé par cette réflexion. Pour cela, nous pouvons les inciter à utiliser les tests en ligne disponibles et, pourquoi pas, à repasser des tests diagnostiques. En plus du forum destiné à des questions portant sur la langue française, il serait intéressant de permettre aux étudiants de s'adresser de façon confidentielle à un enseignant afin de discuter des directions à prendre pour la suite du travail, et ce en référence au travail déjà effectué. Des outils statistiques permettant à chacun de visualiser le travail réalisé sont disponibles. Ils sont cependant peu utilisés et nous ne sommes pas certains qu'ils participent à la réflexion des étudiants concernant leur progression. Accompagner les étudiants dans l'interprétation des rapports de suivi pourrait les aider à pointer leurs manquements, à réfléchir sur leurs besoins et à orienter leur travail en conséquence.

Puis, bien que la réflexion soit d'ores et déjà menée dans le dispositif, il nous paraît essentiel d'insister sur le sens du travail et de la maîtrise de la langue française dans la formation de logopède pour favoriser l'engagement des étudiants. Par exemple, lors de la séance présentielle introductive, nous pourrions encourager une réflexion globale sur la langue française et pointer son intervention dans le métier de logopède par une activité de groupe.

Enfin, il est probable que les étudiants aient des difficultés à mettre en place des stratégies cognitives et métacognitives efficaces. Consacrer une heure aux méthodes possibles pour ancrer les connaissances en mémoire (ex. : réaliser de fiches, noter des règles problématiques, recommencer plusieurs fois des activités posant des difficultés, etc.) pourrait aider les étudiants à s'approprier la matière. En parallèle, les inciter à s'interroger sur l'efficacité des méthodes mises en place paraît indispensable. Nous pourrions par exemple pousser les étudiants à s'interroger sur la maîtrise d'un contenu mis sur papier et tirer des conclusions quant à l'efficacité de cette méthode sur leur capacité de rétention. Enfin, le site en ligne pourrait reprendre des extraits d'interviews réalisées à l'occasion de notre étude, témoignages d'étudiantes qui expliquent la façon dont elles se sont organisées pour progresser vers la réussite. Pour aller plus loin dans cette optique de partage d'expérience, la mise en place d'un accompagnement des étudiants de premier bachelier par des étudiants en année préparatoire pourrait être envisagée. Cette collaboration, axée sur les méthodes de travail, l'évaluation de ces méthodes sur l'apprentissage et l'utilisation efficace du dispositif, permettrait aux étudiants de première année de bénéficier de l'expérience académique d'étudiants aguerris. Il est probable que ce bénéfice dépasse le cadre du cours de maîtrise de la langue française et s'exprime de façon transversale dans l'ensemble des cours.

Il nous faut en tout cas rester prudents quant aux capacités des étudiants à utiliser en toute autonomie ce type de dispositif en ligne. Tant qu'ils ne seront pas entraînés dans leur cursus à choisir des stratégies cognitives adaptées et à les réguler, tant qu'ils ne trouveront pas dans leur environnement de travail des conditions qui

suscitent et maintiennent leur motivation, il est peu probable qu'ils arriveront à développer un usage efficace d'un dispositif en ligne. En attendant, pourquoi ne pas envisager un suivi plus étroit par un assistant en début d'année, puis un désétayage progressif de cette aide personnalisée ? Il serait par exemple possible d'imposer une rencontre mensuelle avec un tuteur pendant les premiers mois de la période de travail, rencontre lors de laquelle l'étudiant pourrait analyser son travail sur base de son rapport de suivi. Une fois l'étudiant conscient de l'utilité de cette analyse pour sa progression, l'obligation pourrait être levée et les rencontres devenir optionnelles.

Il paraît aussi essentiel de travailler sur une meilleure combinaison entre travail en ligne et intervention en présentiel. En effet, parfois perçues comme déconnectées, ces deux dimensions doivent s'ajuster au mieux pour que le dispositif proposé soit de qualité (Means, Toyama, Bakia et Jones, 2010) et permette aux étudiants d'exploiter pleinement ses avantages. Intervenir en présentiel sur des performances en ligne, proposer du travail en ligne sur base de problématiques identifiées en présentiel, se servir d'outil de communication commun (forum) et confidentiel (journal) pour assurer un suivi de chaque étudiant sont autant d'outils utiles au développement de l'autonomie chez les étudiants. Une réflexion doit être menée pour chacune des combinaisons possibles, et ce dans le but de servir efficacement l'apprentissage des étudiants. Leur simple satisfaction est en effet déjà encourageante mais ne doit pas cacher la nécessité d'investiguer la qualité de leur apprentissage.

Remerciements

Nous tenons à remercier vivement tous les participants aux expérimentations menées dans le cadre de ce dispositif d'aide à la réussite en langue française. Les étudiants bacheliers en logopédie ainsi que leurs enseignants contribuent en effet à l'amélioration des dispositifs mis en place pour eux dans nos projets.

Références bibliographiques

- Bloomer, M. et Hodkinson P. (2000). Learning careers: Continuity and change in young people's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, 26(5), 583-597.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deci, E. L., Nezlek, J. et Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Georges, F. (2007). La gestion informatisée des compétences (GIC), un support du développement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. Viens (dir.), *Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation* (p. 898-901). Montréal, Canada : Université de Montréal.
- Georges, F. (2010). *Mieux comprendre le savoir-agir autonome. Développement et analyse d'usages d'un environnement d'apprentissage destiné aux élèves de 10 à 15 ans*. (thèse de doctorat, Université de Liège, Belgique). Récupéré le 01 décembre 2014 du site de gestion informatisée des ressources internes de l'université de Liège : <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/118212>.
- Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. et Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online-learning studies*. Washington, DC: Department of Education.
- Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 89-113. Récupéré le 01 décembre 2014 du site de la revue : <http://rsa.revues.org/730>.
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Récupéré le 01 décembre 2014 de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000527/0000.pdf>.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Canada : Les Editions Logiques-Ecoles.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Annexe

Questions posées aux étudiants en année préparatoire

- Quels est votre parcours ?
- Avez-vous été surpris par vos résultats aux tests diagnostiques de français ?
- Pensez-vous vous être estimé correctement sur l'échelle papier avant de commencer le travail dans la GIC ?
- Pensez-vous avoir progressé entre le début et la fin du trimestre (ou entre le test diagnostique et l'examen) ?
- Comment avez-vous travaillé votre langue française durant le premier quadrimestre ? Décrivez votre méthode de travail.
- Quelle(s) actions et stratégies ont été, d'après vous, les causes ou les déclencheurs de vos progrès ?
- Avez-vous participé et apprécié les séances présentiels ?
- Suite à une analyse des données, il s'avère que vous n'avez pas réalisé plus d'activités que les étudiants en premier bachelier, ni plus fréquenté le dispositif, ni eu vraiment de meilleurs résultats aux tests diagnostiques. Pourtant, vous avez réussi alors que la majorité des étudiants en premier bachelier ont échoué. Avez-vous une idée sur ce qui a fait la différence ?
- Qu'avez-vous pensé de l'examen ?
- Pensiez-vous réussir l'examen ?