

Effets des composantes de l'environnement d'apprentissage interactif (ENAPIN) sur le rapport entretenu par des apprenants du FLE avec la didactique de l'oral.

The Effects of the Interactive Learning Environment on the Relationship Maintained by FFL Learners with Oral Didactics

Date de réception : 2020-02-28

Date d'acceptation : 2021-10-12

Belaleug Abdelkader Nekhouet, Centre Unversitaire Ahmed Salhi Naâma, kadernekhout@outlook.fr

Résumé

La présente étude a pour but de cerner, à partir des réponses à un questionnaire fourni par les étudiants de troisième année universitaire FLE -dans le cadre d'une étude universitaire- des rapports à la didactique de l'oral idéal-typiques. L'objectif étant d'étudier les relations entre rapport du savoir de la didactique de l'oral et les composantes d'un dispositif engendrant un Environnement d'Apprentissage Interactif (ENAPIN). Après avoir précisé le cadrage théorique et contexte de la recherche, nous décrivons la méthodologie utilisée, basée sur le découpage des réponses en items de sens, leur codage et leur traitement selon une échelle de réponses à deux points de type Likert (1- Oui, 2- Non). L'analyse des résultats obtenus permet d'identifier les caractéristiques de quatre rapports - à la didactique -idéal typiques et d'examiner la répartition des étudiants en fonction de ces rapports.

Mots-clés : Composantes d'ENAPIN, Enseignement de l'oral, Idéal typique, Rapport à la didactique de l'oral, Rapport au savoir.

Abstract

The purpose of this study is to identify, based on questionnaire responses provided by third-year FLE students- as part of a university study - reports to the ideal-typical oral didactic. The aim is to study the relationship between the relationship of knowledge of the teaching of the oral and components of a device that creates an Interactive Learning Environment (ENAPIN). After specifying the theoretical framing and context of the research, we describe the methodology used, based on the division of responses into meaning items, their coding and their treatment on a scale Likert-type two-point responses (1- Yes, 2- No). Analysis of the results obtained identifies the characteristics of four reports - to the didactic - typical ideal and examine the distribution of students according to these reports.

Keywords: ENAPIN Components, Teaching of the Oral, Typical Ideal, Report to the Didactic of the Oral, Relationship to Knowledge.

المخلص

يتمثل غرضنا من هذه الدراسة في: تحديد الصلة أو العلاقات النموذجية المثالية بين تعليمية تدريس الشفهي لطلبة السنة الثالثة جامعي (فرنسية لغة أجنبية) باستغلال بعض الإجابات المنقحة عن طريق استبيان قدم لهم، الهدف المراد منه هو دراسة هذه العلاقات وصلتها بمعرفة التدريس الشفهي ومكونات جهاز(إنابيين). وبعد القيام بتحديد الإطار النظري وسياق البحث، نصف بدقة المنهجية المستعملة التي بنيت على أسس العينات المأخوذة من الاستبيان؛ الترميز والمعالجة ويتم العمل حسب سلم "الايكار" (نعم 1، لا 2). مما يسمح لنا بتحليل نتائج البحث للتعرف أولاً على خصائص أربع علاقات مرتبطة بتعليمية الشفهي، وثانياً من خلال هذه العلاقات الأربعة يتم توزيع الطلبة.

الكلمات المفتاح: مكونات جهاز إنابيين، تدريس الشفهي، العلاقة بين تعليمية الشفهي وتحصيل المعرفة، الصلة بالمعرفة.

1 Introduction

La maîtrise des compétences orales et des habilités de communication est un véritable instrument de pouvoir et d'ascension sociale. Ces compétences sont sélectives dans un grand nombre de domaines de la vie quotidienne et professionnelle et leur apprentissage est un enjeu misant sur un « rapport au savoir » pertinent.

Les jeunes enfants apprennent à parler spontanément mais l'École en réfutant ce rapport au savoir, est chargée de transmettre le « langage légitime », celui de la culture scolaire et des savoirs savants.

Le champ de la recherche clinique (Beillerot, 1989) : le rapport au savoir est un rapport à son propre désir, désir de savoir. « Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir » a écrit Freud. Dans cette approche, le rapport au savoir réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes.

Un des rôles de l'institut des lettres et des langues est donc de permettre aux apprenants¹ de maîtriser des registres de langages adaptés aux situations et contextes auxquels ils seront confrontés. Pour mieux cerner les enjeux liés aux questions de l'oral à l'université, ce dossier de veille examinera comment quelques-unes de composantes de l'environnement ENAPIN² (nature de l'enseignement, type d'activités, caractéristiques de l'enseignant, fonctionnalité du savoir) influencent le rapport des apprenants à la didactique de l'oral et conditionne leur motivation pour apprendre.

Après avoir brièvement évoqué quelque élément sur le rapport à la didactique de l'oral et synthétisé les conclusions de notre étude utile à cette présentation. Nous évoquerons la méthodologie utilisée et certains des résultats obtenus. Pour finir, un premier bilan sera brièvement discuté, notamment en relation avec d'autres approches didactiques.

2 Cadre théorique

Le rapport au savoir est contextualisé.

C'est un rapport aux autres, au monde et à soi-même (Charlot, 1997).

- Il est évolutif : il se forme avec les années et les expériences.

- Il est le point de jonction vers lequel converge un ensemble de dimensions relatives à l'apprendre.

- Il traduit la dynamique entre ces dimensions et rend compte du sens que l'individu y attribue.

- C'est un « rapport subjectif à des contenus objectifs et, plus largement à des pratiques qui le mettent en forme » (A.Jellab, 2001).

2.1 Les différentes significations du concept de « rapport au savoir »

Les travaux menés autour de la notion du « rapport au savoir » se situent actuellement dans plusieurs champs de recherche : Le champ de la recherche sociologique (Bourdieu, 1965) : dans cette approche, le rapport au savoir est le rapport à la culture et nous savons comment ce rapport diffère selon les familles. Bourdieu raisonne en termes de « reproduction », d'« héritiers », de « transmission » d'un capital culturel (les différences scolaires entre enfants correspondent aux différences sociales entre parents). Dans cette optique, le rapport au savoir de la famille détermine le rapport au savoir de l'élève qui produit l'échec ou la réussite scolaire de ce dernier.

2.2 La dominante de cette approche est sociologique.

Le champ de la recherche clinique (Beillerot, 1989) : le rapport au savoir est un rapport à son propre désir, désir de savoir.

« Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir » a écrit Freud. Dans cette approche, le rapport au savoir réfère à un sujet désirant, avec ses dimensions conscientes et inconscientes. Il est considéré à la fois comme produit et processus. Produit en ce sens que le rapport au savoir³ est influencé par des facteurs conscients et inconscients relatifs à la personnalité et à l'histoire du sujet tels que ses fantasmes, les mécanismes de défense qu'il mobilise, ses attentes, sa conception de la vie, ses

rapports aux autres, l'image qu'il a de lui-même et celle qu'il veut donner aux autres, etc. Processus en ce sens qu'il est le moteur de nouveaux apprentissages car le rapport au savoir c'est aussi le processus par lequel un sujet, conscient ou inconscient utilise ses savoirs acquis pour produire de nouveaux savoirs singuliers qui lui permettent d'appréhender le monde naturel et social qui l'entoure.

3 *Du rapport au savoir au rapport à la didactique de l'oral*

La présente recherche se propose de vérifier si le concept du « rapport au savoir » est aussi pertinent et fécond quand on passe du général au particulier (c'est-à-dire des sciences de l'éducation aux didactiques des disciplines).

Suivant cette perspective, nous avons, dans une étude précédente (Étude universitaire 2018) caractérisé le rapport entretenu par des étudiants de troisième année licence en didactique avec les savoirs de l'oral assignés à travers les composantes du dispositif ENAPIN. La nature de cette étude essentiellement pratique n'est pas sans se poser de questions dans le contexte actuel où des analyses révèlent un désintéressement et une réticence pour l'enseignement du français et notamment l'enseignement de l'oral étant à cet égard particulièrement en difficulté.

Les rapports des CCP⁴ tenus en (octobre 2018) par les enseignants responsables au niveau du département de français synthétisent à ce propos quelques chiffres significatifs de cette réticence pour le Centre Universitaire de Naâma. Au cours de cette même année 2018, le nombre des bacheliers ayant rejoint la formation de licence de français a abaissé dans des proportions deux fois moindres que le nombre⁵ total de bacheliers entrant lors des années précédentes (en abaissement de 68 %), et il est même en très lourde baisse depuis 2017. Même si on a identifié les stratégies⁶ de contournement du premier cycle universitaire qui entraînent une hausse des effectifs des filières des lettres et des langues, cette tendance est préoccupante et pourrait à terme à la fois menacer le besoin en cadres

d'enseignants de français et conduire à une baisse générale de la culture française des étudiants. Cependant, ce constat pourrait faire l'objet de critiques, notamment en raison.), d'insuffisances méthodologiques et d'un manque de références théoriques (Ramsden, 1998, Crawley & Koballa, 1994).

Parce que le Rapport que les étudiants entretiennent aux Savoirs de la Didactique de l'Oral (appelé désormais rapport des étudiants aux savoirs de la didactique de l'oral (RSDO) concerne directement la didactique de l'oral et non pas l'enseignement du FLE en général, parce que ce rapport est par définition « un ensemble de relations de sens et donc de valeurs, entre un individu et les processus ou produits [des savoirs de la didactique de l'oral] » le rapport à la didactique de l'oral nous semble un outil utile à prendre en compte pour mieux comprendre le contexte actuel. Nous avons souhaité examiner, avant d'en faire une analyse plus fine, les caractéristiques générales des rapports aux composantes d'ENAPIN des étudiants de troisième année LMD pour dégager de grandes tendances. C'est à ce moment-là, en effet, que nous avons pu avancer les hypothèses de travail suivantes :

H1 : Le rapport au savoir est pertinent avec des composantes d'ENAPIN grâce auxquelles se produisent les manifestations qui affectent des activités réelles telles « la simulation, le débat et l'interaction ».

H2 : Le rapport au savoir est moins pertinent avec des composantes purement formelles créées par l'esprit humain telles les activités traditionnelles « production orale, écrit oralisé ».

Dans cette optique, le rapport au savoir est pertinent quand l'apprenant développe à l'égard du concept objet de connaissance une des attitudes suivantes : (rejet, réticence, nuance) qui justifie une intervention didactique pour le ramener à un rapport d'implication ou au moins à une attitude nuancée⁷.

Nous avons, pour notre part, mis un certain temps à comprendre pourquoi la didactique était la

discipline qui nous avait intéressé à l'université. Et nous avons découvert que la didactique nous intéressait pour une toute autre raison que celle que nous pensions. Certes les contenus, les méthodes des enseignements, la particularité de la transmission de ces contenus nous fascinaient et nous fascinent toujours. Mais ce que nous avons saisi, c'est que notre intérêt pour l'objet didactique venait plus profondément d'une interrogation relative à notre environnement, à nos idéaux de jeunesse.

Dans les formations d'enseignants, si on aidait les étudiants formés à découvrir le sens qu'ils ont trouvé dans les savoirs, les questions, les méthodes et les enjeux de leurs disciplines, sans doute parviendraient-ils à mieux comprendre leurs élèves. On vit sans doute avec le savoir qu'on enseigne toute autre chose qu'un rapport de superficialité, on vit un rapport de profondeur.

Le rapport entretenu par un apprenant avec les savoirs de la didactique de l'oral (RSDO) et les composantes d'ENAPIN, est directement lié- nous l'avons établi dans le questionnaire - à sa mobilisation vis-à-vis de l'apprentissage de cette discipline. Préciser, à propos des activités correspondantes, l'objet sur lequel porte la mobilisation se manifeste en deux volets :

Le premier (items 3 à 7) : (satisfaction ressentie) réfère à la motivation intrinsèque qui se manifeste lorsqu'une personne « fait une activité pour le plaisir et la satisfaction que la pratique de cette activité lui procure. » (Mageau, 2007).

Selon Kimberley, Clément et Vallerand (cités par Raby, 2006), « les personnes les plus motivées et les plus performantes sont celles qui sont motivées intrinsèquement. »).

Le second volet (items 8 à 13), nommé « Climat d'apprentissage », réfère à l'environnement d'apprentissage car « Pour susciter le goût d'apprendre, [la] transmission du savoir doit avoir lieu dans un climat d'apprentissage agréable et stimulant. » (Boivin, 2001). C'est ce travail qui sera présenté ici.

4 Méthodologie

4.1 Choix généraux

L'objectif étant d'étudier les relations entre rapport du savoir de la didactique de l'oral et les composantes ENAPIN, et ce rapport étant évolutif et nous avons choisi :

- De les étudier à un moment particulier, en classe de troisième année LMD. Il s'agit en effet, de la dernière classe de formation de licence où tous les étudiants ont de l'oral dans le cursus, et ce depuis plus de trois ans, ce qui permet des propos fondés sur une certaine expérience ;

- De prendre des étudiants dans le rapport aux savoirs de la didactique de l'oral est clairement caractérisé, proche au moment de l'étude d'un des quatre rapports idéal-typiques que nous avons préalablement définis.

4.2 Construction du modèle idéal-typique

Examinons dans un premier temps le cheminement pour construire le modèle idéal-typique devant permettre de comprendre avec plus d'acuité les interactions entre les composantes du dispositif ENAPIN et l'enseignement de l'oral. Ce modèle permet de dégager une typologie qui regroupe les principales situations d'exercice qui ont été vécues. Cette typologie est l'étape qui permet pleinement au modèle idéal-typique de nourrir une interprétation du processus d'enseignement/apprentissage de la didactique de l'oral. Quatre idéaux-types de situation du dispositif ENAPIN ont été élaborés sur la base d'une confrontation constante avec des situations concrètes de pratique de classe (simulation, débat, interactions verbales, etc.).

- RSDO1 : étudiants fortement mobilisés
- RSDO 2 : étudiants mobilisés
- RSDO 3 : étudiants non mobilisés
- RSDO 4 : étudiants faiblement mobilisés

4.3 Choix des étudiants

La première étape a donc été de sélectionner les étudiants sujets de notre enquête et qui correspondent aux critères des trois rapports idéal typiques. Nous avons utilisé une partie de la procédure qui avait permis d'aboutir à la

construction des rapports idéals typiques, basée sur un recueil de données par le questionnaire de motivation, organisé en deux points concernant :

- Les apprentissages que les étudiants déclarent avoir effectués en didactique de l'oral depuis qu'ils en suivent au sein d'ENAPIN.
- Les enjeux que constituent pour eux ces apprentissages et l'état d'esprit dans lequel ils annoncent être lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage.

Nous allons maintenant décrire tour à tour les questions posées aux étudiants interrogés pour explorer le rapport qu'ils entretiennent avec les composantes d'ENAPIN, les conditions de recueil des données ainsi que la manière dont elles ont été exploitées : codage, condensation et traitement.

5 Recueil de données

5.1 Condensation et codage des données

Chaque question donne lieu à une réponse de quelques mots à une ou deux lignes, les réponses

Tableau 1 récapitule pour chacune des cinq questions (cf. 5.2), les types d'unités de sens et les variables associées.

Question	Types d'unités de sens	variables
Q1	Apprentissages inexistants	Apprentissages vagues ou inexistants.
	Apprentissages rapportés de manière vague	Apprentissages généraux
	Absence de réponse.	Apprentissages précis.
Q2	Absence de réponse. Attentes inexistantes.	Attentes inexistantes
	. Attentes pour choisir et/ou réussir ses études.	Attentes utilitaires
	Expliquer et comprendre l'ENAPIN. Satisfaire son intérêt personnel	Attentes centrées sur les savoirs
Q3	Pas d'importance car la didactique de l'oral inutile. Peu d'importance car sans intérêt personnel pour l'étudiant.	Importance nulle ou faible
	Importance car utile pour les études. Importance car utile pour le travail, l'avenir.	Importance utilitaire
	Importance pour expliquer les phénomènes. Importance pour satisfaire sa curiosité ou son intérêt personnel.	Importance liée aux savoirs
Q4	Présence au cours de physique par obligation.	Présence en cours par obligation
	Présence en cours pour réussir les études choisies. Présence pour pouvoir réussir au travail ou dans la vie.	Présence en cours pour des raisons utilitaires
	Présence en cours pour apprendre, travailler, s'instruire. Présence pour apprendre la didactique de l'oral, comprendre le monde. Présence pour apprendre par intérêt personnel	Présence en cours pour apprendre/comprendre
Q5	Quand vous êtes en cours avec ENAPIN, diriez-vous que vous êtes plutôt impliqué, détaché, ou désolé ?	Degré d'implication

5.2 Questions posées aux étudiants

Le questionnaire (annexe), élaboré à partir du questionnaire de Chou et Lien (2005 :72) et administré aux étudiants, était composé de 13 items (ou questions). La première concernant l'identification des individus de l'échantillon, ce sont les 12 items restants qui visaient à mesurer la motivation et le rapport des étudiants ayant suivi le cours d'expression orale avec ENAPIN. Le questionnaire était composé de deux rubriques : la première (items 2 à 7) nommée « satisfaction ressentie » réfère à la motivation intrinsèque qui se manifeste lorsqu'une personne « fait une activité pour le plaisir et la satisfaction

Que la pratique de cette activité lui procure. » (Mageau, 2007). Selon Kimberley, Clément et Vallerand (cités par Raby, 2006), « les personnes les plus motivées et les plus performantes sont celles qui sont motivées intrinsèquement. ».

La seconde rubrique (items 8 à 13), nommée « Climat d'apprentissage », réfère à l'environnement d'apprentissage car « Pour susciter le goût d'apprendre, [la] transmission du savoir doit avoir lieu dans un climat d'apprentissage agréable et stimulant. » (Boivin, 2001). Le questionnaire étant élaboré selon une échelle de réponses à deux points de type Likert (1- Oui, 2- Non (et nous avons interprété les résultats obtenus en fonction de la fréquence d'apparition de chaque réponse : « tant d'apprenants ont répondu "Oui", "Non" ». Nous avons présenté ces chiffres dans des tableaux tout en y insérant leur pourcentage.

5.3 Les questions posées concernent

- Les apprentissages que les étudiants déclarent avoir effectués : « Qu'avez-vous appris en didactique de l'oral depuis que vous en faites par le biais d'ENAPIN ? » (Q1) ;

- Les enjeux personnels déclarés de ces apprentissages : « Qu'attendez-vous de ce que vous avez appris en didactique de l'oral ? » (Q2) ; « La didactique de l'oral est-elle importante, peu importante, sans importance pour vous, et pourquoi ? » (Q3) ;

- L'état d'esprit dans lequel l'étudiant déclare se trouver lorsqu'il est en situation d'apprentissage avec ENAPIN : « Avec quelles intentions, pour quelles raisons, venez-vous en cours de l'oral ? » (Q4) ;

« Quand vous êtes en cours de l'oral, diriez-vous que vous êtes plutôt impliqué parce que ça vous intéresse, détaché, parce que apprendre avec le dispositif ENAPIN ou avec d'autre démarche, c'est à peu près pareil ? » (Q5).

6 Analyse des données

L'analyse du questionnaire soumis aux étudiants nous a montré que ces derniers avaient manifesté un degré de motivation satisfaisant vis à vis de ce mode d'enseignement/apprentissage et ont ressenti une dynamique d'apprentissage agréable et stimulante. Ceci pourrait confirmer les effets du dispositif sur la motivation des apprenants.

L'analyse de ce questionnaire soumis aux étudiants a valorisé une argumentation en faveur de ce projet. Selon les apprenants le dispositif les a aidés à remédier aux difficultés ressenties. Par ailleurs, les arguments développés par les apprenants ont confirmé la dynamique de la motivation et du climat d'apprentissage rencontrés dans l'analyse du questionnaire. Ceci pourrait confirmer les effets du dispositif sur le développement des habiletés langagières des apprenants, en termes d'incitation à la parole et sur l'efficacité de la remédiation aux difficultés ressenties en communication orale.

Le traitement des données précédentes a pour objectif de dégager, de la singularité des réponses obtenues, des similitudes permettant de regrouper les individus, afin de construire ensuite le rapport idéal-typique qui pourra leur être associé. Il s'agit donc de former un nombre restreint de groupes à la fois bien distincts et bien homogènes

7 Résultats

Nous évoquerons d'abord l'impact des composantes d'ENAPIN, qui ont une place prépondérante dans l'environnement d'apprentissage que nous avons créé, puis l'enseignement en général et enfin tour à tour, les

différents éléments particuliers qui viennent d'être décrits.

7.1 Le dispositif ENAPIN pris dans sa globalité

Trois groupes d'étudiants se dessinent vis-à-vis de cette question :

- Les étudiants non mobilisés sur la didactique de l'oral considèrent que l'enseignement avec ENAPIN est complexe, ennuyeux, abstrait et trop rapide, ce qui influence négativement leur rapport au savoir de la didactique de l'oral.

- Les étudiants fortement mobilisés en didactique de l'oral sont plutôt satisfaits de l'enseignement avec ENAPIN, même s'ils lui reprochent de ne pas répondre à toutes les attentes attendues⁸. Cet élément n'a pas selon eux une d'influence significative sur leur rapport au savoir.

- Quant aux autres étudiants faiblement mobilisés, les avis sont divers, tant sur l'enseignement de l'oral que sur son influence sur leur rapport aux savoirs.

7.2 La possibilité de réinvestir à l'extérieur d'ENAPIN

Les étudiants fortement mobilisés en didactique de l'oral et ceux mobilisés sur la didactique de l'oral considèrent que les savoirs appris avec ENAPIN permettent d'utiliser⁹ ce savoir facilement à l'extérieur, ce qui a influencé leur rapport au savoir de la didactique de l'oral (RSDO).

L'avis des étudiants faiblement mobilisés en didactique de l'oral ou non mobilisés sur la didactique de l'oral est opposé : ils jugent que les savoirs appris par ENAPIN ont uniquement une valeur scolaire et l'influence de ce facteur sur leur rapport sur la didactique de l'oral (RSDO) est négative.

7.3 Les diverses prises en compte dans ENAPIN

a. Réinvestissement

De manière unanime, les étudiants jugent favorable la présence des composantes dans l'enseignement ENAPIN, même si les raisons annoncées sont diverses, de l'utilité, pour un réinvestissement à l'extérieur apparaît suffisante à la majorité des étudiants (19 sur 20) qui sont mobilisés sur la didactique de l'oral. Ce facteur a pour eux une influence positive sur leur rapport au savoir de la didactique de l'oral avec ENAPIN.

b. Complexité, ennui et lassitude

Ces éléments n'ont d'influence négative que sur les étudiants faiblement mobilisés en didactique de l'oral. Ils trouvent en effet que l'enseignement d'ENAPIN ne répond pas souvent à leurs demandes. Pour eux, il reste neutre, soit parce qu'ils trouvent en ENAPIN des difficultés de s'adapter à ces composantes et que le dispositif ne les a pas aidés à remédier aux difficultés ressenties, soit parce qu'ils n'ont pas les compétences appropriées pour s'exprimer.

c. Motivation

Les deux tiers des étudiants estiment que ce facteur a un impact sur leur rapport au savoir de la didactique de l'oral. Il est positif pour les étudiants mobilisés et fortement mobilisés sur la didactique de l'oral, avaient manifesté un degré de motivation satisfaisant vis à vis de ce mode d'enseignement/apprentissage et ont ressenti une dynamique d'apprentissage agréable et stimulante, qui estiment réussir, et négatif pour les étudiants non mobilisés sur la didactique de l'oral qui eux ont le sentiment d'achopper.

Tableau 2 : Opinion des différents types d'étudiants sur les composantes étudiées et sur la manière dont celles-ci influencent sur leur rapport au savoir de la didactique de l'oral.

Composantes d'ENAPIN	RSDO 1	RSDO 2	RSDO 3	RSDO 4
Possibilité de réinvestir les savoirs appris à l'extérieur	Oui > non	Oui > non	Oui > non	Oui > non
Degré de motivation satisfaisant	Oui > non	Oui > non	Non < oui	Non < oui
Complexité et ennui	Oui < non	Oui < non	Neutre	Neutre
Dynamique d'apprentissage	Oui > non	Oui > non	Non < oui	Neutre
Sentiment de réussite	Oui > non	Oui > non	Non < oui	Non < oui

8 Caractéristiques des différentes catégories. Rapports idéal-typiques associés.

Le tableau 2 donne une vision synthétique des caractéristiques de chaque classe et permet d'en faire une lecture comparée. Ces caractéristiques correspondent aux informations statistiquement significatives.

Par ailleurs, l'utilisation des pourcentages constitue un moyen pratique de rendre compte des résultats, même si l'effectif de la classe est inférieur à 50. Ces caractéristiques ont été formulées ci-après, catégorie par catégorie, éventuellement complétées et commentées, afin de rendre plus compréhensible la construction de l'idéaltype correspondant.

Tableau 3. Caractéristiques déduites des informations significatives.

Les étudiants	Cat 1	Cat2	Cat3	Cat4	Cat5
signalent les éléments appris en didactique de l'oral	87%	73%	0%		69%
attendent des savoirs appris d'expliquer et comprendre l'échange	63%	71%	0%	71%	58%
trouvent de l'importance à la didactique de l'oral	100%	61%		96%	80%
aiment mieux assister au cours de la didactique de l'oral pour apprendre et comprendre comment communiquer	75%	81%		65%	83%
disent impliqués en classe	75%	65%	02%	97%	
à donner de l'importance aux savoirs, à formuler de manière précise les savoirs appris,	65%	68%	03%	62%	
donner de l'importance à la didactique de l'oral pour l'utilité qu'elle a dans les études et pour les savoirs qu'elle apporte,	71%	81%	03%	81%	68%
être impliqués en cours d'ENAPIN	97%	81%	02%	95%	74%
viennent en cours par obligation	9%	0%	98%	0%	0%

8.1 Catégorie 1 : Possibilité de réinvestir les savoirs appris à l'extérieur

Les étudiants de cette catégorie :

- signalent les éléments appris en didactique de l'oral (87 %),
- attendent des savoirs appris d'expliquer et comprendre l'échange (63 %) ;
- trouvent de l'importance à la didactique de l'oral (100 %), pour l'utilité qu'elle présente, essentiellement pour leurs études (75 %), ou pour les savoirs qu'elle apporte (50 %) ;

- aiment mieux assister au cours de la didactique de l'oral pour apprendre et comprendre comment communiquer (75 %), ou par utilité, essentiellement pour leurs études (51 %) ;

- se disent impliqués en classe (75 %).

Si on reprend l'analyse de Charlot à propos des bilans de savoir (cf. 2.), on peut affirmer que les éléments de savoir cités par ces étudiants ont de l'importance pour eux. Ces éléments ne nous semblent possibles que si on accorde suffisamment d'importance aux savoirs du domaine concerné.

Cette hypothèse est d'ailleurs en partie corroborée par le fait que ces étudiants donnent de l'importance à la didactique de l'oral pour les savoirs qu'elle apporte.

Nous pouvons donc dire que le rapport entretenu par les étudiants de cette catégorie à la didactique de l'oral se rapproche d'un rapport idéal-typique qui les conduirait :

- à donner de l'importance aux savoirs, à formuler de manière précise les savoirs appris (65%) ;
- à donner de l'importance à la didactique de l'oral pour l'utilité qu'elle a dans les études et pour les savoirs qu'elle apporte (71%) ;
- à être impliqués en cours d'ENAPIN (97%).

Ce rapport idéal-typique est caractérisé par une mobilisation forte en didactique de l'oral, avec une centration importante sur les savoirs, surtout pour ce qu'ils apportent dans l'explication et la compréhension du monde.

8.2 Catégorie 2 : Degré de motivation satisfaisant

Les étudiants de cette catégorie :

- signalent les éléments appris à travers les composantes d'ENAPIN (73 %) ;
- affirment attendre quelque chose des savoirs appris (71 %),
- donnent de l'importance à la didactique de l'oral via les composantes d'ENAPIN, parce qu'elle est utile pour eux (61 %), ou en raison des savoirs qu'elle apporte (39 %) ;
- aiment mieux assister au cours de la didactique de l'oral pour apprendre et comprendre comment communiquer (81 %), ou par utilité¹⁰, essentiellement pour leurs études (41 %) ;
- Se disent impliqués en cours (65 %).

Ces caractéristiques ressemblent à celles de la catégorie précédente, mais l'importance accordée aux savoirs de la didactique de l'oral semble moindre, même si elle reste significative par rapport aux catégories suivantes (cf. nombre de savoirs précis cités), les attentes, liées aux savoirs appris, et l'importance de la didactique de l'oral, vis à vis de la compréhension de l'environnement, sont moindres (cf. pourcentages correspondants), les

raisons de venir en cours sont plus utilitaires (cf. pourcentages correspondants).

Les étudiants de cette catégorie entretiennent avec la didactique de l'oral un rapport se rapprochant d'un rapport idéal-typique qui les conduirait :

- à donner de l'importance aux savoirs de la didactique de l'oral (mais moins que dans le cas précédent), à formuler les savoirs appris de manière précise,
- à considérer que la didactique de l'oral via les composantes d'ENAPIN est importante, plus pour des raisons utilitaires que pour les connaissances qu'elle donne.

Ce rapport idéal-typique est donc caractérisé par une mobilisation vers les composantes d'ENAPIN, moins marqué que dans le cas précédent. La centration sur les savoirs qui l'accompagnent est plus liée à leur utilité qu'à la compréhension de l'environnement qu'ils permettent, même si cet objectif est présent.

8.3 Catégorie 3 : Complexité et ennui

Les étudiants de cette catégorie :

- signalent moins d'éléments à propos de savoirs appris à travers les composantes d'ENAPIN (97 %) ;
- donnent peu ou pas d'importance à la didactique de l'oral (85 %) ;
- viennent en cours par utilité, essentiellement pour les études (81 %).

Nous pouvons tout d'abord remarquer que peu de variables ont des valeurs significatives, c'est-à-dire que dans de nombreux cas, les caractéristiques de cette catégorie ne sont pas identiques aux caractéristiques moyennes de l'échantillon.

Si nous la comparons aux deux catégories précédentes, nous constatons que le pourcentage d'étudiants donnant de l'importance à la didactique de l'oral est nettement plus faible ; nous remarquons aussi que l'aspect utilitaire (uniquement lié aux études) est le seul à être significatif pour les raisons de venir en cours. Par ailleurs, les étudiants n'ont retenu des savoirs enseignés à travers les composantes d'ENAPIN que leurs grandes lignes, formulées sous forme de

thèmes ou de domaines, ce qui, en reprenant l'hypothèse formulée à propos des étudiants de la catégorie 1, laisse supposer ici que les savoirs de la didactique de l'oral ont nettement moins d'importance.

Nous pouvons, donc dire que le rapport idéal-typique associé à cette catégorie est caractérisé par une faible mobilisation tant en didactique de l'oral que sur la didactique de l'oral. Ce rapport est intermédiaire, situé entre (la forte mobilisation en didactique de l'oral, la forte mobilisation sur la didactique de l'oral) et la non-mobilisation en/sur la didactique de l'oral.

8.4. Catégorie 4 : Dynamique d'apprentissage

Les étudiants de cette catégorie :

- Ont des attentes vis-à-vis des savoirs appris (71 %), notamment qu'ils soient utiles (54 %) ;
- Donnent de l'importance à la didactique de l'oral (96 %), parce qu'utile pour eux (72 %) ou pour les compétences qu'elle apporte (36 %) ;
- N'assistent pas au cours par obligation (82 %), viennent en cours de la didactique de l'oral via ENAPIN avec l'intention d'apprendre (79 %).
- Se disent impliqués en classe (65 %).

En comparant les diverses caractéristiques des catégories 2 et 4, on peut remarquer certaines similitudes, notamment dans l'importance accordée à la didactique de l'oral, l'affirmation d'une implication en cours, le désir affiché d'apprendre et de comprendre en catégorie et l'aspect utilitaire qui sous-tend en grande partie ces considérations. Ainsi, les étudiants de la catégorie 4 considèrent que les savoirs doivent avoir une utilité, alors que ceux de la catégorie 2 associent l'aspect utilitaire à un projet d'étude, et le complètent pour certains par des attentes vis-à-vis de la capacité à communiquer.

Les étudiants de cette catégorie 4 entretiennent donc avec la didactique de l'oral un rapport se rapprochant d'un rapport idéal-typique qui les conduirait :

- à ne pas être capables de formuler des savoirs appris ;
- à attendre essentiellement des savoirs appris qu'ils soient utiles ;

- à donner de l'importance à la didactique de l'oral pour des raisons utilitaires, à venir en cours avec une intention d'apprendre, à se considérer impliqués en classe.

Ce rapport idéal-typique est caractérisé par une mobilisation sur la didactique de l'oral pour des raisons essentiellement utilitaires : ces étudiants attribuent du sens au fait même d'aller en cours de la didactique de l'oral, sans que cela soit associé à un travail efficace permettant de stabiliser les éventuels apprentissages réalisés.

8.5 Catégorie 5 : sentiment de réussite

Les étudiants de cette catégorie :

- Signalent leurs apprentissages en didactique de l'oral sous forme de savoirs précis (69 %) ;
- Attendent plus des savoirs appris (58 %), à leur utilité (66 %) ;
- Considèrent que la didactique de l'oral et le dispositif ENAPIN sont très importants (80 %),
- Viennent au cours avec l'intention d'apprendre (64 %) ;

Les étudiants de cette catégorie entretiennent avec la didactique de l'oral et les composantes d'ENAPIN un rapport se rapprochant d'un rapport idéal-typique qui les conduirait :

- À être capables de formuler des savoirs appris ;
- À considérer que le dispositif ENAPIN a beaucoup d'importance ;

Ce rapport idéal-typique est caractérisé par une mobilisation sur la didactique de l'oral, et par conséquent, une mobilisation sur les composantes d'ENAPIN. Ici, est la discipline est les savoirs disciplinaires ont de l'importance.

9 Conclusion

Au vu des résultats obtenus, le rapport des étudiants aux composantes d'ENAPIN (motivation, réinvestissement, complexité et dynamisme) oscille entre deux attitudes : attitude pragmatique et attitude d'appartenance. Aussi, le « rapport au savoir » semble-t-il beaucoup pertinent avec les composantes décrivant le « désir d'apprendre » qui est de nature à interroger les convictions culturelles et idéologiques profondes des individus et n'affecte

pas les objets réels parce que ces derniers sont purement scolaires.

De cette manière, il semble que le dispositif ENAPIN a instauré des rapports convenables à l'interaction constante en classe avec les étudiants. Ainsi que, les composantes assignées par le dispositif ont joué sensiblement le rôle d'incitateur à la parole. Cela se confirme encore par le nombre d'interactions réalisées par les étudiants. L'observation détaillée montre que ses interactions sont plutôt des requêtes d'interprétation ayant un potentiel interactif.

En somme, les étudiants ont montré une opinion en faveur du dispositif ENAPIN qui leur a procuré plaisir et satisfaction. De par cela, nous en avons conclu à l'existence d'une motivation intrinsèque qui se manifeste lorsqu'on fait une activité par le plaisir et la satisfaction qu'elle procure et d'une motivation à l'apprentissage au « goût d'apprendre » qui se manifestent lorsque les cours se déroulent dans un climat agréable et stimulant (Boivin, 2001). Cependant, dans la visée didactique de notre objectif qui était de contrôler les effets des composantes mises via un dispositif d'apprentissage interactif et évaluer leur rapport à ce savoir, ce modèle d'enseignement 'ENAPIN' présente trois attributs :

Premier attribut : La pédagogie interactive, une approche désormais nécessaire dans nos cours. Face à une démarche linéaire et unidimensionnelle des pédagogies classiques, la pédagogie interactive exploitée au travers ENAPIN permet d'exploiter les potentialités de tout étudiant et apprenant, au lieu de les étouffer. Par nos expériences de didacticien, nous avons pu constater que l'ennui, la fatigue, la lassitude, le rejet, et parfois la phobie, étaient les résultats d'une pédagogie inadaptée. Or, en misant sur l'apprenant et son potentiel, on constate une accélération de l'apprentissage, une stimulation de la créativité, un accroissement de l'intérêt et au final un rapport au savoir grandissant.

Deuxième attribut : Solliciter l'expérience des étudiants, transmettre de nouveaux savoirs et de transformer les savoirs en savoir-faire et savoirs-être constituent les enjeux du dispositif ENAPIN. Cela devient d'autant plus urgent que nous constatons une difficulté de plus en plus importante à capter l'attention de nos étudiants. Les transformer en acteurs de leur apprentissage permet de faire face à cette difficulté d'attention. Rien de plus motivant que de voir des apprenants motivés, enjoués et restants captifs durant leur formation. Avec ce type de dispositif, la notion du « rapport au savoir » oscille entre deux attitudes : pragmatique (avec ses composantes) et/ou d'implication (avec ses savoirs objets d'apprentissage).

Troisième attribut : Le « rapport au savoir » n'est en effet pertinent que quand on a affaire à des savoirs avec lesquels les étudiants entretiennent des rapports diversifiés allant du rejet au déchirement si bien qu'une médiation didactique devient justifiée pour ramener les étudiants à un rapport d'adhésion et les rendre acteurs de leur formation, il faut non seulement varier les approches d'étude des documents [...] mais aussi penser à utiliser le matériel de manière "différente"

En dépit de ces attributs énoncés précédemment, le « rapport au savoir » peut-être d'une grande utilité à la didactique de l'oral. En effet, si la pédagogie interactive exploitée au travers ENAPIN permet d'exploiter les potentialités de tout étudiant et apprenant (la modification des connaissances préalables de ce dernier), le « rapport au savoir » permettrait à la didactique d'approcher la dimension socio-affective de l'apprenant. Toutefois, il faut être vigilant quant aux manipulations idéologiques auxquelles peut donner lieu l'usage de ces composantes si on ne les utilise pas avec beaucoup de prudence et de responsabilité.

10 Notes

¹ Dans notre thèse (2018), nous avons montré que les étudiants de 3^{ème} année universitaire utilisaient l'oral du FLE seulement dans le cadre de leur formation et pas dans leur vie quotidienne, et qu'ils avaient de grandes difficultés à prendre la parole spontanément.

² Sigle désignant le dispositif : ENvironnement d'APrentissage INteractif utilisé dans notre thèse de doctorat citée en supra.

³ Charlot. B : le rapport au savoir en milieu populaire, ed. Anthropos, Paris 1999, p. 3.

⁴ Acronyme désignant Conseil de Coordination Pédagogique qui s'organise au moins deux fois chaque semestre.

⁵ Citons par ordre chronologique ce processus de recrutement : 2015/2016 (98 étudiants), 2016/2017 (101 étudiants), 2017/2018 (32 étudiants), 2018/2019 (42 étudiants), 2019/2020 (39 étudiants).

⁶ Décision prise par les chefs des formations au cours des délibérations pour racheter les recalés.

⁷ Nous empruntons l'échelle d'attitudes élaborée par le groupe de recherche « Éducation, Didactiques et Psychologie ». Pour en savoir plus, cf : CHABCHOUB, A (2001) Rapports aux savoirs scientifiques et culture d'origine. In B. CHARLOT (Dir), les jeunes et le savoir. Paris, Anthropos, pp.117-131. Rejet : c.à.d. le rejet pur et simple des connaissances scientifiques proposées par l'école.

⁸ Citons comme exemple : instauration des rapports convenables à l'interaction constante et l'incitation à la parole.

⁹ Les étudiants sujets de notre enquête ont pu à l'aide des composantes d'ENAPIN (simulation, débats et conversations) exploiter un réinvestissement en dehors dudit dispositif ENAPIN.

¹⁰ *Dans nos analyses, nous avons aussi distingué, l'utilité pour les études de l'utilité pour l'échange ou le métier futur. Lorsque les informations correspondantes sont statistiquement significatives (comme c'est le cas ici), elles sont mentionnées. Dans le cas contraire, seul l'aspect utilitaire est indiqué sans autre précis*

11 Références bibliographiques

AZIZ JELLAB. (2001). Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel, Paris, PUF.

BEILLEROT. J. (1989). Savoir et rapport au savoir. Paris. Ed Universitaires.

BEILLEROT. J. (1996). Pour une clinique du rapport au savoir. Paris : L'Harmattan.

BEILLEROT J. (1989). Le rapport au savoir, une notion en formation. In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques, Paris, Éditions universitaires, pp. 165-202.

BOURDIEU & PASSERON. (1970). La reproduction. Ed. Minuit.

BOURDIEU & PASSERON. (1996). Les héritiers. Ed. Minuit.

CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.Y. (1992). École et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris, Armand Colin

CHARLOT B. (1997). Rapport au savoir : Éléments pour une théorie. Paris, Anthropos.

CHARLOT B. (1999). Le rapport au savoir. In J. Bourdon et C. Thélot (dir.), Éducation et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives. Paris, Éditions du CNRS, pp. 1734.

CHARLOT B. (2001a). La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théoriques et fondements anthropologiques. In B. Charlot, Les jeunes et le savoir, perspectives internationales. Paris, Anthropos, pp. 4-24.

CHARLOT B. (2001b). Le rapport au savoir en milieu populaire une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris, Anthropos.

CRAWLEY F. E. & KOBALLA, T. R. (1994). Attitude research in science education: contemporary models and methods. Science Education, vol. 78 n° 1, pp. 35-56. DODGE Y. (1993). Statistique : dictionnaire encyclopédique. Paris, Dunod.

RAMSDEN J. M. (1998). Mission impossible?: Can anything be done about attitudes to science? International Journal of Science Education, vol. 20 n° 2, pp.125-137.

12 Annexe

Questionnaire

Vous avez suivi lors du second semestre de l'année 2015-2016, un cours d'expression orale FLE enseigné avec un dispositif ENAPIN. Dans ce cadre nous avons élaboré 13 questions auxquelles nous vous prions de répondre. Merci pour votre participation.

1. NOM : PRÉNOM :

I. Satisfaction ressentie (cochez la réponse qui vous convient le mieux)

2. Qu'avez-vous appris en didactique de l'oral depuis que vous en faites par le biais d'ENAPIN ?
3. ENAPIN a fourni une grande variété de matériels didactiques. Oui Non
4. Quand vous êtes en cours de l'oral avec ENAPIN, diriez-vous que vous êtes plutôt impliqué ?
Oui Non
5. Je suis satisfait(e) du modèle interactif d'enseignement basé sur ENAPIN. Oui Non
6. Je trouve que le dispositif ENAPIN permet un dynamisme d'apprentissage. Oui Non
7. Qu'attendez-vous de ce que vous avez appris en didactique de l'oral ?

II. climat d'apprentissage (cochez la réponse qui vous convient le mieux)

8. Avec ENAPIN, je suis entré(e) plus en interaction et en communication avec mes pairs.
Oui Non
9. Avec ENAPIN, je suis entré(e) plus en interaction avec mes pairs et mon enseignant.
Oui Non
10. Je pense que le dispositif ENAPIN était plus intéressant en offrant un sentiment de réussite.
Oui Non
11. La didactique de l'oral est-elle importante, peu importante, sans importance pour vous, et pourquoi ?
1 2 3
12. Avec ENAPIN, le climat d'apprentissage était plus agréable. Oui Non
13. Avec ENAPIN, le climat d'apprentissage était plus ennuyeux. Oui Non