

L'autonomie guidée : une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues

Intervention aux journées d'étude 2010 de la SHF
« L'enseignement des langues dans l'hispanisme français »
Université de Reims - 20 et 21 mai 2010

Maria-Alice MEDIONI
Centre de Langues - Université Lumière Lyon 2

Publié in HEITZ Françoise et Emmanuel LE VAGUERESSE (dir),
L'enseignement de la langue dans l'hispanisme français,
EPURE, 2010, pp. 191-200.

La question qui se pose à tous les niveaux de l'enseignement, c'est celle de l'autonomie, aussi bien celle dont l'apprenant a besoin pour apprendre, que celle qui est requise dans la langue. Elle n'est pas nouvelle mais elle est de plus en plus récurrente.

Qu'est-ce qu'un apprenant autonome ? La définition qui suit, de H. Holec (1979, repris dans B. André, 1989, p. 32) du CRAPEL me paraît être un point d'appui important pour l'expérience que nous menons depuis un certain nombre d'années à l'Université Lumière Lyon 2.

J'ai mis en caractères gras un certain nombre de mots renvoyant à des notions que je vais reprendre ici.

[Un apprenant autonome est un apprenant qui a] « *la capacité de prendre en charge son propre apprentissage* » (...) *prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire : la détermination des objectifs ; la définition des contenus et des progressions ; la sélection des méthodes et des techniques à mettre en oeuvre ; le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu) ; l'évaluation de l'acquisition réalisée. L'apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes ces décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire, ou se trouve, être impliqué.* »¹

Qu'entend-on par « autonomie langagière » ? Je propose ici cette autre définition :

« *la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2* »²

¹ In Demaizière Françoise, « Autonomie, autoformation, formations ouvertes... Remarques sur quelques rencontres entre didactique des langues et TIC » (2005) Fhttp://didatic.net/article.php3?id_article=63

² Germain Claude et Joan Netten, « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS » , in ALSIC,

Autrement dit, tant qu'un apprenant n'est pas en mesure d'utiliser spontanément la langue apprise dans une situation authentique de communication, on ne peut pas parler d'autonomie langagière. Claude Germain précise par ailleurs qu'en deçà de ce niveau, 1. on parle de compétence langagière, sans plus ; 2. on peut faire l'hypothèse que, dans l'apprentissage d'une L2, l'autonomie d'apprentissage — en tant que processus — vise avant tout au développement de l'autonomie langagière — en tant que produit — ³.

Si ces définitions sont tout à fait éclairantes, pour autant la partie est loin d'être gagnée. D'une part, nous savons tous que ce n'est pas parce que des ressources sont mises à la disposition des étudiants dans un centre de ressources ou en ligne que les intéressés vont s'en saisir. Ou alors, ce seront toujours les mêmes. Tant il est vrai qu'il y a, d'une part, toujours un écart entre le prescrit et le réel, et que, d'autre part, il n'y a pas d'apprentissage sans médiation. D'où la nécessité d'un cadre qui permette aux étudiants qui entrent à l'université de se construire progressivement une nouvelle posture par rapport à l'apprentissage.

Quand ils arrivent à l'université, les étudiants, en effet, vivent la chose comme une injonction : « vous devez être autonomes ». L'autonomie est trop souvent envisagée comme un préalable, ce qui explique en grande partie la sélection qui s'opère à la fin de la première année du cursus. Il n'est pas inutile de rappeler que l'autonomie est un objectif et non un pré-requis et que le processus d'autonomisation nécessite un certain type d'intervention de l'enseignant, que l'on peut qualifier d'« accompagnement autonomisant », qui vise à faire construire chez l'étudiant un comportement différent face au savoir, un rapport différent à la langue, moins objet d'étude que moyen d'agir.

Je me propose de vous présenter une modalité de travail que nous mettons en œuvre au Centre de langues de Lyon 2, en articulation avec celle des TD, et plus particulièrement comment nous la déclinons en espagnol.

Une situation singulière

Notre situation comporte deux spécificités de taille : il s'agit à la fois d'un enseignement des langues à des étudiants non-spécialistes (LANSAD) et d'un enseignement de masse. Les enseignements que nous assurons s'inscrivent en effet dans le parcours LMD, à raison de 21 heures (!) d'enseignement par semestre pour un effectif d'environ 2000 étudiants en Espagnol, 1ère, 2ème année et Master. D'autre part, la certification CLES (Certificat de compétence en langue de l'enseignement supérieur) est proposée à tous les étudiants en 2ème année, à la fin du semestre 4.

vol. 7, 2004, pp. 57, http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/v07/germain/alsic_v07_08-rec2.htm.

³ Germain Claude, « Autonomie langagière et TIC (Technologies de l'Information et de la communication) », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 2, n. 1, Etudes didactiques- octobre 2007, pp. 112-129.

Cette situation nouvelle nous a obligés, ces dernières années, à faire évoluer le dispositif d'Autonomie Guidée que nous avons mis en place depuis la création du Centre de Langues ⁴ à Lyon 2 en 1993, et à nous poser de nouvelles questions :

- comment prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants que nous accueillons ?
- comment réfléchir au parcours de formation compte tenu du peu de temps d'enseignement dont nous disposons?
- comment concilier le projet d'enseignement et le projet d'apprentissage pour favoriser l'engagement et l'activité intellectuelle des étudiants ?
- comment envisager les différentes possibilités qui s'offrent à nous en termes d'évaluation ?

Un public hétérogène... comme partout

Les étudiants qui s'inscrivent en espagnol ont des profils très différents par leur filière d'origine — lettres, langues, sciences humaines — et leur parcours de formation : en première année, nous accueillons aussi bien le bachelier sortant ayant suivi le cursus ordinaire des 5 années de l'étude d'une LV2 dans le secondaire, que celui qui a approfondi cette étude dans une section européenne ou internationale, ou celui qui a interrompu l'apprentissage de cette langue depuis plusieurs années et souhaite le reprendre. Un dispositif d'auto-évaluation en ligne permet à l'étudiant de se positionner par rapport aux niveaux du CECR, ce qui nous permet de constituer nos groupes pour l'année avec toutefois la nécessité de procéder à quelques réajustements, mais ponctuels.

Cette auto-évaluation proposée au moment de l'inscription constitue une des différences avec l'évaluation diagnostique utilisée dans d'autres langues au sein du CdL, notamment en Anglais, pour constituer les groupes — A1, A2, B1, B2 et C1 — mais qui, compte tenu du nombre considérable d'étudiants, ne peut pas être réalisée pour l'activité de production orale. Ce qui, de toute évidence, ne permet pas de cerner le profil de l'étudiant, en termes de compétence langagière. Paradoxalement, l'auto-évaluation donne des résultats plus fiables puisque nous obtenons, en Espagnol, une répartition moins sujette à caution. En même temps, les étudiants sont placés, tout de suite, devant une première forme d'évaluation formative qui les prépare à ce qui va leur être proposé par la suite.

Un temps d'enseignement de plus en plus réduit

L'évolution a été rapide et dramatique... Entre 1997 et le début des années 2000, le CdL a proposé les cours de langue dits en Autonomie Guidée dans certaines langues, avec un dispositif comprenant un stage intensif de 15h répartis sur 5 jours en début d'année universitaire, suivi de TD tous les 15 jours à raison de 6 séances de 2 heures, et un travail en autonomie guidée. Depuis la réforme LMD, nous sommes passés à la semestralisation, avec 14 semaines de cours de 1h45, puis maintenant 12 semaines seulement.

Nous sommes donc confrontés d'une part à l'impossibilité de nous contenter du temps imparti par l'Institution pour assurer la formation requise, d'autre part, à la difficulté pour les étudiants à

⁴ Désormais CdL.

fournir un travail personnel suffisant, surtout quand il ne s'agit pas de leur domaine de spécialité. Tout cela nous a amenés à réfléchir à une organisation du travail alternant différents moments : le présentiel et le non-présentiel.

Nous avons choisi de réserver le temps en présentiel — les TD — aux activités où l'expertise de l'enseignant est requise : mises en situation sollicitant les différentes activités langagières ; conscientisation des processus à mettre en oeuvre pour la compréhension ou l'interaction.

D'autre part, chaque étudiant élabore selon ses besoins un projet d'autoformation pour le semestre qu'il devra mener à bien, en utilisant les ressources mises à sa disposition, et bénéficie d'un accompagnement pédagogique tout au long de son parcours. Ce temps de travail en non-présentiel est consacré aux activités d'entraînement et d'approfondissement.

Les ressources

Dans les deux salles de travail réservées au travail en Autonomie Guidée — Salle de Documentation et Salle Multimédia —, l'étudiant trouve des ressources variées didactisées et des outils « sur papier » ou en ligne. D'autre part, il peut travailler sur un outil spécifique multimédia interactif, la *Cibergaceta*⁵, s'inscrire à des ateliers de conversation, suivre des modules d'intercompréhension ou de travail en tandem, des conférences, faire des lectures, etc. Toute une gamme de supports et d'occasions de travailler la langue et de rendre compte de son travail, avec le souci qui est le nôtre d'articuler le linguistique et le culturel.

Une des inquiétudes souvent manifestée à l'égard des Centres de Langues porte, en effet, sur la focalisation trop grande sur le linguistique qui pourrait être faite dans leur offre de formation. Jean-Paul Narcy-Combes met en garde contre des contextes d'apprentissage où

*« le travail dit sur la langue est tellement vu a priori que cela crée des difficultés à certains apprenants à qui il manque la pratique langagière (...) Il y aussi des contextes (approche « communicative », écoles de langues pour adultes) où on connaît le contraire. On reste dans des tâches que l'on pourrait classer de type a priori (« communicatives » ou « authentiques »), et on pense que cela suffit, ce qui n'est pas sûr. Dans ce second cas, beaucoup d'apprenants communiquent relativement efficacement mais ils ne respectent pas les normes langagières (accent, niveau de langue, choix de mots, correction grammaticale, etc.) des groupes sociaux avec lesquels ils ont pour objectif de communiquer, car rien ne leur permet un repérage efficace ».*⁶

C'est pourquoi nous veillons à ce que les étudiants travaillent non seulement sur des supports authentiques mais que les tâches qui leur sont proposées les obligent à prendre en compte les aspects culturels, aussi bien ceux d'ordre pragmatique, comme le rappelle Jean-Paul Narcy-

⁵ « Le scénario d'apprentissage de *Cibergaceta Hispánica* propose de mettre les étudiants dans la peau de journalistes d'un cyberjournal hispanique... », <http://sites.univ-lyon2.fr/cooplant/projet/spip.php?article6>

⁶ Narcy-Combes Jean-Paul, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Ophrys, Paris, 2005, pp. 147-148.

Combes, que les réalisations et les pratiques culturelles du monde hispanique et latino-américain, à approfondir leurs connaissances en la matière, à les intégrer dans leur utilisation de la langue.

Pour autant, la grande majorité des étudiants ne profite pas spontanément de cette offre diversifiée. La plupart d'entre eux préfèrent dans un premier temps se cantonner à des supports et des activités plus familiers. De là, le suivi que nous offrons et qui permet d'orienter leurs choix et leurs actions, de stimuler le désir d'aller se confronter à des situations plus insolites.

Le suivi et l'articulation entre les deux modalités de travail

Si cela paraît possible et séduisant « sur le papier », pour autant, cela fait surgir de nouvelles questions quant au suivi et l'articulation entre les deux moments et les modalités de travail différentes à l'œuvre. Ce qui suppose un contrat pédagogique nouveau entre l'enseignant et les étudiants, peu évident pour les deux parties.

Du côté de l'enseignant, les tâches sont différenciées : il doit assurer des permanences en début d'année pour expliquer un dispositif nouveau et complexe et par la suite, le suivi des travaux réalisés par les étudiants Autonomie Guidée, consacrer deux TD à faire le lien entre les deux modalités de travail et organiser des entretiens pour l'évaluation formative.

Du côté de l'étudiant, cette proposition de travail est pour le moins déroutante au départ : il doit être assidu aux TD et consacrer quatre autres séances de travail — au moins— en Autonomie Guidée à un travail plus personnel, tenir un carnet de bord et construire un regard réflexif sur son activité. Le travail de conscientisation tient, en effet, une grande place dans le dispositif, partant du principe qu'il n'y a de savoir que construit et donc conscientisé.

Rappelons que l'Autonomie Guidée prend appui sur le concept d'autoformation dérivé des mouvements ouvriers du XIX^{ème} siècle et de l'autodidaxie et propose un dispositif éducatif qui intègre autonomie et guidage. Telle que nous la proposons, cette modalité de travail a pour objectif de concilier la part d'autonomie nécessaire à l'étudiant dans son projet d'apprentissage et un guidage — ou plutôt une guidance — qui lui permette de s'engager et de se maintenir dans ce projet. C'est Gérard De Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi qui introduisent la différenciation entre guidage et guidance : pour eux, le concept de guidage réside dans un balisage du parcours des élèves, alors que celui de guidance consiste à

« Aider l'élève à construire son questionnement et sa problématique, à se repérer dans sa démarche, à déterminer ses priorités, à gérer ses résultats partiels, à aller au bout des problèmes à résoudre, à émettre des hypothèses sur ses erreurs. Le guidage empêche la recherche et ouvre sur la dépendance. La guidance favorise la recherche et ouvre sur l'autonomie. »⁷

Pierre Bange introduit la même réserve quant à la notion de guidage :

⁷ De Vecchi Gérard et Carmona-Magnaldi Nicole, *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette, 1996, p. 130.

« Le « guidage » est une intervention extérieure en vue d'obtenir un résultat conforme aux attentes conventionnelles. Au guidage s'oppose l'étayage, que nous concevons comme un soutien au processus cognitif réel d'apprentissage, dont l'apprenant est le véritable maître. L'apprenant doit accomplir une tâche avec un maximum d'autonomie. »⁸

L'Autonomie Guidée fait appel aux procédures intellectuelles ordinaires qui permettent d'apprendre mais généralement implicites : choix, prise en charge, prise de risque, réflexion. Le travail que nous proposons à nos étudiants permet de les mettre davantage au jour :

- entre liberté et contrainte : liberté de choisir son support ou son sujet, de rechercher, sélectionner, exploiter des informations et cadre de travail comme une aide à l'organisation de l'étudiant. Les étudiants choisissent également le moment où ils vont se consacrer au travail en espagnol, en réservant un créneau horaire de deux heures. Nous insistons particulièrement sur la nécessité de venir réaliser cette tâche au CdL où ils peuvent trouver dans les deux salles réservées à cet usage tous les outils et l'assistance prévus. Ce n'est pas une mince affaire que de convaincre les étudiants de préférer, à l'heure d'Internet, cette modalité de travail plutôt que de travailler en ligne, depuis leur domicile, mais nous avons constaté que les étudiants qui réservent un créneau horaire et se déplacent pour travailler à l'université réalisent un travail plus régulier et de meilleure qualité que ceux qui travaillent à la dernière minute, chez eux ;

- prise en charge par l'étudiant de sa formation : pour y parvenir, nous avons le souci de proposer des ressources qui le mettent en appétit, de garantir un suivi qui relance l'intérêt, d'accompagner la réflexion sur les stratégies. D'une part, une partie de notre service est consacrée à la production de supports et d'outils nouveaux ou à la réactualisation de l'existant, car certains documents « vieillissent » vite. D'autre part, nous essayons d'entretenir avec les étudiants un dialogue qui leur permette de rebondir et de se mobiliser ;

- la prise de risques : un environnement sécurisant est nécessaire pour que l'étudiant accepte la proposition de travail qui lui est faite, pour le moins déstabilisante, parce qu'elle conduit à rompre avec les habitudes de passivité trop souvent construites à l'École. Nous avons choisi, à cet effet, de ne pas noter les productions réalisées en Autonomie Guidée mais de les évaluer dans un sens formatif et de présenter ce travail comme une possibilité pour les étudiants de se voir avancer avec l'accompagnement que nous leur offrons. Nous avons constaté que cela n'avait pas démobilisé les étudiants, bien au contraire, et nous avons toujours autant de travaux à suivre !

- la réflexion : il s'agit de faire construire un regard réflexif par l'évaluation formative, l'utilisation du cahier de bord et les entretiens avec l'enseignant. Les étudiants sont invités à tout moment à réfléchir à ce qu'ils font. Malgré les réticences de certains en début d'année, qui préféreraient fournir le travail prescrit sans trop se poser de questions, nous parvenons, semble-t-il, à les convaincre progressivement. A condition d'en être soi-même convaincu...

La difficulté majeure, en effet, peut se situer dans une conception faussée de l'étayage chez l'enseignant, comme le souligne Pierre Bange :

⁸ Bange Pierre, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, L'harmattan, Paris, 2005, p. 181.

« L'aide fournie par l'expert ne constitue qu'un aspect du processus d'étayage. Il faut aussi que le novice « reconstruise pour son propre compte » le savoir ainsi mis à sa disposition. Sur le moment interactionnel se greffe un moment cognitif individuel. Le premier doit servir à déclencher ou à soutenir le second. Bruner le dit bien : l'étayage « rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème ». ⁹

Un projet évolutif

Même si la situation actuelle correspond davantage à notre conception de la formation des étudiants en espagnol aujourd'hui, pour autant, le projet est soumis à des réajustements constants du fait des contraintes institutionnelles et de l'évaluation que nous conduisons avec les étudiants et qui nous amène à faire évoluer le dispositif. C'est ainsi que nous avons introduit les permanences pour accompagner davantage les étudiants dans le démarrage de l'année, une alternative à l'entretien de fin d'année pour les étudiants de deuxième année, sous la forme d'un chef d'œuvre à présenter à leurs pairs, ou des tâches coopératives en Autonomie Guidée pour encourager l'interaction entre étudiants également dans cette modalité de travail.

L'autonomie guidée nous paraît une voie à continuer d'explorer pour favoriser et stimuler le projet d'apprendre. Les résultats que nous obtenons en termes de mobilisation chez la plupart des étudiants nous encouragent à poursuivre la réflexion. Il s'agit pour nous maintenant d'approfondir notre pratique d'« accompagnement autonomisant », pour amener plus rapidement les étudiants à utiliser ce dispositif de façon plus efficace et pour proposer davantage d'interactions entre eux.

Bibliographie

BANGE Pierre, *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, L'harmattan, Paris, 2005.

BARBOT M-J, CAMATARRI G., *Autonomie et apprentissages*, PUF, 1999.

BASSIS Odette, « Les paradoxes de la démarche » in GFEN (Coord. M.A. Médioni), *Repères pour une Education Nouvelle. Former et (se) former*, Chronique sociale, 2001, p. 99.

BRUNER Jérôme. *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, 1983.

CARRE Philippe « Les mythes de l'autoformation », in *Faut-il avoir peur de l'autoformation ? CRAP, Cahiers Pédagogiques n°370*, 1999, p. 22.

DEMAIZIERE Françoise, « Autoformation et individualisation », 2005, http://didatic.net/article.php3?id_article=58

⁹ Bange Pierre, *ibid.*, p. 49.

DEMAIZIERE Françoise, « Autonomie, autoformation, formations ouvertes... Remarques sur quelques rencontres entre didactique des langues et TIC » (2005)
Fhttp://didatic.net/article.php3?id_article=63

DE VECCHI Gérard et CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette, 1996.

GERMAIN Claude et NETTEN Joan, « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS » , in *ALSIC*, vol. 7, 2004, pp. 57,
http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/v07/germain/alsic_v07_08-rec2.htm.

GERMAIN Claude, « Autonomie langagière et TIC (Technologies de l'Information et de la communication) » , *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 2, n. 1, Etudes didactiques-octobre 2007, pp. 112-129.

GERMAIN Claude, « Autonomie langagière et TIC » ,
www.soc.nii.ac.jp/sjdf/publication/documents/Revue/.../1-112germain.pdf

NARCY-COMBES Jean-Paul, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Ophrys, Paris, 2005.

PARDO-JANDARD Élisabeth, PRADAT-PAZ Isabel et MEDIONI Maria-Alice, « L'autonomie guidée : une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues, « in CRAP, *Cahiers Pédagogiques* « Enseigner les langues avec le Cadre européen », HSN n° 18, 2010, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339>.