

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

Elisabeth PARDO-JANDARD, Isabel PRADAT-PAZ et Maria-Alice MEDIONI
Centre de Langues (Département FILTRE)
Université Lumière Lyon 2

Publié dans les *Cahiers pédagogiques des CRAP*
Dossier : *Enseigner les langues vivantes avec le cadre Européen*,
HSN n° 18, août 2009 (pp. 141-145).

Peut-on, compte tenu du temps dont nous disposons, "tout faire" en classe ? Des propositions d'articulation entre différentes modalités de travail, dans une dynamique d'autoformation, pour favoriser et stimuler le projet d'apprendre.

Depuis la mise en place de la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) à l'Université Lyon 2, les langues font partie des enseignements transversaux. Ces enseignements assurés par le Pôle langues du Département FILTRE font partie du parcours LMD aux semestres 1, 2, 3 et 4, à raison de 21 heures d'enseignement par semestre. Le public est composé d'étudiants non-spécialistes. D'autre part, la certification CLES (Certificat de compétence en langue de l'enseignement supérieur) est proposée à tous les étudiants en L2 (2^{ème} année), à la fin du semestre 4. Notre objectif est d'amener tous nos étudiants en fin de semestre 4 à pouvoir présenter et à réussir la certification de niveau 1 et 2.

Dans ce contexte, nous avons trouvé nécessaire de faire évoluer le dispositif de l'enseignement de l'espagnol qui concerne un effectif de 1600 étudiants, première et deuxième années confondues, dans la continuité de ce qui avait été initié par l'équipe enseignante en place, pour répondre aux besoins engendrés par cette nouvelle situation :

- 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 ?

Le dispositif de travail en espagnol au Centre de Langues

Nos groupes d'espagnol accueillent des étudiants de plusieurs filières, ayant des parcours de formation en espagnol fort différents : certains sont des bacheliers sortants, d'autres ont délaissé l'apprentissage de cette langue depuis plusieurs années et souhaitent le reprendre. Avant la rentrée universitaire, nous les invitons à se positionner pour pouvoir intégrer le niveau (A2-B1-B2-C1) ¹ dans lequel ils vont travailler pendant l'année. Cette auto-évaluation

¹ Le niveau A1 n'est pas proposé dans les enseignements transversaux

que nous avons affinée depuis quelques années, nous donne maintenant satisfaction puisque les étudiants se trouvent ainsi répartis selon leur niveau avec très peu de cas à revoir. Pour autant, les compétences langagières sont très différentes d'un étudiant à l'autre à l'intérieur d'un même groupe, d'autant plus que la préparation au Baccalauréat au lycée les a amenés à travailler davantage le commentaire que les activités de CO et de PO en interaction, par exemple.

D'autre part, le temps d'enseignement à notre disposition est terriblement réduit, ce qui nous a obligées à nous poser un certain nombre de questions : est-il nécessaire de travailler toutes les activités langagières en cours ; n'est-il pas plus pertinent de réserver le temps de travail en présentiel — avec l'enseignant — pour des activités où son expertise est requise : mises en situation sollicitant les différentes activités langagières, conscientisation des processus à mettre en œuvre pour la compréhension ou l'interaction ; ne peut-on pas s'entraîner par ailleurs ? C'est ainsi que nous avons été amenées à proposer à la fois un enseignement en TD, en présentiel, combiné à un parcours personnalisé, qui est celui de l'autonomie guidée : 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.

Notre département possède deux salles de travail (Salle de Documentation et Salle Multimédia) ainsi que des ressources diverses sur place et également en ligne auxquelles nos étudiants peuvent accéder. Les enseignants participent activement à l'alimentation de ces ressources notamment par la didactisation du matériel.

L'autonomie guidée : un paradoxe ?

L'autonomie guidée prend appui sur le concept d'autoformation dérivé des mouvements ouvriers du XIX^{ème} siècle et de l'autodidaxie. Elle propose un dispositif éducatif qui intègre autonomie et guidage ². L'autonomie guidée, telle que nous la pratiquons, 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. 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" ³

En début de semestre les étudiants doivent, en effet, réfléchir aux objectifs qu'ils vont se donner concrètement. Ces objectifs peuvent être tout à la fois d'ordre linguistique et culturel : ils sont déterminés par leurs centres d'intérêt et leurs besoins en termes de progrès dans

² Voir l'article de Françoise Demaizière, "Autoformation et individualisation", http://didatic.net/article.php3?id_article=58

³ De Vecchi Gérard et Carmona-Magnaldi Nicole, *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette, 1996, p. 130. Souligné par les auteurs.

l'apprentissage de la langue. Le travail se fait à partir du matériel proposé au Centre de Langues. Au cours du semestre, l'étudiant sait qu'il aura à remettre à l'enseignant, en fonction des objectifs définis dès les premiers TD, 5 travaux dont 3 seront assortis d'une production écrite : expression d'un point de vue à propos du support de travail choisi, de la thématique, etc. L'enseignant assure un suivi de ce travail à travers une évaluation formative qui permet à l'étudiant d'avoir un retour régulier de ses progrès et du travail d'approfondissement qu'il lui faut éventuellement faire. Deux TD sont consacrés, en outre, à une réflexion collective à propos du travail en autonomie guidée, qui permet aux étudiants de mieux comprendre le dispositif, de s'entraider pour déterminer la poursuite du travail, et aux enseignants, de mieux percevoir les difficultés, les obstacles et d'opérer les réajustements nécessaires.

Dans notre Centre de Langues les étudiants peuvent trouver de nombreuses ressources, ce qui pose souvent la difficile question du choix : que choisir pour travailler telle activité langagière tout en ayant le loisir de découvrir des aspects nouveaux de la culture espagnole ou latino-américaine ? Au départ il leur est conseillé, une fois que les objectifs sont définis, de travailler sur des supports différents mais de commencer avec des documents didactisés proposant une préparation à la lecture ou l'écoute du document, des activités de compréhension du document — compréhension globale, de détail —, une éventuelle réflexion grammaticale. Chaque document audio, vidéo ou écrit, est accompagné d'une fiche de correction pour la partie compréhension et d'une proposition de production écrite où l'apprenant doit s'impliquer : utilisation de la 1^{ère} personne, production type lettre, compte-rendu de réunion, article d'opinion etc...

Certains étudiants sont déstabilisés par la présence des corrections ou des scripts — quand il s'agit d'enregistrements — et l'invitation qui leur est faite de vérifier leur travail à l'aide de ces ressources. Le travail d'accompagnement que nous faisons s'avère alors indispensable pour leur faire dépasser des habitudes forgées dans leur scolarité — pourquoi corriger le travail puisqu'on a les solutions ? — et comprendre que c'est un travail de réflexion personnelle qui est requis : travailler la stratégie de lecture/écoute globale en s'appuyant sur le contexte, la recherche de vocabulaire, d'expressions pour la compréhension de détail... "Se corriger" immédiatement leur permet de se rendre compte de ce qui les a empêchés de comprendre : « j'ai lu trop vite », « j'ai confondu telles formes verbales », etc.

L'enseignant va assurer un suivi plus particulièrement sur la PE, retournant à l'étudiant son travail accompagné d'une fiche d'évaluation qui lui permet de faire un retour sur l'ensemble des tâches conduisant à cette production et sur les erreurs. La difficulté pour l'étudiant, c'est de comprendre que, s'il fait certaines erreurs systématiquement depuis plusieurs années, cela signifie que, malgré toutes les corrections, les explications données, il n'a pas intégré la ou les formes correctes, ni la stratégie adéquate face à un problème précis, et qu'il lui faut maintenant faire l'effort de rechercher et de comprendre par lui-même.

Ce travail en autonomie guidée repose donc sur la participation active de l'apprenant et sur la réflexion qu'il est amené à faire sur son apprentissage. Pour l'aider à mener à bien cette activité réflexive nouvelle pour lui, il doit tenir un « cahier de bord » dans lequel il consigne tout ce qu'il fait en espagnol, y compris lorsque c'est extrascolaire (« j'ai renseigné aujourd'hui quelqu'un dans le métro, je me rends compte que j'ai eu du mal à lui indiquer son chemin : je vais revoir comment on dit « aller tout droit » ...). A chaque fois il devra se demander pourquoi il a choisi de travailler sur tel ou tel document, ce qu'il attendait de ce travail, si l'objectif qu'il s'était fixé a été atteint, ce qu'il a appris de nouveau, ce qu'il a eu à réviser, etc. En fin de semestre, il va présenter, lors d'un entretien, le bilan de son travail en

autonomie, afin d'être conscient de sa démarche, des résultats, des points qu'il lui reste à travailler. Cette présentation se fait en binômes afin que chacun puisse bénéficier de l'expérience de l'autre et s'en inspirer éventuellement, pour dépasser d'éventuels blocages.

Nous avons décidé, ces dernières années, de bien séparer la partie formative — sans note, mais avec une évaluation mettant l'accent sur les acquis et les non-acquis — de la partie normative — évaluation sommative). L'apprenant doit donc être guidé et non sanctionné tout au long de ce travail en autonomie. Avec une évaluation normative l'étudiant n'ose pas prendre des risques qui pourraient se concrétiser par une mauvaise note, et ne fait, dans ce cas, que ce qu'il sait déjà faire, ou bien se fait aider ou reprend ce qu'a fait un étudiant qu'il estime d'un meilleur niveau que lui. Comment pourrait-il y avoir l'apprentissage dans ces cas-là ? Sans note, l'étudiant peut prendre des risques et s'entraîner dans ce qu'il ne sait pas faire et qu'il veut apprendre. Il sait qu'il aura, en retour, des indications pour progresser là où il n'a pas bien réussi. En revanche, en fin de parcours, il devra montrer qu'il a fait le nécessaire pour progresser : l'évaluation sera alors normative et basée sur un scénario d'évaluation qui permettra d'évaluer ses performances dans les différentes activités langagières

Bilan et propositions

Mettre en œuvre et faire vivre l'autonomie guidée telle que décrite antérieurement n'est pas aussi simple que l'on pourrait le croire. Les étudiants sont habitués à se placer en position passive, suivre les indications données, apprendre ce que l'enseignant a choisi de leur enseigner, et faire des exercices pour avoir des notes.

L'arrivée à l'université est déjà, en soi, un grand changement et le passage à l'autonomie guidée est un changement de plus, peu évident pour nos étudiants qui étaient des bacheliers deux mois auparavant. La difficulté réside surtout pour eux dans le fait de se mettre en projet d'apprendre en ayant un regard réflexif sur leurs manières de faire et les objectifs à poursuivre. Le plus souvent leur bonne volonté n'est pas en cause, bien au contraire : combien nous disent « je vais réviser toute ma grammaire », « je vais revoir mes conjugaisons », tâches que, bien évidemment, ils ne peuvent mener à leur terme car elles sont trop générales. Cela nous amène, déjà depuis un ou deux ans, à nous poser la question du tutorat dès le premier semestre, assuré par des étudiants plus avancés, et d'une guidance de la part des enseignants encore plus efficace et compréhensible pour l'étudiant : il s'agit de leur proposer un environnement qui les mette en projet d'apprendre et de progresser parce qu'ils bénéficient d'un accompagnement sécurisant. L'objectif étant qu'ils puissent s'autoriser à prendre les risques inhérents à l'apprentissage, surtout dans une perspective nouvelle, à travers des activités langagières peu développées dans leur parcours antérieur. C'est pourquoi nous envisageons de tenir des permanences en début de semestre qui permettent aux étudiants d'exposer dès le départ et de résoudre le plus rapidement possible leurs interrogations concernant le système nouveau et complexe qui leur est proposé.

Nous réfléchissons également à une alternative aux entretiens de bilan de fin de semestre pour les étudiants de deuxième année. Notre projet, c'est de leur demander d'articuler leurs différents travaux réalisés en autonomie guidée autour d'une thématique ou d'une problématique qui donnerait lieu à une réalisation finale, type Chef d'œuvre ⁴, à présenter en

⁴ A propos de la "pédagogie du chef-d'œuvre", Philippe Meirieu écrit : "*apprendre à partir de projets dont la réalisation suppose des acquisitions intellectuelles essentielles, à partir de projets qui leur permettent de*

fin de cursus. L'étudiant devra se poser la question du choix des objectifs, des ressources qui vont lui permettre de réaliser ce chef d'œuvre. L'enjeu, c'est que l'apprenant bâtit un projet autour d'éléments qui l'intéressent et le concernent, tout en travaillant toutes les activités langagières. Il nous semble important que l'étudiant rende compte de ce travail oralement et qu'il "raconte" son parcours en présence d'autres étudiants avec lesquels peut s'instaurer une discussion. L'étudiant aura été alors acteur de toutes les phases du projet, l'enseignant ayant assuré la guidance.

A transférer dans le secondaire...

Cette modalité de travail nous paraît répondre à un certain nombre de questions qui se posent aujourd'hui dans l'enseignement des langues. Nous pensons qu'elle ne doit pas être réservée au seul contexte universitaire. La mise en place de centres de ressources permettant de mettre en projet les élèves dans une dynamique d'autoformation nous semble tout à fait réalisable dans le secondaire.

Notre expérience nous pousse à poursuivre la réflexion dans ce domaine, dans la mesure où nous pouvons constater que nos étudiants sont de moins en moins réservés sur cette proposition de travail et qu'ils expriment, à travers leurs évaluations, chaque fois davantage de confiance dans ce dispositif. Pour autant, notre vigilance ne doit pas cesser de s'exercer afin de maintenir la cohérence entre les différents temps de travail — en présentiel et en autonomie guidée — et l'articulation entre l'individuel et le collectif dans le projet d'apprendre.

s'investir dans la durée, de se mettre en jeu dans une activité dont ils puissent revendiquer le résultat. Se donner des défis, être fier, même mezza voce, de ce qu'on est parvenu à faire : devenir l'auteur de son travail, c'est apprendre à devenir l'auteur de sa vie." <http://www.panote.org/spip.php?article42&lang=fr>