

L'ACCOMPAGNEMENT AUTONOMISANT INDIVIDUALISÉ AU CENTRE DE LANGUES DE L'UNIVERSITÉ DE LAUSANNE: UNE RECHERCHE-ACTION

Welche Auswirkungen ein Aktionsforschungsprojekt auf die Lehrpersonen am Sprachenzentrum der Universität Lausanne hat, wird im folgenden Beitrag anhand spezifischer Projekte vorgestellt.

● Marie-Dominique Marcant |
Uni Lausanne



Marie-Dominique Marcant enseigne le français langue étrangère au Centre de langues de

l'Université de Lausanne. Ses domaines de recherches sont la didactique des langues et cultures étrangères en général et elle s'intéresse particulièrement aux apprentissages autonomisants ainsi qu'à l'enseignement des littératures en langue étrangère.

1. Introduction

Au Centre de langues de l'Université de Lausanne (sites UNIL et EPFL), un certain nombre de formations d'allemand, d'anglais, d'espagnol, de français, d'italien et de russe offertes aux membres de la communauté universitaire combinent l'apprentissage en groupe de deux périodes par semaine avec un-e enseignant-e et un apprentissage personnalisé d'une ou deux périodes dans un espace multimédia (EMA), également en présentiel. Pour ce dernier, un-e conseiller-ère est présent-e sur place qui a la possibilité de voir les écrans de tou-te-s les étudiant-e-s et d'interagir avec eux/elles via un casque et un microphone. Ce second format de formation comprend également une composante auto-réflexive à travers un journal d'apprentissage suivi en ligne. Ce dispositif prend appui sur les théories de l'autonomie (Holec, 1979; Barbot, 2006; Barbot et Gremmo, 2012) et, plus précisément, sur le concept d'accompagnement autonomisant individuel (désormais AAI) tel que défini par M.-J. Barbot (2006). Selon cette dernière, l'AAI est avant tout un contrat avec une articulation entre des enjeux métacognitifs

(apprendre à apprendre, s'emparer du dispositif) et cognitifs (apprendre une langue). Cet accompagnement exige de l'enseignant-e-conseiller-ère une grande adaptabilité au sein d'un dispositif demandant de savoir observer et écouter pour favoriser des rétroactions précises, adaptées et véritablement centrées sur l'apprenant-e pour son développement. Un des enjeux majeurs de l'AAI est donc la mise en place d'un mode de communication horizontal non directif entre l'étudiant-e et le/la conseiller-ère médié par ordinateur qui exige de nouvelles compétences de la part de tou-te-s les acteurs-trices et implique un changement de paradigme. Or, lors des échanges au sein de l'équipe enseignante, un certain malaise semble persister concernant le travail à l'EMA: sensation de déranger les étudiant-e-s si l'on intervient, impression d'être en contradiction avec le concept d'autonomie, impression de ne pas être très utile.

Cette recherche-action part de ces difficultés afin d'approfondir, avec les enseignant-e-s, le concept d'AAI tel que défini par M.-J. Barbot (2006) et d'améliorer la qualité du soutien que l'on peut apporter

Un des enjeux
majeurs de l'AAI
est donc la mise
en place d'un mode
de communication
horizontal non directif
entre l'étudiant·e et
le/la conseiller·ère.

à l'étudiant·e dans sa démarche d'apprentissage en autonomie. Ce travail se penche donc sur la manière dont le concept est compris, la façon dont le dispositif est perçu et sur les pratiques telles qu'elles peuvent être décrites et observées. Cette triangulation, concept-discours-observation, vise ainsi à mieux comprendre ce qui peut être à l'origine des réticences constatées.

2. Données

Les données utilisées dans cette recherche viennent d'un questionnaire adressé aux 29 enseignant·e·s; d'un questionnaire distribué aux étudiant·e·s auquel 419 étudiant·e·s ont répondu (soit environ 30% des sondé·e·s), une série de 3 observations de session à l'EMA à trois moments différents du semestre pour chaque enseignant·e. Enfin, un entretien individuel avec chacun·e des 29 enseignant·e·s a été mené afin de clôturer le processus et faire un bilan sur la période du projet avec chaque personne. Les questionnaires proposaient des questions sous forme d'idées de pratiques possibles à l'EMA, de façon à provoquer un questionnement personnel et non de donner l'impression d'être évalué·e.

3. Résultats

Avant de présenter les résultats pratiques, il est intéressant de présenter la manière dont le concept d'AAI a été défini par les enseignant·e·s afin de pouvoir croiser leurs représentations avec les pratiques et la perception que les étudiant·e·s en ont.

L'accompagnement autonomisant individualisé: comment le concept est-il compris?

Le concept d'AAI est défini par l'équipe en termes d'actions, de centrations et de contenus. La majorité des réponses expriment une définition faisant mention d'actions orientées vers l'apprenant·e. Ces actions peuvent être classées en trois catégories distinctes: les actions à finalité diagnostique (les enseignant·e·s utilisent

des verbes comme «écouter», «observer» dans leur définition); celles ayant pour but le soutien («aider», «conseiller», «soutenir», «guider»); enfin celles à visée structurante («suivre», «encadrer»). Les actions de soutien et les actions structurantes mettent en avant l'écart entre le rôle de conseiller·ère (soutien) et d'enseignant·e (suivi, encadrement). Le rôle d'enseignant·e demande de connaître davantage les personnes. Les réponses des enseignant·e·s sur la manière dont ils/elles définiraient le concept d'AAI mettent en avant une compréhension des actions du/de la conseiller·ère avec toutefois encore quelques ambiguïtés sur la différence entre enseigner et conseiller. Dans une moindre mesure, les réponses des enseignant·e·s portent sur le contenu des interactions à mettre en place dans ce type d'accompagnement en mentionnant par exemple certaines stratégies à fournir aux étudiant·e·s pour les aider à mieux apprendre, ou encore l'aide à leur apporter pour le choix du matériel, du développement de la réflexion et de l'autonomie. Ces réponses couvrent bien les objectifs visés par un tel dispositif.

Le dispositif vu par les enseignant·e·s

Les atouts mis en avant par l'équipe enseignante portent sur le dispositif (présence du/de la conseiller·ère, richesse du matériel, etc.), l'individualisation de l'apprentissage et la possibilité pour l'étudiant·e d'approfondir l'apprentissage de la langue à son rythme et selon ses propres objectifs.

Les inconvénients listés concernent d'abord le dispositif dans son aspect machine/matériel (interface peu intuitive, manque de dynamisme, manque d'interaction, matériel trop ancien, etc.), puis viennent les inconvénients concernant les modalités (obligation, présentiel plutôt qu'en ligne, peur d'interrompre un·e étudiant·e qui travaille en autonomie, etc.) et, enfin, les inconvénients concernant le rôle du/de la conseiller·ère.

On voit donc apparaître des éléments soulignant le besoin d'une communication avec les étudiant-e-s pour dynamiser le dispositif, les soutenir et les guider mais la difficulté à établir cette communication pour diverses raisons (étudiant-e-s que l'on ne connaît pas, peur d'interrompre le travail en cours, peur de déranger, etc.). La communication est donc un point important à considérer dans ce contexte.

Le dispositif vu par les enseignant-e-s et les étudiant-e-s: regards croisés

Si l'on croise les atouts et inconvénients donnés par les enseignant-e-s avec les réponses au questionnaire des étudiant-e-s, de nombreuses similarités apparaissent. Les deux figures ci-après montrent le pourcentage d'enseignant-e-s et d'étudiant-e-s qui mentionnent, positivement ou négativement, certains éléments du dispositif dans leurs réponses.

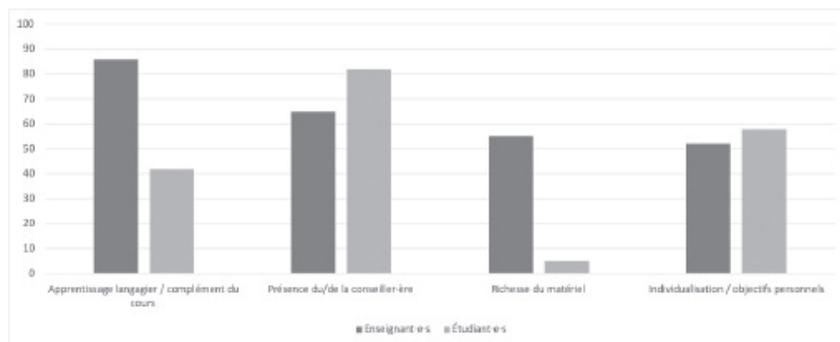


Figure 1: Les avantages du dispositif: regards croisés

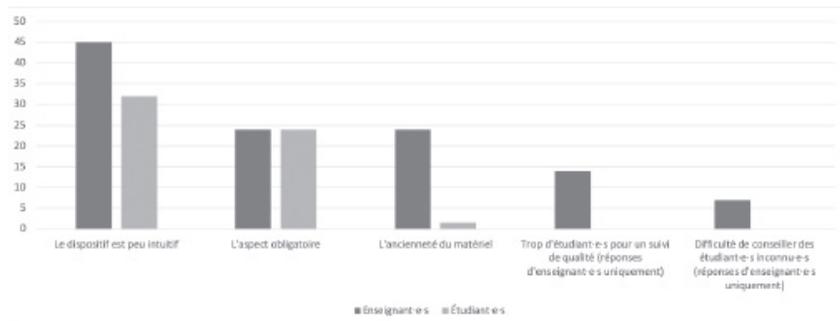


Figure 2: Les inconvénients du dispositif: regards croisés

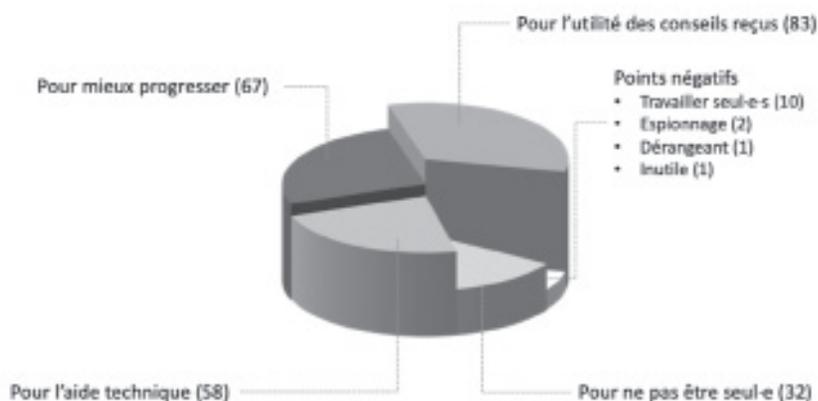


Figure 3: Les raisons de l'assiduité à l'EMA selon les étudiant-e-s

Si les réponses, que ce soit pour les avantages ou les inconvénients, sont largement similaires entre enseignant-e-s et étudiant-e-s, il y a néanmoins un écart concernant le matériel, que ce soit à propos de sa richesse ou de son ancienneté. En effet, cet aspect du dispositif n'est pas un élément clé des avantages et inconvénients du dispositif pour les étudiant-e-s. En revanche, la difficulté à trouver du matériel en raison d'une interface peu intuitive semble être un point problématique. Ce point peut donc cacher une critique du matériel dans la mesure où, s'ils/elles ne trouvent pas le matériel adéquat, ils/elles ne vont pas valoriser la richesse du matériel présent. Pour les avantages du dispositif, la possibilité de travailler sur des objectifs personnels et la présence d'un-e conseiller-ère sont essentielles. Il est d'ailleurs intéressant de voir ce que les étudiant-e-s ont donné comme réponse sur les raisons pour lesquelles ils/elles allaient régulièrement à l'EMA (cf. figure 3). Pour cette figure, nous nous basons sur une question fermée («Allez-vous régulièrement à l'EMA? – 90% ont répondu oui) et une question ouverte («Pourquoi ou pourquoi pas?»).

Cette figure montre que, malgré quelques retours négatifs sur le soutien reçu, la majorité des réponses met en avant un soutien utile et apprécié, contrairement aux craintes initiales de certains membres de l'équipe enseignante. Les interventions du/de la conseiller-ère ne semblent donc pas constituer un élément dérangeant. Cette sensation que peuvent avoir certain-e-s enseignant-e-s vient donc d'ailleurs.

Les pratiques selon le dire enseignant
 Les réponses au questionnaire par les enseignant-e-s sur leurs pratiques en tant que conseiller-ère à l'EMA montrent que les actions pratiquées par 90% à 100% de l'équipe s'apparentent à des actions enseignantes sur des aspects concrets (répondre aux questions des étudiant-e-s, expliquer comment trouver du matériel, proposer une activité, appeler une personne qui semble perdue, etc.). Ensuite, pour la plupart des actions pratiquées par 60% à 80% d'entre eux/elles, il s'agit d'actions de soutien global (demander en début de session le programme que l'étudiant-e s'est fixé, expliquer l'objectif du journal d'apprentissage, proposer des stratégies, etc.). Par contre, les actions que les enseignant-e-s disent pratiquer le

moins (13% à 50%) sont celles qui portent véritablement sur le soutien vers l'autonomisation de l'apprentissage et qui prennent vraisemblablement plus de temps (questionner un-e étudiant-e dans le but de l'aider à se fixer des objectifs, observer un-e étudiant-e sur toute une activité et l'appeler à la fin pour donner un feedback ciblé, demander à un-e étudiant-e de verbaliser sa façon de faire et lui proposer de nouvelles stratégies, etc.). Si une action prend plus de temps avec une seule personne, elle est alors peu utilisée. Cela rejoint d'autres réponses données par les enseignant-e-s dans le questionnaire et visibles dans la figure 2 avec l'idée que le/la conseiller-ère se doit de «suivre» chaque étudiant-e et qu'il y a trop d'étudiant-e-s pour faire un travail de qualité. De ce fait, les interactions rapides sont favorisées pour pouvoir contacter un maximum de personnes plutôt que travailler avec moins de personnes mais de façon plus approfondie.

Le dire et le faire entre adéquation et écart

Si nous croisons le dire enseignant (dans le questionnaire) avec les observations et le discours des étudiant-e-s concernant la nature des conseils qu'ils/elles disent recevoir, on voit une totale adéquation pour les actions concrètes à visée enseignante et rapide. En revanche, on observe un écart entre le dire et le faire qui semble se confirmer dans la perception des étudiant-e-s concernant le travail sur la prononciation (chaque individu a des besoins propres), sur la définition d'objectifs (qui varient d'une personne à l'autre et demandent de prendre le temps de questionner l'étudiant-e) et le développement des stratégies d'apprentissage. En effet, les enseignant-e-s disent donner ce type de soutien de façon régulière alors que peu d'étudiant-e-s disent l'avoir reçu. Cela provient peut-être du fait que les enseignant-e-s ont bien conscience de ce qui fait partie des attentes liées à leur rôle de conseiller-ère mais qu'ils/elles ne sont pas toujours à l'aise ou pas convaincu-e-s pour le mettre en œuvre. On le remarque également avec le recours à la comparaison avec d'autres langues, pour aider l'étudiant-e à comprendre un aspect langagier en valorisant son répertoire plurilingue, que 73% des enseignant-e-s disent pratiquer alors que seuls 7% des étudiant-e-s disent recevoir ce type de soutien. Cela met en lumière le fait que les enseignant-e-s savent que

les approches plurilingues font partie du cadre de l'enseignement-apprentissage au Centre de langues de l'Unil mais aussi que la mise en pratique n'en est pas toujours aisée.

4. Discussion

Ce travail met en évidence que le dispositif et les attentes sont compris mais qu'en pratique certaines intentions restent difficiles à mettre en œuvre en raison de craintes et/ou de réticences liés au changement de paradigme de l'enseignement vers l'accompagnement. Il y a un écart entre la connaissance de ce qui est attendu par l'institution dans ce type d'accompagnement et ce qui est fait. Ce malaise se ressent à travers la peur de déranger, qui, d'après les réponses des étudiant-e-s, n'existe presque pas puisque ces dernier-ère-s sont très majoritairement satisfait-e-s par la présence du/de la conseiller-ère. On observe donc un décalage entre un ressenti de la part des enseignant-e-s et le ressenti des étudiant-e-s. Ce même décalage entre connaissance et pratique se voit par rapport au type d'interaction mis en place. Cela a d'ailleurs été mentionné à plusieurs reprises dans les entretiens individuels: le métacognitif est important, travailler sur les stratégies d'apprentissage est essentiel dans ce type de dispositif, mais certain-e-s ne se sentent pas suffisamment à l'aise pour le faire, et particulièrement avec des étudiant-e-s qu'ils/elles ne connaissent pas. Un besoin de mutualiser les savoir-faire et les idées, au sein de l'équipe enseignante, ressort de cette étude.

5. Qu'est-ce que cette recherche a apporté et peut apporter à l'avenir?

Cette recherche-action a permis d'avoir un premier impact sur les pratiques. En effet, lors des entretiens individuels, les enseignant-e-s ont dit avoir modifié certains éléments dans leur approche à l'EMA grâce aux idées présentes dans le questionnaire. D'autres ont souligné le fait que cette recherche les a poussé-e-s à réfléchir à leurs pratiques actuelles. Ces modifications portent principalement sur les attitudes (présence, proactivité) mais aussi sur la portée du soutien (commentaires plus ciblés, sentiment d'être plus à l'aise). Ce travail a également permis de formuler des besoins plus précis: conscience de devoir proposer des stratégies mais manque de ressources, conscience de devoir interagir mais

manque d'assurance sur la façon d'ouvrir la communication pour que l'interaction soit pertinente. Dans cette perspective, l'équipe a créé collaborativement un répertoire de stratégies pour les différentes compétences à proposer aux étudiant-e-s ainsi qu'un modèle de l'accompagnement, avec des idées pour entrer en contact avec des questions spécifiques en fonction de différentes situations, ceci dans le but d'avoir un cadre rassurant et harmonisé. D'autres questions restent néanmoins en suspens autour de ce dispositif, notamment sur l'accessibilité du matériel à travers une interface que les utilisateur-trice-s ne trouvent pas suffisamment performante et sur la dématérialisation des espaces à l'heure du tout numérique.

Bibliographie

- Barbot M.-J. (2006). *Rôle de l'enseignant-formateur: l'accompagnement en question*. Mélanges Crapel, n°28, 29-46.
- Barbot M.-J., Gremmo M.-J. (2012). *Autonomie et langues étrangères: Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous*. Synergies France, n°9, 15-27.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.