



HAL
open science

Innovation pour l'apprenant, innovation pour l'enseignant

Sophie Bailly, E. Carette

► **To cite this version:**

Sophie Bailly, E. Carette. Innovation pour l'apprenant, innovation pour l'enseignant. Recherches en didactique des langues, Jun 2005, Lyon, France. 3-14 <http://acedle.org/spip.php?article942>. hal-00528910

HAL Id: hal-00528910

<https://hal.science/hal-00528910>

Submitted on 22 Oct 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Innovation pour l'apprenant, innovation pour l'enseignant

Bailly Sophie et Carette Emmanuelle

C.R.A.P.E.L. – Université Nancy 2

Résumé :

Dans le cadre de la formation en FLE offerte par le DEFLE (département de français langue étrangère de l'université Nancy 2) les étudiants étrangers bénéficient outre les cours, de séances de travail en centre de ressources. Ces séances sont encadrées par les formateurs qui animent les cours. Etant donné la diversité des nationalités des apprenants, le français est la langue véhiculaire des cours et des séances d'autoformation. Cette façon de travailler représente une nouveauté pour les étudiants étrangers et, en tant que telle, risque d'être rejetée. En vue de prévenir ou limiter ce rejet potentiel, un dispositif de sensibilisation et d'accompagnement est mis en place. Nous présentons les premiers résultats d'une recherche en cours sur ce dispositif, appuyée sur des observations de cours et de séances d'autoformation, des entretiens collectifs avec les formateurs, l'analyse de fiches bilan complétées par les apprenants et de carnets de bord complétés par les formateurs.

Mots clés :

autoformation, conseil, FLE, centre de ressources

Abstract :

The setting of this experiment is that of the DEFLE, French Department for Foreign Students. It is an old department of Nancy2 University, originally designed for the training of foreign students to help them prepare their integration into studies in all kinds of subjects. Studies of French as a Foreign Language (FFL) were organized exclusively in terms of classes (learning with a teacher), until the CRAPEL, through E. Carette, became head of the Department in 2003. She decided, with the CRAPEL researchers, to change the FFL training offer, introducing a part of self-directed learning sessions in students' timetable. This research aims at analysing the potential obstacles to the introduction of self-directed learning sessions in the DEFLE, through direct observation of classes and self-directed learning sessions, analysis of questionnaires and practice sheets filled up by students, of outcome sheets filled up by counsellors, and of a collective discussion on counsellors' practices.

Key words :

Self-directed learning, counselling, French as a foreign language, resource centers

Innovation pour l'apprenant, innovation pour l'enseignant.

L'innovation dont il est question consiste à introduire, dans un système d'enseignement du FLE sous forme de cours, des séances d'apprentissage en centre de ressources encadrées par des conseillers. L'équipe de recherche est composée de deux enseignants-chercheurs du CRAPEL, et de trois enseignants du Département de FLE (DEFLE) dans lequel l'expérimentation a eu lieu, qui sont aussi étudiants en Master de Didactique des Langues. La recherche s'appuie sur les résultats des recherches menées depuis 30 ans au CRAPEL sur l'apprentissage autodirigé dans le Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien, décrit par plusieurs chercheurs dont HOLEC, GREMMO. L'équipe actuelle s'est donné pour tâche d'étudier la mise en place de l'autoformation dans un cadre différent de celui développé par le CRAPEL, à savoir le DEFLE et le centre de ressources du Campus Lettres de l'Université Nancy2, appelé CLYC (Centre de Langues Yves Châlon).

Cette recherche-action porte donc sur l'exportabilité du système SAAS, dans un cadre qui, a priori, ne favorise pas la pratique du conseil.

1. Présentation des origines de la recherche

Les travaux du CRAPEL ont abouti à une certaine prescription de l'activité de conseiller en autoformation des langues étrangères. Qu'est-ce que cette activité professionnelle ? Au CRAPEL depuis 30 ans, nous avons défini l'action du conseiller comme un soutien à l'apprentissage de ce qu'est apprendre, agissant par une interaction avec l'apprenant (plusieurs entretiens de conseil, en moyenne 7h de conseil pour 3 mois d'apprentissage de langue). Lors de cette interaction, le conseiller apporte des critères objectifs permettant à l'apprenant d'effectuer les choix concernant les documents, les activités d'apprentissage, la gestion du temps, l'évaluation des acquis, etc.

Le système développé par le CRAPEL a les caractéristiques suivantes :

- le conseil est donné en langue maternelle de l'apprenant le plus souvent, en langue véhiculaire commune parfois (anglais, espagnol) ;
- il a lieu de façon régulière, à l'initiative de l'apprenant ;
- les rôles de conseiller et d'apprenant sont négociés constamment ;
- conseiller et apprenant développent une histoire commune ;
- le projet de travail est défini conjointement par le conseiller et l'apprenant ;
- l'apprenant est pris en charge individuellement (pas de conseil de groupe).

Dans ce système, en conséquence, le temps disponible pour l'interaction apprenant - conseiller est assez long (entretiens qui durent 1h, et entre 7 et 12 entretiens pendant 3 mois).

2. Présentation du contexte et des objectifs de la recherche.

2.1. Le contexte.

Trois institutions sont engagées dans l'expérimentation. Le CRAPEL, par la prise de responsabilité d'un enseignant-chercheur, est responsable du DEFLE depuis 2 ans (septembre 2003). Le DEFLE est un département universitaire de formation d'étudiants étrangers au FLE, comptant 210 inscrits au 2ème semestre 2004-2005. Historiquement, la formation a toujours été dispensée sous forme de cours. Depuis l'arrivée à la direction d'Emmanuelle Carette (septembre 2003), défendant l'idée d'autodirection de l'apprentissage, ont été instaurées des séances de travail au CLYC, accompagnées par un conseiller. Une particularité importante du dispositif est que ce sont certains enseignants (volontaires et formés à ce rôle) qui se transforment en conseillers lorsqu'ils accompagnent leurs élèves en centre de ressources.

Le CLYC est un centre de ressources lui aussi mis en place par le CRAPEL (c'est le développement moderne d'une « bibliothèque sonore » des années 70) dans lequel des ressources audio, vidéo, informatiques sont mises à la disposition des étudiants (qui peuvent, grâce à un logiciel, choisir leurs documents de travail). Les lieux sont conçus pour permettre l'apprentissage seul ou à deux, et il y a un lieu prévu pour le conseil, ainsi qu'une salle pour l'expression orale (avec possibilité d'enregistrement audio ou vidéo).

Au DEFLE, les groupes sont composés de 25 étudiants, mais en fait entre 15 et 20 viennent en cours ou en séances CLYC. Le conseiller est moins disponible dans ce système que dans celui du CRAPEL. En effet, mathématiquement, sur 90 minutes « efficaces » au CLYC, si 15 étudiants viennent travailler, chaque étudiant ne peut potentiellement rencontrer le conseiller que 6 minutes, ce qui fait un total de 1h 10 pendant 12 séances (un semestre).

En outre, les étudiants sont de nationalités, langues, cultures variées, et ont des objectifs différents (même si une majorité veut préparer les examens de DELF et de DALF). Comment le conseiller peut-il faire pour que ses conseils soient efficaces dans ce système ?

L'apprentissage autodirigé représente une forme innovante de l'apprentissage de langue, dans l'environnement du DEFLE, à la fois pour les enseignants et pour les apprenants.

C'est une innovation pour les enseignants du DEFLE : ils ont été formés aux notions d'apprentissage autodirigé dans le cadre de la maîtrise FLE de Nancy², par des enseignants-chercheurs du CRAPEL, puis en DEA en partie par les mêmes formateurs, et 10h de

formation spécifique sur l'apprentissage autodirigé dans le cadre de la formation continue des enseignants du DEFLE (formateurs du CRAPEL). Les séances au CLYC sont leur première expérience de mise en pratique.

C'est aussi une innovation pour les apprenants du DEFLE : nous avons pu en effet vérifier qu'ils ne connaissaient pas (excepté un) l'apprentissage autodirigé dans un centre de ressources en langues, avant de venir à Nancy.

2.2. Les objectifs.

La question que nous nous sommes posée est de savoir comment introduire cette innovation, et comment l'accompagner. Nous savons en effet que les apprenants qui évoluent dans le système du CRAPEL mettent du temps à adopter l'innovation, et certains ne l'adoptent pas (ils arrêtent le système). Notre objectif est donc d'observer les réactions des enseignants et des apprenants sur le terrain, et de connaître chez les conseillers la part qu'ils font entre le prescrit (ce qu'ils ont appris qu'il « faut » faire), ce qu'ils font effectivement, et ce qu'ils pensent qu'ils font, afin, premièrement, de mieux connaître l'activité professionnelle de conseiller en auto apprentissage de langue dans l'environnement DEFLE/CLYC, deuxièmement, de connaître l'influence de cette activité sur les apprenants, et troisièmement, d'améliorer la formation des conseillers et améliorer le fonctionnement de l'autoformation.

Nous nous sommes donné comme objectifs de répondre à ces deux questions :

- 1/ Quelles sont les pratiques pédagogiques particulières adoptées par les formateurs, en cours et en centre de ressources, dans le but de faire accepter cette innovation ?
- 2/ Quelles sont les incidences de ces pratiques sur les comportements, attitudes et représentations des apprenants, concernant l'apprentissage ?

2.3. Une recherche originale.

Cette recherche est originale, par la composition de l'équipe de recherche : 2 enseignantes chercheurs du CRAPEL dont la directrice du DEFLE, 2 étudiantes en DEA, enseignantes de FLE au DEFLE, qui encadrent des séances d'autoformation, et un étudiant en DEA, enseignant au DEFLE, qui n'encadre pas de séances d'autoformation.

En outre, c'est une recherche-action, comportant des allers-retours entre réflexions et observations de terrain : le présent article porte sur la première partie de la recherche, ses résultats vont alimenter les questionnements qui conduiront à de nouveaux protocoles d'observation.

3. Méthodologie

La recherche que nous avons menée est basée sur l'observation sur le terrain 5 groupes d'apprenants, soit 75 étudiants environ, et 5 conseillers en apprentissage du FLE, pendant un semestre universitaire.

Notre objectif était d'abord d'observer l'existant. Voici les données recueillies, sur lesquelles nous avons commencé de travailler :

- 65 questionnaires complétés par les apprenants sur les pratiques antérieures d'apprentissage de langue et sur le vécu au CLYC. Ces questionnaires nous ont permis de regarder le projet de l'individu, sa dépendance au conseiller, son attitude envers les séances au CLYC, et son comportement (va-t-il au CLYC en dehors des séances aménagées sur son emploi du temps ?).
- 900 fiches – bilans de séance au CLYC : complétées par les apprenants à l'issue de chaque séance, qui ont un double objectif : une visée formative : la réflexion par l'apprenant sur son activité est orientée et l'oblige à adopter des critères ; une visée informative, pour le conseiller : garder une trace de l'activité de l'apprenant, gérer les ressources et préparer ses conseils. Ces fiches, complétées par les élèves, nous servent à observer le développement des critères d'apprentissage chez les apprenants.
- 60 comptes rendus d'observations sur le terrain : deux heures de cours précédant les séances au CLYC ont été observées pour analyser le discours d'accompagnement de l'innovation ; et deux heures de travail au CLYC ont été observées pour mettre en évidence les pratiques des conseillers et des apprenants.
- 60 fiches bilans complétées par les conseillers à l'issue des séances au CLYC: elles servent à recueillir leurs attitudes vis-à-vis des séances de travail au CLYC et leur vision du rôle de conseiller au CLYC. Nous sommes conscientes que l'image présentée dans ces fiches peut être modifiée par l'envie de se conformer au rôle prescrit.
- Un entretien collectif d'auto confrontation : une question précise a été posée à chaque conseiller, fondée sur les observations de son comportement ou de ses attitudes. Le conseiller a répondu, puis les autres ont été invités à donner leur avis. Cet entretien a été filmé et a duré environ 1h30. Il est en cours de transcription. Il sert à analyser les représentations des conseillers sur leur rôle (situation de réaction spontanée aux dires des pairs).

4. Résultats actuels

Les données recueillies étant très volumineuses, nous n'avons pas eu le temps de tout analyser. En particulier pour ce qui concerne les apprenants, nous n'avons étudié que la

moitié des fiches (certaines nous sont parvenues tardivement). En outre, un conseiller (C5) ne nous a pas rendu de fiches élèves, ce qui a rendu impossible de suivre les réactions d'apprenants.

4.1. Quelles pratiques ?

Nous avons observé que les pratiques des enseignants/conseillers¹ variaient : tous parlent du CLYC en cours, mais la façon de le faire est variable (observation + entretien collectif). Voici un tableau récapitulatif de ces pratiques :

C1 : pas systématiquement, réserve 15 minutes pour parler de la séance qui suit à partir des fiches, mais après « c'est tombé à l'eau » ² .
C2 : « donne des amorces », c'est-à-dire qu'il veut montrer des exemples d'activités et de documents.
C3 : en parle lors de la séance qui précède le CLYC, environ 20 mn, a essayé à différents moments (problème de lassitude des apprenants), se basant sur la fiche de A.
C4 : en parle en cours, mais vaguement : « y avez-vous pensé ? »
C5 : en parle en cours, souvent en lien direct avec une activité dans le sens « vous pouvez réécouter ce document au CLYC ».

Nous avons observé grâce aux fiches bilans Enseignants, aux observations et à l'entretien, que les conseillers ne conçoivent pas leur rôle de la même façon :

C1 : style « surveillant », veut faire en sorte que les apprenants changent de support, « fait la police », « incite fortement à changer ». Il aime travailler avec deux apprenants, « même si ce n'est pas vraiment de l'autonomie » ; il veut « occuper utilement et judicieusement » les étudiants. Lors de nos observations, nous avons constaté qu'il impose de faire un résumé à partir des films, reproche une absence, impose une production écrite, tient un discours « anti DVD ».

C2 : style « conseiller puriste » : il aime faire le suivi des apprenants, le contact interpersonnel est primordial, veut les connaître, estime important que la démarche de l'autoformation soit comprise.

C3 : style « j'aimerais, mais je n'ai pas le temps » : ce conseiller aime faire le suivi, mais n'a pas le temps (il utilise beaucoup de temps à faire le locuteur natif). Il évoque le problème de la langue véhiculaire (le résout en partie en faisant participer des étudiants plus avancés en français comme interprètes), évoque également le problème d'utiliser le temps de cours pour

¹ Pour préserver leur anonymat, nous les avons numérotés (de C1 à C5), et les désignons par un « il » neutre, même si certains conseillers étaient des femmes.

² Les expressions entre guillemets sont des citations de leur propre discours.

4.2. Quelles incidences sur les apprenants ?

Pour ce qui est des apprenants, les questionnaires utilisés nous ont permis de dégager des résultats dans les 4 domaines suivants (numérotés dans le tableau ci-dessous) :

1. leur attitude envers le travail au CLYC,
2. leur désir de fréquenter le CLYC sans encadrement,
3. la variété des supports de travail utilisés,
4. leurs critères de jugement du travail au CLYC.

(Remarque : nous n'avons pu analyser que les apprenants des groupes de C1, C2 C3 et C4. en outre, l'analyse n'a porté que sur les étudiants réguliers, c'est-à-dire ayant assisté à au moins 65% des séances au CLYC).

	C1	C2	C3	C4
Nombre d'Appts réguliers	7	9	8	15
1. Attitude par rapport aux séances de travail	6 aiment (85%) 1 n'aime pas	8 aiment (89%) 1 n'aime pas	5 aiment (62%) 1 + ou – 2 n'aiment pas	13 aiment (86%) 2 n'aiment pas
2. Nombre d'apprenants qui vont au CLYC sans conseiller	5 (71%)	3 (33%)	3 (38%)	8 (53%)
3. Variété des documents/activités utilisés	Moyenne : 1 doc pour 4 séances	Moyenne : 1 doc pour 2 séances	Moyenne : 1 doc pour 3 séances	Moyenne : 1 doc pour 5 séances
4. Critères dans l'argumentation sur le CLYC	Nouvelle idée pour apprendre ; beaucoup d'utilisations ; choix	Beaucoup de moyens	Peu de critères dans les réponses	Besoin de beaucoup de documents

L'observation de ces résultats semble indiquer qu'un lien entre la pratique du conseiller et les représentations et comportements des apprenants peut être établi.

4.2.1. Lien entre pratique du conseiller et attitude.

Le nombre proportionnel d'étudiants qui affirment aimer le travail au CLYC n'est pas très différent d'un groupe à l'autre. On ne peut pas conclure que le style du conseiller influence notablement l'attitude des apprenants envers le travail au CLYC.

4.2.2. Lien entre pratique du conseiller et capacité d'apprendre.

Pour ce qui concerne la capacité d'apprendre, le choix d'un document ou d'une activité d'apprentissage est de notre point de vue révélateur de la capacité d'apprendre de l'apprenant. Les étudiants qui ont le plus fait varier leurs choix de documents et d'activités d'apprentissage sont ceux du conseiller C2 « puriste », non pas ceux du conseiller C1 « surveillant » qui avait pourtant une action volontariste pour faire changer les supports de travail de ses apprenants. Le discours du conseiller (comme, on peut le supposer, celui de l'enseignant en cours) a une forte influence sur le comportement observable des apprenants, à court terme. C'est ce que montre l'exemple de C1, qui mène un combat anti DVD, et obtient, au bout de quatre séances, la désertion de la salle vidéo. L'observation a montré que les étudiants avaient changé d'activité pour faire plaisir à la « prof », non pas parce qu'ils avaient conscience de « mal travailler » ou ne pas obtenir de résultats avec ces supports. Les apprenants sont d'ailleurs revenus aux DVD en fin de semestre. Il s'agit donc là d'un comportement de surface, non pas d'une capacité acquise de savoir choisir des documents en fonction de besoins identifiés.

4.2.3. Influence du discours du conseiller sur le comportement des apprenants.

Nous avons constaté l'influence du discours du conseiller sur les pratiques d'apprenants dans tous les groupes. C3 refuse de s'occuper des étudiants qui ont des problèmes techniques : ils vont chercher les solutions auprès du personnel du CLYC ou entre eux. D'autres conseillers répondent aux problèmes techniques, et les apprenants font appel à leurs conseillers pour résoudre ce genre de problèmes. C2 incite les apprenants à échanger leurs pratiques, leurs conseils (organise des conversations sur ce thème). On constate qu'effectivement les apprenants mutualisent leurs connaissances. C5 se plaint sans cesse d'un manque de ressources au CLYC : les étudiants mentionnent qu'il n'y a pas de documents (ce qui permet à ce conseiller de dire ensuite que les étudiants ne sont pas contents). Enfin, nous faisons le lien entre le fait que C4 n'ose pas déranger les étudiants qui travaillent et le fait qu'ils travaillent pendant plusieurs séances sur les mêmes documents.

4.2.4. Influence d'une pratique d'accompagnement de l'innovation sur l'assiduité aux séances de travail dans le centre de ressources.

Le tableau montre une certaine disparité entre les groupes au sujet de l'assiduité des apprenants aux séances de travail au CLYC. L'observation montre un nombre élevé d'apprenants « réguliers » chez C4. Pour introduire les séances de travail au CLYC et avant d'aller sur place, C4 a fait lors d'un cours une activité de compréhension écrite sur deux documents décrivant le fonctionnement du CLYC. Elle explique cette pratique par le fait qu'elle ayant un groupe de niveau élémentaire, elle n'aurait pas osé l'emmenner directement sur place, sans explications préalables. Cette pratique, motivée au départ par un problème de langue véhiculaire, a probablement contribué à ce que les apprenants comprennent, mieux que d'autres, les enjeux des séances de travail au CLYC. En outre, C4 s'assurait, avant chaque séance, de la venue au CLYC des apprenants présents en cours. Cela aussi a pu contribuer à renforcer le sentiment d'importance de ce travail.

5. Conclusion

Notre recherche a porté sur des données nombreuses, mais que nous n'avons pas entièrement exploitées.

Néanmoins les résultats sont encourageants, en ce qu'ils nous confirment :

- que les outils utilisés sont efficaces : le protocole d'observation permet d'obtenir des résultats qui permettent, par croisement, de faire la part entre ce que les acteurs font et ce qu'ils disent qu'ils font, ce qui nous amène à avoir une vision assez juste, nous semble-t-il, des attitudes et comportements des apprenants et des conseillers ;
- que dépouiller autant de données demande énormément de temps ;
- qu'obtenir toutes les données est parfois difficile (parfois certains conseillers, même volontaires pour être observés, ne rendent pas les documents demandés), donc il faut un dispositif de « vérification » (les données les plus complètes sont celles des conseillers membres du groupe de recherche) ;
- qu'il faudrait interviewer les apprenants (entretien sur les pratiques) pour analyser leurs représentations sur leurs pratiques. Cela permettrait de compléter les données sur les pratiques des apprenants (l'observation est parfois incomplète, les fiches bilans ne sont pas toujours bien complétées).

En conséquence de ces observations, il nous faut resserrer notre protocole d'observation.

Nous envisageons pour 2005-2006 de n'étudier que trois conseillers et trois groupes pour pouvoir analyser en profondeur les données recueillies. Nous allons améliorer notre protocole

en interrogeant les apprenants et les conseillers au début et à la fin du semestre, pour faire émerger leurs représentations et attitudes envers l'apprentissage autodirigé et envers les séances de travail au CLYC.

Un autre résultat de notre expérience concerne la formation professionnelle des conseillers : rien de tel qu'une recherche action pour faire évoluer les connaissances des conseillers sur la pratique du conseil et sur leur propre pratique professionnelle.

BROUILLON

Quelques références bibliographiques sur l'apprentissage autodirigé et le rôle de conseiller.

Bibliographie

Bailly, S., (1995), "La formation de conseiller", in *Mélanges CRAPEL* n°22, spécial Centres de Ressources, pp. 63-83, Université Nancy2.

Carette, E., (1999), « Introduction de l'autonomie dans le système éducatif français : des réponses, des questions », *Mélanges CRAPEL*, n°25, pp.185-197, Université Nancy2.

Carette, E., Castillo, D., (2004), « Devenir conseiller : quels changements pour l'enseignant ? », *Mélanges CRAPEL* n°27, pp.71-97.

Carette-Ivanisevic E., (1991), *Adaptation du discours de l'enseignant au niveau en langue des apprenants*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université Nancy2.

Ciekanski, M., (2005), *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Nancy2.

Gremmo, M-J., (1995), "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil", in *Mélanges CRAPEL* n°22, spécial Centres de Ressources, pp. 33-61, Université de Nancy2.

Gremmo, M-J., (1999), « Autodirection et innovation : raisons d'être d'un réseau européen », *Mélanges CRAPEL*, n°25, pp.13-27, Université Nancy2.

Gremmo M-J, Holec H., Riley P., (1977), "Interactional structure: the role of role", in *Mélanges Pédagogiques*, Université de Nancy2.

Holec H., (1990), "Des documents authentiques, pour quoi faire?", *Mélanges Pédagogiques*, pp 65-74, CRAPEL, Université de Nancy2.

Holec H., (1995), "Avant-propos", in *Mélanges CRAPEL* n°22, spécial Centres de Ressources, Université de Nancy2.

Holec H., (1996), "L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation", in *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Site Internet

Les résumés des articles des Mélanges sont en ligne à l'adresse suivante: http://www.univ-nancy2.fr/CRAPEL/publications_melanges.htm