

Favoriser l'autonomie en apprentissage des langues : l'exemple de deux dispositifs pour les futurs professeurs des écoles

JOUANNAUD MARIE-PIERRE ET PAYRE-FICOUT CORALIE, UNIVERSITE STENDHAL, GRENOBLE 3¹

Introduction

La réforme de la formation des enseignants du premier degré en 2010 a apporté un changement important dans le domaine des langues étrangères : les futurs professeurs du primaire doivent justifier, pour être titularisés, d'un certificat en langues d'un niveau de qualification correspondant au moins au niveau B2 du CECRL (décret n° 2012-999). Cette obligation a disparu en 2013² mais « l'aptitude à maîtriser au moins une langue vivante étrangère » (généralement interprétée comme une exigence de niveau B2) demeure exigible, comme pour tous les Masters³. La préparation à une certification de niveau B2 dans les cinq activités de communication langagières constitue un enjeu de taille puisque beaucoup d'étudiants sortent du lycée avec un niveau très en deçà de celui affiché pour le baccalauréat - c'est ce que montrent certaines études portant sur le positionnement à l'entrée en première année de licence langues (Narcy-Combes, 2010 et Payre-Ficout, 2011) - et qu'ils ont ensuite un parcours en langues souvent lacunaire lors de leur cursus universitaire (nombre d'heures réduit et groupes chargés ne permettant pas de s'entraîner dans toutes les activités de communication langagière, manque de continuité d'une année sur l'autre). L'autre défi majeur de cette formation est l'articulation entre la formation didactique et la formation linguistique. Le nombre d'heures de cours de langue et de didactique étant limité pendant le Master, la conduite de cette double approche et la satisfaction de cette double exigence formative est tributaire d'une nécessaire prise en main, de la part de l'étudiant, de son parcours de formation. Nous proposons dans cet article un retour sur expérience et la mise en perspective de deux dispositifs de formation en anglais pour les étudiants de Master préparant le concours de professeurs des écoles. Mis en place dans deux contextes différents, ces dispositifs combinant enseignement/apprentissage à distance et en présentiel présentent un ensemble de pratiques innovantes : positionnement des étudiants, usage d'une plateforme de formation, recours à des outils numériques collaboratifs et s'appuient sur la réalisation de tâches comme outils de formation, en langues comme en didactique. Tous deux visent à développer la prise d'autonomie de l'apprenant tant sur le plan méthodologique que langagier.

Nous essaierons d'expliquer en quoi ces dispositifs, et plus spécifiquement l'utilisation des outils numériques et collaboratifs, participent au développement de l'autonomie de l'apprenant et dans quelle mesure ils constituent une valeur ajoutée pédagogique par rapport aux cours de langues traditionnels.

Deux contextes différents ...

À compter de la rentrée 2012, une modalité d'accès aux métiers de l'enseignement primaire du Master MEF (Master Education Formation) est ouverte à l'IUFM de Montpellier en Formation à Distance Hybride (FADH), uniquement pour la première année du Master (M1). Cette formation de Master est accessible aux étudiants dont la situation personnelle ne permet pas l'assiduité, et s'adresse donc principalement aux étudiants salariés ou aux étudiants ayant une situation familiale ou médicale particulière. Il propose des savoirs disciplinaires et professionnels identiques au Master MEF, mais exige, comme pré-requis incontournable, une autonomie informatique. Les étudiants candidats doivent disposer d'un ordinateur personnel relié à internet et équipé d'une webcam. En 2012-2013, le Master MEF FADH concernait 19 étudiants. Le schéma ci-dessous représente le planning du semestre 1 de l'année de M1 : des phases de regroupement en présentiel alternent avec des phases de travail à distance régulé grâce aux outils d'une plate-forme de formation. Cette modalité de formation comprend également, comme la formation classique

-
- 1 Cet article est issu d'une communication à la Journée Did&TICE « Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques organisée par le LANSAD, Université Stendhal Grenoble 3 et l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV) dans le cadre du projet Innova-Langues. Elle peut être visionnée à l'adresse suivante : <http://podcast.grenet.fr/podcast/journee-detude-diditice/>.
 - 2 Le décret 2013-768 du 23 août 2013 remplace l'obligation d'obtenir le CLES 2 dans les trois années suivant la titularisation pour les promotions 2012 et 2013 par l'obligation de suivre des « actions de formation mises en œuvre en vue de la préparation de ces qualifications et de se présenter aux certifications correspondantes », sans mention d'obligation de résultat.
 - 3 Article 6 de l'arrêté relatif au diplôme national de Master du 27 avril 2002.

en présentiel, les stages obligatoires réalisés en école (SOPA). Les examens s'effectuent sous le régime du contrôle terminal (en présentiel). Un suivi individualisé pluridisciplinaire a été mis en place grâce à des entretiens avec des enseignants *via* une webcam ou simplement *via* le téléphone. Chaque enseignant tuteur se voit attribuer le tutorat de cinq étudiants. Quatre entretiens individuels d'une durée d'environ dix minutes sont prévus pour chaque semestre.

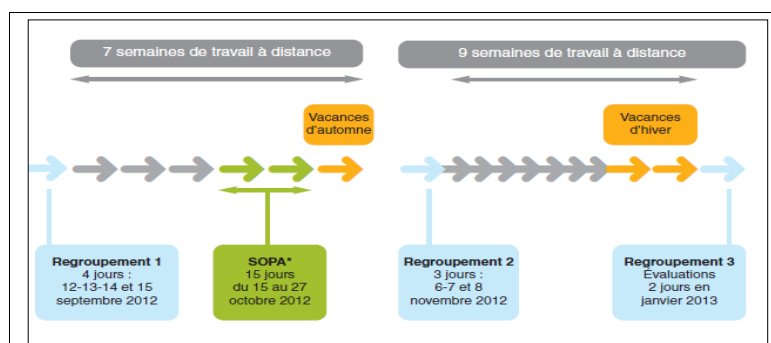


Schéma 1 - planning du premier semestre du Master 1 MEF FADH

Le contexte grenoblois est assez différent : le Master MES (Métiers de l'Enseignement Scolaire) concerne 300 étudiants et 15 formateurs (en quatre langues) répartis sur quatre sites. L'essentiel du cours se fait en présentiel, à raison de 30 heures par semestre, et la plateforme est là pour structurer l'à-côté du présentiel, pour préparer le cours en amont, le compléter en aval, et proposer des unités complètes à réaliser pendant les interruptions pédagogiques pour cause de stage d'observation ou en responsabilité en école. Par ailleurs, les étudiants de niveaux A2 et B1 bénéficient d'un PArcourS de Soutien (PASS) en ligne (Entenmann et Quintin, 2012).

Les deux formations se trouvent donc à deux points différents du continuum présentiel-distanciel dans la typologie de Compétice (Haeuw, 2001). La formation grenobloise correspond à un point intermédiaire entre présentiel amélioré (mise à disposition de ressources avant et après le cours) et présentiel allégé (quelques heures en autoformation multimédia), soit les points 2 et 3 du continuum (le premier étant le présentiel enrichi avec utilisation du multimédia en cours), tandis que la formation nîmoise est plutôt au point 4, en présentiel réduit (l'essentiel de la formation est en asynchrone avec suivi de l'étudiant, mais l'évaluation se fait en présentiel). Nous proposons dans le tableau 1 un résumé des caractéristiques principales des deux dispositifs.⁴

Nom formation	Site	Nombre étudiants	Typologie formation hybride	Nombre heures formation
Master MEEF FADH	Nîmes	19	Présentiel réduit	20 h/semestre
Master MES	Grenoble, Chambéry, Valence et Bonneville	300	Présentiel « amélioré »/allégé	30 h/semestre dont didactique à partir du S2

Tableau 1 - Caractéristiques principales du dispositif de formation grenoblois et nîmois

... mais des dispositifs similaires dans les choix d'usage de la plateforme hébergeant la formation

Dans les deux contextes, le choix a été fait d'utiliser une plateforme qui abrite les parcours de formation : la plateforme *Esprit* pour Grenoble et la plateforme *Moodle* pour l'IUFM de Nîmes. Ces dernières permettent :

⁴ Il existe un certain flottement dans les typologies de formations hybrides : Charlier et al. (2006) parlent d'« enrichissement » du dispositif de formation là où Compétice parle de présentiel « amélioré ».

- la structuration de la formation par l'accès à un « lieu » virtuel unique qui rassemble tout ce qui est nécessaire au cours, aussi bien les objets (ressources, activités, etc...) que les personnes (par le biais de leur identifiant qui leur donne une sorte d'avatar virtuel) ;
- la mise à disposition de ressources de différents types (audio, vidéo, documents écrits, lien vers des sites Internet), pour un input plus important qu'en classe de langue traditionnelle ;
- le dépôt de devoirs intermédiaires par le biais d'un collecticiel ;
- une évaluation avec des feedbacks personnalisés (exercices interactifs de type *Hot Potatoes*).

Ces plateformes de formation permettent l'utilisation et/ou l'intégration de divers outils. Elles offrent des opportunités d'interaction synchrone entre apprenants et enseignants avec l'utilisation de la visioconférence (par exemple *BigBlueButton*), des opportunités d'interaction synchrone entre apprenant et apprenant (*BigBlueButton* encore) ou l'enregistrement individuel de production orale et l'envoi du fichier correspondant (*Vocaroo* ou outils similaires). Ces outils permettent de mettre en œuvre des pédagogies collaboratives pour la production écrite avec le recours au wiki et/ou la mutualisation de document écrit avec l'utilisation de *GoogleDrive*. Elles encouragent la communication et l'entre-aide entre pairs avec par exemple l'intégration d'outils de guidage tels que les forums ou le clavardage.

Les tâches pour donner du sens aux apprentissages

Au delà de l'utilisation d'outils numériques et collaboratifs, le recours à des plateformes de formation nous a permis de créer dans nos dispositifs des scénarios d'apprentissage⁵. Nous entendons par scénario « une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale » (Bourguignon, 2008, p. 45). Ces scénarios s'inscrivent dans une perspective actionnelle qui considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue étrangère « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2001, p. 15). Les différentes activités de communications langagières « s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECRL, 2001, p. 15).

Le recours au scénario d'apprentissage vise simultanément deux objectifs principaux. Premièrement, il vise à motiver les étudiants, en particulier les plus faibles et les plus découragés par leur niveau de départ, en ancrant la situation d'enseignement-apprentissage dans un contexte social particulier et à les encourager à communiquer en langue étrangère en leur proposant une tâche finale concrète à réaliser. Deuxièmement, il a pour objectif de stimuler leur créativité, d'une part par la collaboration avec les autres étudiants qui leur permet d'échanger leurs idées, et d'autre part en leur laissant une certaine liberté de manœuvre dans les moyens de parvenir au but escompté.

Deux exemples de scénarisation pédagogique

A Nîmes, au premier semestre, tous les étudiants sont évalués sur la compréhension d'un court document audio ou vidéo qui servira de base, par la suite, à la mise en situation de la production orale en interaction (jeu de rôle). Au lieu de dupliquer ce format sur la plateforme pédagogique, nous avons choisi de scénariser l'ensemble du contenu du premier semestre et de proposer aux étudiants de réaliser en fin de semestre une tâche finale. L'ensemble de la formation est donc basé sur un scénario actionnel combinant activités individuelles et collaboratives qui nécessitent des interactions en ligne (orales *via BigBlueButton* et écrites *via un wiki*). Ainsi des micro tâches (exercices de compréhension orale et exercices ciblés de vocabulaire), et des cyber-enquêtes doivent aider les étudiants à préparer (c'est-à-dire repérer le vocabulaire, les structures et les arguments) la tâche finale d'interaction orale. Nous avons choisi de baser notre scénario sur la thématique des habitudes alimentaires et plus particulièrement de la « malbouffe », thématique que nous trouvons intéressante car elle est au centre d'un débat actuellement aux Etats-Unis désigné sous les termes de « guerre du soda » et alimenté par des campagnes publicitaires chocs et l'application de décisions politiques assez controversées⁶.

⁵ La convergence entre TICE et perspective actionnelle a d'ailleurs été soulignée entre autres par Puren (2009).

⁶ Pour lutter contre l'obésité, problème national aux Etats Unis, Mickael Bloomberg, maire de New York a

A Grenoble au semestre 3, les étudiants sont amenés à collaborer pour réaliser une mini base de données de chansons enfantines qui peuvent être utilisées en classe de langue. Pour cette tâche, l'outil choisi est *GoogleDrive*, qui permet l'édition simultanée en ligne d'un fichier par plusieurs collaborateurs. Afin de se préparer à cette macro-tâche, les étudiants ont d'abord réfléchi aux avantages et inconvénients d'utiliser des chansons en classe de langue en primaire, avant de mettre en commun les chansons qu'ils connaissaient déjà. Ils ont négocié pour décider des attributs essentiels pour classer les chansons, ce qui leur a donné l'intitulé des colonnes de leur tableau (tout cela en langue étrangère bien sûr). Ils ont ensuite par groupe de deux ou trois choisi une ou plusieurs chansons qu'ils ont analysées en fonction des catégories choisies. Ce travail, qui a été commencé en cours et continué à distance, a par ailleurs un intérêt culturel certain puisqu'il fait découvrir aux étudiants des éléments de la culture enfantine dans la langue étrangère. La réalisation finale (illustration 1), qui a été partagée avec d'autres groupes de la même formation, a été utilisée par d'autres formateurs, ce qui nous amène à dire qu'il s'agit bien d'une « action collective authentique » au sens de Puren (2002).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	title	theme	length	youtube link	vocab	repetitive struct	level	origin	like?
2	Old MacDonald	farm animals (sounds)	2'11	http://www.youtube.com/v=7_mol6B9z00	Sheep, chicken, pig, cow	Old MacDonald ha a farm... And on that farm he had a...	grade 4	traditional	yes
3	Ladybug ladybug	body part	2'52	http://www.youtube.com/v=qjhSgMqsAfM	ladybug and toe, ear, ankle, knee ...	crawled on to my ... landed on my ... she flew away	grade 3		yes yes !!!
4	The hokey pokey	body parts	1'46	http://www.youtube.com/v=UDmCSvqhhol	right, left, arm...	"you put, you take, you do"	grade 3	authentic	
5	Rudolph the red nose reindeer	christmas song		http://www.youtube.com/v=-UpFI0B5A80&feature=rel		"I m...."	grade 3	authentic	yes
6	The skeleton dance	body parts	1'40	yes	bones, foot, leg, knee, left, right	the ... bone's connected to the ... bone / shake your hands to the... / put your hands	grade 2		yes
7	Today is monday	days of week and food	2'28	yes	Monday, tuesday.. Food: soup, fish...	Today is... All you hungry children, come and eat it up!	grade 2/3		yes
8	If you're happy and you know it			http://www.youtube.com/v=FrsM9WggCdo&feature					
9	who took the cookie			http://www.youtube.com/v=Eh_fRQRAGo0					
10	I can sing a rainbow			http://www.youtube.com/v=PK_Rr7RnMRn&feature				yes	

Illustration 1 – réalisation finale des étudiants grenoblois du cours de didactique

Vers une autonomisation des compétences participant à l'autonomie des apprenants

Ces deux dispositifs de formation visent à favoriser l'autonomie des apprenants en mettant à leur disposition des outils, des ressources, des activités ainsi qu'un suivi pour les aider à suivre la formation de manière plus aisée. Comme Nissen, nous ne définissons pas l'autonomie « seulement comme un objectif à atteindre à l'issue de la formation. Nous la désignons aussi en termes de compétences dont l'apprenant doit faire preuve au cours de sa formation s'il veut la réussir » (2012, p19).

Nissen (2012, p. 20 adapté d'Albero 2003) propose neuf types de compétences qui participent à l'autonomie de l'apprenant (tableau 2).

fait voter l'interdiction de la vente des sodas de plus d'un demi-litre dans les lieux publics de la ville.

Compétence	Définition de la compétence
organisationnelle	Savoir organiser son travail. Savoir gérer et planifier l'apprentissage, arriver à respecter les échéances.
informationnelle	Savoir rechercher et trouver les informations pertinentes sur la plateforme, sur Internet. Savoir stocker et ensuite utiliser cette information.
méthodologique	Savoir réaliser les tâches, savoir chercher de l'aide pour les réaliser.
sociale	Savoir communiquer avec les autres, savoir réaliser des tâches en groupe et savoir gérer la vie de groupe, savoir demander et obtenir de l'aide.
psycho-affective	Savoir réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité dans la formation, tolérer une relative incertitude.
cognitive	Savoir analyser les éléments observés, recouper avec les éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses
langagière	Savoir agir en anglais, savoir chercher de l'aide langagière.
métacognitive	Savoir réfléchir sur sa manière de travailler et d'apprendre et savoir la réguler, s'autoévaluer.
technique	Savoir utiliser les technologies pour pouvoir participer à la formation. Savoir s'adapter et savoir où trouver l'aide technique

Tableau 2 - Type de compétences participant à l'autonomie de l'apprenant

Les deux dispositifs de formation soutiennent l'*autonomie organisationnelle* des étudiants en mettant à leur disposition sur la plateforme différents instruments de planification et d'organisation du travail, comme par exemples la mise en ligne des modalités d'évaluation sommative ou encore du planning des tâches à réaliser. Ils soutiennent également l'*autonomie informationnelle* en intégrant des activités de recherche d'information avec la réalisation de la cyber-enquête pour le dispositif nîmois ou de la une mini base de données de chansons enfantines pour le dispositif grenoblois. Ils favorisent l'*autonomie technique* en intégrant par exemple des forums d'entraide. L'*autonomie sociale* des étudiants est également soutenue avec les outils de clavardage et les forums qui rendent la communication entre pairs possible. La compétence sociale des étudiants est également sollicitée lors d'activités recourant à des outils qui favorisent le travail en groupe. Ainsi *GoogleDrive* et le *wiki* représentent des opportunités pour coopérer, échanger et partager les informations. Par exemple, le *wiki* est utilisé dans le dispositif nîmois pour la réalisation d'une tâche en petit groupe visant à l'élaboration d'un glossaire collaboratif regroupant les structures et le vocabulaire importants pour préparer l'évaluation de fin de semestre ou encore pour la rédaction des arguments de chaque camp pour un jeu de rôle. Ces outils collaboratifs favorisent ainsi l'*autonomie psycho-affective* des étudiants qui pour s'entendre et négocier les objectifs doivent prendre des responsabilités. L'*autonomie cognitive* des étudiants est quant à elle appuyée lors de la réalisation d'activités (de type *HotPotatoes*) qui proposent une évaluation ou une auto-évaluation formative. Le positionnement de début d'année est également essentiel dans le processus de remotivation et d'autonomisation, dans la mesure où il donne un point de départ précis et positif à l'étudiant (non plus « je suis nul en anglais », mais « je suis de niveau A1 en compréhension orale, A2 en production écrite, etc. »). Il participe donc à l'*autonomie métacognitive* de l'étudiant. Enfin, l'outil de visioconférence (*BigBlueButton*) et le *wiki* aident les apprenants à améliorer leur compétence *langagière* de production

écrite et d'interaction orale.

Dans les deux dispositifs présentés, la gestion et la prise en charge de toutes ces compétences diffèrent. Dans le dispositif nîmois, toutes les compétences précitées sont fortement sollicitées et reposent quasi uniquement sur l'étudiant. En effet, si l'apprenant nîmois veut mener à bien sa formation, il devra mobiliser, seul ou en collaboration avec ses pairs, ses compétences organisationnelle, informationnelle, méthodologique, sociale, psycho-affective, cognitive, langagière, métacognitive et technique. Dans le dispositif grenoblois, la gestion et prise en charge de ces compétences est davantage accompagnée et soutenue par le contact avec le groupe classe et l'enseignant. On peut donc imaginer que dans ce contexte, l'éventuel sentiment de solitude, d'isolement et de découragement en est réduit.

Conclusion

Dans les deux dispositifs de formations en anglais des futurs professeurs des écoles⁷, l'utilisation d'outils numériques et collaboratifs rendus possible grâce à leur intégration dans des plateformes constitue une valeur ajoutée pédagogique par rapport aux cours de langues traditionnels pour deux raisons principales. Premièrement, la mise en place de scénarios de type actionnel est soutenue par ces outils qui s'intègrent bien dans la pédagogie de projet. Deuxièmement, les deux dispositifs de formation soutiennent différents types de compétence qui participent à l'autonomie de l'apprenant. L'espoir des formatrices est bien sûr que cette autonomisation, si elle est effective, aura enclenché une dynamique chez les futurs enseignants qui, une fois en poste, continueront d'une part à travailler leurs compétences langagières (et on observe dans le dispositif grenoblois, qui existe depuis deux ans, que certains anciens étudiants continuent à se connecter après la fin de la formation), et d'autre part auront compris l'intérêt de travailler en collaboration pour préparer leurs séquences pédagogiques, choisir les supports correspondants et concevoir les évaluations.

Références bibliographiques

- ALBERO, Brigitte (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans Saleh, I., Lepage, D., Bouyahi, S. (coord.). *Les TIC au coeur de l'enseignement à distance*. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, organisée par le Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII, Coll. Actes Huit, pp. 139-159.
- BOURGUIGNON, Claire (2008). Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence. *Cahiers de l'APLIUT*. Vol. 17, n° 2, 2008, p. 40-48.
- CHARLIER, Bernadette, DESCHRYVER, Nathalie & PERAYA, Daniel (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- ENTENMANN, Frédéric et QUINTIN, Jean-Jacques (2012). Les interventions tutorales dans un dispositif de formation à distance. *Les Langues Modernes*. Juin 2012, n°3, p. 38-46.
- HAEUW, Frédéric (dir.) (2001). *Compétice : outil de pilotage par les compétences des projets Tice dans l'enseignement supérieur*. Disponible à l'adresse <http://www.unilim.fr/crip/main/IMG/pdf/competice9.pdf>
- MASPERI, Monica (coord.) (2012) *L'autonomie en langues : processus et dispositifs d'apprentissage*, *Les Langues Modernes* n°3/2012.
- NARCY-COMBES, Marie-Françoise (2010). Pour une méthodologie de description des profils d'apprenants : contexte et croisement des données. In Publication Plidam, *Profils et parcours d'apprenant, compétence d'enseignant : quelles méthodologies ?* Editions des Archives Contemporaines.
- NISSEN, Elke (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Les Langues Modernes*. Juin 2012, n°3, p. 18-27.
- PAYRE-FICOUT, Coralie (2011). Conception et mise en place d'un dispositif hybride pour accompagner les étudiants de première année LLCE dans leur acquisition de l'anglais. *Cahiers de l'APLIUT*. Vol. 30 n° 1, 2011, p. 102-116.

⁷ Le plan global de formation en langues pour le dispositif grenoblois est disponible en annexe.

PUREN, Christian (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues Modernes*. Juillet 2002, n° 3, p. 55-71.

PUREN, Christian (2009). Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : Quelles convergences... et quelles divergences ?. Conférence donnée au Colloque Cyber-Langues 2009 à Reims le 25 août 2009. Disponible en ligne à l'adresse [http://www.aplv-langues ... rg/spip.php?article2673](http://www.aplv-langues...rg/spip.php?article2673).