



Dix ans d'autonomie: dix ans de galère, dix ans de bonheur

Nicole Décuré, Nicole Décuré

► To cite this version:

Nicole Décuré, Nicole Décuré. Dix ans d'autonomie: dix ans de galère, dix ans de bonheur. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité : Cahiers de l'APLIUT, Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT), 2005, 24 (1), pp.42-54. <halshs-01353791>

HAL Id: halshs-01353791

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01353791>

Submitted on 13 Aug 2016

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.

Nicole Décuré

Les Cahiers de l'APLIUT 24: 1, 2005, pp. 42-54.

Dix ans d'autonomie: dix ans de galère, dix ans de bonheur

*Nicole Décuré*¹

La notion d'autonomie, de semi-autonomie ou d'autonomie guidée a inspiré nombre de nos innovations en matière d'enseignement dans les années 80 et 90. Depuis, l'informatique est venu bouleverser quelque peu la donne: l'autonomie ne semble plus pouvoir se passer du multimédia. Au seuil de cette nouvelle phase, il est bon de s'interroger sur les pratiques mises en œuvre pour développer l'autonomie des apprenant/es² à l'ère pré-ordinateur pour en tirer, si possible, des leçons.

Les expériences que nous allons relater ici ont donc un intérêt à la fois historique, didactique, méthodologique et épistémologique.

Expérience 1: Le "self-service"

Cadre de l'expérience

Entre 1985 et 1995, nos étudiant/es de maîtrise de chimie avaient à effectuer 125 heures de langues (au choix allemand, anglais, espagnol, russe) pour pouvoir obtenir un module libre, intégrable dans leur maîtrise au même titre que les modules de sciences obligatoires, alors que dans les autres licences et maîtrises l'horaire requis était de 75 heures. Ces cinquante heures supplémentaires en maîtrise de chimie concernaient assez peu d'étudiant/es car l'on pouvait suivre l'enseignement "normal", c'est-à-dire en présentiel, à raison de 75 heures par an sur deux ans, en commençant en licence et en intégrant un niveau supérieur la deuxième année. Ne restaient alors que celles et ceux qui, commençant l'option de langues en maîtrise, devaient effectuer les 125 heures en un an. Des contraintes d'ordre matériel (manque de créneaux horaires possibles, interdiction de créer des groupes de moins de 30) et d'ordre pédagogique (niveau des groupes possibles trop fort ou trop faible pour tel ou telle étudiant/e) nous ont conduites à abandonner, pour ces 50 heures supplémentaires, l'idée d'un "enseignement classique" en présentiel.

L'idée s'est alors imposée de créer un "enseignement", ou plutôt un apprentissage, sans contraintes d'horaires et à un niveau de difficulté convenable pour l'étudiant/e concerné/e. L'idée d'autonomie était dans l'air et la mise en place de ce que l'on appela le "self-service" répondait à un besoin d'innovation tout en offrant une solution à un problème autrement insoluble en proposant aux étudiant/es de travailler la compréhension orale qui se prête bien au travail individuel car chacun/e peut alors écouter à son rythme, autant de fois que nécessaire, ce qui n'est jamais le cas en présentiel, sauf au laboratoire (mais là aussi le temps est limité).

Options proposées

Dans un premier temps, j'ai donc préparé du travail de compréhension orale pour trois niveaux: intermédiaire (2), moyen (3) et avancé (4). Par la suite, j'ai ajouté des exercices de compréhension écrite pour les niveaux 2 et 4. Les étudiant/es ont alors eu les choix suivants:

- 50 h de compréhension orale aux niveaux 2, 3 et 4,
- 50 de compréhension et expression écrites aux niveaux 2 et 4,
- un mélange des deux aux niveaux 2 et 4.

Comme je ne possédais pas de fonds d'exercices écrits pour le niveau 3 et qu'aucune de mes collègues ne voulut le prendre en charge, seule la compréhension orale fut proposée pour ce niveau.

¹ Maîtresse de conférences et directrice de l'EA 3695 LAIRDIL, à Toulouse III.

² Nous en avons, hélas, des exemples tous les jours, le masculin exclut plus souvent le féminin qu'il ne l'englobe. Tant que cela sera le cas, nous choisirons une forme de rédaction, certes lourde, mais qui a l'avantage de rendre femmes et hommes également visibles.

De même, rien ne fut offert au niveau 1 (faux-débutant). En revanche, un collègue proposa une option de traduction simultanée pour le niveau 4.

Le contrat

L'enseignement devait fonctionner sous le régime de la confiance, du contrat moral. L'étudiant/e allait choisir parmi les possibilités offertes, travailler chez lui/elle ou au laboratoire et comptabiliser ses heures. Quand les 50 heures seraient atteintes, et quelle que soit la quantité de travail effectuée, on arrêterait. Il était entendu que l'étudiant/e était un/e adulte responsable désireux progresser et donc la tricherie était exclue. Je serais à leur disposition pour les aider à certaines heures de la semaine affichées.

Réticences, lourdeurs institutionnelles et autres contraintes

1. Presque tou/tes les *collègues* impliqués/es dans cet enseignement de second cycle ont refusé pendant longtemps de considérer cette forme d'apprentissage comme un enseignement à part entière pour deux raisons principales.

- Un enseignement "sérieux" ne peut se faire qu'en présentiel. Si l'enseignant/e n'est pas là pour surveiller le travail, l'étudiant/e va se disperser, rêvasser, tricher en se procurant les corrigés ou en se faisant aider, ou encore en comptant plus d'heures qu'il/elle n'en a fait réellement.

- Au départ, cet enseignement à distance était bénévole, non compris dans le service, car il fallait faire accepter sa "rentabilité". Cela n'incitait guère les collègues à s'y impliquer. La 3^{ème} année, je pris la décision de déclarer 50 heures de cet "enseignement" dans mon service car le travail exigé était égal, voire supérieur, à celui demandé par l'enseignement en présentiel: recherche et préparation des documents sous une forme qui permette à l'étudiant/e de travailler seul/e, suivi, corrections (très importantes).

- Enfin, nous n'en étions pas encore à l'ère du téléphone portable et il était assez difficile de rencontrer certain/es *étudiant*/es sinon par l'intermédiaire de leur enseignant/e principal/e, ce qui était long et assez peu fiable.

2. La mise en place des *documents de travail* a été assez lourde. Il y avait beaucoup de documents à préparer: 50 heures de compréhension orale pour chacun des trois niveaux, 50 de compréhension et expression écrites pour deux niveaux. Il a été assez difficile de trouver du matériel adéquat pour le niveau 2: les documents oraux authentiques étaient trop difficiles et les méthodes du commerce s'adaptaient mal à l'autonomie. Il a fallu préparer les enregistrements, taper les scripts, les instructions et les notes, faire les copies et les photocopies.

3. Les problèmes de *locaux* et de *matériel* ont été un souci constant. Pour le travail écrit, c'était simple: l'étudiant/e travaillait à la maison. Mais pour la compréhension orale, nous en étions encore à l'époque des magnétophones et laboratoires à bandes et les étudiant/es ne possédaient pas un tel matériel. Leurs baladeurs n'étaient pas de très bonne qualité et il était impossible d'avoir une aide technique pour faire des copies de cassettes. Dans le vieux laboratoire à bandes, les étudiant/es pouvaient aller travailler sans problème: il n'y avait aucun risque de vol car plus personne ne voulait de ce matériel. Quand nous sommes passées au laboratoire à cassettes, il a été interdit aux étudiant/es de s'y trouver seul/es et tout aménagement proposé a été systématiquement refusé. On a trouvé des solutions bancales: des magnétophones installés dans un cagibi ou prêtés aux étudiant/es. Les deux dernières années, deux platines à bandes ont été installées dans un coin du centre de ressources. Quand on pense que l'on était en 1995, cela montre bien que vouloir innover reste une entreprise ardue quand l'institution traîne les pieds. Lorsque j'ai débuté dans l'enseignement secondaire en 1968, je me suis faite attaquer dans la presse locale parce que j'utilisais un magnétophone et faisais des *drills*, ce qui ne pouvait être qu'une perte de temps. Un quart de siècle plus tard, j'en étais presque au même point.

4. À ces problèmes matériels s'ajoutaient des problèmes de *personnel*. Pour obtenir les clés du laboratoire, il fallait venir aux heures d'ouverture du secrétariat, ce qui excluait les heures où les étudiant/es sont le plus libres: à l'heure du déjeuner et après 17 heures. Quant à l'aide technique pour

le laboratoire elle était plus qu'aléatoire et les problèmes de panne et de copies mal faites ne pouvaient être réglés facilement. J'ai dû très souvent assumer ce travail.³

Données chiffrées

En dépit de ces difficultés, cet enseignement a connu un certain succès et m'a procuré de grandes satisfactions.

Les effectifs

Le nombre d'étudiant/es inscrit/es s'est élevé à une vingtaine par an en moyenne. Un très haut pourcentage est allé au bout (alors que le taux d'abandon est élevé dans ces enseignements optionnels, allant jusqu'à 50%).

Choix d'options

L'option la plus populaire a été la compréhension orale, ce qui est normal puisque seule cette option était possible au niveau 3. La compréhension orale, en effet, a été peu pratiquée par les étudiant/es dans le secondaire et correspond à un véritable besoin.

Ont choisi compréhension et expression écrites les étudiant/es qui avaient besoin des béquilles d'un travail traditionnel, rassurant, ou alors les ennemi/es du moindre effort ou encore ceux/celles qui éprouvaient de la difficulté à se discipliner pour venir régulièrement au laboratoire (ou trouvaient la course d'obstacles trop dure). Beaucoup en fait, ont mélangé compréhension et expression écrites et compréhension orale (sur mon conseil quand je les voyais choisir l'écrit).

Temps passé

Il fallait s'y attendre, le temps passé pour accomplir une même tâche a été extrêmement variable d'une/étudiant/e à l'autre. Mais, en fait, il ne s'agit pas vraiment du même travail. Certain/es étaient meilleur/es que d'autres, au départ. Certain/es ont privilégié la quantité, d'autres la qualité. Certains étudiant/es se sont contenté/es de répondre aux questions ou remplir les blancs le plus succinctement possible; d'autres ont fait un décryptage complet (qui ne leur était pas demandé) parce qu'ils/elles en ressentaient le besoin ou ont cherché tous les mots inconnus dans le dictionnaire et en ont dressé la liste avec traduction. Le tableau ci-dessous montre que le temps consacré à une quantité d'enregistrements donnée a été très variable.

Niveau 4			
	Temps minimum	Temps maximum	Moyenne
Bande 1	3h30	10h30	7h00
Bande 2	4h15	18h00	11h00
Bande 3	4h50	12h30	7h30

Régularité

Certain/es ont travaillé régulièrement, tout au long de l'année universitaire. Beaucoup cependant ont repoussé le travail jusqu'au dernier moment, effectuant la totalité dans les dernières semaines, voire 50 heures en une semaine ce qui n'a pas rendu les choses faciles pour la correction.

³ Je suis consciente que cette litanie de plaintes est assez peu orthodoxe: elle est absente de la plupart sinon de la totalité des articles de recherche. Or, l'angélisme qui consiste à prétendre que tout va pour le mieux dans l'Université française, que tout le personnel est également motivé et enthousiaste et dispose de moyens matériels suffisants a de multiples effets pervers: cela décourage l'initiative, inhibe le désir d'innovation et d'expérimentation, culpabilise les un/es, frustre les autres. Nous vivons quotidiennement avec les réticences, les conservatismes, les frilosités, le misonéisme. Pourquoi le nier au lieu d'accepter de traiter le problème?

Progrès et contenus

C'est en compréhension orale que les progrès ont été les plus visibles, et ressentis par les étudiant/es. Leur satisfaction a entraîné la venue d'autres, par le bouche à oreille.

Certaines méthodes comme *Listen Carefully*⁴ ou *Listening in Action*⁵, qui se prêtent bien au travail en autonomie, n'étaient pas encore disponibles sur le marché en 1985 et, pour le niveau 2, intermédiaire, j'ai adapté quelques méthodes existantes qui permettaient quand même une approche graduée de la compréhension orale. Le niveau 3 commençait avec *Basic Listening*⁶ pour habituer l'oreille mais passait rapidement aux documents authentiques car la transition entre un type de documents fabriqués pour l'apprentissage et les documents authentiques n'est pas facile. Le niveau 4 n'était composé que de documents authentiques.

Pour l'écrit, j'ai repris des exercices de livres et y ai ajouté du travail sur des nouvelles de longueur et difficulté variée selon le niveau, du type de celles exploitées dans *Nouvelles pour la classe d'anglais/Short Stories for the English Class*⁷.

La traduction simultanée a connu peu d'adeptes (trois en tout) car c'est un exercice assez difficile.

Et l'enseignant/e?

Les difficultés, je l'ai déjà dit, sont nombreuses pour qui veut se lancer dans cette aventure. La mise en place est lourde et difficile, les corrections fastidieuses: l'auto-correction n'est pas envisageable dans un système à notes. Les étudiant/es n'ont guère profité de la possibilité de venir me consulter et ont passé trop de temps à essayer de surmonter les difficultés sans demander d'aide.

Les satisfactions sont à un triple niveau. D'abord, la préparation des cours permet de se poser la question du contenu sous un angle personnalisé: de quoi tel/le étudiant/e a-t-elle/il réellement besoin? Ensuite, les progrès sont visibles chez les étudiant/es que l'on suit de semaine en semaine. Enfin, il y a un contact vraiment personnalisé avec quelques étudiant/es.

Les opinions des étudiant/es

Les trois dernières années, j'ai distribué un questionnaire anonyme aux étudiant/es (après les résultats globaux de l'année) pour mieux connaître leurs attentes et leur évaluation de l'enseignement suivi. Vingt questionnaires ont ainsi été recueillis.

Pourquoi avez-vous choisi cet enseignement?

La principale raison, évoquée par plus de la moitié, est celle de la commodité d'organiser ses horaires comme on veut, en fonction du reste du travail et d'horaires souvent chargés. Deux étudiants disent avoir voulu échapper à un cours traditionnel en classe et deux autres avoir voulu améliorer leur compréhension orale.

Quelle "option" avez-vous choisie? Pourquoi?

La question a été souvent mal comprise ou ignorée. Le choix de la compréhension orale s'explique par la volonté de travailler cet aspect qui a été négligé dans l'enseignement reçu jusque-là, surtout quand on veut partir à l'étranger. Un étudiant explique son choix de l'écrit: mettre à profit ses connaissances acquises lors de la préparation du concours de l'ENSI (son travail a effectivement été assez remarquable). Un autre avoue que sa faiblesse à l'oral l'a amené à faire de l'écrit seulement, par frilosité, désir d'avoir une note convenable plus que d'apprendre réellement quelque chose.

Quand avez-vous travaillé? Régulièrement? Irrégulièrement? Pourquoi?

⁴ RICHARDS, J.C. 1990. *Listen Carefully – Activities to Improve Listening Skills*. Oxford: Oxford University Press.

⁵ KEELER, S. 1988. *Listening in Action*. Londres: Longman.

⁶ MCDOWELL, J & S. STEVENS. 1982. *Basic Listening*. Londres: Nelson.

⁷ DÉCURÉ, N. 2004. *Nouvelles pour la classe d'anglais/Short Stories for the English Class*. Toulouse: *Les Cahiers Pédagogiques de LAIRDIL* 5.

Les régulier/es et les irrégulier/es se répartissent équitablement. Deux ont concentré tout le travail sur la fin de l'année, par paresse avouée.

Avez-vous eu de la peine à finir les 50 heures? Si oui, pourquoi?

La moitié a eu de la peine à terminer pour s'y être pris trop tard ou parce qu'ils/elles avaient trop de travail par ailleurs. On trouve que travailler seul/e est difficile. Parmi les étudiant/es qui n'ont pas eu de peine, trois mentionnent que 50 heures c'est long, c'est un maximum, ce serait mieux si c'était moins. Il est intéressant de noter ici que, comme les étudiant/es, pour la plupart, n'ont pas triché sur le temps consacré au travail, 50 heures ont vraiment été 50 heures. Tandis que dans un cours traditionnel, on peut rater quelques séances et 75 heures doivent se résumer, pour la plupart, à 50 heures ou moins.

Auriez-vous préféré un cours à heure fixe avec un/e enseignant/e?

Seul/es 4 étudiant/es auraient préféré un cours en présentiel. Un seul donne une raison: besoin de contrainte, approche plus vivante. "Certainement pas", écrit un autre, "c'est la formule la mieux adaptée pour apprendre à son gré (et donc efficacement)." Pour beaucoup, trois heures par semaine avec un/e enseignant/e (les 75 autres heures requises) seraient largement suffisantes.

Quels exercices ou types d'exercice vous ont apporté le plus? Le moins?

Les exercices ont été diversement appréciés par les étudiant/es pour des raisons qui tiennent plus à un style d'apprentissage qu'à la valeur intrinsèque des exercices.

Si trois ont beaucoup aimé les chansons, deux ont un avis contraire car c'était trop difficile ("mal prononcé"!). De même, un étudiant aime les textes à trous qui obligent à comprendre au-delà du sens général tandis qu'un autre ne les aime pas parce qu'on se focalise sur le sens particulier sans s'occuper du sens général.

Avez-vous travaillé avec un dictionnaire?

Tout le monde a utilisé un dictionnaire, souvent ou constamment. Deux mentionnent avoir utilisé une grammaire.

Avez-vous travaillé avec une aide?

Seuls deux étudiants se sont fait aider, par une Française habitant Londres et par un étudiant d'un niveau plus élevé.

Avez-vous travaillé avec un/e étudiant/e faisant la même option?

Personne.

Auriez-vous souhaité plus d'aide de ma part?

Trois seulement le souhaitent. Une étudiante pense que les corrections fournies sur la copie sont suffisantes. Un autre affirme: "J'ai eu toute l'aide voulue au moment voulu".

Difficultés matérielles rencontrées?

La qualité inégale des enregistrements et des bandes, le manque de magnétophone, les casques défectueux sont mentionnés par presque tout le monde. Seuls ceux/celles qui n'ont fait que l'écrit n'ont pas eu de difficultés.

Regrettez-vous ce choix d'option? De travail?

Une seule a des regrets. Quelqu'un demande: "Comment pourrais-je regretter qu'enfin, en licence, les professeurs aient confiance en leurs étudiants?" Il remarque également qu'entre cette option et les cours, il a pu faire de l'anglais toute la semaine.

La notation vous a-t-elle paru trop haute? Trop basse? Juste?

Ma notation étant notoirement élevée, il est intéressant, mais pas surprenant, qu'une seule étudiante reconnaisse que la notation soit, non pas trop haute, mais supérieure à son niveau, tou/tes les autres la trouvant juste.

Avez-vous le sentiment d'avoir progressé?

La réponse est affirmative pour six étudiant/es et huit de plus l'affirment plus spécifiquement pour la compréhension orale. Trois seulement pensent ne pas avoir progressé, les raisons exprimées étant le manque de travail et la pratique de l'allemand en parallèle. Deux mentionnent des progrès en vocabulaire.

Ce travail vous a-t-il encouragé à travailler seul/e?

Onze l'affirment et quatre le nient.

Quelles améliorations pourriez-vous suggérer pour les étudiant/es à venir?

L'amélioration du matériel pour la compréhension orale est souvent mentionnée, comme il fallait s'y attendre. Trois étudiant/es suggèrent que l'on puisse faire de l'expression orale. Quelqu'un voudrait connaître le temps idéal à passer sur chaque cassette et un autre souhaite que l'on exige de rendre la moitié du travail à la fin du premier semestre. En d'autres termes, la liberté n'est pas toujours facile à assumer. Il a été également suggéré: des cassettes vidéo, des exercices plus ludiques, des textes moins longs, plus de grammaire, plus de place sur les feuilles pour répondre, ou encore... ne pas hésiter à consulter l'enseignante.

Comment avez-vous travaillé la compréhension orale?

Cette question avait pour but de voir si le conseil d'écouter les enregistrements, après correction, avec le script, puis sans le script (temps qui était comptabilisé dans les 50 heures) était suivi d'effets. Si réécouter avec le script a été souvent fait, une seule étudiante a fait une réécoute sans le script. Il est assez difficile, en effet, de convaincre les étudiant/es, même en présentiel, que cette phase est indispensable. Les habitudes sont bien ancrées: on fait un travail, on regarde la note, on lit les corrections et, la plupart du temps, on en reste là.

Conclusions

Cet enseignement s'est arrêté lorsque tous les modules de langues sont passés uniformément à 48 heures. Depuis que l'introduction du LMD a rendu l'enseignement des langues obligatoire de L1 à M2, la masse d'enseignements à fournir a plus que doublé, sans bien sûr que les moyens suivent en postes et en salles. La tentation est alors grande chez nos décideurs de résoudre le problème en proposant un enseignement en autonomie dans des centres de ressources, essentiellement avec des ordinateurs.

Mais mettre de l'enseignement en autonomie dans les maquettes pour ces raisons sans mettre en place les conditions dans lesquelles un réel apprentissage en autonomie peut avoir lieu, est une supercherie. À l'heure actuelle, ne viennent dans les centres de ressources que les étudiant/es et personnel qui ont envie de faire des langues, par plaisir ou nécessité, pour eux/elles-mêmes, c'est-à-dire, au bout du compte, une infime partie des personnes qui pourraient y avoir accès. Mon expérience avec les étudiant/es de 2^{ème} cycle reste unique à Toulouse III parce que, pour que cela marche, il faut prévoir des formes d'organisation qui sortent du cadre habituel, vaincre les réticences, imaginer, s'impliquer. Même dans les laboratoires multimédia qui se mettent en place partout, si l'on veut qu'un enseignement en autonomie soit validé par des notes, des diplômes, il faut établir des programmes, créer des cours appropriés (et l'on sait le temps que cela demande), fixer des cadres, assurer des heures d'ouverture du centre, le suivi technique et pédagogique, contrôler, noter, toutes choses qui demandent du temps.

Enfin, si l'on peut travailler l'expression écrite, la compréhension écrite et orale seul/e ou avec une machine, on ne peut toujours pas dialoguer oralement sans d'autres personnes. Le besoin de pratiquer l'expression orale en petits groupes n'est pas assuré à l'heure actuelle.

C'est pour répondre à cette question de l'expression orale que je me suis impliquée dans une autre expérience sur le campus sur le campus commencée quelques années après la mienne. Il s'agissait cette fois-ci de mettre des apprenant/es en contact, de fixer avec eux/elles un programme d'entraînement à l'expression orale qui nécessiterait un minimum d'encadrement et permettrait aux participant/es d'acquérir des réflexes d'apprentissage en autonomie.

Expérience 2: Apprentissage des langues en semi-autonomie

En octobre 1989, un groupe d'enseignant/s de langues de Toulouse III et de l'INSA ainsi que quelques psychologues a mis sur pied une expérience qui visait à observer le comportement d'apprenant/es désireux/ses de travailler les langues et volontaires pour servir d'objets d'étude.

But de l'expérience

- Examiner les variables qui conditionnent l'apprentissage d'une langue étrangère dans un petit groupe autonome.
- Déterminer si l'on pouvait étendre ce processus d'apprentissage à un plus grand nombre.
- Produire des supports pédagogiques adaptés à une telle situation.

Les volontaires

Une cinquantaine de personnes se sont portées volontaires, surtout pour l'anglais mais également pour l'italien et l'espagnol. Se formèrent ainsi 13 groupes de lycéen/nes, étudiant/es, enseignant/es et autres adultes. Quatre par groupe semblait un chiffre optimum pour deux raisons:

- trois combinaisons seraient possible pour le travail par paires (ab, ac, bc);
- un petit nombre de participant/es réduit les problèmes d'organisation (moments de rencontre, programme) et permet de se consacrer à l'apprentissage.

Le contrat

Un contrat moral devait lier participant/es et chercheur/es selon les termes suivants:

- le groupe s'engageait pour huit sessions, une par semaine ou tous les 15 jours, d'une durée de une heure et demie à deux heures;
- les leçons devaient être préparées et les participants devaient prendre des notes sur leur travail au moyen d'un questionnaire et en enregistrant sur cassette audio cinq minutes de leur travail en commun et une séance entière en vidéo vers la fin;
- les enseignant/es leur donneraient, après test de niveau et discussion sur leurs besoins, un manuel et des cassettes;
- une ou deux fois au cours des huit semaines, le groupe pouvait faire appel à nous pour demander de l'aide ou des supports pédagogiques complémentaires;
- à la fin, on ferait le point, au moyen d'un questionnaire, sur les progrès et les stratégies mises en oeuvre.

Le déroulement

Si tous les groupes allèrent au bout des huit semaines, seuls quatre groupes firent appel aux enseignant/es (sur des problèmes de langue précis) et trois groupes seulement nous rendirent des enregistrements (deux enregistrements audio et deux vidéo). Ceux-ci nous ont cependant permis de voir ce qui se passe dans un petit groupe autonome et qui diffère des interactions dans une classe d'une trentaine avec un/e enseignant/e. Quand un groupe marche bien, est motivé, on constate plusieurs points très positifs.

- La participation est à son maximum. Le temps de parole de chaque participant/e est à peu près égal et correspond, pour une séance, à 15 ou 20 minutes. Dans une classe, il faut plus d'un mois pour obtenir ce temps de parole. À la fin, le groupe est fatigué car même lorsqu'on ne parle pas, on écoute activement. On ne rêve pas à autre chose.

- Les silences font partie du cours normal des choses et personne ne panique à cause d'un silence prolongé.

- Les participant/s se corrigent mutuellement, chose qui n'arrive presque jamais quand un/e enseignant/e est là pour le faire.

- Les progrès en fluidité sont rapides. Les premières séances sont hésitantes, lentes, la lecture monocorde. Au bout de quelques séances, un rythme est trouvé, on se pose mutuellement des questions, de vocabulaire ou de structure, on en ajoute à celles du livre.

- Quand on rencontre une difficulté, on essaie de la résoudre.

- Les sujets de conversations, même banals, donnent lieu à des discussions animées. Ils ont été choisis et les gens se connaissent. La conversation se rapproche d'une conversation normale (le temps, les vacances, les vêtements).

- Le leadership dans un groupe s'exerce de multiples façons: par la voix mais aussi l'attitude.

- La langue étrangère est utilisée presque tout le temps.

- On joue avec la langue, on invente quand on ne sait pas, on se taquine.

- L'atmosphère est détendue.

- On fait preuve d'initiative en inventant des activités pour les autres, en préparant la session à tour de rôle.

Conclusion

L'analyse des questionnaires et des enregistrements, les conversations avec les groupes ont permis de dégager les principales conditions dans lesquelles un arrangement de cette sorte peut fonctionner:

- groupe formé sur une base d'affinités personnelles;

- groupe homogène quant au niveau linguistique et aux objectifs;

- groupe avec des plages de liberté en commun;

- "surveillance" d'un/e enseignante qui s'assure, régulièrement, que la méthode choisie convient et sinon changement;

- supports pédagogiques adéquats quant aux objectifs et styles d'apprentissage.

Les avantages observés sont de plusieurs ordres.

- Régularité de participation. On est lié par un contrat moral: la participation de tou/tes est nécessaire. On se décourage moins vite que lorsque l'on travaille seul/e.

- La parole se libère. La fluidité se développe. La conversation est plus naturelle.

Mais si le groupe est moins motivé on constate:

- de longs silences, dus au manque de préparation;

- un manque de corrections mutuelles;

- un manque d'effort pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés;

- un manque d'initiative par rapport au matériel pédagogique;
- l'interférence de la famille (session dans une des maisons);
- des poids morts, voire négatifs (un participant qui ne dit rien ou ne parle que français).

Le point noir, dans tous les cas, reste la correction de la langue ou de la prononciation. Mais étant donné le peu d'impact de telles corrections dans une classe, est-ce vraiment un problème? L'objectif de la communication orale n'est pas celui-ci en priorité.

Cette expérience s'est poursuivie quelques années. Elle reste, dans son fondement valide et répliquable. Dans un centre de ressources bien conçu, il devrait être possible d'organiser de tels groupes, de les monitorer pour les rendre efficaces.

Conclusion générale

La difficulté principale de généraliser ces pratiques réside dans la définition des services d'enseignement. Tant que l'on ne sortira pas du 192/384 heures de TP ou TD, en présentiel, on ne pourra pas instaurer des formes innovantes et individualisées d'enseignement. Cela dépend, en grande partie, des chefs d'établissement et de départements.

L'arrivée du multimédia modifie-t-elle vraiment la donne? C'est sans doute son aspect "technique moderne" qui permet et permettra de faire sauter ce verrou, notamment en légitimant l'enseignement à distance qui répond à de nombreuses situations d'apprentissage non conventionnelles. Mais ces expériences restent, pour l'instant, minoritaires. Le multimédia est gourmand en temps, surtout pour des enseignant/es qui ne maîtrisent pas bien l'informatique et qui, pour la plupart, ne bénéficient pas de l'aide technique humaine nécessaire. Trop de difficultés matérielles ont vite fait de tuer l'enthousiasme. Les meilleures volontés s'émoussent devant les obstacles techniques et bureaucratiques. L'enseignant/e reste seul/e face à ses classes alors qu'il faudrait des équipes pédagogiques soudées qui se partagent et se répartissent le travail.

L'autonomie ne veut pas dire moins de travail, moins d'enseignant/es mais un travail différent pour les deux parties concernées, étudiant/es et enseignant/es. La préparation et le suivi, quand ils sont individualisés, n'allègent pas la charge de travail, au contraire. Mais tout donne à penser que les résultats seront plus satisfaisants, pour les deux parties. N'est-ce pas là le but ultime de notre métier?

Résumé en français

Dix années d'autonomie: dix ans de galère, dix ans de bonheur

Mots-clés : autonomie – apprentissage – compréhension - expression – motivation – obstacles - multimédia

Le travail en autonomie répond souvent à des situations particulières d'enseignement. Il nécessite, dans un premier temps, innovation et investissement en temps. Mais les résultats sont, la plupart du temps, très satisfaisants. Nous examinons ici deux expériences menées à Toulouse, l'une dans le domaine de la compréhension orale, l'expression et la compréhension écrite, et l'autre dans le domaine de l'expression orale. Nous analysons aussi les divers obstacles à la généralisation de cette approche. Nous concluons sur l'idée que l'introduction du multimédia se heurte en partie au même type de difficultés qu'il faudra bien résoudre pour qu'il puisse se développer davantage.

Summary in English

Ten years of autonomy: ten years of trouble, ten years of happiness

Key words : autonomy – learning – comprehension - expression – motivation – obstacles – multimedia

Autonomous learning is often set up as a response to particular learning situations. It requires, at the beginning, a sense of innovation and an important investment in time. But the results are, for the most part, quite satisfying. We examine here two experiments conducted in Toulouse, one in the field of oral comprehension and written comprehension and expression, the other in the field of oral expression. We analyse the obstacles to the development of this approach. We conclude with the idea that the introduction of multimedia partly faces the same type of difficulties which will have to be solved to develop it more widely .