

**ARTICULER DES DISPOSITIFS INNOVANTS
POUR ACCOMPAGNER VERS LES CERTIFICATIONS
EN LANGUES**

Annick Rivens Mompean

CRL Université Lille 3 – UMR STL 8263

Mots-clés

Accompagnement – autonomie – certification – CMO (Communication Médiatisée par Ordinateur) – compétence – dispositif

Résumé

Les nouvelles exigences de certification en langues à l'université sont l'occasion de repenser les modalités de formation LANSAD et de proposer des pistes pour monter des dispositifs innovants qui permettent de développer de manière efficace des compétences de communication authentique. Nous envisagerons en quoi ces dispositifs offrent de nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage des langues et quels sont les besoins d'accompagnement pour favoriser un apprentissage autonome et efficace.

Abstract

The latest requirements for the validation of language certificates in French universities open new perspectives for the teaching of foreign languages, which need to be defined to develop innovating learning environments permitting the efficient development of competences and authentic communication. We will consider to which extent these environments change the conditions for language learning/teaching and what kind of guidance is required to help the learners develop an autonomous and efficient learning.

Introduction

Le panorama des dispositifs qu'un Centre de Ressources en Langues (CRL) peut proposer aux apprenants, de plus en plus nombreux à devoir justifier d'un niveau en langue validé par une certification, s'est considérablement élargi avec la possibilité d'intégrer la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) dans les pratiques d'apprentissage. Cette palette variée rend donc nécessaire une réflexion sur l'articulation qui pourra être mise en œuvre afin d'intégrer au sein d'un CRL et de façon cohérente ces dispositifs variés qui, selon la formulation de Peraya (1999 : 153), se constituent « d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat ».

Le fait d'aborder ici la notion de dispositif sous un angle pluriel provient de la volonté explicite de s'écarter d'une approche uniquement pragmatique qui donnerait des solutions clé en main dans le contexte de demande croissante de validation des compétences par la certification¹. Si les dispositifs sont variés, leur articulation l'est tout autant et doit s'ancrer dans un contexte local, pour répondre à des besoins spécifiques et doit intégrer une réflexion sur l'acte d'apprentissage. De façon générale, nous devons nous interroger sur les moyens dont nous disposons pour permettre à nos étudiants de devenir des apprenants efficaces maîtrisant de façon satisfaisante les 5 compétences telles que définies dans le Cadre Européen Commun de Référence en Langues (CECRL, 2001) et sachant organiser leur apprentissage de façon autonome. Que pouvons-nous mettre en œuvre pour préparer au mieux nos étudiants à la maîtrise de ces compétences ensuite soumises à validation ? La montée en puissance du CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur), certificat dont la spécificité est d'évaluer les 5 compétences, est un formidable levier pour favoriser des pratiques innovantes dans les formations. Comment développer des compétences de production et d'interaction plus spécifiquement, sans réduire la préparation à du bachotage, comme cela a pu être le cas dans d'autres types de certifications ? Introduire également une réflexion métacognitive visant à développer l'autonomie d'apprentissage dans la préparation nous semble un élément clé du dispositif global.

Pour engager notre réflexion, nous partirons d'un contexte national, en nous appuyant sur l'expérience acquise dans le cadre du CLES qui a permis de réorienter les objectifs de la formation vers la maîtrise de compétences de communication clairement identifiées, dans une logique de scénario. A partir du constat sur la difficulté que pose aux étudiants la validation des compétences de production et d'interaction, et des manques attestés, nous engagerons une réflexion sur la notion de dispositif, telle qu'elle peut être menée dans le cadre des Centres de Ressources en Langues,

1. Nous nous référons à l'arrêté du 31 mai 2010 fixant les certificats exigés des candidats ayant subi avec succès les épreuves des concours de recrutement de personnels enseignants, modifié par l'arrêté du 4 mai 2011.

pour le secteur LANSAD (LANGue pour les Spécialistes d'Autres Disciplines). Nous envisagerons alors l'articulation de trois types de dispositifs qui visent la pratique de compétences ciblées :

- les dispositifs médiatisés et didactisés qui permettent aux apprenants de se confronter à la langue étrangère, par le biais de tâches, en accord avec le CECRL et les visées du CLES ;
- les dispositifs issus du web 2.0 qui permettent de créer du lien social à distance, et qui ouvrent un éventail de pratiques collaboratives entre nos apprenants, pratiques en langues qui s'inscrivent dans le champ de la CMO, dans une visée de validation de compétences d'interaction et de production ;
- les dispositifs d'accompagnement proposés dans les CRL, qui visent le développement de compétences d'apprentissage, par le biais d'une réflexion métacognitive que l'on pourra nommer « apprendre à apprendre » à l'instar de Holec (1990), en vue de développer l'autonomie des apprenants.

Les pratiques innovantes que l'on peut développer dans des dispositifs médiatisés doivent s'inscrire dans une visée plus large qui est celle de l'autonomisation des apprenants, afin qu'ils atteignent non seulement une autonomie langagière, mais aussi une autonomie d'apprentissage et générale (Germain et Netten, 2004). Nous nous inscrivons ainsi dans une logique de Formation Tout au Long de la Vie (en référence au programme européen du même nom qui prévoit de « nouvelles approches pédagogiques » pour les langues²), en cohérence avec les objectifs déclarés de la certification CLES indiquant qu'« un étudiant peut s'y présenter à tout moment de son parcours d'études et même dès le début de ses études, c'est-à-dire quand il s'estime prêt à passer tel ou tel niveau du CLES ».³

Si notre réflexion ne peut s'extraire du contexte d'urgence suscité par l'arrêté du 4 mai 2011 qui rend une certification de niveau B2 obligatoire pour les futurs personnels enseignants⁴, elle vise tout d'abord à aborder la question de façon plus large, en reposant la question des objectifs de formation, par l'angle des compétences et de l'autonomie de l'apprenant, qui nous semblent indissociables.

1. Un contexte pour engager la réflexion

1.1. Rappel des objectifs du CLES

Le CLES est un outil de certification qui évalue de façon directe 5 compétences : la réception de l'oral, la réception de l'écrit, la production écrite, la production orale et

2. EFTLV : <http://www.education.gouv.fr/cid21443/programme-pour-l-education-et-la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html>

3. Arrêté du 22 mai 2000 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm>

4. Arrêté du 4 mai 2011 : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=E06079E01994A648EC71725140A7CE05.tpdjo05v_1?cidTexte=JORFTEXT000022360392&idArticle=LEGIARTI000023973106&dateTexte=20110512&categorieLien=id#LEGIARTI000023973106

l'interaction orale. Ces 5 compétences s'appuient sur les niveaux du Cadre Européen Commun de Références en Langues (Conseil de l'Europe, 2001) et le CLES se décline en trois niveaux (CLES 1, 2 et 3), définis respectivement en référence aux niveaux B1, B2 et C1.⁵

L'inclusion de l'interaction orale pose de nouveaux enjeux pour la certification, ainsi que le précise l'arrêté du 22 mai 2000 portant création du CLES (modifié par l'arrêté du 25 avril 2007) qui stipule que :

*La création du certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES) correspond à une attente réelle. La pratique des langues, dont on s'accorde à dire qu'elle est devenue essentielle dans le monde contemporain, est globalement insuffisante dans l'enseignement supérieur et particulièrement dans les universités. (...)*⁶

Ainsi, cette certification ne se superpose pas aux autres certifications existantes mais propose de prendre en compte de nouveaux éléments (tels que l'interaction) dans l'évaluation et vient en réponse aux manques constatés dans les formations en langues qui devront être repensées pour répondre à ces nouveaux objectifs de validation.

Une autre nouveauté introduite par cette certification provient des modalités de préparation envisagées en amont, puisque le décret précise qu'on ne prévoit pas de préparation obligatoire, intégrée dans la formation, mais plutôt un recours à l'autoformation guidée.

*Cette certification n'implique pas de prérequis et ne sanctionne pas un cursus défini par un nombre d'heures déterminé. Un étudiant peut s'y présenter à tout moment de son parcours d'études et même dès le début de ses études, c'est-à-dire quand il s'estime prêt à passer tel ou tel niveau du CLES. Il n'y a donc pas à proprement parler de préparation obligatoire. Mais évidemment les établissements auront à mettre à la disposition des candidats des dispositifs pédagogiques appropriés, faisant notamment appel aux nouvelles technologies de l'autoformation guidée.*⁷

Dans cette logique, le rôle des Centres de Ressources en Langues est donc d'accompagner l'apprenant dans le développement des compétences d'autonomie d'apprentissage, parallèlement au développement de compétences langagières. Il est donc nécessaire de s'interroger sur l'articulation des éléments qui répondent à ces nouveaux enjeux, ce qui est l'objet de cette contribution.

1.2. Approche par tâches et scénario

Le CLES s'appuie sur une approche par tâches dans le cadre d'un scénario, qui est en cohérence avec l'approche préconisée par le CECRL. Nous pouvons nous référer à Ellis (2003 : 16) qui définit la tâche en lien avec la production linguistique :

5. Voir le détail des objectifs de chacun des niveaux en annexe.

6. Arrêté du 22 mai 2000.

7. Arrêté du 22 mai 2000.

A work plan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed.(...) A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.

Le scénario CLES permet de lier les tâches proposées, avec une mise en situation réaliste autour d'une thématique, les informations repérées dans les épreuves de compréhension servant pour la phase de production (écrite et orale). Les thématiques sont les suivantes⁸ :

- **Le scénario CLES 1** est défini comme la simulation d'une mission effectuée dans le cadre d'une situation réaliste pouvant être vécue par un étudiant à l'étranger.
- **Le scénario CLES 2** est défini comme la simulation d'une mission effectuée dans le cadre d'une situation réaliste autour d'une thématique générale et à partir de documents permettant de dégager une problématique qui conduira à une négociation de la part des candidats. Ils seront ainsi amenés à interagir en vue d'accomplir une tâche commune.
- **Le scénario CLES 3** a pour objectif d'évaluer la capacité du candidat à communiquer et prendre part à la vie scientifique en rapport avec son domaine d'étude et/ou de recherche.

Dans cette approche par scénario, toutes les compétences doivent être validées pour obtenir le CLES et ne peuvent être conservées d'une année sur l'autre, en cas d'échec à l'une des compétences « partielles » (Coste, 2001). Or, nous pouvons nous interroger sur la capacité des étudiants à valider ces niveaux, s'ils ne découvrent l'approche par compétence basée sur un scénario, que le jour de la certification. C'est pourquoi la cohérence des pratiques de formation attestées en amont doit être envisagée en lien avec le CLES.

1.3. Niveaux linguistiques et maîtrise des compétences de production

Notre propos n'est pas de discuter la pertinence à très court terme de l'exigence d'un niveau B2, mais bien d'ouvrir la discussion, et de se poser la question du niveau en langue constaté dans le supérieur et des moyens qui peuvent être mis en œuvre pour remédier aux manques attestés. La contextualisation des exemples analysés ne doit pas être réductrice, mais au contraire, permettre d'engager le débat et de voir comment, dans la logique d'évaluation de compétences préconisée par le CECRL, nous pouvons permettre aux apprenants d'améliorer leurs compétences de communication en situation authentique.

8. Données extraites du site <http://www.certification-cles.fr/>.

Nous nous appuyons sur les données 2010 du CLES, qui nous permettent, avec l'organisation de 325 sessions, d'avoir un regard sur les résultats de 19038 étudiants présents, répartis dans des filières diverses et dans des établissements régionaux variés, et que nous pouvons donc considérer comme un échantillonnage représentatif de la population étudiante⁹.

53 % des étudiants ont passé le CLES 1, tandis que 46 % ont passé le CLES 2 (1 % passant le CLES 3, que nous n'aborderons pas ici, étant donné le peu de données le concernant). Parmi ces étudiants, plus de 76 % ont passé un CLES en anglais, mais les résultats ne diffèrent pas fondamentalement selon les langues. Les résultats du CLES montrent des difficultés de validation de la certification, en particulier pour le CLES 1, avec presque deux tiers des étudiants qui échouent, comme cela apparaît dans le tableau 1 ci-dessous.

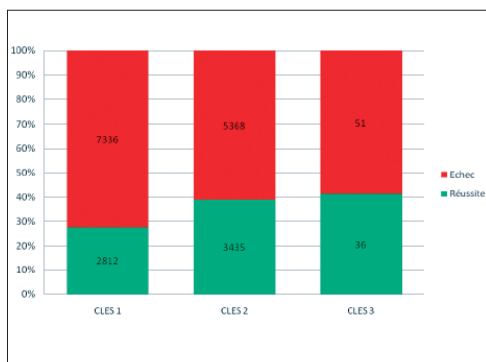


Tableau 1 : taux de réussite par niveau de CLES en 2010

Par ailleurs, si nous analysons les résultats par compétence, présentés dans le tableau 2 ci-dessous, nous constatons que la compétence de production est celle qui pose le plus de difficultés, en particulier pour le CLES 2, avec un taux de réussite inférieur à 50 %. Il convient de rappeler que toutes les compétences doivent être validées pour l'obtention du CLES, et qu'en cas d'échec, tout doit être alors repassé, sans garder le bénéfice d'une compétence qui pourrait avoir été atteinte.

9. Toutes les données et les tableaux mentionnés ici sont extraits du site <http://www.certification-cles.fr/>.



Tableau 2 : taux de réussite par compétence et par niveau de CLES en 2010 ¹⁰

Au regard de ces résultats, si l'on comprend bien que le CLES ne peut être préparé, bachoté, on doit tout de même se poser la question des pratiques préalables qu'ont eues les étudiants. Sont-ils suffisamment habitués à l'approche par compétences, dans un objectif de communication? Comment améliorer le taux de réussite? Nous aborderons donc ici la question des dispositifs possibles pour cet objectif, dans le cadre du Centre de Ressources en Langues, comme lieu d'accueil de pratiques innovantes et autonomisantes.

2. Des dispositifs innovants ?

Nous abordons tout d'abord la question sous un angle institutionnel, afin de parvenir à faire évoluer les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues en particulier. En effet, le CLES permet de rénover les pratiques en langues et définir de nouveaux objectifs en lien avec la notion de compétence langagière et c'est à l'institution de s'emparer de cette question pour inscrire de nouveaux objectifs dans les formations LANSAD. Trois angles d'approche sont possibles :

- au niveau macro : c'est l'établissement qui devra fournir un cadre favorable à ces changements. L'innovation pédagogique demande la redéfinition de certaines notions qui émergent : pourquoi une formation hybride, pourquoi et comment recourir aux TICE, comment valider ces activités en ligne?
- au niveau méso : il est nécessaire de définir ou préciser les rôles des différents acteurs qui ne sont pas toujours reconnus à leur juste valeur ou clairement identifiés : tutorat ou accompagnement pour les acteurs enseignants, valorisation de l'autonomie du côté apprenant ;

10. Tableau extrait du site <http://www.certification-cles.fr/>

- au niveau micro : nous devons définir les activités proposées pour engager les étudiants vers des pratiques de langue efficaces et mieux adaptées aux nouveaux besoins soulevés par la généralisation du CLES.

Nous pouvons également aborder cette question par une approche ascendante (*bottom up*) qui vise à faire évoluer les pratiques sur le terrain avant de les valider ou au contraire, descendante (*top down*) qui consiste à mettre en place sur le terrain des directives émanant de l'institution. Nous avons montré que le contexte le plus favorable survient lorsque ces deux démarches se répondent (Rivens Mompean, 2009) et que les changements engagés sur le terrain sont soutenus et incités par l'institution. On peut alors choisir de laisser se développer des pratiques variées, en laissant une marge dans le choix des dispositifs (au niveau micro), avec la possibilité de les cadrer (et encadrer) au niveau méso, au sein du Centre de Ressources en Langues. Ainsi les deux approches ascendante et descendante se répondent.

2.1. Notions en contexte

On peut considérer que l'innovation est la réponse à un dysfonctionnement, à des moyens jugés insuffisants, à une situation problème à laquelle il faut remédier. En d'autres mots, selon Garant (1996 : 58), l'innovation est :

centrée sur la proposition d'introduction d'une façon volontaire d'une pratique nouvelle au sein d'un établissement scolaire en vue d'une meilleure efficacité dans la réponse à un problème perçu dans l'environnement ou en vue d'une utilisation plus efficiente des ressources.

Cette vision de l'innovation nous semble correspondre tout à fait aux enjeux auxquels le CLES doit faire face dans les établissements. Peraya et Jaccaz (2004 : 2) insistent quant à eux sur les enjeux et les tensions que l'introduction de l'innovation fera émerger au sein de l'institution, avec des résistances prévisibles au moment du changement qui touchera à la fois aux objectifs de la formation (d'une approche hétéroformative à une approche autoformative) et au rôle de l'enseignant qui devient conseiller ou tuteur. La phase d'appropriation qui suit l'introduction de l'innovation n'est donc pas exempte de conflit, comme le note Cros (2001 : 37) :

A partir du moment où les innovateurs engagent les autres collègues, alors des perturbations fortes apparaissent et des rapports de force et de pouvoir surgissent violemment. L'innovateur perturbe quand il tend à agir au centre du système.

Afin de mettre ces notions en lien avec le terrain, il nous semble important de revenir sur le contexte institutionnel dans lequel la « préparation » au CLES peut s'inscrire. En effet, les changements de contenus d'enseignement, de rapport aux savoirs que l'introduction de dispositifs innovants va induire, ne sont pas négligeables. Localement¹¹,

11. Nos références locales se réfèrent aux pratiques attestées à l'université Lille 3.

nous avons donc opté pour une intégration graduelle, avec une démonstration par l'exemple, qui devrait permettre au clan des réformateurs de s'approprier les innovations par étapes successives, après avoir été convaincus par les innovateurs, comme cela apparaît dans le schéma ci-dessous, adapté de Cardon (2006). Nous passerons ensuite à la phase de dissémination du projet, avec prise en main par les contributeurs. Concrètement, dans un premier temps, le CLES a été proposé de façon autonome aux étudiants volontaires, puis a été inscrit dans les objectifs de certaines formations avec des enseignants porteurs. Aujourd'hui, l'inscription de l'obtention du CLES est dictée par le Ministère au sein des Masters d'enseignement et devient impérative.

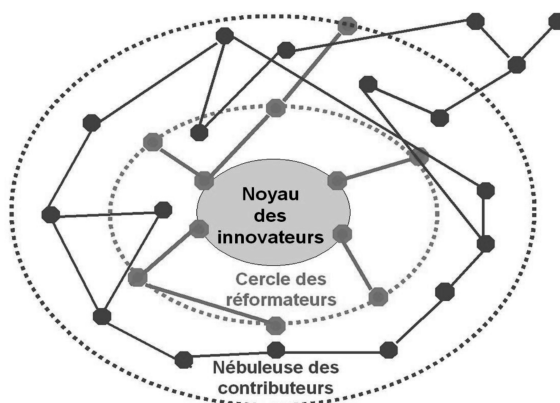


Schéma adapté de Cardon (2006)

Un autre élément de notre réflexion concerne la définition du dispositif, terme souvent galvaudé que l'on peut résumer à un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie pour obtention de résultats, ou plus précisément, selon Peraya (1999,153) :

l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets.

2.2. Approche par tâche et dispositifs médiatisés pour les langues

Dans le cas du CLES, c'est l'approche par tâche dans une optique de scénario qui va nous permettre de faire évoluer les pratiques sur le terrain, comme explicité par Guichon et Rivens Mompean (2006 : 3) :

On peut même avancer que le scénario est l'élément qui différencie une ressource d'un dispositif. En effet, un dispositif d'apprentissage médiatisé ne se contente pas de fournir un accès à des ressources authentiques classées par thèmes, par catégories notionnelles fonctionnelles ou catégories grammaticales, mais il propose une cadre narratif dans lequel va s'inscrire l'apprentissage de la L2. Le scénario implique la réalisation d'une tâche principale à travers laquelle les apprenants sont amenés à manipuler la langue, à interpréter des messages et aboutir à une production appropriée. D'autre part, pour jouer son rôle de structurant pédagogique, le scénario doit pouvoir être fragmenté en unités correspondant à des séances de travail pour les apprenants.

Une première réponse à une situation problème est donc de passer à une approche par tâche et le recours à une logique de scénario peut nous servir de référence de modélisation : alternance de macro-tâche et micro-tâche, ainsi que Guichon (2006) l'a développé dans une recherche-action. Nous nous référons au projet COOPLANG¹², auquel Lille 3 a ensuite pu contribuer dans une phase de mutualisation et dissémination de l'innovation (Guichon et Rivens Mompean, 2006).

2.3. CMO (Communication Médiatisée par Ordinateur)

Nous présenterons ici les grandes lignes de quelques dispositifs médiatisés qui offrent des plus-values pour le développement d'interactions authentiques. En effet, dans une approche communicationnelle, ils permettent de développer des interactions sociales, ce qui est rendu possible et facilité par le web 2.0 ou web social qui « semble taillé à l'exacte mesure de la description des formes de communication médiatisée » (Peraya, 1999 : 153).

Le CLES valide des productions argumentées à l'écrit comme à l'oral, et l'interaction orale en CLES 2 propose la confrontation au point de vue d'un autre apprenant, argumentation qui demande un entraînement en amont.

Nous nous plaçons dans un cadre socioconstructiviste dans lequel la construction des connaissances s'effectue par le biais d'interactions sociales. Dans ce cadre, le blog est un espace tout à fait pertinent pour développer des compétences d'argumentation riche (Rivens Mompean, 2010). Il permet d'intégrer le formidable potentiel des apprenants qui deviennent des ressources d'apprentissage – des ressources humaines – qui vont pouvoir s'engager dans des interactions en ligne que l'on peut considérer comme authentiques. Le choix de thématiques libres permet à certains apprenants de s'approprier la langue qui devient un outil de communication qui a du sens, et d'autres expérimentations montrent qu'ils s'engagent de manière extrêmement efficace dans ce type d'écrits (Soubrié, 2006).

Le potentiel de la CMO peut également être développé dans des dispositifs de type tandem (Braemmers, 1995), qui permettent la mise en relation des apprenants de différentes communautés linguistiques qui deviennent eux-mêmes des ressources pour l'apprentissage. Le dispositif Teletandem (Telles, 2009) consiste à mettre en

12. Cooplang : <http://sites.univ-lyon2.fr/cooplang/projet/>

relation des apprenants de langues maternelles distinctes qui apprennent la langue de l'autre par le biais d'interactions en ligne, orales et synchrones, avec des logiciels de visioconférence (de type *Skype* ou *Windows Live Messenger*). Il s'appuie sur le principe tandem développé par Brammerts (1995), et repose sur des principes de réciprocité, puisque chaque apprenant est la moitié du temps également tuteur de sa langue. Il permet ainsi d'intégrer une composante culturelle à l'apprentissage linguistique, ce qui permet de faire de l'enseignement en LANSAD non pas un lieu de communication vidée de toute approche culturelle, mais bien un lieu de confrontation culturelle et communicationnelle.

D'autres espaces d'écriture collaborative permettent de développer des compétences d'interaction, dans des espaces tels que forum ou wiki, (Loisy et al, 2011 à paraître). D'autres échanges en ligne peuvent également être proposés, tels que *Cultura* (Furstenberg, 2001) qui met en relation des communautés d'apprenants autour de discussions interculturelles. Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité mais plutôt illustrer des typologies possibles.

On constate par ailleurs que les rôles des apprenants sont considérablement modifiés, ce qui va nécessiter un changement de perspective, voire un déconditionnement des étudiants habitués à travailler dans un contexte transmissif à l'université. Ceci nous conduit à traiter de la question de l'accompagnement et de passer à un troisième niveau d'analyse, le Centre de Ressources en Langues qui permet l'organisation et l'articulation de ces différents espaces d'interactions.

Le CRL est le lieu de l'accompagnement, du conseil et de la réflexion sur les objectifs d'apprentissage et sur les moyens mis en œuvre, dans une optique « apprendre à apprendre ».

3. Le CRL lieu de l'accompagnement

Nous aborderons ici la notion de guidage ou d'accompagnement qui devra être fourni par le CRL, dans la lignée des travaux du CRAPEL. Nous engagerons également une réflexion sur l'« apprendre à apprendre » (Holec, 1990).

Le CRL n'est pas le lieu de ressources simplement juxtaposées, il est lui-même un dispositif qui accueille d'autres dispositifs. Rivens Mompean et Eisenbeis (2009) déterminent les objectifs suivants :

- organiser l'accompagnement individualisé ;
- coordonner et accompagner l'apprenant dans son usage des ressources et des dispositifs divers ;
- accompagner le développement de compétences ciblées ;
- définir des objectifs et des priorités ;
- faire le lien entre le cours en présentiel et le travail étudiant en autonomie ;
- développer l'autonomie de l'apprenant ;

Ainsi, nous considérons comme corollaire à la formation en langue, le développement de l'autonomie de l'apprenant, ce qui est en cohérence avec les modalités de fonctionnement du CLES qui vient valider le niveau linguistique en fin de formation.

3.1. Place du CRL dans la formation

Nous revenons ici à une approche institutionnelle lorsqu'il s'agit d'aborder la question de la place du CRL dans l'institution et que l'on traite de son intégration dans les formations. Localement, nous avons une approche plurielle et proposons différents degrés d'intégration du CRL, en fonction du contexte de formation et des objectifs affichés. Nous n'avons pas opéré de renversement brutal des pratiques, mais nous proposons une intégration graduelle et progressive, appelée à évoluer au fur et à mesure que l'appropriation se fera.

Ainsi, le CRL peut n'intervenir qu'en complément du présentiel (sans en modifier le fonctionnement) avec des tâches à réaliser en complément du présentiel (soit dans une visée de remédiation ou d'approfondissement, ou encore en amont afin de préparer le présentiel), tâches qui pourront être évaluées par le biais des ECTS¹³.

Un degré d'intégration plus avancé consiste à alterner le travail en présentiel qui se fera avec un demi-groupe, tandis que l'autre demi-groupe aura à réaliser des tâches en autonomie (parmi lesquelles on pourra proposer de participer aux dispositifs présentés précédemment).

On peut finalement opter pour l'autoformation guidée complète, qui place l'étudiant dans une situation d'autonomie renforcée, à laquelle il devra être préparé et pour laquelle il devra être accompagné, avec des séances spécifiques « apprendre à apprendre » ou encore des entretiens de « conseil » (Gremmo, 2009).

Quel que soit le degré d'intégration choisi, on voit surgir la question de l'autonomie de l'apprenant. Il faut donc déclencher un processus d'autonomisation, afin d'optimiser la préparation aux certifications qui ne se fait pas nécessairement dans le cadre d'un cours en présentiel.

3.2. Processus d'autonomisation

L'autonomie est un processus, comme l'exprime Porcher (1981: 61) : « L'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement ». Le CRL propose donc un renversement des pratiques de formation dominantes dans le contexte universitaire. Les enjeux sont doubles pour les étudiants qui veulent se présenter à des certifications :

- engager un travail en langue basé sur le développement de compétences ;
- développer une approche autonome de l'apprentissage.

13. ECTS : European Credit Transfer System.

Au CRL, cela se traduit concrètement par un renforcement de la responsabilité de l'apprenant, pour qui « travailler en autonomie signifie accepter une part de responsabilité dans l'apprentissage » (Albero & Barbot, 1992: 26). D'un autre côté, une fois que l'apprenant accepte ce changement de rôle, nous devons lui offrir des possibilités de guidage ou d'étayage, ce qui consiste à « élaborer des modalités d'aide et des interfaces entre apprenant et ressources, (...) mettre en place des médiations humaines et matérielles adaptées aux apprenants. » (Barbot, 2001 : 23)

Nous devons ainsi favoriser la métacognition en proposant à la fois des ressources spécifiques et des ateliers dédiés, qui permettent d'engager une réflexion métacognitive. Lors d'une enquête menée dans un contexte d'autoformation guidée (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009), les étudiants ont très clairement exprimé ce besoin d'être accompagnés, sans être dirigés. Ils ont des attentes envers le tuteur, qui est un guide vers la langue et va fournir les conditions de l'apprentissage, et dont le rôle affectif est fort bien explicité dans quelques témoignages d'étudiants que nous reprenons ici :

- *C'est important de se sentir accompagné, et ce n'est souvent que du contact humain qui peut le faire.*
- *Au CRL, si je le souhaitais, je pouvais solliciter l'aide du tuteur. C'est très rassurant, vous évoluez seuls et pourtant vous savez qu'à tout moment, vous pouvez faire appel à quelqu'un.*

Dans cette étude, trois pôles avaient été identifiés comme étant des éléments incontournables du CRL.

- CRL : espace d'accueil pour l'apprentissage linguistique ;
- journal de bord : réflexion métacognitive individuelle ;
- séances « apprendre à apprendre » : réflexion métacognitive accompagnée.

Si l'on explicite la relation entre les pôles, il apparaît que l'apprentissage fait l'objet d'une analyse réflexive individuelle, qui peut se réaliser concrètement sous la forme d'un journal de bord à tenir au long de l'apprentissage. Afin de prendre davantage de recul par rapport à cette réflexion et pour la confronter aux pratiques des pairs (ici aussi considérés comme des ressources), des séances collectives dédiées à la réflexion métacognitive permettront à la fois de revenir sur la réflexion individuelle avec des éclairages nouveaux et d'alimenter l'apprentissage linguistique qui s'en trouvera optimisé. Ainsi, on ne propose pas le simple échange avec un conseiller, mais bien une approche collective de l'apprentissage. Des ressources spécifiques sont également proposées ; afin de susciter cette prise de conscience, un site « apprendre à apprendre »¹⁴ a d'ailleurs été conçu dans cet objectif.

14. Apprendre à apprendre : <http://crl.univ-lille3.fr/?page=apprendre>

Les étudiants qui s'engagent dans les dispositifs médiatisés décrits ci-dessus doivent entamer une réflexion sur leur rôle dans la formation et l'on voit que c'est tout le système d'enseignement/apprentissage qui est bouleversé. Le déploiement des certifications est un enjeu qui touche tous les acteurs de la formation, formateurs et apprenants : au niveau macro (avec la prise en compte de ces nouveaux objectifs dans la formation LANSAD), au niveau meso (avec le montage de dispositifs adaptés) et également au niveau micro (avec les nouveaux rapports établis entre les acteurs et les ressources).

Conclusion

L'efficacité d'un dispositif repose sur un dosage délicat entre les différents éléments hétérogènes¹⁵. C'est bien cet agencement qui va permettre de répondre au défi de départ qui est d'améliorer la maîtrise des différentes compétences par les apprenants. On ne peut proposer une articulation standard, clé en main, qui conviendrait à tous, mais bien des briques, qui seront agencées différemment en fonction des priorités et du contexte d'apprentissage.

Dans ce contexte, nous nous référons à Spear and Mocker (1984) qui parlent d'« organizing circumstances », selon lesquelles le dispositif ne peut s'actualiser que dans un contexte spécifique.

Par ailleurs, il nous semble important de revenir sur la notion d'autonomie, qui était sous-entendue dès le décret initial puisque la certification peut être passée « quand [l'étudiant] s'estime prêt à passer tel ou tel niveau du CLES »¹⁶. Les universités n'ayant pas pour mission de « préparer » à la certification par la mise en place d'un bachotage, si l'on se contente d'ajouter des ressources proposées en libre-service, sans travailler en parallèle sur les conditions d'accès à ces ressources et donc sur l'autonomisation de l'apprenant, le projet risque d'être voué à l'échec.

Les injonctions institutionnelles qui ont été à l'origine de notre réflexion nous rappellent que nous avons une attente de résultats, alors même que le constat initial de maîtrise insuffisante des compétences nous oblige à faire prendre conscience aux commanditaires que la tâche n'est pas aisée.

C'est l'un des enjeux majeurs de l'université, comme lieu de formation de citoyens, de viser à cette triple autonomie évoquée par Germain et Netten (2004) : autonomie d'apprentissage, autonomie langagière et autonomie générale. La montée en puissance du CLES nous incite à nous engager vers des processus innovants,

15. Foucault définit le dispositif comme « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit » dans *Dits et Ecrits, 1954-1988. Tome III*, Paris : nrf.

16. Arrêté du 22 mai 2000 <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm>.

dans lesquels on peut envisager les TICE comme « amplificateurs de pratiques » (Barbot, 2003).

On ne peut prétendre imposer des objectifs sans se poser la question des moyens, et se poser la question des dispositifs et de leurs enjeux dans la formation est une façon de reposer cette question des moyens mis en œuvre en amont, au service des apprenants.

La question est bien, si l'on reprend les termes de Peraya, de proposer une réflexion sur les *moyens* (éléments pédagogiques) mis en œuvre au service de *stratégies* (travailler dans une logique de compétences de communication) pour aboutir à un *résultat* (valider un niveau B2 dans toutes ces compétences).

Nous avons fait apparaître les liens qui existent entre les différents niveaux de réflexion macro, méso, micro, qui se nourrissent et s'entrelacent au sein de l'établissement, dans une logique de recherche en didactique (et non pas seulement logistique ou politique) qui lie la réflexion théorique à la mise en pratique sur le terrain.

Notre triple positionnement d'enseignant de langue, de chargée de mission sur l'innovation pédagogique et de chercheur en didactique des langues, nous permet d'aborder ces questions sous ces trois angles, en engageant une réflexion qui ne soit pas défensive face aux enjeux, mais qui permette au contraire des approches croisées qui ouvrent des perspectives.

Seulement alors, nous pourrions nous poser la question de l'efficacité de ces dispositifs, qui ne doit pas être un préalable économique à leur mise en route, mais bien un élément qui nous permette de réfléchir à de nouveaux objectifs à envisager en amont, le développement de compétences linguistiques à croiser avec l'autonomie d'apprentissage, et de ne pas envisager seulement la certification comme une sanction finale pour l'obtention du diplôme.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Les trois niveaux du CLES (Extrait de l'arrêté du 22 mai 2000)

- **1er degré** : *Peut comprendre à l'écrit et à l'oral l'essentiel de l'information exprimée clairement et simplement dans des messages portant sur des thèmes et d'un niveau conceptuel compatibles avec les exigences du premier cycle de l'enseignement supérieur. Peut restituer cette information et l'utiliser pour s'exprimer de manière simple mais compréhensible, à l'écrit et à l'oral, dans des situations et pour des tâches en rapport avec ce même niveau d'études.*
- **2ème degré** : *Peut comprendre à l'écrit et à l'oral l'information explicite exprimée dans des messages complexes portant sur son domaine large de spécialité. Peut communiquer à l'écrit et à l'oral sur ce même domaine avec un degré de spontanéité et de fluidité qui rend aisés la compréhension et l'échange.*
- **3ème degré** : *Peut comprendre à l'écrit et à l'oral la totalité de l'information explicite et les messages implicites exprimés dans une large gamme de messages longs et complexes portant sur son domaine précis de spécialité. Peut dans ce même domaine s'exprimer couramment et efficacement dans une langue riche, souple et nuancée. Peut exposer son opinion de manière claire, détaillée et structurée en prenant pleinement en compte la situation de communication et son ou ses destinataires/interlocuteurs.*

BIBLIOGRAPHIE

ALBERO, Brigitte & BARBOT, Marie-José, 1992. « Mise en place d'un centre d'auto-apprentissage en contexte institutionnel », *Le français dans le monde*, p. 21-32.

BARBOT, Marie-José, 2001. *Les auto-apprentissages*, CLE International : Paris.

BARBOT, Marie-José, 2003. « Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif ? », *Revue ALSIC*, Vol. 6, Numéro 1, juin 2003, p. 175-189. <http://alsic.u-strasbg.fr> Consulté le 17 février 2011.

BRAMMERTS, Helmut, 1995. « Tandem Learning and the Internet. Using New Technology to Acquire Intercultural Competence. » In JENSEN, A., *Intercultural Competence* (vol.II) (p. 209-222). Aalborg : Aalborg University Press.

CARDON, Dominique, 2006. « Innovations collectives.org ». *Sciences Humaines* n°169.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

COSTE, Alain, 2001. « La notion de compétence plurilingue ». Actes du séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives. » <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>. Consulté le 10 juin 2011.

CROS, Françoise, 2001. *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.

ELLIS, Rod 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

FURSTENBERG, Gilberte, LEVET, Sabine, ENGLISH, Kathryn & MAILLET, Katherine, 2001. "Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture : The Cultura Project," *Language Learning and Technology Journal*, Vol 5 n°1, p. 55-102. <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html> Consulté le 17 février 2011.

GARANT, Michelle, 1996. « Modèles de gestion des établissements scolaires et innovation ». In BONAMI, Michel & GARANT, Michelle. *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck, p. 57-87.

GERMAIN, Claude & NETTEN, Joan, 2004. « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS ». *ALSI*C, vol. 7, p. 55-69. <http://alsic.u-strasbg.fr> Consulté le 17 février 2011.

GREMMO, Marie-José, 2009. « Conseiller en langues : Proposition d'analyse de deux décennies de théorie et pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOàD. » In RIVENS MOMPEAN, Annick et BARBOT, Marie-José (dir.). *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-*

tutorat. Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3. Collection UL3 "travaux et recherches", éditions Ceges, p. 173-190.

GUICHON, Nicolas & RIVENS MOMPEAN, Annick, 2006. « Institutionnalisation et dissémination d'une innovation à l'université », Actes en ligne du colloque ENTICE « Innovations, Usages, Réseaux », Montpellier.

GUICHON, Nicolas, 2006. *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys – Collection Autoformation et Enseignement multimédia.

HOLEC, Henri, 1990. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ». *Mélanges pédagogiques*. p. 75-87.

LOISY, Catherine, CHARNET, Chantal & RIVENS MOMPEAN, Annick, A paraître 2011. « Pratiques d'écriture en ligne pour l'apprentissage des langues ». *Revue Internationale des Technologies pour la Pédagogie Numérique*.

PERAYA, Daniel, 1999. « Médiation et médiatisation : le campus virtuel ». *Hermès*, n°25, p. 153-167.

PERAYA, Daniel & JACCAZ, Bérénice, 2004. « Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation : un modèle "ASPI" ». Actes du Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie, p. 283-289.

PORCHER, Louis, 1981. « Les chemins de la liberté ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°41, Didier Erudition.

RIVENS MOMPEAN, Annick, 2010. "The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language". *ReCALL*, Cambridge University Press. Vol 22 (3), p. 376-395.

RIVENS MOMPEAN, Annick, 2009. « Trajectoire institutionnelle du CRL Lille 3 : les étapes clé du dispositif. ». In RIVENS MOMPEAN, Annick et BARBOT, Marie-José (éds.), *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat*. Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3. Collection UL3 « travaux et recherches », éditions CEGES, p. 91-108.

RIVENS MOMPEAN, Annick & EISENBEIS, Martine, 2009. « Autoformation en langues : Quel guidage pour l'autonomisation? ». *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 6, numéro 1, p. 221-244. http://acedle.u-strasbg.fr/rubrique.php3?id_rubrique=40
Consulté le 17 février 2011.

SOUBRIE, Thierry, 2006. « Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibérations collégiales ». In MANGENOT, François & DEJEAN, Charlotte (dir.). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation – Le français dans le monde – Recherches et applications*, n° 40, p. 111-122.

SPEAR, George E., & MOCKER, Donald W., 1984. « The Organizing Circumstance : Environmental Determinants in Self-Directed Learning ». *Adult Education Quarterly*, Vol. 35, No. 1. New York : Palgrave, p. 1-10.

TELLES, João A., 2009. *Teletandem*. Campinas, SP : Pontes Editores.

