

# Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Vol. 35 N° 1 (2016)

Les stratégies, l'engagement et l'ergonomie cognitive comme leviers pour  
l'enseignement / apprentissage des langues

Maria-Alice Medioni

## **Une autre organisation du travail à l'Université en langue étrangère : entre conflits de représentations et développement de l'autonomie**

### **Avertissement**

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

### Référence électronique

Maria-Alice Medioni, « Une autre organisation du travail à l'Université en langue étrangère : entre conflits de représentations et développement de l'autonomie », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 35 N° 1 | 2016, mis en ligne le 30 janvier 2016, consulté le 04 février 2016. URL : <http://apliut.revues.org/5364> ; DOI : 10.4000/apliut.5364

Éditeur : Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT)

<http://apliut.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://apliut.revues.org/5364>

Document généré automatiquement le 04 février 2016. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Tous droits réservés

**Maria-Alice Medioni**

# **Une autre organisation du travail à l'Université en langue étrangère : entre conflits de représentations et développement de l'autonomie**

## **Introduction**

- 1 L'organisation du travail s'inscrit encore et de façon majeure dans la forme scolaire (Vincent, Lahire et Thin 1994) malgré des dispositifs innovants, en particulier dans le domaine de l'enseignement des LE en direction des étudiants non-spécialistes. Ces dispositifs hybrides articulant présentiel et non présentiel (travail en autonomie guidée : TAG) proposent aux étudiants des parcours d'apprentissage en autonomie (Demaizière 2001) intégrant, entre autres, les apports des TICE. Ils supposent l'exercice et la construction de l'autonomie entraînant parfois des confusions et souvent un sentiment d'abandon de la part d'étudiants encore attachés à des modalités de travail plus familières pour eux.
- 2 Cet article se veut une contribution susceptible d'éclairer la réflexion sur ce qui se joue dans ce type de dispositif pour les apprenants, en termes de modification dans leur rapport à l'apprentissage de la langue étrangère et de construction de l'autonomie.

## **1. Cadre théorique**

- 3 Organiser le travail scolaire n'appartient pas seulement à l'enseignant ou aux équipes mais est pré-organisé par l'institution scolaire, les positionnements idéologiques, des choix de société, l'histoire, les coutumes, les usages institutionnels, par la forme scolaire devenue le mode de socialisation dominant pour la scolarisation obligatoire.
- 4 C'est à Vincent, Lahire et Thin (*op.cit.*) que l'on doit la réflexion sur le concept de forme scolaire hérité de la fin des années 1970. Ce concept désigne un mode de socialisation particulier défini par des règles qui régissent la relation entre le maître et l'élève. Cette forme scolaire est caractérisée par un espace — la classe —, une temporalité — le temps dédié à l'étude —, des acteurs — un maître et des groupes d'élèves constitués à partir de critères d'âge ou de situation géographique.
- 5 Mais certaines innovations entrent en contradiction avec la forme scolaire. Dès les années 1970 se développe la formation à distance (FOAD) qui montre rapidement ses limites, ce qui va conduire à la mise en place de « dispositifs hybrides » dès les années 2000 (Jacquinot-Celaunay et Monnoyer 1999 ; Charlier, Deschryver et Peraya 2006 ; Demaizière 2008). L'introduction des nouvelles technologies dans ces dispositifs oblige à reconsidérer la place de l'autoformation dans les apprentissages et conduit à une réflexion sur les centres de ressources, notamment en ligne (Bruderman 2010) et l'utilisation d'outils d'autonomisation pour l'apprenant (Chateau et Zumbihl 2010).
- 6 De nombreux travaux ont insisté sur les tensions pouvant exister entre guidage et autonomie et sur l'articulation nécessaire pour optimiser le dispositif d'autoformation (Mompean et Eisenbeis 2008) ainsi que sur l'importance de la dimension psycho-affective susceptible de conduire à des transformations positives pour l'apprenant (attitude face à l'apprentissage, amélioration des compétences langagières et de l'autonomie) et pour l'enseignant dont le rôle s'en trouve redéfini (Chaplier et Crosnier 2014).

## **2. Contexte et motifs de l'enquête**

- 7 La nouvelle maquette 2011-2015 à Lyon 2 prévoit la poursuite de la langue transversale en L3, au cours de deux stages intensifs de 15 heures en septembre et en mai, et par le biais du travail en autonomie en S5 et S6. Ce nouveau format oblige à penser une organisation qui permette la mise au travail très rapide des étudiants à leur arrivée dans le stage intensif et un suivi suffisamment soutenu pour les mobiliser sur les activités en autonomie guidée durant l'année.

## 2.1. L'espagnol en L3 au Centre de Langues de Lyon 2

8 La demande institutionnelle, sous-tendue par un souci de rationalité économique a rencontré, paradoxalement, les préoccupations d'enseignants insatisfaits du cadre dans lequel se déroulait l'apprentissage de la LE (dispositif filé sur 12 semaines avec 8 TD de 1h45 assortis d'un suivi et d'un travail en autonomie guidée) faisant l'hypothèse que l'enseignement par modules plus compacts, permet d'approfondir les questions abordées et de consacrer plus de temps aux interactions, contrairement au *zapping* auquel le découpage hebdomadaire contraint inévitablement (Husti 2001).

## 2.2. Le dispositif L3 en Espagnol

9 Même s'il existe déjà un suivi de l'autonomie guidée pour tous les groupes (Médioni 2010), il s'agit de le renforcer pour éviter l'inquiétude que ce nouveau dispositif risque inévitablement de déclencher chez les étudiants.

10 À cet effet, le calendrier communiqué aux étudiants comporte les dates des deux stages intensifs, les modalités de TAG et deux rendez-vous semestriels prévus pour faire le point sur le travail en cours et offrir l'opportunité d'une rencontre et d'une interaction entre étudiants et avec l'enseignant. Le « Livret d'accompagnement de l'étudiant » déjà utilisé les années précédentes et distribué le premier jour du stage contient, outre une explicitation du dispositif, des outils d'évaluation qui permettent de dialoguer tout au long des deux semestres et de maintenir un contact régulier avec chaque étudiant : bilans des 2 stages, du TAG, des semestres, fiches d'évaluation, de suivi des travaux du semestre, bilan du suivi. L'enseignant en prend connaissance et y intervient pour répondre aux questions, aux inquiétudes et fournir des pistes de travail. Les étudiants reçoivent régulièrement des consignes de travail (annexes 1 et 2, pour le niveau C1) et des messages électroniques de relance, collectifs et personnalisés. On trouvera en annexe 3 un tableau récapitulatif du dispositif : organisation et tâches dévolues aux étudiants et aux enseignants.

## 2.3. L'enquête

11 En fin d'année, pour répondre à la demande d'évaluation institutionnelle de la première année de mise en place de la nouvelle maquette, et afin d'obtenir une information supplémentaire et globale du ressenti des étudiants pour l'année écoulée, un questionnaire d'évaluation leur a été proposé, à remplir de façon anonyme le dernier jour du stage de mai, *in situ*.

12 Les réponses des 15 groupes (263 étudiants sur 270), ont été contrastées avec les informations offertes par les « Livrets d'accompagnement » pour le niveau C1, niveau dont j'ai eu à m'occuper durant l'année 2011-2012.

## 2.4. Les questionnaires d'évaluation

13 Les questionnaires soumis aux étudiants comportent une majorité de questions assorties de propositions qui reprennent ce qui apparaît dans les « Livrets » renseignés tout au long de l'année :

- les inquiétudes manifestées au début de l'année ;
- les observations faites à l'issue du premier stage intensif de septembre ;
- les remarques faites dans les « Livrets » mais aussi lors des rendez-vous de l'inter-stages ;
- les attentes manifestées oralement tout au long des rencontres ou par écrit dans les « Livrets ».

14 De nombreux items sont formulés de façon positive : si l'on se contente d'une "évaluation" globale, l'on risque fort d'avoir un retour en force des premières représentations, sans que la personne consultée prenne le temps de remobiliser ses souvenirs pour réfléchir véritablement. Ces items ont donc pour fonction de rappeler l'ensemble des événements et des possibilités offertes et ont permis d'avoir une image plus nuancée de ce qui s'est passé pour chaque étudiant. Une place a été laissée à l'expression libre, dans la case « Commentaires ».

## 3. L'analyse des données

15 À l'issue du dépouillement de cette évaluation, cinq facteurs particulièrement déterminants pour notre enquête ont pu être dégagés.

### 3.1 Inquiétude et curiosité

**Tableau 1 : L'accueil du dispositif**

En amont

1 - L'an dernier, lorsque vous avez appris que cette année, vous travailleriez dans le cadre d'un dispositif nouveau avec stages intensifs et rendez-vous réguliers, comment avez-vous accueilli la nouvelle ?

avec curiosité	114	41%
avec plaisir	15	5%
avec indifférence	27,5	10%
avec inquiétude	123,5	44%
	280	

- 16 Si l'inquiétude est importante en début d'année face à ce nouveau dispositif (44% des réponses), un nombre non négligeable d'étudiants se déclare curieux de voir comment les choses vont se passer (41%). L'inquiétude repose essentiellement sur l'absence de rendez-vous hebdomadaire ce qui, à leurs yeux, présente le risque de ne pas pouvoir fournir suffisamment d'occasions de pratiquer la langue et de progresser et d'avoir à travailler seul<sup>1</sup> :

Car normalement, on a toujours eu des cours d'espagnol, une fois par semaine (B1).

Parce qu'il me paraît important d'être suivi par un professeur. Il m'apparaît préférable d'avoir un cours pendant lequel on pratique et apprend de nos erreurs ; seul c'est difficile et non motivant (B2).

- 17 Dans la question posée était évoqué le dispositif dans son intégralité mais les étudiants, en général, ne semblent avoir pris en compte que les stages intensifs :

Je ne trouvais pas très pertinent d'avoir cours d'espagnol uniquement durant ces 2 semaines de stage intensif (B2).

- 18 Un très petit nombre s'est tout de même projeté avec plaisir dans l'aventure (5%)...

J'ai pensé qu'il serait plus bénéfique de faire de l'espagnol correctement pendant une semaine que 1h45 par semaine. Puis ça laisserait plus de temps pour nos autres cours (B1).

- 19 ... parfois même avec une dose certaine de naïveté — ou de provocation — :

Cela supposait qu'on n'aurait plus de cours pendant l'année (B1).

- 20 Néanmoins, l'inquiétude n'a pas poussé le plus grand nombre (51,33%) à se renseigner davantage, à aller chercher les informations qui auraient pu les tranquilliser.

**Tableau 2 : La recherche d'informations complémentaires**

2 - Avez-vous consulté l'annonce publiée sur le BV Etu ([http://etu.univ-lyon2.fr/etudes/inscriptions-aux-stages-intensifs-de-langue-pour-les-etudiants-entrant-en-13-435295.kjsp?RH=ETU\\_FR](http://etu.univ-lyon2.fr/etudes/inscriptions-aux-stages-intensifs-de-langue-pour-les-etudiants-entrant-en-13-435295.kjsp?RH=ETU_FR)) au mois de juillet 2011, à propos du dispositif L3 ?

oui	128	49%
non	135	51%
	263	

## 3.2. Un degré de satisfaction important concernant les stages intensifs

**Tableau 3 : Les stages intensifs de septembre et de mai**

Le stage intensif de septembre

L'organisation J'ai apprécié	Tout à fait		Plutôt		Assez peu		Pas du tout		Sans avis		Absence de répons		TOTAL
1 – Une semaine de stage intensif	51	19%	93	35%	82,5	31%	30,5	12%	5	2%	3	1%	265
2 – 3h de TD par jour	46	17%	108	39%	84	30%	29	10%	5	2%	6	2%	278

Le stage intensif a permis de	Tout à fait		Plutôt		Assez peu		Pas du tout		Sans avis		Absence de répons		TOTAL
1 – Vivre des ateliers en entier chaque jour	100	37%	133	49%	29	11%	7	3%	2	1%	0	0%	271
2 – Prendre le temps de s'arrêter sur certains points si nécessaire	81	30%	117	43%	59	22%	12	4%	2	1%	0	0%	271
2 – Revenir très vite (dès le lendemain) sur certains points éventuellement	87	32%	110	41%	57	21%	12	4%	5	2%	0	0%	271
3 – Prendre le temps d'approfondir	63,5	23%	95,5	35%	80,5	29%	30,5	11%	2	1%	1	0%	273
4 – Accorder plus de temps à l'oral	148	55%	84,5	31%	28,5	11%	8	3%	1	0%	1	0%	271
5 – Mener des débats plus intéressants, plus poussés	91	34%	104,5	39%	53,5	20%	17	6%	2	1%	2	1%	270
6 – Se retrouver chaque jour pendant une semaine et nouer des liens plus intéressants	78	29%	95,5	35%	65,5	24%	25	9%	6	2%	0	0%	270

### 21 Le stage intensif de mai

J'ai apprécié	Tout à fait		Plutôt		Assez peu		Pas du tout		Sans avis		Absence de répons		TOTAL
1 – Le café littéraire	97,5	36%	108,5	40%	42	15%	20	7%	6	2%	0	0%	274
2 – Les activités proposées	95	35%	128,5	47%	42,5	15%	7	3%	2	1%	0	0%	275
3 – La reprise des jeux de rôle et des débats	110	39%	113	40%	34	12%	13	5%	8	3%	4	1%	282
4 – La possibilité d'approfondir certains contenus	81	31%	112,5	43%	47,5	18%	8	3%	12	5%	1	0%	262

22 Les étudiants ont apprécié le stage intensif, dans leur majorité (« J'ai apprécié - Tout à fait » : 19% et « Plutôt » : 35%, soit 54% des réponses obtenues, en septembre ; « J'ai apprécié - Tout à fait » : de 31% à 40% selon les activités proposées, et « Plutôt » : de 40% à 47%, soit de 74% à 82% des réponses obtenues, en mai). Ils ont pu bénéficier d'un nombre plus important d'heures d'espagnol en présentiel : 18h30 par semestre contre 14h dans la configuration précédente avec cours hebdomadaires ; une exposition à la langue plus importante ; les plages de travail durant le stage intensif sont de 3h, ce qui évite les pertes de temps dues à la "reprise" à chaque nouveau cours. Ils ont pu vivre des situations plus riches avec des plages de travail plus longues (Médioni 2014), approfondir certains points, et interagir pleinement à l'oral :

23 Stage de septembre :

Cela permettait de se remettre dans l'espagnol et de voir une progression dans la semaine (B2).

24 Stage de mai :

j'ai appris beaucoup durant le stage et il m'a permis de redevenir à l'aise avec la langue (B1).

25 Les C1, pour leur part, mettent en avant le fait qu'ils ont pu se consacrer totalement à la LE, n'ayant pas d'autres cours à l'université pendant ces deux semaines consacrées à l'espagnol :

3h de TD par jour permet de rentrer dans un thème et de le traiter de A à Z en une seule séance, sans s'ennuyer. J'ai très bien vécu une semaine entière à ne faire que de l'espagnol, car j'aime ça (C1).

26 Néanmoins, la plupart des commentaires expriment la nostalgie d'un fonctionnement plus classique conforme aux habitudes prises pendant toute la scolarité et aux représentations les plus récurrentes : ils sont le fait des étudiants ayant renseigné les cases du questionnaire correspondant aux appréciations « Assez peu » et « Pas du tout » et semblent manifester de toute évidence le désir de légitimer et/ou de renforcer la réponse choisie, parfois même de tempérer une appréciation qui pourrait apparaître un peu brutale :

Faire des semaines intensives a des avantages mais le reste du semestre nous ne l'utilisons pas vraiment. Je préfère parler la langue régulièrement (B2).

27 Il faut également signaler, pour finir, quelques commentaires à la tonalité plus insolite, émanant d'amoureux de la langue qui en auraient bien fait davantage :

Il faudrait 4h par jour et des cours pendant le semestre (B1).

28 ou exprimant des revendications plus politiques :

J'entendais par stage intensif une journée entière. Les trois heures me paraissent être une façon pour l'Université de se dédouaner de vrai cours de langue (B1).

### 3.3. Le travail des enseignants

29 Les étudiants ont été également consultés sur le travail des enseignants au sein de ce nouveau dispositif.

**Tableau 4 : L'enseignement**

L'enseignement	Tout à fait		Plutôt		Assez peu		Pas du tout		Sans avis		Absence de répons		TOTAL
1 - Les TD ont été présentés et animés de façon intéressante	146	54%	106,5	39%	14,5	5%	2	1%	2	1%	0	0%	271
2 - L'enseignant a fait preuve de dynamisme et d'enthousiasme	198	73%	65	24%	5	2%	1	0%	1	0%	1	0%	271
3 - L'enseignant avait une bonne connaissance des sujets abordés	208	77%	56	21%	2	1%	1	0%	4	1%	0	0%	271
4 - Chaque TD était bien préparé	165	61%	91	34%	8	3%	3	1%	2	1%	0	0%	269
5 - Le propos était clair, les points importants mis en évidence	129	48%	113	42%	22	8%	3	1%	3	1%	1	0%	271
6 - Le professeur était attentif à ce que chacun apprend et progresse	128	47%	107	39%	29	11%	4	1%	3	1%	0	0%	271
7 - Les objectifs étaient clairs	70	26%	102	38%	74,5	27%	18,5	7%	5	2%	1	0%	271
8 - Les bilans du livret d'accompagnement													
* ont permis de faire le point sur les apprentissages	16	6%	54,5	20%	94,5	35%	85	32%	16	6%	2	1%	268
* ont permis de garder la mémoire du travail réalisé	26	10%	68,5	25%	89,5	33%	66	25%	17	6%	2	1%	269

30 Le degré de satisfaction à propos de l'enseignement oscille, selon les items de 26% à 77% (« Tout à fait ») et de 21% à 42% (« Plutôt »), soit, si l'on ajoute le score obtenu par les deux appréciations positives, de 64% à 98%, et si l'on exclue l'item 8 portant sur le livret. Le pourcentage le plus faible (64%) concerne les objectifs qui ne sont apparus clairs qu'à près de deux tiers des étudiants.

**Tableau 5 : L'organisation du travail**

Organisation du travail	Tout à fait		Plutôt		Assez peu		Pas du tout		Sans avis		Absence de répons		TOTAL
1 - Le livret d'accompagnement a été un outil auquel on pouvait se référer en cas de doute	10	4%	44,5	16%	108,5	40%	93	34%	14	5%	0	0%	270
2 - Les échéances pour rendre et récupérer les travaux ont été communiquées dès le début du semestre	203	75%	51	19%	8	3%	6	2%	3	1%	0	0%	271
3 - Les dates de rendez-vous ont été communiquées dès le début du semestre	117	43%	97	36%	36	13%	19	7%	2	1%	0	0%	271
4 - Les changements éventuels ont été communiqués au moins 10 jours à l'avance	112	41%	89,5	33%	29,5	11%	11	4%	30	11%	0	0%	272
5 - L'utilisation des sondages Doodle a été d'une grande utilité pour négocier les rendez-vous	191	70%	56	20%	12	4%	10	4%	5	2%	0	0%	274

31 L'organisation du travail a été grandement appréciée également puisque les deux jugements en positif recueillent de 74% à 94% des réponses selon les items. L'exception se situe à propos du livret, encore une fois.

**Tableau 6 : Le suivi de l'enseignant**

Le suivi de l'enseignant	Tout à fait		Plutôt		Assez peu		Pas du tout		Sans avis		Absence de répons		TOTAL
1 - L'enseignant a veillé à transmettre toutes les informations nécessaires	191,5	71%	70,5	26%	6	2%	0	0%	3	1%	0	0%	271
2 - L'enseignant était facilement joignable en cas de besoin	220,5	82%	37	14%	6,5	2%	2	1%	4	1%	0	0%	270
3 - L'enseignant n'hésitait pas à rappeler les échéances	169,5	63%	72,5	27%	19	7%	2	1%	6	2%	0	0%	269
4 - L'enseignant n'hésitait pas à signaler les problèmes dès qu'ils se présentaient pour que l'étudiant puisse y remédier	149,5	55%	84,5	31%	17	6%	7	3%	13	5%	0	0%	271
5 - Le livret d'accompagnement a été un véritable outil de dialogue entre l'enseignant et les étudiants	13	5%	39,5	14%	85,5	31%	117	43%	18	7%	0	0%	273
6 - L'enseignant a su trouver de nouvelles possibilités lorsque l'étudiant ne pouvait vraiment pas venir aux rendez-vous prévus (raisons de santé, travail salarié, accident, etc.)	160	59%	57	21%	14	5%	1	0%	38	14%	1	0%	271
7 - Les retours de l'enseignant ont dynamisé votre travail	83,5	30%	106,5	38%	57	20%	14	5%	20	7%	2	1%	283
8 - Les retours de l'enseignant vous ont encouragé(e) à chercher par vous-même des réponses que vous vous posez sur la langue	65	24%	98,5	36%	64	24%	18,5	7%	24	9%	0	0%	270
9 - Les retours de l'enseignant vous ont permis de mieux apprendre	79	29%	93,5	34%	63	23%	15	6%	22	8%	0	0%	272,5

32 En ce qui concerne le suivi assuré par l'enseignant tout au long des deux semestres, les appréciations sont très favorables pour les items 1, 2, 3, 4 et 6 (de 80% à 97%). Le score baisse visiblement à propos des retours sur le travail fourni (items 7, 8 et 9) : de 60% à 68%. Le livret n'est pas identifié comme un outil fournissant un retour suffisamment lisible (item 5) :

« Le livret d'accompagnement » a été un véritable outil de dialogue entre l'enseignant et les étudiants" : « Tout à fait » : 5 %, « Plutôt » : 14% contre « Assez peu » : 31%, « Pas du tout » : 43%.

### 3.4. Une solide adhésion à la forme scolaire habituelle

33 Le décalage est important entre les appréciations globales, les commentaires et une partie non négligeable des réponses fournies aux items plus précis. Les premiers témoignent d'une adhésion (pour ne pas dire adhérence) à une organisation du travail avec TD hebdomadaires tandis que chez bon nombre d'étudiants apparaissent des éléments de satisfaction en ce qui concerne des modalités de travail qui laissent davantage de place à l'autonomie et à l'initiative.

**Tableau 7 : Les rendez-vous en présentiel**

Les rendez-vous en présentiel	Tout à fait		Plutôt		Assez peu		Pas du tout		Sans avis		Absence de réponses		TOTAL
1 – J'ai eu plaisir à y participer	46	17%	113	42%	81	30%	16	6%	15	6%	0	0%	271
2 – Je les attendais avec impatience	7	3%	39	14%	108	40%	91	34%	25	9%	0	0%	270
3 – Ils ont été des moments importants pour faire le point sur notre travail (présentation des travaux liés à la problématique et au livre	62	23%	112,5	42%	62,5	23%	20	7%	12	4%	0	0%	269
4 – Ils ont été des moments importants pour la prise de parole de chacun et l'interaction entre nous et avec l'enseignant	82	30%	98,5	36%	52,5	19%	18	7%	19	7%	0	0%	270
5 – J'ai trouvé intéressant de connaître le travail des autres étudiants	73	27%	102,5	38%	54,5	20%	21	8%	18	7%	0	0%	269
6 – J'ai apprécié de pouvoir parler du travail que j'avais réalisé aux autres	53	20%	85	32%	80	30%	35	13%	16	6%	0	0%	269
7 – L'attitude et les interventions de l'enseignant ont été													
• bienveillantes	201,5	75%	50,5	19%	6	2%	0	0%	3	1%	9	3%	270
• encourageantes	194,5	72%	48,5	18%	9	3%	0	0%	3	1%	14	5%	269
• constructives	185	69%	60	22%	8	3%	0	0%	4	1%	11	4%	268
• aidantes	180	68%	61	23%	10	4%	0	0%	4	2%	11	4%	266

34 Si la revendication d'un retour à un découpage « classique » de l'année universitaire avec des cours réguliers, filés, demeure forte, les étudiants reconnaissent en même temps l'importance des rendez-vous en présentiel qui portent sur la régulation de leur travail... alors même qu'ils ne les identifient pas vraiment comme tels : ces rendez-vous ont été des moments importants pour faire le point sur le travail et pour la prise de parole de chacun et l'interaction (65% et 66% de réponses favorables). Le fait de pouvoir parler de son travail a été également apprécié (52%) et davantage encore de prendre connaissance de celui des autres étudiants du groupe (65%). L'attitude et les interventions de l'enseignant pendant ces rendez-vous sont jugées bienveillantes (96%), encourageantes (95%), constructives (95%) et aidantes (95%).

35 Les commentaires viennent confirmer ces éléments quantitatifs en positif quand il s'agit du travail des enseignants, et en négatif pour regretter ou condamner encore une fois le dispositif :

Organisation du travail trop compliquée (B1).

Heureusement que l'enseignante était très facilement joignable par mail pour éclaircir les problèmes de calendrier... (C1).

36 Ce sont majoritairement les étudiants insatisfaits qui s'expriment le plus dans les commentaires, les autres se contentant de manifester leur opinion en cochant les deux premières cases du questionnaire.

37 En ce qui concerne la part donnée à l'initiative, les commentaires exprimés donnent à voir de forts contrastes entre les étudiants capables de prendre en charge leur travail en L3 et d'autres qui n'ont pas construit suffisamment d'autonomie pour vivre ce dispositif de façon sereine et/ou n'ont pas compris que l'autonomie s'apprend dans le dispositif lui-même :

Je ne suis pas assez autonome pour le travail en autonomie guidée ! (B2).

38 Le « Livret » apparaît comme l'élément le plus perturbant. Le degré d'adhésion exprimé à travers le questionnaire (tableau 4) est très bas : seuls 26% des étudiants déclarent que les bilans qu'il contient leur « ont permis de faire le point sur les apprentissages » et 36% qu'ils leur « ont permis de garder la mémoire de leur travail ». Le livret, à leurs yeux, ne semble pas constituer du tout (34%), ou assez peu (40%), « un outil auquel on [peut] se référer en cas de doute » (tableau 5), ni « un véritable outil de dialogue entre l'enseignant et l'étudiant » pour 74% des étudiants (« Assez peu » : 31% ; « Pas du tout » : 40%). Les commentaires exprimés

réflètent la difficulté à entrer dans une démarche réflexive et d'auto-évaluation : l'évaluation relève encore, pour la plupart des étudiants, de la seule responsabilité de l'enseignant. Même si certains reconnaissent qu'ils n'ont pas « joué le jeu jusqu'au bout », le retour sur le travail effectué représente une contrainte dont le sens échappe encore fortement :

Je n'aime pas revenir sur mon travail donc j'utilise très peu le livret d'accompagnement (B2).

39 Des travaux récents effectués à propos des résistances qui se font jour dans une démarche réflexive montrent que, parce que la réflexion est avant tout une activité personnelle, « [c]e passage de la sphère du personnel à la sphère du public n'est pas nécessairement vécu sans malaise de la part de l'étudiant » (Desjardins 2013 : 33).

**Tableau 8 : Évaluation générale du dispositif**

Par rapport à mes attentes	Tout à fait		Plutôt		Assez peu		Pas du tout		Sans avis		Absence de réponse		TOTAL
1 – Ce dispositif a répondu à mes attentes													
* parce qu'il m'a permis de progresser et/ou d'approfondir mes connaissances et mes compétences	23	8%	75	27%	97,5	35%	76	28%	2	1%	2	1%	275,5
* parce que j'ai pu mieux m'organiser pendant l'année	22	8%	54	20%	93	34%	95	35%	7	3%	4	1%	275
2 – Mes inquiétudes se sont dissipées	3	3%	18	21%	21	24%	21	24%	6	7%	17	20%	86
* grâce au travail réalisé	23	9%	68,5	25%	90,5	34%	67	25%	11	4%	9	3%	269
* au cours de l'année parce que j'ai pu vérifier que j'avais progressé/consolidé mes acquis, appris de nouvelles choses	15	5%	59,5	22%	88,5	32%	95	35%	11	4%	5	2%	274
* seulement pendant le stage intensif de mai où j'ai pu être rassuré(e) sur mon niveau	48	17%	83,5	30%	69,5	25%	55	20%	16	6%	3	1%	275

40 La dernière partie du questionnaire laisse la place à « Ce que j'aurais voulu davantage approfondir » et révèle, là encore, une représentation de l'apprentissage dominante : forte demande en ce qui concerne la grammaire et le vocabulaire, alors que par ailleurs, notamment dans les « Livrets », les étudiants parlent de progrès très nets concernant la production orale, l'interaction, grâce aux différentes occasions où ils ont pu s'entraîner à la prise de parole.

### 3.5. Des attentes et des ressentis contradictoires

**Tableau 9 : Mes attentes**

Mes attentes	Tout à fait		Plutôt		Assez peu		Pas du tout		Sans avis		Absence de réponse		TOTAL
1 – J'ai facilement compris le dispositif prévu : travail en autonomie guidée + 2 rendez-vous en présentiel au S5 et au S6	79	29%	100,5	38%	57,5	21%	27	10%	4	1%	0	0%	268
2 – J'ai pensé que cela allait me permettre de mieux m'organiser cette année par rapport à cet enseignement d'espagnol Langue	13	5%	53	20%	94	35%	101	37%	10	4%	0	0%	271
3 – J'ai senti de l'inquiétude parce que...													
* j'avais l'habitude des TD réguliers	116	43%	77	29%	25	9%	37	14%	12	4%	3	1%	270
* j'avais peur de "perdre mon espagnol" en l'absence de TD réguliers	172	63%	62	23%	18	7%	14	5%	4	1%	1	0%	271
* j'avais peur de ne pas être suffisamment suivi(e) et de ne plus travailler cette langue	142	52%	73	27%	30	11%	19	7%	6	2%	1	0%	271
* j'avais peur de ne pas savoir planifier mon travail et respecter les échéances	83	31%	70	26%	52	19%	58	21%	8	3%	1	0%	272

41 De façon massive, la crainte manifestée par les étudiants d'être livrés à eux-mêmes occulte la prise en compte de ce qui s'est réellement passé entre les deux stages intensifs : beaucoup d'étudiants font état de leur satisfaction à propos des quatre rendez-vous proposés pendant les deux semestres mais continuent à affirmer qu'ils se sont sentis en quelque sorte « abandonnés » pendant presque 8 mois et pensent avoir souffert d'un manque de suivi notoire de la part de leurs enseignants. Mais ils déclarent en même temps que les outils mis en place pour assurer ce suivi leur ont paru lourds, voire inutiles.

42 Paradoxalement, les commentaires recueillis dans les « Livrets » (niveau C1) donnent à voir, tout au contraire, une prise en compte relativement importante des bilans et fiches diverses : 24 livrets sur 34 sont renseignés régulièrement ; sur les 10 restants, 5 appartiennent à des étudiants ayant intégré le dispositif en fin d'année, juste avant le stage intensif de mai, ce qui explique leur non implication dans cette tâche. Voici un aperçu des deux dernières pages du « Livret » consacrées au bilan de l'année :

43 « Ce que j'ai appris » : les découvertes culturelles dominent (27 réponses sur 34). Un bon nombre d'étudiants (24) pointe aussi des connaissances nouvelles sur le plan linguistique et des progrès notables à la fois en compréhension (capacité à lire un livre en entier sans se décourager, à lire d'une autre façon, à dépasser les difficultés, et en production



orale, plus d'aisance, de fluidité). Plusieurs étudiants (10) ajoutent des progrès sur le plan méthodologique : mieux organiser son travail, s'informer, réfléchir et revenir sur son travail, prendre conscience de ses erreurs, présenter son travail à d'autres, partager ses impressions et émotions, interagir, débattre, être plus autonome. Une seule étudiante déclare ne ressentir aucune évolution.

« Comment je l'ai appris » : les lectures et le Café littéraire (18), les travaux personnels et les recherches (18) sont les activités les plus citées ; le stage intensif et les thèmes abordés (10), les interactions entre étudiants et avec l'enseignante lors des rendez-vous pendant l'inter-stages (11) paraissent les circonstances les plus favorables.

« Ce que je retiens plus particulièrement » : les découvertes lors de la lecture longue et du Café littéraire et le travail sur les luttes et les indépendances en Amérique latine pendant le stage intensif de mai (23). Certains étudiants se réjouissent de constater leurs progrès en compréhension écrite, mais aussi sur certaines notions linguistiques revues pendant les cours, et font part du plaisir qu'ils ont trouvé à lire et à présenter leur lecture aux autres ou à se sentir davantage capables de prendre la parole en public.

« Décisions » : outre les décisions plus convenues (continuer à travailler l'oral, pratiquer la langue en dehors de l'université, approfondir les connaissances culturelles, etc.) apparaît l'envie de lire, déclenchée par toutes les activités menées pendant l'année et particulièrement par le Café littéraire, et de lire les ouvrages présentées par les autres membres du groupe (19).

## 4. La reconduction de l'expérience

### 4.1. Les conclusions tirées

44 L'année 2011-2012 a été une année d'expérimentation pour prendre conscience d'un certain nombre d'éléments non négligeables et réajuster le dispositif dans le sens :

- d'une prise en compte plus forte de l'inquiétude des étudiants dès le début du stage intensif ;
- d'un travail plus approfondi en ce qui concerne l'évaluation formative pour assurer une visibilité plus importante des progrès réalisés ;
- d'une exigence plus importante en ce qui concerne les travaux écrits pour fournir des traces plus lisibles des acquis
- d'une insistance plus forte sur les interactions lors des quatre rendez-vous pendant l'inter-stage pour stimuler la prise de parole ;
- d'une refonte partielle du « Livret » pour qu'il soit un véritable outil aux yeux des étudiants dans leur progression.

45 Les résultats aux validations ayant été plutôt encourageants, y compris à la certification CLES, l'hypothèse a été faite que le bouche à oreille fonctionnerait et que la deuxième cohorte appréhenderait l'expérience avec un peu moins d'inquiétude.

### 4.2. L'évolution constatée

46 À la rentrée 2012, lors du stage intensif de septembre, tous les enseignants d'espagnol ont pu constater un déplacement d'importance : l'inquiétude a pris une dimension plus raisonnable (il s'agissait de l'inquiétude ordinaire devant la nouveauté) et les aspects positifs relevés par la cohorte précédente (possibilité de se consacrer entièrement à l'espagnol avant le démarrage des autres cours, plus grande autonomie, aventure nouvelle, suivi qui rassure quelque peu...) ont semblé prendre le dessus.

### 4.3. Quels enseignements en matière d'organisation du travail ?

47 L'enquête menée permet de voir comment les étudiants se sont emparés d'un dispositif qui requiert beaucoup d'autonomie. Les compétences visées étaient nouvelles ou encore peu construites : s'organiser, aller chercher l'information, se débrouiller, demander de l'aide ou des précisions, téléphoner ou envoyer un courriel à l'enseignant, faire le point avec les autres et avec soi-même (grâce aux entretiens, au « Livret » ou aux présentations de travaux), s'intéresser et apprendre du travail des pairs, partager découvertes et lectures, etc. En quelque sorte un nouveau « métier » pour l'étudiant : se comporter de façon plus autonome, apprendre

- à jouer autrement dans un cadre donné — compétences qui ne peuvent se construire que dans la durée et « avec filet ».
- 48 L'étayage, de ce fait, a dû se faire plus précis et rigoureux. L'enseignant, dans un tel cadre, se trouve obligé de se construire de nouvelles compétences, de nouveaux schèmes d'action pour organiser et faciliter le travail, assurer un accompagnement qui permette à l'étudiant de dépasser l'impression de « ne rien apprendre » parce qu'il est dans une situation où il apprend autrement. Même si les étudiants sont convaincus que l'apprentissage d'une LE passe par la pratique, pour la plupart, cela doit être orchestré par l'enseignant et tenir davantage de l'interaction avec ce dernier qu'avec les pairs. L'enseignant, perçu comme la référence qui permet seule de progresser, est donc obligé de penser de façon plus ciblée ses interventions pour rassurer et permettre la prise d'initiative nécessaire à la construction de l'autonomie langagière. De là, les propositions de travail en projet qui alternent avec des moments de systématisation permettant d'aborder ensemble des problématiques plus fouillées ou des points de langue qui font difficulté. Dans ces différents moments, les étudiants sont confrontés à plusieurs reprises à une situation nouvelle où ils s'enseignent mutuellement à la fois des contenus et des stratégies.
- 49 La reconnaissance de cette autre façon d'apprendre n'est guère aisée et les étudiants ont ressenti l'insistance sur le retour réflexif par le biais du « Livret » comme une lourdeur. Pensé comme un outil d'émancipation, il ne peut pas être vécu comme tel dans un premier temps : les réactions des étudiants témoignent pour le moins de l'incompréhension, voire du rejet, face à une tâche perçue comme une surcharge de travail plutôt que comme un moyen de progresser. Ils préfèrent les moments de régulation pendant les rendez-vous sans avoir conscience que la réflexion menée par le biais du « Livret » a la plupart du temps servi de support aux échanges durant ces rendez-vous. Le paradoxe réside dans le fait que la plupart des étudiants ont tenu leur « Livret » de façon régulière et ont rendu le travail demandé aux échéances prescrites. Faut-il y voir une marque de conformité aux attentes des enseignants ou, au contraire, de « bonne volonté » au sens où on veut bien essayer, dans un contrat didactique reconstruit, contre les habitudes acquises... (Perrenoud 1998 : 176-177) ? Le fait que ni la tenue du « Livret », ni les travaux réalisés en autonomie ne soient assortis d'une note plaiderait-il malgré tout en faveur d'une confiance même non conscientisée au dispositif proposé ? La lucidité est de mise, mais tout semble s'être passé comme si la grande majorité des étudiants avait, malgré tout, perçu son intérêt dans ce contrat didactique, tout en « râlant » contre un fonctionnement dérangeant les habitudes les plus ancrées.
- 50 On peut aussi regarder l'intérêt pour les enseignants de s'impliquer dans une pareille expérience d'innovation descendante résultant d'une décision motivée avant tout par des impératifs matériels et dont la seule exigence exprimée est celle d'une évaluation à produire au terme de la première année d'expérimentation. Les enseignants ne se sont guère contentés de répondre à l'injonction institutionnelle mais sont allés jusqu'à l'interpréter à la lumière de leurs préoccupations d'enseignants de LE, jouant eux-aussi dans les marges de manœuvre que la proposition ouvrait, prenant des risques et des responsabilités, agissant dans l'urgence et décidant dans l'incertitude (Perrenoud 1999). La pratique professionnelle s'en est trouvée forcément modifiée, et l'équipe amenée à se doter d'instruments permettant de réguler l'action pour pouvoir agir plus efficacement, sans se décourager face aux obstacles et aux résistances exprimées par les étudiants. Ce sont ces outils qui, semblent-il, ont permis de « tenir le cap » dans la mesure où ils offraient un contrepoint suffisamment intéressant pour que les difficultés rencontrées puissent être lues comme les effets légitimes de la construction d'une autonomie de part et d'autre.

---

### **Bibliographie**

- Bruderman, C. 2010. « Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants LANSAD à distance dans un dispositif hybride. Étape d'une recherche-action ». *Alsic*, 13. <http://alsic.revues.org/index1348>
- Chaplier, C. & E. Crosnier. 2014. « Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides. Études de cas en master 2 ». *Alsic*, 17. <http://alsic.revues.org/2739>

- Charlier, B., N. Deschryver & D. Peraya. 2006. « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides ». *Distances et savoirs*, 4/2006 : 469-496.
- Chateau, A. & H. Zumbihl. 2010. « Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ». *Alsic*, 13. <http://alsic.revues.org/index1392.html>
- Demaizière, F. 2001. « Autoformation et individualisation ». *DidactiNet*. [http://didatic.net/article.php3?id\\_article=58](http://didatic.net/article.php3?id_article=58)
- Demaizière, F. 2008. « Le dispositif, un incontournable du moment ». *Alsic*, 2/11. URL <http://alsic.revues.org/index384.html>
- Desjardins, J. 2013. « Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? ». In Altet M. & al. (dir.). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck. 23-38.
- Husti, A. 2001. « Temps approprié et temps mobile. Un levier de changement en France ». In St-Jarre, C. & L. Dupuy-Walker (dir.). *Le temps en éducation. Regards multiples*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 117-161.
- Jacquinet-Celaunay, G. & L. Monnoyer (dir.). 1999. « Le dispositif. Entre usage et concept ». *Hermès*, 25. Paris : CNRS éditions. <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/14700>
- Médioni, M-A. 2010. « L'autonomie guidée : une nouvelle voie pour l'apprentissage des langues ». In Heitz F. et E. Le Vagueresse (dir.). *L'enseignement de la langue dans l'hispanisme français*. Reims : EPURE. 191-200.
- Médioni, M-A. 2014. « La langue, vivante ». *Cahiers pédagogiques. Des tâches complexes pour apprendre*, 510 : 32-34.
- Perrenoud, P. 1998. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. [1996] 1999. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Rivens Mompean, A. & M. Eisenbeis. 2008. « Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5. [http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/rivens/Rivens\\_Eisenbeis-Acedle2008.pdf](http://stl.recherche.univ-lille3.fr/sitespersonnels/rivens/Rivens_Eisenbeis-Acedle2008.pdf)
- Vincent, G., B. Lahire & D. Thin. 1994. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
-

*Annexe***Annexe 1 : Présentation des travaux du semestre****Présentation des travaux**

Chacun de vous a choisi en début de semestre, une problématique qui a servi de fil conducteur aux quatre travaux effectués en Autonomie Guidée et rendus aux dates fixées.

Lors de la présentation de ces travaux, par groupes de 4 ou 8, chaque étudiant :

- remet à l'enseignant **un plan détaillé** de son intervention (mais rien de rédigé)
- présente en **6-8 minutes** son travail :
  - le **pourquoi** de son choix,
  - comment il a **recherché** les documents,
  - ce qu'il a **appris** précisément sur le plan linguistique, culturel à partir de ces documents
  - une courte **synthèse** sur le thème choisi
- **répond** aux questions de ses camarades.

C'est donc moins un exposé de connaissances qu'une présentation du travail effectué. Cette présentation doit être soigneusement préparée **mais vous ne pourrez pas avoir de notes rédigées**. En revanche, vous pouvez avoir le plan de votre intervention sous les yeux. Vous devez aussi pouvoir anticiper les questions qui seront posées par vos camarades.

Cette présentation a pour objectif le partage du travail de chacun. **Les "auditeurs" seront attentifs pour pouvoir poser des questions qui valorisent et relancent le travail de chacun.**

Bon travail.

Maria-Alice Médioni

ESPAGNOL. Centre de Langues. Université Lyon 2. M. A. Médioni.

## Annexe 2 : Consignes aux étudiants pour le Café littéraire

### Café littéraire

#### Organisation

Le **Café littéraire** a pour objectif la confrontation des points de vue de différents lecteurs d'une même œuvre et la découverte d'œuvres différentes.

Vous aurez, le jour venu, à évoquer chacun à votre tour votre lecture. Pour préparer ce moment de partage, je vous propose **d'organiser vos travaux du semestre autour de l'œuvre que vous avez choisie**. Vous pouvez ainsi chercher sur Internet des informations sur l'auteur, bien évidemment, sur l'époque, sur les lieux, sur les personnages, sur une problématique, un fait de société que cet ouvrage évoque, les influences, le genre, les courants littéraires, etc.

Vous trouverez aisément des conférences (audio), des vidéos, des articles critiques, etc. qui vous offriront des supports différents afin que vous puissiez continuer à travailler CO et CE (2 travaux), mais aussi PE, à travers les 2 travaux écrits que vous aurez à rendre. N'oubliez pas, **il ne s'agit pas de rendre un résumé, mais toujours, de présenter un point de vue**.

Tout cela vous aidera dans votre lecture et alimentera votre réflexion pour le **Café littéraire**.

Vous êtes 2 ou 3 à travailler sur la même œuvre. Lors du **Café littéraire**, votre intervention comportera :

1. une **présentation** brève de ce qui vous a intéressé dans l'œuvre et **pourquoi vous en recommandez la lecture** ;
2. une **oralisation** d'un court extrait, de votre choix, que vous aurez soigneusement préparée pour qu'elle soit agréable et compréhensible par les autres ;
3. à propos de cet extrait, vous aurez à présenter **les caractéristiques de l'écriture de l'auteur** : choix et utilisation du vocabulaire, construction du texte et des phrases, progression du texte, ponctuation...

Le premier point sera présenté par chacun des lecteurs. En ce qui concerne les points 2 et 3, vous pouvez vous répartir le travail, puisque vous serez plusieurs à avoir lu le même livre.

Le **Café littéraire** sera précédé d'une présentation de vos travaux, sur le même modèle que celle que vous avez réalisée au semestre précédent. Voir la fiche de conseils envoyée à l'époque, et que vous pouvez retrouver sur le BV (groupe C1-MEDIONI), ainsi qu'une fiche de lecture qui peut également vous être utile.

Bon travail.

Maria-Alice Médioni

ESPAGNOL. Centre de Langues. Université Lyon 2. M. A. Médioni.

### Annexe 3 : Le dispositif L3 en espagnol en 2011-2012

	ORGANISATION	TACHES DE L'ETUDIANT	TACHES DE L'ENSEIGNANT
	<b>Stage intensif de septembre</b> du 12 au 16 septembre 2011 3h de TD sur 5 jours consécutifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre conscience de ses compétences et connaissance des objectifs de l'année (Portfolio).</li> <li>• Prendre part à l'activité pendant les TD.</li> <li>• Renseigner chaque jour les fiches bilan des TD + la fiche bilan du stage intensif dans le "Livret d'accompagnement".</li> <li>• Définir la problématique de travail pour le Semestre 1 (S1).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer le dispositif et rappeler les tâches d'évaluation formatives (Portfolio et "Livret d'accompagnement").</li> <li>• Préparer et mettre en œuvre des mises en situations d'apprentissage.</li> <li>• Organiser les moments de régulation de l'apprentissage.</li> <li>• Aider à la définition de la problématique de travail pour chaque étudiant.</li> <li>• Déposer sur le Bureau Virtuel (BV) tous les documents et outils nécessaires.</li> </ul>
<b>Inter-stages</b>	<b>Autonomie guidée S1</b> Septembre-novembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 travaux à rendre portant sur la problématique définie pendant le stage intensif de septembre (2 travaux de compréhension et 2 travaux de compréhension + production écrite (PE), à partir de 2 supports différents choisis par l'étudiant, dont 1 oral) et accompagnés d'une fiche d'évaluation (pour les PE en C1).</li> <li>• Renseigner pour chaque travail la fiche bilan de travail en autonomie guidée TAG dans le "Livret d'accompagnement".</li> <li>• Faire le travail d'approfondissement mis en évidence ou conseillé par le suivi de l'enseignant.</li> <li>• Contacter par courriel ou par téléphone (pour les C1) l'enseignant en cas de doute ou de problème.</li> <li>• Au terme des 4 travaux préparer la synthèse orale à présenter fin novembre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivre et corriger les travaux rendus par les étudiants.</li> <li>• Dialoguer avec l'étudiant par le biais du "Livret d'accompagnement" : conseils pour trouver les supports nécessaires aux travaux, approfondir certaines notions...</li> <li>• Rappeler les échéances par courriel.</li> <li>• Faire des retours collectifs après les différents travaux par courriel : attirer l'attention sur certains écueils récurrents, donner des conseils de travail ou de recherche.</li> <li>• Répondre aux courriels et aux appels téléphoniques.</li> <li>• Donner des rendez-vous téléphoniques ponctuels.</li> <li>• Envoyer par courriel des fiches explicitant les objectifs et le déroulement des entretiens, de la présentation des travaux, etc.</li> <li>• Déposer sur le Bureau Virtuel (BV) tous les outils envoyés par courriel.</li> </ul>
	<b>Ateliers de conversation</b> avec des étudiants natifs S1 et S2	Inscription volontaire	Rappel de ces possibilités aux étudiants, surtout aux plus inquiets sur le dispositif ("manque d'oral").
	<b>Tandem S1 et S2</b>		
	<b>Entretiens S1</b> Début novembre 2011 20 mn par binôme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir son créneau horaire et s'inscrire (Doodle)</li> <li>• Rendre compte de son travail, de ses avancées, difficultés, questions... (en espagnol en C1)</li> <li>• Faire le point par le biais du Portfolio.</li> <li>• Interagir avec l'autre étudiant sur les stratégies utilisées, les "trouvailles", etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser l'inscription des étudiants (Doodle)</li> <li>• Répondre aux questions et préoccupations des étudiants.</li> <li>• Conseiller et (ré)orienter le travail.</li> <li>• Expliciter à nouveau les points restés obscurs du dispositif.</li> <li>• Rappeler les objectifs et les échéances.</li> </ul>
<b>Présentation des travaux</b> (Chef d'œuvre pédagogique) Fin novembre 2011 Par groupes de 8 ou 9 étudiants 1h45 (équivalent TD)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir son créneau horaire et s'inscrire (Doodle).</li> <li>• Présenter la synthèse de son travail au groupe + le plan détaillé de son intervention à l'enseignant.</li> <li>• Interagir à propos du travail de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser l'inscription des étudiants (Doodle).</li> <li>• Organiser les échanges et le retour réflexif sur chaque séance.</li> <li>• Rappeler les tâches d'évaluation formative.</li> </ul>	

	chacun. • Faire le bilan de la séance dans le "Livret d'accompagnement".	
<b>Validation du S1</b> Décembre 2011 Écrit (B1-B2) : scénario d'évaluation sur table - 1h45 Oral (B1-B2) : interaction en binôme - 15 mn Examen C1 : oral individuel : 20 mn + synthèse écrite sur table : 1h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir son créneau horaire pour l'oral et s'inscrire (Doodle).</li> <li>• Pour les C1, préparer la synthèse du dossier (liste de documents audio, vidéo et écrits envoyés sous forme de liens, une semaine à l'avance) à présenter lors de l'examen.</li> <li>• Faire le point par le biais du Portfolio (lors de la permanence)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser l'inscription des étudiants (Doodle).</li> <li>• Préparer les sujets d'examen écrit.</li> <li>• Faire passer les oraux (interaction par 2).</li> <li>• Corriger les examens.</li> <li>• Saisir les notes.</li> <li>• Organiser une permanence pour que les étudiants puissent consulter leur copie.</li> </ul>
<b>Choix du livre</b> à lire pour le Café littéraire (modalités différentes selon enseignants) Janvier 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir un livre parmi un ensemble de propositions. Chaque livre est proposé en 3 exemplaires pour permettre différentes lectures de la même œuvre.</li> <li>• Se concerter par groupe à propos du même livre de façon autonome pour échanger, se répartir le travail de présentation et organiser l'intervention lors du Café littéraire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondre aux questions et préoccupations des étudiants pendant ce choix.</li> <li>• Expliciter à nouveau oralement les objectifs et les attendus du Café littéraire.</li> <li>• Envoyer par courriel une fiche explicitant les objectifs et le déroulement du Café littéraire.</li> <li>• Déposer sur le Bureau Virtuel (BV) tous les outils envoyés par courriel.</li> </ul>
<b>Autonomie guidée S2</b> Février-avril 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Idem</i></li> <li>La seule différence porte sur le fait que les 4 travaux porteront sur le livre choisi.</li> <li>• S'organiser avec les autres lecteurs du même ouvrage pour le Café littéraire.</li> <li>• Faire le point par le biais du Portfolio.</li> </ul>	<i>Idem</i>
<b>Présentation du travail</b> réalisé à propos du livre (Chef d'œuvre pédagogique) Fin avril 2012 Par groupes de 8 ou 9 étudiants 1h45 (équivalent TD)	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
<b>Stage intensif de mai</b> du 21 au 25 mai 2012 3h de TD sur 5 jours consécutifs Organisation de la validation à la fin du stage.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Idem</i></li> <li>• Café littéraire</li> <li>• Faire le point par le biais du Portfolio.</li> <li>• Renseigner le questionnaire d'évaluation du dispositif.</li> </ul>	<i>Idem</i>

## Notes

1 Les citations qui suivent sont des citations d'étudiants représentatives des réponses obtenues.

## Pour citer cet article

### Référence électronique

Maria-Alice Medioni, « Une autre organisation du travail à l'Université en langue étrangère : entre conflits de représentations et développement de l'autonomie », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 35 N° 1 | 2016, mis en ligne le 30 janvier 2016, consulté le 04 février 2016. URL : <http://apliut.revues.org/5364> ; DOI : 10.4000/apliut.5364

## À propos de l'auteur

### Maria-Alice Medioni

Maria-Alice Médioni a enseigné l'espagnol et la didactique des langues au Centre de langues de l'Université Lumière Lyon 2, après 25 ans de travail en collège et en lycée, aux Minguettes, dans la banlieue lyonnaise. Sa thèse, soutenue en 2009, à Paris 8, portait sur les situations d'apprentissage et l'activité des élèves, à partir d'une mise en situation en espagnol. Elle participe depuis de nombreuses années à la formation des enseignants de langues. Elle est responsable du secteur langues du GFEN (Groupe français d'Education nouvelle) et à ce titre a coordonné plusieurs ouvrages. Elle est également membre du comité éditorial de l'APLV, dont elle a coordonné un numéro des *Langues modernes* sur « Littérature et plaisir de lire » (2010) et doit coordonner un prochain numéro sur l'éthique. Elle

travaille aussi avec les CRAP, à travers la publication d'articles et la coordination de deux numéros des *Cahiers pédagogiques* consacrés aux langues et à la perspective actionnelle (2005 et 2010), et avec la revue *Educateur* de Genève. Elle est également auteur de *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Chronique sociale, Lyon, 2005 et de *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*, Chronique sociale, Lyon, 2011.

Maria-Alice.Medioni@univ-lyon2.fr

---

### ***Droits d'auteur***

Tous droits réservés

---

### ***Résumés***

À l'Université, les dispositifs hybrides proposent des parcours d'apprentissage en autonomie entraînant parfois confusions et sentiment d'abandon de la part d'étudiants encore attachés à des modalités de travail plus familières pour eux. Cette recherche porte sur un nouveau dispositif inauguré par l'université Lyon 2, les modalités concrètes de travail et d'accompagnement de l'étudiant, son évaluation par le biais d'une enquête et les évolutions tant du côté du travail enseignant que du côté de l'expérience de formation vécue par les étudiants : à quelles conditions l'organisation du travail scolaire peut-elle faciliter les apprentissages et le développement de tous les étudiants ?

En la universidad los dispositivos híbridos proponen itinerarios de aprendizaje en autonomía que acarrear a veces confusiones y sentimiento de abandono por parte de algunos estudiantes aún apegados a modalidades de trabajo más conocidas. La investigación se propone presentar un nuevo dispositivo inaugurado por la universidad Lyon 2, las modalidades concretas de trabajo y de acompañamiento del estudiante, su evaluación por medio de una encuesta y las evoluciones tanto por el lado del trabajo docente como por el lado de la experiencia de formación vivida por los estudiantes: ¿bajo qué condiciones puede la organización del trabajo escolar facilitar los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes?

### ***Entrées d'index***

***Mots-clés*** : accompagnement, autonomie, coopération, dispositif, enquête, évaluation formative, organisation du travail, réussite des étudiants

***Palabras clave*** : acompañamiento, autonomía, cooperación, dispositivo, encuesta, evaluación formativa, organización del trabajo, éxito de los estudiantes