



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 1, n° 1 | 1998

Vol. 1, n° 1

Dispositifs de formation en anglais à l'Espace Multimédia (Montpellier-III). Description et approche critique

*Learning Modes in English at the Espace Multimédia (Montpellier-III).
Description and Critical Approach.*

Laurence Vincent-Durroux et Cécile Poussard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/1449>

DOI : 10.4000/alsic.1449

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Référence électronique

Laurence Vincent-Durroux et Cécile Poussard, « Dispositifs de formation en anglais à l'Espace Multimédia (Montpellier-III). Description et approche critique », *Alsic* [En ligne], Vol. 1, n° 1 | 1998, document alsic_n01-pra1, mis en ligne le 15 juin 1998, Consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/1449> ; DOI : 10.4000/alsic.1449


CC-by-nc-nd

Dispositifs de formation en anglais à l'espace multimédia (Montpellier-III). Description et approche critique.

Laurence VINCENT-DURROUX et Cécile POUSSARD
Université Montpellier III, France

Résumé : *Cet article présente l'Espace Multimédia de l'Université Paul-Valéry (Montpellier-III) ; après une description du lieu, du public et des langues proposées, les auteurs proposent une description, assortie d'une évaluation critique des dispositifs mis en œuvre pour la formation en anglais des étudiants non-spécialistes. Pour le premier cycle, il s'agit d'un dispositif mixte, faisant alterner le travail autonome et les séances de groupe. Pour le second cycle, il s'agit d'un dispositif d'autoformation guidée, incluant des séances de tutorat, de travail autonome et de pratique orale.*

- 1. L'espace multimédia : quelques données concrètes
- 2. Un dispositif mixte pour le premier cycle
- 3. Un dispositif pour le second cycle : l'autoformation guidée
- 4. Conclusion
- Références
- Annexe : descriptif des produits distribués aux étudiants

 L'Espace Multimédia de l'Université Paul-Valéry (Montpellier-III) émane de la création en 1992 de l'Espace Langues (Durroux, 1995), destiné à répondre à une situation devenue critique pour les enseignements d'anglais aux étudiants non-spécialistes. La taille des groupes de travaux dirigés oscillait en effet autour de 100 étudiants par groupe. A l'initiative du Président de l'Université et en synergie avec la volonté de quelques enseignants, un site temporaire de travail autonome intégrant les Nouvelles Technologies de Formation (NTF) fut ouvert en 1992, avec une mise en place progressive des activités : l'accès de l'Espace Langues fut d'abord réservé aux étudiants de deuxième année (500 étudiants, dont 350 pour l'anglais) ; à partir de la rentrée 1993, les étudiants de première année furent également accueillis (1200 étudiants, dont 800 pour l'anglais) ; en 1995-96, une expérimentation fut faite, pour l'anglais, auprès d'étudiants de troisième année (effectifs limités à 60), avant d'être élargie à tous les étudiants de troisième année à la rentrée 1996 (800 étudiants actuellement, dont 660 pour

l'anglais).

Le site initial de l'Espace Langues était devenu trop petit ; le déménagement de l'Espace Langues se fit à l'occasion d'un regroupement avec la Médiathèque de la Bibliothèque Universitaire, dans le cadre d'une convention. Finalement, en janvier 1998, il y eut fusionnement entre le SESAM (Service d'Enseignement Supérieur Aménagé de Montpellier) et l'Espace Multimédia, et création d'un service commun de l'Université, le SEAM (Service d'Enseignement Aménagé et Multimédia).



1. L'espace multimédia : quelques données concrètes

1.1. Le lieu

L'Espace Multimédia occupe désormais une vaste salle (250 m²) au premier étage de la Bibliothèque Universitaire. Il dispose actuellement[1] de 20 magnétoscopes et de 36 ordinateurs, d'un lecteur de CD-I, d'un poste vidéo collectif et de 6 magnétophones. Les étudiants sont accueillis par des moniteurs (au nombre de 4 ; chacun d'eux travaillant 20 heures par semaine) et le suivi du matériel est assuré par un adjoint technique. L'Espace Multimédia est ouvert de 9 à 19 heures du lundi au vendredi.

1.2. Le public et les langues proposées

Les étudiants qui viennent à l'Espace Multimédia sont tous des étudiants non-spécialistes de langue, étudiants de première, deuxième ou troisième année, devant satisfaire à une obligation de langue vivante dans le cadre de leur diplôme (DEUG ou Licence). Pour l'année en cours (1997-98), ils sont 3500 environ (1700 en première année ; 1000 en deuxième année ; 800 en troisième année).

Les langues faisant l'objet d'un enseignement impliquant l'Espace Multimédia sont d'une part, au niveau débutant, l'arabe (200 étudiants), le chinois (200), l'hébreu (10), le russe (5) et le tchèque (30) ; d'autre part, au niveau première ou deuxième langue, l'allemand (60), l'anglais (3000), l'espagnol (120) et le russe (5).

L'Espace Multimédia est donc un site de travail autonome, qui est certes destiné à répondre à la situation critique dans laquelle se trouvait notre université au début des années 1990, mais dont le fonctionnement et le développement furent pensés dans le but d'accompagner les étudiants dans leur démarche d'apprentissage.

Nous présentons ici le fonctionnement de la formation en anglais, qui illustre cette démarche.

2. Un dispositif mixte pour le premier cycle

2.1. Quelques données concrètes

La formation en anglais est prévue pour les étudiants ayant commencé l'anglais comme première ou deuxième langue au collège. Il y a actuellement 22 groupes de première année (soit 1400 étudiants) et 12 groupes de deuxième année (soit 900 étudiants). Le volume horaire est d'une heure et demie hebdomadaire sur l'année. Cette formation est dispensée par alternance : une séance de travaux dirigés en demi-groupes tous les quinze jours ; deux séances de travail autonome[2] à l'Espace Multimédia. Les séances sont de 45 minutes, avec arrivée en début d'heure. La présence des étudiants et le type d'activité sont enregistrés sur un logiciel. Les séances de travaux dirigés en demi-groupes et les séances de travail autonome ont des liens de plusieurs natures. Chronologiquement, le travail autonome précède le travail en travaux dirigés et en constitue la base : le travail dirigé en demi-groupes consiste à mettre en commun et à approfondir le travail autonome ; cela se fait par des explications, des exercices (voir plus bas) et de la pratique orale. Matériellement, ce lien est assuré par un fascicule qui comporte :

- le programme[3] de l'année, tel qu'il a été déterminé par l'équipe enseignante et qui est commun à tous les groupes ;
- les documents d'accompagnement pour le travail autonome : chaque document explicite la nature de la tâche, propose un guidage et des exercices complémentaires liés au contenu du produit.



Ces documents proposent des démarches différentes selon la nature du produit : compréhension orale, grammaire... Pour la compréhension orale, par exemple, les fiches du fascicule proposent à l'apprenant de mobiliser ses connaissances à partir d'une question du type "Que pourriez-vous dire à propos de ... ?" ou "Que savez-vous de ... ?" en lien avec le thème du produit. L'apprenant est ensuite invité à regarder la vidéo en entier, avant de recourir au vocabulaire donné, le cas échéant ; il lui est indiqué ensuite de revoir la vidéo en s'aidant du document et des exercices proposés. Le document contient donc du vocabulaire lorsque le produit n'est pas sous-titré (vidéo non sous-titrée, CD audio, cédérom), ainsi que des exercices : questions de compréhension à choix multiples ou questions de compréhension nécessitant une réponse rédigée ; puis exercice lexical et/ou grammatical et enfin proposition d'un thème donnant lieu à une rédaction ('essay writing') ou à la préparation de discussions menées lors des séances de travaux dirigés en demi-groupes. Les questions de compréhension donnent lieu à un travail sur place, alors que les exercices sont à faire à la maison.

Pour la grammaire, le document présente une synthèse des didacticiels afin d'éviter à l'apprenant la prise de notes excessive durant la séance de travail autonome, puis des exercices : énoncés à compléter ou énoncés à traduire ou énoncés à reformuler.

Ces documents permettent donc à l'apprenant d'avoir un lien concret entre travail autonome, travail à la maison et séances de travaux dirigés en demi-groupes. Les exercices sont corrigés lors des séances de travaux dirigés.

L'évaluation, enfin, constitue un autre lien puisque les épreuves de contrôle continu portent aussi bien sur le contenu des matériaux étudiés en travail autonome que sur celui des séances de travaux dirigés en demi-groupes. Les épreuves comportent des travaux écrits avec pour support un texte d'actualité, des exercices de grammaire, des exercices de compréhension orale à partir d'un document vidéo et un

exposé oral. Il s'agit alors de supports conçus strictement pour les épreuves d'évaluation.

2.2. Un peu de recul par rapport à ce dispositif

Pour mettre en place ce dispositif, nous avons dû prendre en compte deux types de facteurs : des critères didactiques et des contraintes liées à l'institution ; cela conduit parfois à des situations relativement paradoxales. Par exemple, étant donné d'une part la présence sur le site de magnétoscopes et d'ordinateurs et d'autre part, la nécessité d'accueillir des effectifs lourds (2300 étudiants) devant effectuer deux séances par quinzaine, il a fallu prévoir que les activités de ces deux séances s'effectuent sur des machines de nature différente : magnétoscope et ordinateur. Cette alternance systématique introduit donc une part non négligeable d'arbitraire dans la gestion du parcours sur l'année, ce qui entre en conflit avec notre désir de privilégier l'individualisation du travail, en termes de niveaux et de besoins des apprenants. Ce type de dispositif, qui reste encore centré sur l'enseignement de groupe plutôt que sur l'apprentissage individuel, puisque le parcours est le même pour tous les étudiants, nous semble toutefois actuellement le seul compatible avec les effectifs que nous devons accueillir.



Une deuxième limite à ce dispositif concerne la disparité des produits que nous y avons intégrés ; cette disparité est liée au tri que nous avons nécessairement opéré à partir des produits existant sur le marché. Il faut préciser que notre site ne crée actuellement aucun produit. Cette disparité va de pair avec l'incomplétude de la formation, puisque des pans entiers de la langue ne sont pas abordés ; au plan grammatical par exemple, la détermination nominale n'est pas traitée puisque aucun produit ne nous a semblé ni satisfaisant ni cohérent avec notre approche. Un des rôles des séances de travaux dirigés en demi-groupes consiste donc à formuler cette situation auprès des apprenants et à établir la cohérence du parcours en y intégrant des compléments d'information.

Par ailleurs, nous sommes conscientes de la nécessité de renouveler les produits utilisés, et ce, pour des raisons diverses ; d'une part, les vidéos, par exemple, sont parfois marquées par l'époque de leur tournage. Les problèmes abordés (famille royale britannique ; intelligence artificielle et avancées technologiques ; etc.) ainsi que les décors (véhicules, vêtements) témoignent d'une époque ; même si ces éléments ne sont pas l'essentiel du produit, ils interfèrent avec le travail des apprenants. D'autre part, les enseignants, compte tenu de leur service, ont généralement plusieurs demi-groupes de travaux dirigés et se doivent de reprendre, année après année, les mêmes documents d'accompagnement sur les mêmes thèmes. Les enseignements ont donc un caractère répétitif dont l'effet doit être toutefois mis en perspective avec l'ampleur de l'investissement requis pour trouver de nouveaux produits (problèmes liés à l'achat et aux droits d'utilisation) et pour réaliser des documents d'accompagnement de qualité.

Enfin, signalons que le taux de fréquentation de l'Espace Multimédia est très élevé à certaines heures de la journée et certains jours de la semaine. Cela fait que le travail autonome n'est pas nécessairement réalisé de façon individuelle et que des binômes de travail se constituent de façon aléatoire. Cette situation n'est pas nécessairement négative puisqu'elle entraîne des discussions entre

les apprenants, dont nous pouvons supposer qu'elles provoquent des réflexions ; elle s'apparenterait alors à de la co-formation.

3. Un dispositif pour le second cycle : l'autoformation guidée

3.1. Quelques données concrètes

La mise en oeuvre de la réforme instaurant l'obligation de langue vivante dans le second cycle universitaire nous a amenées à mettre en place un autre dispositif dont nous avons testé le fonctionnement en 1995-96 auprès de 60 étudiants.

Ce dispositif fonctionne actuellement pour 660 étudiants ayant normalement déjà suivi la formation en anglais durant le premier cycle. Il est donc pour nous dans la suite logique du dispositif que nous venons de présenter pour le premier cycle.

L'autoformation guidée (Demaizière, 1996) implique pour nous trois facettes : du tutorat, du travail autonome et de la pratique orale. Ce triptyque est présenté aux étudiants lors d'une réunion de rentrée ; cette réunion est filmée, ce qui permet aux étudiants qui n'ont pas pu y assister de prendre connaissance, à un autre moment, des informations que nous y diffusons. Par ailleurs, tout étudiant qui s'inscrit à ce module reçoit une pochette cartonnée, contenant le descriptif du fonctionnement du module ainsi qu'une brève présentation des produits mis à sa disposition pour le travail autonome.



3.2. Le triptyque de l'autoformation guidée : description et point de vue critique

Le tutorat

Le tutorat s'effectue en deux entretiens de quinze minutes chacun. Il s'agit pour chaque apprenant de rencontrer un enseignant-tuteur, ce qui représente pour l'enseignant la possibilité d'encadrer 60 étudiants pour un service de 30 heures.

Le premier entretien de tutorat se déroule dans les premières semaines de l'année universitaire et le second s'effectue à partir du milieu de l'année universitaire. Le tutorat est conçu comme un guidage méthodologique, sous forme d'entretiens non directifs. Dans le premier entretien, le rôle de l'enseignant-tuteur est de permettre à l'apprenant de poser des questions sur le dispositif, sur les différents matériaux pédagogiques proposés dans le descriptif, sur les documents d'accompagnement, sur les modalités d'évaluation. Son rôle est aussi d'aider l'apprenant à formuler un premier bilan sur son apprentissage antérieur, à évoquer les modes de travail qui lui conviennent le mieux, à établir des objectifs et éventuellement des pistes de travail.

Le second entretien est davantage centré sur la possibilité pour l'apprenant de faire le point sur le déroulement du travail en autonomie et, à sa demande, sur ses méthodes de travail. Les progrès sont

évoqués ainsi que l'éventuelle cohésion du parcours effectué jusque là. A aucun moment, il ne s'agit pour l'enseignant-tuteur d'imposer une méthode de travail ou un plan de travail, encore moins de prescrire une 'ordonnance' ou de faire de la remédiation. Le rôle de l'enseignant-tuteur est de guider vers l'autonomie.

Le point de vue critique que nous pouvons avoir avec le recul de deux années de fonctionnement concerne le peu de temps consacré à chaque entretien : 15 minutes passent vite, d'autant plus qu'il nous semble important de privilégier la prise ou la reprise de contact. Nous sommes aussi conscientes du fait que deux rencontres sur l'année ne suffisent pas pour certains étudiants qui souhaiteraient un guidage plus fréquent, d'autant plus que la formule d'autoformation guidée est imposée en troisième année. Il est donc proposé à ceux qui expriment ce besoin de venir s'entretenir avec leur enseignant-tuteur soit sur rendez-vous, soit lors de sa permanence. L'idéal serait donc de pouvoir ajuster le déroulement des tutorats, à la fois en termes de durée et de fréquence, en fonction des apprenants.

Le travail autonome

Le travail autonome doit être au minimum de 25 heures sur l'année. Ces 25 heures peuvent être effectuées au rythme choisi par l'apprenant, avec un nombre de séances variables selon la durée de chaque séance (certains étudiants font des séances d'une heure, d'autres des séances d'une heure et demie, parfois deux heures). L'heure d'arrivée et l'heure de départ de chaque étudiant sont enregistrées sur un logiciel par les moniteurs.



Les produits sont répertoriés dans un descriptif succinct (cf. document en annexe) remis aux étudiants en début d'année et classés selon trois degrés de difficulté (facile ; intermédiaire ; avancé) et selon la nature du support. Trois supports sont proposés : ordinateur, magnétoscope et papier. Ce choix permet à l'apprenant de privilégier ce qui lui convient le mieux en fonction de ses centres d'intérêt, de ses affinités par rapport à un support et de sa pratique antérieure. Certains étudiants, par exemple, expriment leur manque d'attrance pour tel support (ordinateur, magnétoscope ou papier). D'autres se disent lassés par le travail sur un type de support et profitent de la liberté offerte pour choisir des supports peu pratiqués en premier cycle : cela peut concerner des étudiants venant d'autres établissements où ils ont suivi un enseignement traditionnel et qui découvrent avec enthousiasme les nouvelles technologies éducatives ; cela peut concerner également des étudiants ayant suivi le premier cycle dans notre université et qui redécouvrent l'intérêt du travail sur des supports papier.

Ces trois supports se complètent du point de vue du contenu : une partie grammaticale peut ne pas être traitée par un didacticiel mais être présente dans un manuel de grammaire ; les supports papier nous ont permis également d'offrir des ouvrages de littérature adaptés au niveau de nos étudiants, ainsi que des exercices de traduction littéraire. Certains domaines de spécialité en sciences humaines sont abordés par des manuels, des vidéos ou des cédéroms. Cette approche nous semble légitime et utile à ce niveau de spécialisation dans leur discipline, même si nous continuons à privilégier une formation générale en anglais.

Les produits proposés se complètent également du point de vue de l'approche : des produits comme

VIFAX ou *Central News* visent un travail de compréhension à partir de documents vidéo courts et à l'aide de documents d'accompagnement conçus en fonction d'une progression et fixant des objectifs d'écoute ; les vidéos longues consacrées à des reportages, des films ou des conférences en anglais privilégient un apprentissage par imprégnation. Par ailleurs, des didacticiels de grammaire proposent une découverte et une réflexion sur des phénomènes langagiers, amenant l'apprenant à une conceptualisation de ces phénomènes, alors que d'autres produits, de type exerciceur, visent l'entraînement par la répétition.

Quel que soit le support, un document d'accompagnement a été préparé pour chaque produit : ce document informe l'apprenant sur la nature du produit, la durée moyenne (temps ou nombre de séances conseillées) qu'il faut prévoir d'y consacrer, l'objectif général. Ce document peut renvoyer l'apprenant au livret du produit, peut lui fournir des exercices avec leurs corrigés, ainsi que le script s'il s'agit d'enregistrements. Il est conseillé aux étudiants de photocopier (photocopieur sur place) le document d'accompagnement afin de pouvoir l'annoter, de garder une trace de leur parcours et de pouvoir éventuellement y retravailler chez eux.

Le travail autonome s'effectue parfois en binômes, mais contrairement au cas du premier cycle, il s'agit toujours de partenaires qui se sont choisis par affinités.

Pour ce qui est du contenu possible du travail autonome, nous observons actuellement que la production écrite en est le parent pauvre, ainsi que la possibilité de l'auto-évaluation. Pour ce qui est de l'écrit, certains enseignants-tuteurs ont proposé à ceux qui manifestaient comme objectif le travail de l'expression écrite, de leur remettre des travaux ; cela ne semble pas avoir suscité l'enthousiasme des étudiants car aucun n'a répondu à cette offre. Il s'agit là de travaux spontanés pouvant donner lieu à une correction individuelle ; et non pas de travaux prévus qui, eux, donnent lieu à des corrigés fournis avec le support. Nos étudiants se voient également offrir la possibilité de correspondre avec des étudiants américains par courrier électronique. Cela leur permet de s'entraîner à l'écrit, mais pose deux types de problèmes : d'une part, et ce dans la plupart des cas, il s'agit davantage d'un discours oral mis par écrit que d'un travail sur l'écrit ; d'autre part, cette production n'est pas corrigée ou ne l'est que partiellement, selon les correspondants. A titre indicatif, 60 étudiants ont établi une correspondance électronique cette année.



Quant à l'auto-évaluation, nous n'avons pas pu retenir de produit correspondant aux besoins de nos étudiants (Poussard, 1995), pouvant permettre à l'apprenant de se situer avec précision ; il revient donc à l'enseignant-tuteur de faire prendre conscience de leurs progrès éventuels aux apprenants, notamment lors du second entretien de tutorat.

Dans cet aspect de la formation, il faut noter que si ce type de travail ne convient pas nécessairement à tous les apprenants (il y a quelques abandons et il y a aussi ceux qui disent avoir du mal à travailler en autonomie), beaucoup s'en disent satisfaits, du fait de leur liberté dans le choix des produits, de la souplesse des horaires (certains se sont organisés pour effectuer la quasi-totalité du travail autonome durant le semestre qui était pour eux le moins chargé) et de la prise en charge de leur formation par

l'établissement d'un parcours qui leur est personnel.

Il faut noter également, pour ce qui est du parcours, les deux types majeurs de comportement qui semblent se dégager : celui de l'apprenant qui se fixe des objectifs sur du long terme et qui y reste fidèle tout au long de l'année (reprise de la grammaire ; travail de la compréhension orale...) ; et celui de l'apprenant qui navigue d'un produit à l'autre, ou encore qui alterne consciencieusement les supports, survivance peut-être du parcours suivi en premier cycle. Nous pouvons, légitimement, nous poser la question du lien que les apprenants font entre les différentes séances, pour ce qui est de l'appropriation langagière qui en résulte. Que construisent-ils ? Les étudiants fonctionnent par rapport à des représentations auxquelles il est difficile pour nous d'accéder : représentation de ce qu'est une langue, représentation de ce qu'est l'apprentissage d'une langue, représentation de leur niveau et de leurs compétences en tant qu'apprenant.

La pratique orale

Le parcours prévoit cinq séances de pratique orale, de trente minutes chacune, si possible réparties harmonieusement sur l'année, soit une séance par mois. Les groupes étaient limités à huit étudiants en début d'année ; la limite a dû être portée à dix en cours d'année pour tenir compte des cas où des étudiants s'inscrivaient à une séance sans y venir.

Ces séances ont pour objectif d'encourager et de développer la prise de parole des étudiants sous forme de discussion en petits groupes (ce qui est nouveau par rapport à la taille des demi-groupes de travaux dirigés du premier cycle, qui oscille entre 30 et 40 étudiants), et par une demande de préparation spécifique pour chaque séance : les étudiants s'inscrivent avec l'enseignant d'oral de leur choix, sur le thème et à l'horaire qui leur conviennent. La base ou "pré-texte" de la séance est la lecture d'un article d'actualité tiré de la presse anglo-saxonne, associée à une recherche thématique et lexicale. Les étudiants disposent de tous les matériaux pédagogiques de l'Espace Multimédia pour le faire (dictionnaires, ouvrages lexicaux, manuels de grammaire). Cette préparation, lorsqu'elle est faite à l'Espace Multimédia, constitue alors une séance de travail autonome, au même titre qu'une séance sur tel ou tel didacticiel ou vidéo. La séance orale de discussion porte sur un ou plusieurs thèmes abordés dans l'article d'actualité proposé. La préparation sert donc de support à la discussion (il n'est pas fait de commentaire de texte) et de support linguistique à l'expression orale.



Nous avons remarqué que ces séances étaient préparées avec beaucoup de soin par les étudiants qui voient ainsi un lien concret entre leur travail autonome et la mise en pratique de leur apprentissage. Ils se disent tous heureux d'y participer, même ceux qui, lors du premier entretien de tutorat, ont fait part de leurs blocages à l'oral.

Nous pouvons regretter, avec les étudiants, que ces séances ne puissent pas être proposées en plus grand nombre sur l'année et qu'elles ne regroupent pas moins d'étudiants à la fois. Le facteur limitant est bien sûr la capacité d'encadrement. En revanche, d'après les enseignants et les étudiants, il semble que la durée (30 minutes) s'avère adaptée, compte tenu du travail préalable demandé.

L'évaluation

Les épreuves en vue de l'obtention du module de troisième année correspondent aux contraintes universitaires et sont destinées à de grands nombres, encore une fois. En l'absence d'outils d'évaluation adaptés au parcours individuel de chaque apprenant, nous avons opté pour une évaluation portant sur des compétences linguistiques générales ayant trait à l'écrit comme à l'oral et qui sollicitent chez les étudiants la mobilisation de connaissances ou de savoir-faire construits pendant leur formation. Les épreuves sont de type sommatif, avec quelques nuances apportées cette année ; elles comportent :

- une épreuve écrite nécessitant l'analyse d'un document écrit, sur un sujet contemporain d'intérêt général ; il y a donc des questions de compréhension relativement globales, ainsi qu'une question donnant lieu à une réflexion personnelle. S'y ajoutent quelques exercices de grammaire ;
- une épreuve de compréhension orale, à partir d'un court enregistrement vidéo ;
- un entretien oral, par groupes de trois étudiants, à partir d'un thème d'actualité.

Sur les trois notes obtenues, seules les deux meilleures sont retenues pour le résultat final. Cette décision a été prise afin de valoriser le travail de l'étudiant et de différencier des compétences langagières chez des non-spécialistes, dont on n'est pas en droit d'attendre qu'ils maîtrisent une langue étrangère dans son ensemble. Cette décision permet de tenir compte également de la diversité des parcours effectués dans le cadre du travail autonome et de répondre à un souci, bien légitime, exprimé par certains étudiants, à savoir qu'il leur faudrait établir leur parcours en fonction de la nature des épreuves ; ce qui, bien sûr, aurait été contraire à la démarche d'autoformation guidée telle que nous l'envisageons.

4. Conclusion

Les dispositifs à l'oeuvre à l'Espace Multimédia nous semblent relativement adaptés, compte tenu des contraintes de l'institution, notamment pour le premier cycle où le nombre d'étudiants est très élevé. La cohérence de l'ensemble de la formation repose sur le passage graduel à l'autonomie et à la centration sur l'apprentissage.

Il nous semble toutefois essentiel de poursuivre notre réflexion selon plusieurs axes. Pour tenir compte des modes d'apprentissage propres à chacun, est-ce qu'un choix ne devrait pas être proposé à nos étudiants entre ces dispositifs "innovants" et une formation traditionnelle ? Mais ne serait-ce pas un retour en arrière ?



Comment se contenter, pour le choix des matériaux pédagogiques, des produits qui existent sur le marché ? Pour la compréhension orale, par exemple, nous constatons souvent que, s'ils sont guidés dans leur écoute globale par les documents d'accompagnement, les apprenants restent démunis dans la compréhension fine des enregistrements. C'est pourquoi nous envisageons d'élaborer un produit interactif consacré à ce qui "s'entend mal" ou à ce qui ne "s'entend pas", et mettant en rapport l'écrit et l'oral (Halff, 1995).

D'autres initiatives émergent à l'Espace Multimédia ; elles restent toutefois individuelles et entraînent des innovations pédagogiques concernant la mise en place de classes virtuelles (à l'initiative de J. Vaché) ou l'intégration de l'informatique et de la vidéo (à l'initiative de J.-F. Vergnaud).

Ces démarches nous semblent porteuses d'une réflexion d'une autre nature : comment gérer l'intégration des nouvelles possibilités technologiques dans des dispositifs déjà en place mais que nous souhaitons ne pas figer ? La fusion récente de l'Espace Multimédia et du SESAM (Service d'Enseignement Supérieur Aménagé de Montpellier) nous y engage.

Références

Demaizière, F. (1996). "Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques". *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, médiations éducatives et aides à l'autoformation*, vol. 29, 1-2. pp. 70-99.

Durroux, L. (1995). "Intégration des nouvelles technologies de formation dans les enseignements d'anglais aux non-spécialistes à l'université Paul-Valéry, Montpellier-III". In *Didactique des langues, nouvelles technologies et autoformation pour l'apprentissage des langues à l'université*, Demaizière, F. (dir.), rapport pour la Direction des Enseignements Supérieurs. pp. 359-362.

Halff, W. (1995). "Approches du système oral de l'anglais", *Cahiers Charles V*, numéro 19. pp. 167-177.

Poussard, C. (1995). "Expertise de didacticiens d'anglais" In *Didactique des langues, nouvelles technologies et autoformation pour l'apprentissage des langues à l'université*, Demaizière, F. (dir.), rapport pour la Direction des Enseignements Supérieurs. pp. 78-94.

Notes

[1] Les auteurs remercient T. Nedromi pour la communication des données statistiques.

[2] Nous sommes conscientes des enjeux théoriques liés à ce terme et des connotations qu'il implique. Nous avons décidé toutefois de l'employer ici pour opposer la nature de ce travail à celle du travail en groupe, le terme "travail individuel", peut-être moins connoté, ne reflétant pas l'ensemble des situations décrites ici.

[3] Il a été décidé par les enseignants d'anglais de ne pas céder à la demande de divers départements qui souhaitaient que leurs étudiants étudient l'anglais de leur spécialité ; il nous a semblé en effet qu'il était nécessaire, au cours du premier cycle, de renforcer l'anglais "général", dénominateur commun de ce qui pose problème à nos étudiants, qui seront amenés dans leurs études ou leur vie future, à interagir en anglais.



A propos des auteurs

Les auteurs sont enseignants-chercheurs au Département d'anglo-américain de l'Université Paul-Valéry et membres de l'Equipe ORDI (Université Paris 7).

L. Vincent-Durroux est agrégée d'anglais et titulaire d'un doctorat de linguistique générale. Elle a assuré la coordination pédagogique et administrative des activités d'anglais à l'Espace Multimédia de 1992 à 1996. Son service comporte du tutorat auprès d'étudiants de licence, non-spécialistes de langue. Son domaine actuel de recherche est la linguistique et la didactique de l'anglais.

C. Poussard est certifiée d'anglais et prépare actuellement une thèse de doctorat sur la compréhension orale et les technologies éducatives. Elle assure la coordination pédagogique et administrative des enseignements d'anglais pour les étudiants de licence, non-spécialistes de langue. Elle enseigne auprès des étudiants de premier et second cycle.

Mél/Courriel : durroux@lingua.univ-montp3.fr et poussard@lingua.univ-montp3.fr

Adresse : Département d'anglo-américain, Université Paul-Valéry, Montpellier-III (Espace Multimédia), Route de Mende, 34199 Montpellier cedex 5 .

ALSIC | Sommaire | Consignes aux auteurs | Comité de rédaction | Inscription

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* , 1998