



HAL
open science

Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée

Françoise Demaizière, Anne-Laure Foucher

► To cite this version:

Françoise Demaizière, Anne-Laure Foucher. Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée. *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie*, 1998, *Hypermédia et apprentissage des langues*, 110, pp.227-236. edutice-00000232

HAL Id: edutice-00000232

<https://edutice.hal.science/edutice-00000232v1>

Submitted on 18 Nov 2003

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Références : Demaizière, F., Foucher, A.-L. (1998). "Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée". Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir.), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla)*, 110. 227-236.

INDIVIDUALISATION ET INITIATIVE DE L'APPRENANT DANS DES ENVIRONNEMENTS (ET DES DISPOSITIFS) D'APPRENTISSAGE OUVERTS : UNE EXPÉRIENCE D'AUTOFORMATION GUIDÉE

Résumé : Croisant deux optiques, celle de la didactique des langues et celle de l'ingénierie de formation, cet article propose une réflexion sur l'introduction des nouvelles technologies dans un dispositif d'autoformation guidée mettant en avant individualisation de l'apprentissage et initiative de l'apprenant. A partir d'une expérience d'autoformation guidée en anglais menée sur trois ans, nous montrerons que repenser la médiation et l'encadrement, refuser la prescription, le contrôle systématique et faire de l'autonomie non un préalable mais "quelque chose" qui s'acquiert tout au long de l'éducation et "qui doit présider à l'organisation même de toute entreprise éducative" (Meirieu, 1996 : p. 78) constituent des points d'entrée féconds si l'on désire mettre en place des dispositifs dans lesquels l'apprenant exerce son initiative et se construit un véritable parcours d'apprentissage personnel.

1. PRÉAMBULE

Dès que l'on introduit le multimédia ou que l'on casse le moule classique du groupe, on se trouve dans un univers foisonnant où il est souvent difficile de démêler l'écheveau de références plus ou moins clairement énoncées. A partir des expérimentations menées au CNEAO (Centre National EAO, universités Paris 6 et Paris 7) nous essaierons de mettre en avant quelques éléments pertinents.

2. DIDACTIQUE ET INGÉNIERIE DE FORMATION

Chercheurs en linguistique et didactique, nous croyons à la centralité de la didactique des langues. Spécialistes des nouvelles technologies nous travaillons dans le milieu de l'ingénierie de formation (F. Demaizière est responsable d'un DESS de formation continue "ingénierie de formation-chef de projet multimédia" s'adressant à des spécialistes de tout secteur - marine marchande ou banque, grande entreprise, musée ou hôpital...), et nous envisageons l'économie générale d'un dispositif de formation inséré dans une institution. La formation continue universitaire crée une dynamique combinant le point de vue académique et une ouverture sur une variété de situations professionnelles. Les deux points de vue nous paraissent importants et complémentaires. Le didacticien refusera d'adopter tel cédérom sans avoir vérifié son adéquation scientifique et pédagogique. Le spécialiste d'ingénierie travaillera au niveau d'un projet reflétant des choix politiques et prendra en compte un ensemble de contraintes organisationnelles, pédagogiques, analyse des besoins... Dans les deux cas on est conduit à une forme de recul, scientifique ou méthodologique, qui aide à dépasser les approches individuelles ou partielles dont il est difficile de tirer des conclusions réutilisables dans d'autres cadres.

3. FORMATIONS OUVERTES, AUTOFORMATION GUIDÉE...

Nous pourrions ajouter "enseignement sur mesure" (Quéré, 1994), dispositifs "hybrides" (Valdès, 1995). Ces qualificatifs récents, largement utilisés, cohabitent avec les dénominations plus anciennes d'auto-apprentissage ou d'apprentissage autonome (lesquelles semblent plus liées à la communauté des langues). On voit parfois s'y retrouver les courants encore séparés il y a peu de l'EAO ou des NTF et de l'EAD. Un dispositif ouvert ou hybride s'appuie généralement sur les TIC et combine présentiel et non-présentiel, impliquant donc une forme de distance à gérer et "apprivoiser" comme dans l'EAD (Jacquinot, 1993). Les versions récentes des technologies de l'information combinent souvent les deux problématiques, Internet et visioconférence sont des exemples frappants. Des microcosmes autrefois distincts se retrouvent donc sur le même champ. Ils s'y confrontent, s'y enrichissent mutuellement ou y cohabitent en ignorant plus ou moins leurs traditions et leurs histoires

respectives. On peut faire la même remarque pour le multimédia de formation face à l'ancien laboratoire de langue, l'ergonomie Internet et celle du cédérom, l'audiovisuel et le multimédia.

Ce phénomène nous intéresse ici pour ce qui est de la rencontre entre TIC et autoformation. La solide tradition de l'autoformation, ancrée depuis plusieurs décennies dans celle de l'éducation populaire chez les sociologues et en sciences de l'éducation s'est trouvée happée par les technologies dans les années 1990. Du rejet originel de toute hétéroformation par le maître ou l'institution scolaire on en arrive souvent aujourd'hui à une équivalence entre autoformation et utilisation d'un logiciel en formation. On est loin des réflexions de Fabre (1995) :

« le cogito diurne est un cogito pédagogique qui réalise une division non pathologique du moi en maître et disciple [...] l'école est la forme institutionnelle que revêt ce dédoublement de la raison [...] Le cogito nocturne est tout autre ! Il n'est pas sous le signe de la dissociation, de la distanciation, mais plutôt sous celui de la participation heureuse.»

ou

« Que l'éducation aujourd'hui se donne comme formation signifie (entre autres) que la problématique éducative se pense, partiellement au moins, sous le régime nocturne de l'imaginaire et selon une raison narrative.»

On a oublié l'univers des chercheurs développant une approche biographique de la formation (Pineau & Legrand, 1993) et travaillant sur les histoires de vie comme "repérage des situations, faits, événements, rencontres par rapport auxquels [un sujet] s'est déterminé dans le passé et, par là, façonné" (Jobert, 1984). Ceux-ci mènent, par exemple, des recherches sur l'autoformation au cours de sa vie à la maison d'une mère de famille, s'intéressent aux "transactions de pouvoir entre soi et les autres, rapportées par les intéressés à propos de la formation, de leurs rapports à eux-mêmes et à leur environnement [qui] ont constitué l'indicateur précis de leur prise de pouvoir formatif, tendue entre une socialisation conformante ou personnalisante" (Pineau, 1984).

Carré (Carré, Moisan & Poisson, 1997 : p. 221) remarque :

« L'autoformation est dans l'air du temps. Devant le regain d'intérêt pour un thème qui a été jadis tantôt érigé en slogan pédagogique radical, tantôt renvoyé au rayon des accessoires (démodés, voire douteux), c'est peut-être l'éclectisme de sa popularité qui est le plus étonnant. L'intérêt des gestionnaires de la formation, porté par le questionnement sur la productivité de la formation, y rencontre le souci des formateurs de rapprocher la formation des conditions réelles de vie et de travail des sujets. L'expert des organisations y voit un vecteur des transformations sociotechniques en cours, tandis que le pédagogue y retrouve l'"éducation nouvelle" d'antan (ou l'"andragogie" de demain). Enfin, le sociologue y perçoit un signe des mouvements longs de l'histoire qui traversent le tissu social.»

Portelli (1996) interroge :

« S'agit-il d'une attitude psychologique, d'une pratique de formalisation de l'expérience, d'une compétence particulière, d'un nouveau mode pédagogique, d'une pratique sociale quotidienne ? »

4. AUTOFORMATION, AUTODIDAXIE, "TOUT EAO"

L'autodidaxie est présente en filigrane dans les évocations de l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (1996), sur ce thème, propose une table des matières où s'équilibrent l'évocation de dispositifs de formation et les réflexions du type "Devenir autodidacte" (Le Meur, 1996). Les approches technicistes récentes font reparaître les anciens mirages du "tout EAO" des années 70 en prônant une autoformation limitée à l'usage du multimédia et faisant disparaître les formateurs. Renaud & coll. (1996 : pp. 47-48) signalent à la suite d'une enquête dans l'enseignement agricole une interprétation qui "renvoie implicitement à l'autodidaxie, c'est-à-dire à une situation de formation où l'apprenant se débrouille seul, sans institution, sans guide et sans conseil. Comme l'autodiscipline autrefois, le terme autoformation fait alors figure d'épouvantail". La même étude conclut que "d'une manière générale, on peut affirmer qu'il n'y a pas distinction dans les discours entre autoformation et formation individualisée". Epouvantail technicisé, participation heureuse dans le cogito nocturne ou simple travail individualisé ? Nous ne travaillons pas sur l'autodidaxie mais sur les apprentissages en milieu institutionnel. Nous assumons une intervention pédagogique. Les apprentissages nous intéressent dans leur dimension individualisée grâce aux technologies. Mais nous avons parlé d'autoformation car on trouve dans les recherches sur ce thème des dimensions qui ont stimulé notre réflexion. Nous n'adoptons pas la position classique du type :

« Dans un processus d'hétéroformation, l'élève n'est censé se former que dans la mesure où il se conforme aux intentions du maître. Il vise une forme, un modèle qui est prescrit de l'extérieur.

L'autoformation, au contraire, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme. »
(Bonvalot, 1995)

Néanmoins, l'initiative de l'apprenant nous intéresse au premier chef avec ce qu'elle implique de "nocturne", non régulé par l'enseignant... En ce sens, l'association entre TIC ou multimédia et autoformation est riche. Ayant ainsi explicité notre titre, nous proposons d'examiner les points-clés des dispositifs dits d'autoformation guidée.

5. DISPOSITIFS D'AUTOFORMATION GUIDÉE

5.1 Activités de l'apprenant

Trois pôles sont à examiner : travail individuel (en centre de ressources, médiathèque...), regroupements (pour de l'expression orale généralement, en langue), contact avec un ou des formateurs (entretiens de guidage, suivi, conseil...).

Typiquement l'apprenant est reçu à son arrivée pour une présentation du dispositif, des lieux... et un entretien (souvent lié à une évaluation, un diagnostic...) lui permettant de démarrer un travail individuel. D'autres contacts sont ensuite prévus pour étayer ce travail individuel. Les regroupements pour de l'expression orale n'existent pas toujours. Dans le dispositif du CNEAO, un module de 50 heures comportait une heure de présentation générale, trois entretiens individuels avec un enseignant, de 20 minutes environ chacun (soit une heure par apprenant au total), 40 heures de travail individuel (réservation par les apprenants à l'horaire de leur choix), 8 heures d'expression orale en groupes de 10 maximum (pour une population de 25 à 30 étudiants, on prévoit alors 24 séances d'une heure). Le travail individuel n'était pas encadré par des enseignants, mais par un personnel administratif.

Le dispositif n'économise pas d'heures enseignants sur la base d'un groupe de 25 à 30. Il utilise 50 heures enseignants pour un module de 50 heures apprenants. Le temps enseignant se partage à moitié entre les entretiens individuels et l'animation des séances de groupe. Si l'on prend pour référence un groupe d'une douzaine d'apprenants (nombre déjà important pour des normes formation continue), on voit que l'on peut gagner des heures enseignants de manière à compenser le surcoût en personnel administratif d'accueil et d'encadrement. L'ingénierie a été faite de manière plus que "correcte" pour un étudiant de formation initiale et non dispenseuse. Il est possible, et même préférable, que les heures enseignants soient réparties entre plusieurs intervenants, d'où une plus grande flexibilité et la possibilité d'une spécialisation (pour animer des séances orales, recevoir les apprenants individuellement, etc.).

5.2 Choix ou prescription

Selon le cas, les produits et les activités sont prescrits à l'apprenant (après un diagnostic initial, un entretien fixant un plan de travail, dans le cadre éventuel d'un "contrat"...) ou bien choisis par lui. La prescription peut concerner un individu ou bien un sous-groupe, elle peut s'appuyer sur le recours à des "profils" définis suivant divers critères. Si les activités et les matériaux sont choisis ils peuvent l'être dans un fonds large ou restreint, ouvert ou fermé (possibilité pour l'apprenant de travailler sur des documents sélectionnés par lui). Les horaires et le rythme de travail peuvent être plus ou moins contraints. On voit sur ces seuls points combien la philosophie du dispositif peut varier. Une position médiane a été adoptée au CNEAO. Le fonds de matériaux proposé est relativement restreint (une trentaine de titres, dont le bref descriptif distribué aux apprenants tient en un document de cinq pages) et une totale liberté de choix laissée à ce niveau. Grande liberté pour les horaires également. Par contre, les titres ont été sélectionnés de manière à présenter un ensemble aussi cohérent que possible et correspondant à des choix didactiques nets, le fonds est donc fermé. Les activités en petit groupe proposent également un choix (pouvant aller d'une discussion sur un article de journal à un débat sur un film, un jeu de rôle...) mais le nombre de séances était imposé, ainsi que les rendez-vous individuels, le nombre total d'heures de travail individuel et les travaux à préparer pour notation. Ainsi s'est créé un équilibre entre une large initiative, une grande flexibilité et une forme de contrainte (correspondant aux normes de contrôle continu imposées par l'établissement).

5.3 Les matériaux d'apprentissage

Ceux-ci sont, selon les cas, des matériaux pédagogiques, pédagogisés ou bruts. Nous avons clairement privilégié les matériaux pédagogiques ou les ensembles pédagogiques (s'appuyant souvent sur des documents "authentiques" tels que journaux télévisés). Nous avons misé sur les potentialités des didacticiels en termes d'interactivité, mais nous avons aussi proposé des vidéos pédagogiques ou des films de cinéma (avec livret pédagogique explicatif toutefois).

Les scénarios pédagogiques étaient donc mis en avant. Mais ils l'étaient au sein de matériaux utilisables ou "jetables" librement par les apprenants. Ceux-ci n'étaient pas, en ce sens, laissés dans un environnement sans guidage, leur demandant d'être "autonomes", d'avoir appris à apprendre.

5.4 L'accompagnement

Le suivi du parcours de l'apprenant est plus ou moins "vérificateur" selon la philosophie retenue. On peut chercher à "contrôler" qu'il n'y a pas de difficultés, de problèmes, que le contrat est bien mis en oeuvre, que la méthode de travail est adéquate. Dans ce cas on se préoccupera, en général, d'enregistrer les réponses pendant l'utilisation de produits multimédias. Souvent un enseignant est présent dans le lieu de travail individuel et dialogue régulièrement dans la langue étrangère avec les apprenants, les conseille, répond aux questions, vérifie plus ou moins nettement le déroulement des apprentissages (cas du Sapag de Bordeaux, voir Perrin, 1992, Walski, 1993). Ailleurs, l'utilisation des matériaux est plus "ouverte" mais de longs entretiens individuels, menés en français, sont proposés et centrés sur la méthodologie de travail (cf. Blin, dans ce numéro, pour le descriptif d'un dispositif où l'enseignant est à la fois collaborateur et conseiller). Dans d'autres lieux des permanences d'enseignants sont organisées.

Nous avons d'emblée écarté l'idée d'enregistrement de "résultats" n'ayant pas l'angoisse, si fréquente, de laisser les apprenants "seuls". Nous les avons laissés seuls, c'est-à-dire "tranquilles", en étant toujours à disposition s'ils souhaitaient nous consulter (ce qu'ils n'ont pas fait en explicitant ce choix très positivement). Les trois rendez-vous annuels, imposés, se faisaient avec le même enseignant responsable (pas un tuteur ni une personne ressource, mais un enseignant de plein droit). Le contenu de ces entretiens n'était pas déterminé a priori, non plus que la ou les langues utilisées, les choix étaient faits par les apprenants. L'enseignant se met à disposition pour écouter, répondre, envisager telle ou telle possibilité avec l'apprenant mais pas pour prescrire, juger... Il ne craint pas de laisser des temps de silence et d'attendre que l'apprenant relance la conversation (Demaizière, 1996). La part de suivi méthodologique, d'échange en anglais, de moments d'expression de réactions personnelles (vis-à-vis d'une note, d'un enseignant, des autres apprenants...) a donc été variable. On perd en systématisme par rapport à d'autres choix, on veut ainsi accroître l'individualisation du "service" fourni et l'initiative de l'apprenant.

5.5 L'appui sur un profil d'apprentissage, le "apprendre à apprendre"

Nous gardons une grande prudence sur ce point. Nous nous distinguons ainsi de positions assez radicales comme celles du Crapel (Holec, 1979, 1981), que Springer (1996 : pp. 226-227) a analysées (les contrastant à d'autres approches) :

« L'objectif principal du centre de ressources, visant l'autodirection de l'apprentissage, est d'apprendre à apprendre. Apprendre à apprendre consiste à déconditionner l'apprenant, lui ôter les mauvaises habitudes, afin de lui permettre de lever les obstacles qui entravent son autonomie [...] Apprendre à apprendre s'appuie sur le référentiel d'un apprenant idéal de qui on déduit les bonnes procédures d'acquisition. Il s'agit de retrouver en quelque sorte un certain état de pureté de la capacité d'apprentissage, inhérente à l'expérience humaine, mais pervertie par l'institution. Situation terriblement ambiguë [...] On arrive au paradoxe extrême de l'autoformation, qui consiste à dire : le projet [...] est d'apprendre à l'apprenant comment il faut apprendre. En voulant supprimer les contraintes institutionnelles du savoir, on court le risque d'instaurer des contraintes liées à un idéal libertaire. »

Citons, en écho, Narcy (1996) :

« Disons qu'apprendre à "apprendre" me paraît aussi difficile à enseigner que ce qui précède. L'apprenant, initialement, peut faire tout ce qu'il ne faut pas faire. Cela signifie-t-il qu'il suffit de le lui dire pour qu'il change de stratégies ? [...] méfions-nous de la directivité inconsciente. »

Notre position rejoint celle de Renaud & coll. (1996 : p. 23) :

« L'autonomie est énoncée comme un préalable à l'usage des ressources éducatives, non comme une fin, mais comme un moyen pour travailler seul. Il y a là une permutation des objectifs et des moyens. Du coup, poser l'autonomie comme préalable supprime toute initiative. »

(Pour un panorama de cette notion d'autonomie, voir l'article de Blin dans ce volume.)

Nous avons choisi de laisser d'abord l'apprenant apprendre, grâce à une forme d'enseignement contenue dans les matériaux mis à sa libre disposition et à un échange non directif avec un enseignant. Le cheminement méthodologique sera moins systématique mais, c'était notre pari, plus individuel et efficace quand il se produira. La "sensibilisation au métier d'apprenant" (Grandcolas, 1993) peut se faire au fil du parcours d'apprentissage. L'idéal serait, bien sûr, de disposer de matériaux traitant cet apprentissage méthodologique et utilisables à volonté au moment souhaité à côté des autres matériaux du fonds de ressources.

5.6 Conclusion - Médiation et encadrement

On retrouve tant au niveau des produits qu'à celui des dispositifs, des problèmes de médiation et d'encadrement : intervention pédagogique sur un matériau linguistique, suivi directif d'un parcours d'apprentissage, prérequis d'apprentissage de l'autonomie.

Nous avons choisi délibérément un point d'équilibre entre encadrement et initiative de l'apprenant qui met en avant et assume les apports d'une approche linguistique et didactique dans les matériaux. Ceux-ci proposent le plus souvent un scénario, ils peuvent interroger, corriger. Par contre les échanges en face à face entre apprenants et enseignants ne proposent pas de "modèle", de "bonne réponse", eux s'éloignent d'une tonalité directive ou encadrante.

6. ANALYSE D'UNE POPULATION D'APPRENANTS

Nous avons assuré l'enseignement d'anglais pour un groupe de l'IUP (Institut Universitaire Professionnalisé) d'environnement de Paris 7 sur l'ensemble des trois ans du cursus (bac + 2 à bac + 4), soit 3 modules de 50 heures chacun. Il a été possible de suivre 24 étudiants sur les trois ans. Tous ont rempli un questionnaire de commentaire en fin de première année. Nous n'avons pu recueillir que 18 questionnaires en fin de troisième année. Les 18 étudiants ayant répondu aux deux enquêtes sont donc seuls pris en compte en ce cas. Nous relevons ci-après quelques éléments pertinents.

7. APPRÉCIATION GLOBALE PAR LES APPRENANTS

Elle reste très positive sur les trois ans. Citons.

(1) J'ai appris à aimer l'anglais [...] Je me suis surprise durant ces trois ans à préparer ou à retravailler sur mon vocabulaire.

(2) A mon avis, cet enseignement m'a été plus profitable, sachant que l'on a la possibilité de gérer notre temps et d'insister sur nos propres problèmes. On se prend donc en main (ce qui est un des objectifs de l'université) en choisissant les points sur lesquels on préfère insister, en fonction de nos motivations, de nos goûts et de notre niveau en anglais.

(3) Originalité du concept : "ascolaire".

On remarque une forte augmentation de l'appréciation "très positive" (de 16,5% après un an à 44% après 3 ans). L'appréciation "plutôt positive" passe, elle, de 77% après un an à 44%. Un tiers des étudiants améliorent leur jugement, la moitié ne le modifient pas. Pour 16,5% la qualité du jugement porté baisse. Deux étudiants passent d'une appréciation "plutôt positive" à la catégorie "moyenne" et insistent l'un et l'autre sur le manque de produits pour travailler sur trois ans. Ainsi l'un deux nous dit :

(4) principe d'enseignement à développer, mais pas assez de produits différents pour diversifier les activités en 3 ans.

Nous n'avons pas pu élargir le fonds de matériaux. Les étudiants avaient cependant souhaité continuer une troisième année (une seule réponse "indifférent" au questionnaire distribué sur ce point en fin de seconde année). Aucun étudiant n'a coché les rubriques "plutôt négative" ou "négative".

On relève la récurrence de termes comme "favorisé", "privilège", "chance", "aubaine", utilisés par près d'un quart des étudiants.

(5) Je me sens favorisée d'avoir pu bénéficier de cette formation.

(6) L'impression d'avoir eu le privilège de suivre une formation originale et très enrichissante sur le plan linguistique et personnel.

(7) Je pense qu'il est toujours nécessaire de pouvoir voir une personne qui est là pour vous aider, vous conseiller, presque à tout moment. C'est un grand privilège au sein de l'université.

(à propos des entretiens individuels)

8. PROGRÈS RESENTIS

L'enquête proposait cinq catégories : compréhension, écrite et orale, expression, orale et écrite, connaissance de la grammaire. Dès la première année, les étudiants estiment massivement avoir amélioré leur compréhension et maintiennent ce jugement (100 % de réponses "beaucoup" ou "des progrès" en jugement final de la compréhension orale). Les progrès pour l'expression orale sont par contre ressentis au bout de trois ans plutôt qu'au bout d'un an. Pour ce qui est de la "grammaire", des progrès sont perçus en fin de première année et moins

en dernière année. On peut penser qu'il y a une certaine perte de cette catégorie scolaire de référence au fil d'une progression qui globalise les acquis.

9. ÉVOLUTION DES NOTES

9.1 Écrit

Si l'on compare le premier essai demandé en novembre de la première année au dernier essai de la troisième année, on observe une très forte progression : de 76% de notes entre 5 et 10 sur 20, à seulement deux étudiants en-dessous de la moyenne. Au dernier travail, 69,5% des étudiants obtiennent 14 ou plus. (Tous les travaux ont été notés par le même enseignant sur les trois ans ce qui donne une garantie d'homogénéité.)

9.2 Oral

Nous avons comparé le test initial oral fait avant le début de l'enseignement et les examens oraux de fin de seconde et troisième année. Les progrès sont là encore nets. Les plus nets progrès en expression orale ont lieu la première année : pas moins de 18 étudiants voient leur note augmenter d'au moins 4 points (soit 78%), 4 enregistrent une progression de 8 points, 4 augmentent leur note de 7 points. La progression est plus faible entre la deuxième et la troisième année : 7 étudiants fournissent la même performance et 8 l'améliorent de 1 à 3 points. Quelques baisses sont à noter entre la deuxième et la troisième année mais qui n'entravent pas la progression d'ensemble.

10. LES ENTRETIENS INDIVIDUELS AVEC UN ENSEIGNANT

10.1 Appréciation générale

Ils sont massivement perçus comme utiles (4 à 17% de jugements négatifs seulement), surtout le premier, qui précède le travail individuel et a très souvent servi à renseigner sur les matériaux pédagogiques. Ce premier rendez-vous est jugé plus important que les autres par 28% des étudiants (en première année). Par contre 20% le trouvent moins important que les entretiens ultérieurs. On remarque que tous les jugements marqués en positif ou en négatif (entretiens "essentiels" ou "peu utiles") établissent une distinction entre les différents rendez-vous. On note donc une perception nuancée, qui distingue le premier rendez-vous des autres. Pour certains il faut surtout être soutenu avant de commencer. Pour d'autres c'est une fois que le travail est amorcé qu'il est utile d'échanger :

(8) Pour le premier [rendez-vous] il n'y avait pas beaucoup de "choses" à dire. Les 2 autres permettaient de mettre à jour les problèmes qui pouvaient se poser.

10.2 Rôle des entretiens

Il a été diversifié comme prévu. Deux grandes fonctions des entretiens ressortent cependant : une fonction "méta", de retour sur le travail effectué et une fonction communicative (conversation informelle).

(9) Cela permet d'analyser nos progrès, notre façon de travailler en général. Sans ces entretiens, je ne pense pas que j'aurais fait des efforts d'analyse de mon travail personnel [...] Ce sont des moyens supplémentaires de faire des progrès en anglais.

(10) L'occasion d'un discours construit en anglais [...] La discussion sur les objectifs, sur la méthode de travail, mise au point et clarification [...] Ces entretiens ont été source de remotivation pour le travail à fournir.

(11) Sert sans aucun doute de soutien et d'aiguillage dans le travail. De plus il permet une conversation privilégiée à 2.

(12) Ils permettent avant tout de tester notre aptitude à dialoguer en anglais et à nous exprimer ouvertement sur des sujets libres. De plus ces entretiens m'ont guidée vers des produits adaptés à mon attente.

(13) Pour avoir une conversation "normale" en anglais. De plus, le tuteur est là pour mettre en avant nos difficultés qui auraient pu nous échapper.

(14) On parle en anglais, seul. Les entretiens m'ont servi à parler anglais avec quelqu'un, de façon sérieuse.

(15) L'intérêt des tutorats est de parler librement sans contrainte.

(pour expliquer une préférence pour que le tuteur ne soit pas celui qui note les travaux rendus)

(16) [il faut] poursuivre dans la voie de ces échanges "libres" et (presque) amicaux.

11. MÉTHODE DE TRAVAIL

Quand on demande aux étudiants s'ils ont pris des notes pendant le travail individuel et retravaillé ces notes on voit augmenter les catégories "très souvent" et "peu souvent" ou "jamais". On remarque ici encore une accentuation de tendance au fil du temps. Alors qu'un tiers des étudiants prend plus de notes avec le temps, un bon cinquième déclare en prendre moins, expliquant plusieurs fois qu'il y a trop de travail dans cette année de cursus. Les deux étudiants ayant répondu "jamais" justifient ce choix par une attitude délibérée.

Les apprenants ont-ils "appris" à travailler mieux, autrement ? Près de 70% déclarent avoir peu ou pas du tout modifié leur méthode de travail. Près d'un quart déclarent néanmoins l'avoir beaucoup modifiée, ce qui sur 150 heures de travail peut apparaître comme un résultat très positif. On remarque les commentaires suivants.

(17) J'ai appris à focaliser mon attention sur mes points faibles, à les travailler tout en utilisant des outils agréables.

(18) Analyse personnelle de mes faiblesses notamment grammaticales et reprise des points les plus sensibles.

(19) J'ai appris à mieux répartir dans le temps mes heures de travail et aussi à m'amuser en apprenant. En effet, au début je tenais à charger mon programme personnel en heures de grammaire parce que cela me semblait plus sérieux. Peu à peu, j'ai compris que l'on apprenait tout autant si ce n'est plus avec des films, des documentaires, même si l'approche est différente.

(20) La première année, j'ai énormément travaillé sur les logiciels de grammaire et de vocabulaire, afin d'avoir de solides bases à l'écrit. Puis je me suis tournée vers la compréhension écrite, puis la compréhension orale. Cette dernière année, j'ai beaucoup travaillé sur des thèmes touchant à l'environnement.

12. CHOIX DES PRODUITS

Le fonds pédagogique reste pratiquement inchangé pendant les trois ans. Malgré cela, les choix restent stables : 8 produits différents en moyenne sélectionnés la première année, 8 également la seconde et 7 la troisième. Les produits utilisés trois ans d'affilée (par les mêmes apprenants) sont des produits grammaticaux, des produits avec accompagnement pédagogique et des films.

Les produits "navigationnels", dans lesquels l'apprenant chemine à sa guise, butine (cf. Chanier, 3.2 dans ce numéro) attirent 16 apprenants la première année mais plus que trois la dernière. Six apprenants ne s'arrêtent pas une seule fois sur ces produits. Par ailleurs, le cédérom encyclopédique proposé a été utilisé en tout et pour tout 1h30. Par contre, un produit "papier", donc a priori peu moderne est utilisé 84 heures la dernière année (plus que le produit basé sur le journal télévisé du jour). Par ailleurs, les didacticiels avec vidéos et les vidéos pédagogiques totalisent de nombreuses heures. Ces données conduisent à nuancer la tendance fréquente à proposer des produits "à explorer", sans médiation pédagogique.

Les panachages de produits adoptés par les apprenants la première année se maintiennent globalement sur les trois ans (voir Demaizière, 1996).

XC, qui avait centré son parcours d'apprentissage sur des produits non scolaires et des documents authentiques, maintient ses choix en seconde année : son travail s'oriente davantage vers des vidéos pédagogiques. En troisième année, il laisse de côté les vidéos pédagogiques, distribue massivement ses heures de travail sur des films et sur le journal télévisé et opte pour des produits grammaticaux ou pour un matériau papier seulement pour quelques heures.

EF, dont le parcours d'apprentissage était centré sur l'écrit, maintient également globalement ses choix de départ : elle s'essaie un peu aux vidéos pédagogiques en seconde année mais ne réitère pas ce choix pour la troisième année. En seconde année elle répartit ses heures de travail majoritairement entre des produits de grammaire, des films et un des deux didacticiels avec vidéos proposés. Elle fait aussi quelques heures de navigation. La dernière année, son travail se focalise à nouveau sur la grammaire et elle consacre quelques heures à des films.

NC, qui présentait un parcours équilibré, oriente plus son travail en seconde année vers des didacticiels avec vidéos et des vidéos pédagogiques. La troisième année, elle maintient cette orientation mais travaille également sur un produit "papier".

13. CONCLUSION. INDIVIDUALISATION ET INITIATIVE

Les étudiants ont massivement apprécié l'initiative et la liberté qui leur étaient offertes (Demaizière, 1996). Leurs résultats en termes de notes sont très satisfaisants. Pour ce qui est de leur accès à une plus grande

"autonomie", nous garderons une grande prudence. On note toutefois avec satisfaction un commentaire final comme celui-ci :

(21) cette expérience [...] m'a permis d'acquérir les bases nécessaires pour continuer dans l'apprentissage de la langue anglaise (je sais comment organiser mon travail personnel, quels sont les livres, les documents qui me sont accessibles) : maintenant la balle est dans mon camp !

L'équilibre entre initiative, médiation et encadrement relevait d'un choix raisonné et raisonnable qui semble avoir été bien perçu par certains.

(22) Les encadrants et enseignants sont à l'écoute, on est bien encadrés tout en gardant notre indépendance de travail.

(23) La formation suivie en anglais a été une des plus sérieuses, en ce sens qu'il s'agit d'un véritable contrôle continu.

(24) Autonomie contrôlée.

(25) (Qu'avez-vous préféré ?)

Liberté totale dans le choix des produits.

Suivi sérieux des étudiants.

Régime diurne des scénarios pédagogiques, régime plus nocturne de parcours non contrôlés, non jugés et de relations étudiant-enseignant beaucoup moins normatives qu'à l'habitude semblent avoir constitué une forme de compromis à la fois réaliste et dynamisant pour tous les acteurs. Multimédia et autoformation semblent bien pouvoir se combiner dans une complémentarité satisfaisante.

Françoise DEMAIZIÈRE
Université Paris 7, case 7023
2, place Jussieu
75251 Paris cedex 05
demaizie@moka.ccr.jussieu.fr

Anne-Laure FOUCHER
Université Paris 6, case 7023
4, place Jussieu
75252 Paris cedex 05
foucher@moka.ccr.jussieu.fr

Notice biographique

Françoise Demaizière est ingénieur de recherche à l'université Paris 7, chargée de mission auprès du président de l'université. Elle est habilitée à diriger des recherches dans le domaine linguistique, didactique des langues et nouvelles technologies pour la formation. Ses recherches récentes portent sur les dispositifs d'autoformation. Elle a créé de nombreux didacticiels et rédigé des ouvrages sur l'EAO (De l'EAO aux NTF-Utiliser l'ordinateur pour la formation, en collaboration, Ophrys, 1992).

Anne-Laure Foucher est ATER à l'université Paris 6. Elle vient de soutenir une thèse intitulée Didactique des Langues et Nouvelles Technologies pour la Formation : entre linguistique, sémiologie de l'image multimédia et enseignement/apprentissage des langues. Ses recherches actuelles s'articulent autour de l'image multimédia, des stratégies d'apprentissage et des dispositifs d'autoformation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BONVALOT, G. (1995). "Pour une autoformation "permanente" des adultes". In *L'autoformation en chantiers. Education Permanente*, 122. pp. 139-146.
- CARRE, P., MOISAN, A. & POISSON, D. (1997). *L'autoformation - Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.
- DEMAIZIERE, F. (1996). "Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques". In *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, 1-2. pp. 67-100.
- FABRE, M. (1995). "La formation comme régime nocturne : raison narrative et formation". In *L'autoformation en chantiers. Education Permanente*, 122. pp. 179-189.
- GRANDCOLAS, B. (1993). "L'autonomie dans le quotidien de la classe". In *Les langues modernes*, 1. pp. 9-21.
- JACQUINOT, G. (1993). "Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance". In *Revue française de pédagogie*, 102. pp. 55-67.
- JOBERT, G. (1984). "Les histoires de vie : entre la recherche et la formation". In *Les histoires de vie. Education Permanente*. pp. 5-24.

- LE MEUR, G. (1996). "Devenir autodidacte : le cas des dirigeants de PME". In *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. pp. 195-216.
- MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF Editeur.
- NARCY, J.-P. (1996). "Réflexion sur les points dont l'apprenant ne saurait être conscient lors de l'apprentissage d'une L2". In *Responsabilité et apprentissages. Actes du XXIV^e congrès UPLEGESS*, Université de Technologie de Compiègne.
- PERRIN, M. (1992). "Centres de ressources et autonomie guidée". In *Les langues modernes*, 1. pp. 29-36.
- PINEAU, G. (1984). "Sauve qui peut ! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire !". In *Les histoires de vie. Education Permanente*. pp. 15-31.
- PINEAU, G. & LEGRAND, L. (1993). *Les histoires de vie*, Paris : PUF.
- PORTELLI, P. (1996). "Editorial". In *Médiations éducatives et aides à l'autoformation. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, 1-2. pp. 5-19.
- QUERE, M. (1994). *Vers un enseignement supérieur sur mesure*, Paris : Direction des Enseignements Supérieurs.
- RENAUD, G. & coll. (1996). *Ressources éducatives et systèmes de formation*, Dijon : Enesad, Cnerta-Grep.
- SPRINGER, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris : Ophrys.
- VALDES, D. (1995). "Hybridation de la formation-Autopsie d'une pratique et essai de définition". In *Un accès au savoir dans la société de l'information*, Poitiers : Cned-Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. pp. 18-24.
- WALSKI, J. (1993). "Du guidage en autonomie guidée". In *Les langues modernes*, 1. pp. 57-66.