



HAL
open science

Le centre d'apprentissage de langues: Représentations, motivations et réalités.

Peter Prince, M.-N. Olive

► **To cite this version:**

Peter Prince, M.-N. Olive. Le centre d'apprentissage de langues: Représentations, motivations et réalités.. ASp - La revue du GERAS, 2003, 41-42, pp.85-98. hal-00250279

HAL Id: hal-00250279

<https://hal.science/hal-00250279>

Submitted on 11 Feb 2008

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.

Le Centre d'Apprentissage de Langues : Représentations, motivations et réalités

Peter Prince & Marie-Noëlle Olive, Université de Provence

1. Introduction.

Le présent article a pour objectif d'offrir un aperçu de la réalité d'un Centre d'Apprentissage de Langues (CAL), en partant de l'idée que cette réalité dépend en partie des motivations des différents acteurs (personnels du CAL et apprenants) concernés par son fonctionnement. De manière générale, une théorie de la motivation cherche à expliquer les raisons pour lesquelles on entreprend ou poursuit telle action ; il s'agit en l'occurrence d'analyser ce qui motive les comportements qui constituent la vie du CAL à un moment donné de son évolution. La forme que prend un CAL sur le plan de son organisation pédagogique résulte de la rencontre entre personnels et apprenants : suite à une réflexion pédagogique, les premiers proposent une certaine organisation que les apprenants expérimentent, le bilan de la rencontre pouvant mener à des modifications de l'organisation. Dans cette perspective, les représentations des uns et des autres jouent un rôle important. Elles se modifient en fonction d'une évaluation constante de la situation. Or la motivation s'appuie en permanence sur ces représentations.

Cette analyse ne peut prétendre à l'exhaustivité. Construite à partir de l'expérience d'un CAL spécifique, l'image qui ressort ne saisira pas la richesse ou la créativité de ce qui peut se faire ailleurs. Mais il est à espérer qu'elle mettra en relief des moments ou des processus communs à tout CAL au cours de son évolution. Quel que soit le CAL, il met en place une forme de médiation pédagogique qui vise à permettre aux apprenants de construire des représentations méthodologiques débouchant sur un apprentissage efficace. L'accent sera donc mis sur les processus qui régissent cette médiation.

L'analyse prenant comme axe central la motivation, il convient d'abord de présenter la manière dont celle-ci est prise en compte sur le plan théorique avant de passer à l'étude des rapports qu'elle entretient avec l'organisation pédagogique. Ensuite nous présentons un exemple d'évaluation du CAL, tentative pour saisir une partie de la réalité d'une telle structure.

2. Motivation et représentations

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue, une définition de la motivation communément mise en avant la considère comme :

A combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes to learning the language (Gardner, 1985).

Dès lors que l'on essaie de rendre compte d'un contexte spécifique donné, les composantes de la motivation s'avèrent complexes, mais cette définition peut servir dans un premier temps à une réflexion sur la motivation qui se manifeste dans un CAL. Si la définition citée s'applique aux apprenants, il suffit de modifier le but pour qu'elle s'applique aussi au personnel.

Le terme de 'personnel' est à prendre ici dans un sens plutôt abstrait pour désigner une idée globale de ce que doit être le rôle du CAL. Dans cette perspective, il est supposé que le but que le personnel cherche à atteindre est la création de conditions propices à l'apprentissage chez autrui. De nombreux facteurs peuvent influencer la motivation à atteindre ce but, dont certains se retrouvent, tout à fait logiquement, chez tous les enseignants. Pour Hackman et Oldham (1975), un travail est motivant dès lors qu'il est jugé important par

autrui, requiert une variété de compétences, est identifiable comme un tout, permet une autonomie, et donne lieu à des résultats perceptibles. Ces facteurs mènent à une forte motivation intrinsèque souvent constatée chez des enseignants. Mais si beaucoup d'enseignants se démotivent, c'est qu'il existe aussi des facteurs négatifs, dont Dörnyei (2001) dresse une liste : le stress, les contraintes institutionnelles qui limitent l'autonomie, un sentiment d'inefficacité, la répétitivité du contenu, et le peu de perspectives de carrière. Par rapport à la salle de classe dans l'enseignement secondaire, où ces facteurs négatifs paraissent importants, il est probable qu'un CAL dans un établissement de l'enseignement supérieur offre un environnement de travail plus motivant. Il n'est pas impossible, cependant, qu'un sentiment d'inefficacité s'installe, voire une certaine forme de stress, dès lors que les ressources humaines nécessaires à répondre à la demande paraissent insuffisantes. Ce paramètre varie fortement selon les situations, et nous préférons examiner ici un facteur plus généralisé : que le CAL soit riche en ressources humaines ou démuné, la motivation de son personnel sera plus ou moins forte selon qu'ils estiment progresser vers le but visé ou non. Or, de par la nature de l'enseignement universitaire, souvent dispensé sur un seul semestre à d'importants groupes d'étudiants, le facteur motivant qui consiste à constater les résultats de son travail n'est pas toujours présent ; il est donc important de garder constamment à l'esprit le souci d'évaluer le dispositif mis en place.

Une discussion de cette question viendra en fin d'article, mais d'ores et déjà on peut souligner le rapport étroit entre évaluation et représentations, car on ne peut conclure à la réussite du dispositif que si l'on a une idée claire de ce en quoi cette réussite consiste. S'il peut sembler évident que la meilleure preuve de sa réussite serait le constat d'une progression de la compétence en langues chez les étudiants, encore faut-il savoir ce que cette compétence est censé recouvrir. Par ailleurs, un aspect central de tout CAL est le développement de l'autonomie chez les apprenants, ce qui peut également apporter une preuve de réussite à condition d'avoir une représentation de ce que ce terme signifie et de pouvoir la mesurer.

La motivation du personnel est beaucoup moins étudiée que celle des apprenants. Tout en soulignant le bénéfice qui viendrait d'un rééquilibrage de cette situation, on peut y trouver une justification dans la mesure où, d'une part, l'apprenant est censé être le premier bénéficiaire de l'enseignement, et d'autre part, c'est sa propre motivation qui risque avoir les conséquences les plus directes sur son apprentissage. Il convient donc de dégager quelques lignes conductrices qui peuvent déterminer le comportement d'un apprenant qui vient au CAL.

Dörnyei & Otto (1998) nous proposent un modèle dynamique de la motivation qu'ils séparent en trois phases. Dans un premier temps il faut déjà une motivation pour former une intention ; ensuite d'autres formes de motivation sont nécessaires pour s'engager dans l'action et la poursuivre ; enfin on évalue les résultats de l'action avant de décider si on souhaite la continuer ou non. Dans le cas d'étudiants en formation initiale, la première phase est le plus souvent occultée, car l'étude d'une langue leur est imposée. Cela rend d'autant plus nécessaire la création de conditions propices au maintien d'un niveau élevé de motivation lors des deux autres phases. Pour Deci & Ryan (1985), plus les étudiants se perçoivent comme pouvant contrôler les conditions de leur apprentissage, plus ils seront motivés ; il apparaît donc que l'autonomie qu'ils trouvent dans un CAL est souvent le garant d'une bonne motivation au départ. Ce n'est pas suffisant, toutefois, car d'autres facteurs rentrent en jeu, sous forme de représentations de la tâche à accomplir. En simplifiant quelque peu les mécanismes de la motivation, on peut dégager trois représentations qui seront déterminantes : le plaisir que procure une activité, sa facilité et sa pertinence. L'interaction entre ces représentations est complexe : si nous sommes naturellement attirés par des activités que nous ressentons comme agréables, elles ne sont pas toujours les plus motivantes, car elles peuvent être perçues comme non pertinentes par rapport à l'objectif fixé. Par ailleurs la réussite n'aura un effet motivant

que si la tâche accomplie comporte un certain niveau de difficulté, permettant à l'apprenant de lui accorder davantage de valeur. Ces représentations de la tâche sont activées par anticipation, avant de s'y engager, et revues après, lors de la phase d'évaluation. La motivation durable nécessaire pour poursuivre un processus aussi long et laborieux que l'apprentissage d'une langue ne s'installera que si l'apprenant a la conviction que les activités entreprises, aussi agréables soient-elles, sont non seulement réussies mais sont aussi autant de jalons attestant d'un progrès réel vers un but qu'il considère comme important. Si certains enseignants arrivent à installer ce type de motivation, c'est en partie grâce aux activités qu'ils proposent, la façon dont ils les présentent et le retour qu'ils fournissent à leurs élèves. Tous ces moments de l'enseignement sont organisés de manière très différente dans un CAL, où il s'agit de créer un espace de médiation pédagogique qui permet aux apprenants de les prendre en charge eux-mêmes, tout en essayant de susciter un niveau élevé de motivation. La réussite d'une telle démarche passe par la modification d'un autre type de représentation, concernant le déroulement concret d'un cours de langues.

D'après Schank & Abelson (1977), une quantité importante de nos représentations mentales sont organisées sous forme de scripts, c'est à dire un enchaînement ordonné de représentations d'actions, d'actes de parole ou d'objets. Par exemple, dans le script « aller au restaurant », il y aura des représentations d'actions telles que s'asseoir à une table, étudier la carte, commander des plats etc. Certains éléments sont considérés comme obligatoires (par exemple, payer), d'autres facultatifs (prendre un dessert ou du café). L'ordre des événements est souvent relativement fixe, comme dans le cas d'un repas au restaurant, mais un script peut avoir de multiples variantes – prendre un repas dans un fast food entraîne plusieurs modifications au script du restaurant. De la même façon « aller au CAL » active des représentations très différentes de celles du script « aller en cours de langue ». Bien que l'apprentissage d'une langue n'a comme élément obligatoire que le fait de s'engager dans une certaine forme d'activité cognitive, la pratique de cette activité dans une salle de classe pendant plusieurs années entraîne la formation d'un script où l'enseignant, avec toutes les pratiques pédagogiques qu'il met en œuvre, paraît comme un élément obligatoire. D'où le désarroi de certains lorsqu'ils entrent au CAL pour la première fois et constatent non seulement un espace qui n'a rien à voir avec une salle de classe, mais aussi une profusion de supports et de matériaux et une absence de l'enseignant qui devrait être là pour leur donner du travail.

Cette plongée dans l'autonomie peut également être grisante, après tant d'années où le choix, le déroulement et la durée des activités leur étaient imposés. Ainsi deux sentiments contradictoires peuvent coexister, de telle sorte qu'un étudiant peut passer plusieurs séances au CAL de manière agréable tout en ayant l'impression de ne pas avancer dans son apprentissage, faute de cette médiation pédagogique dont l'enseignant, ayant préparé tout à l'avance, ne laissait entrevoir que des bribes. Le choix de l'activité, la présentation des consignes, la vérification de son bon déroulement et l'évaluation des performances sont autant de moments, nécessitant une réflexion approfondie, qui sont pris en charge dans la salle de classe par l'enseignant, qui grâce à sa formation et son expérience devient expert en la matière. Cette prise en charge étant presque invisible pour les élèves, elle ne rentre même pas dans le script, qui devra être fondamentalement remodelé dans le CAL, celui-ci – pour filer la comparaison alimentaire – ressemblant plus à un buffet qu'à un restaurant. La compétence à exercer, le support à utiliser, ne sont pas présentés dans un ordre défini, et l'apprenant à qui on ne donne pas des critères de choix peut se trouver dans l'embarras. Il existe ainsi une relation entre les représentations du déroulement d'une séance de travail et celles qui jouent sur la motivation : si l'apprenant n'arrive pas à formuler un script qui contient une réflexion métacognitive, il est possible que les activités qu'il entreprend ne lui paraissent pas suffisamment pertinentes pour que sa motivation se maintienne. Il est à noter que le constat de

la non pertinence d'une activité reflète déjà une certaine réflexion métacognitive, puisqu'on ne peut faire un tel constat que si on a, d'une part, conscience d'un objectif à atteindre et d'autre part une manière d'évaluer ses progrès. En l'absence de cette réflexion, il est possible de passer un semestre entier au CAL sur des activités à la fois agréables et faciles sans forcément se démotiver, parce qu'on n'a pas d'objectif en ligne de mire. Ce cas de figure est plutôt rare : dès lors que la fréquentation du CAL est censée contribuer à une formation accréditante, soumise à une forme d'évaluation, qui constitue par définition un objectif, la pertinence des activités devient un facteur important dans la motivation. Dans la mesure où le CAL vise à créer des conditions propices à l'apprentissage, un de ses devoirs est donc de rendre visible la médiation pédagogique de façon à ce que les apprenants puissent se l'approprier, sous forme de réflexion métacognitive, tout en gardant l'autonomie qui est au cœur du projet du CAL. Si la nécessité de passer une épreuve en fin de semestre peut contraindre beaucoup d'étudiants à se fixer des objectifs, elle ne dispense pas le CAL de la mise en place de techniques permettant une motivation intrinsèque de s'installer. L'évaluation ne va pas forcément à l'encontre de ce type de motivation, puisque l'apprenant peut parfaitement adhérer à la nécessité d'être évalué, mais elle favorise davantage une motivation extrinsèque, ce qui amène l'apprenant, une fois l'évaluation passée, à ne plus continuer son effort.

2. L'organisation pédagogique d'un centre de langues

Le défi auquel est confronté un CAL est de rendre accessible, sur le plan matériel et intellectuel, une certaine forme de réflexion pédagogique, voire des éléments théoriques issus de la didactique des langues. Le CAL est un lieu de rencontre entre la réflexion de son personnel, matérialisée de différentes manières, et celle des apprenants, qui arrivent avec des croyances et des attitudes déjà formées. Ces derniers ne seront pas forcément immédiatement réceptifs à un discours les incitant à se lancer dans une réflexion métacognitive sur la manière d'apprendre une langue. C'est pour cette raison que ces éléments de médiation pédagogique doivent être disponibles en permanence : bien qu'une séance d'introduction, où un responsable du CAL explique son fonctionnement, soit sans doute nécessaire, elle n'est pas suffisante car la partie du discours consacrée aux principes pédagogiques qui régissent le centre n'est assimilée par tous. Une présentation du centre sur ordinateur peut en partie pallier à ce problème, car elle est disponible en permanence. Elle peut facilement prendre en charge tout ce qui concerne le fonctionnement administratif et la disposition matérielle du centre. Ceci n'est pas négligeable, puisque ces éléments vont nécessairement faire partie du script que les étudiants auront à construire. Plus vite ils sauront s'orienter dans le centre, plus vite ils pourront se consacrer à l'apprentissage. Par ailleurs, une telle présentation peut en partie dégager le personnel de la nécessité de répéter des informations, le libérant ainsi pour d'autres tâches. Mais que la présentation initiale du centre soit faite sur ordinateur ou de vive voix, elle ne pourra pas à elle seule remplir l'objectif qui est de permettre aux apprenants de gérer leur autonomie efficacement, et le plus rapidement possible. D'où la nécessité d'autres formes de présentation qui dépassent l'aspect matériel pour constituer le dispositif de médiation pédagogique dont de nombreux apprenants auront besoin au bout de quelque temps. Pour ce faire, un CAL fait en général appel à deux formes de présentation : des fiches méthodologiques et des séances de tutorat.

Les fiches méthodologiques, rédigées en français, décomposent l'acte d'apprentissage le rendant assimilable élément par élément. La plupart du temps elles couvrent les quatre compétences ainsi que des façons d'améliorer ses connaissances lexicales ou grammaticales. Elles peuvent aussi être consacrées à des phases de régulation de l'apprentissage telles que la planification des activités ou l'auto-évaluation. En ce qui concerne la planification, une possibilité est de proposer un plan d'étude, ou de suggérer un parcours, ce qui peut rassurer

l'apprenant, mais comporte aussi le risque qu'il n'explore pas pleinement les possibilités que lui offre l'autonomie. En général une feuille de suivi, remplie à la fin de chaque séance, fait également partie de la panoplie d'outils que propose le CAL. Cette feuille permet à l'apprenant, tout comme au personnel, d'avoir une vision rapide, même si elle est peu détaillée, du parcours entrepris.

La rédaction des fiches méthodologiques n'est pas facile, car elles doivent non seulement être claires et concises, mais aussi convaincantes, étayant des conseils par un minimum d'explications sur leur raison d'être. L'obligation de concision entraîne un compromis car trop d'informations, difficiles à assimiler, ne favoriseront pas la prise de conscience recherchée. Il est possible toutefois de rédiger des fiches avec des niveaux de détail différents, allant du plus général (par exemple, une fiche sur la planification du parcours d'apprentissage) à un niveau plus spécifique traitant de chaque compétence (une explication simple de ce en quoi elle consiste, une indication des objectifs qui peuvent être fixés), pour terminer avec des fiches détaillées (pour la compréhension orale, par exemple, des fiches séparées pour la compréhension globale, la compréhension détaillée, l'écoute sélective). Ces dernières indiqueront quels supports sont adaptés pour chaque type d'activité et donneront, le cas échéant, des consignes. Disponibles à tout moment, ces fiches constituent une aide précieuse pour la construction graduelle, chez l'apprenant, d'une représentation cohérente de ce que signifie apprendre une langue dans un CAL. Il est peu probable, ni profitable, qu'elles soient lues en une seule fois, mais elles peuvent servir à illustrer ou étayer des conseils que viendrait chercher un apprenant lors d'une séance de tutorat.

Le tutorat représente un deuxième aspect de la médiation pédagogique, sans doute le plus significatif dans la mesure où elle intègre la richesse du dialogue entre deux (ou plusieurs) personnes. Mozzon-McPherson (2000) souligne que le tuteur dans un CAL n'est pas un enseignant mais un conseiller. Même si par ailleurs il peut être enseignant de langues devant une classe, son rôle au CAL est de faciliter l'apprentissage en amenant l'étudiant à une prise de conscience méthodologique et en le guidant vers des ressources appropriées. Pour Mozzon-McPherson, ce travail représente un nouveau métier. S'il est effectué par des enseignants, ils auront besoin d'une formation spécifique. Cette formation est d'autant plus nécessaire que les apprenants eux-mêmes risquent arriver à la séance de tutorat avec une représentation du tuteur en tant qu'enseignant, et qu'il faudra les amener à modifier cette représentation.

Ces différentes formes de médiation ont pour but de favoriser l'adoption chez les apprenants d'une panoplie de stratégies d'apprentissage, ou bien l'émergence d'un comportement orienté vers des objectifs. Il existe une littérature abondante sur les stratégies (voir par exemple Oxford, 1990 ; O'Malley & Chamot, 1990 ; Cohen, 1998), et bien que, comme le remarque McDonough (1999), une compréhension plus complète de la façon dont elles sont agencées et utilisées reste encore à trouver, la plupart des études qui ont regardé les conséquences d'une formation spécifique à l'utilisation des stratégies soulignent qu'elle a un effet bénéfique. Ces formations sont souvent conduites dans le contexte d'une salle de classe afin de faire prendre conscience aux apprenants que la présence d'un enseignant n'est pas en soi un obstacle au développement de l'autonomie qu'implique l'utilisation réfléchie de stratégies ; dans un CAL, où l'autonomie dans sa forme la plus évidente – et parfois déstabilisante – n'a pas à être découverte par les étudiants mais leur est plutôt imposée, une telle formation viserait à les aider à la gérer mieux. Si le CAL a les moyens de mettre cette formation en œuvre, elle peut donc constituer un moment important de la médiation, mais en tout état de cause, toute l'organisation du CAL participe à cet effort, même en l'absence d'une formation spécifique.

Dans la mesure où l'on considère qu'une stratégie, pour mériter cette appellation, doit être consciente, elle est liée à la notion d'objectif car elle représente un moyen de l'atteindre.

Or dans une étude sur les techniques motivationnelles menée auprès de 200 enseignants de langues en Hongrie, Dörnyei & Csizér (1998) ont trouvé que l'incitation à une prise de conscience des objectifs (*goal orientedness*) était une des techniques les moins utilisées. En d'autres termes, l'enseignant sait où il veut amener ses élèves, mais il ne rend pas l'objectif explicite, pas plus qu'il explique toujours les raisons pour lesquelles il propose telle ou telle activité dans la classe. Oxford & Shearin (1994) soulignent pourtant à quel point un comportement orienté vers des objectifs peut avoir un effet motivant, et l'autonomie inhérente à l'apprentissage dans un CAL rend cet aspect particulièrement important. En effet, en l'absence d'une représentation suffisamment précise d'un objectif à atteindre, l'apprenant dans un CAL risque de faire un usage peu efficace de l'autonomie dont il jouit. La médiation pédagogique mise en place vise donc non seulement à faire adopter des stratégies, mais aussi à faire prendre conscience de la manière dont ces stratégies contribuent à des objectifs à plus long terme.

3. L'évaluation d'un centre de langues

Si des termes clé jusqu'ici ont pu être médiation, représentation et motivation, c'est parce qu'ils recouvrent des dimensions présentes dans tous les centres de langues, comme dans toute situation d'enseignement. Ces dimensions ont une influence majeure sur la réussite ou non de la formation. Mais une réflexion sur ces aspects, aussi utile soit-elle, ne permet pas pour autant de constater, encore moins de mesurer la réussite. Or au delà de ce qui est immédiatement visible – la disposition du matériel, le nombre d'usagers, la convivialité ou non de l'endroit – la réalité d'un CAL est constituée, entre autres, par les actes d'apprentissage entrepris et les gains qui en résultent, que ces gains soient en termes de connaissances, de compétences, de confiance ou de motivation. Cette réalité ne devient visible qu'à partir d'une certaine forme d'évaluation qui, au-delà des objectifs des apprenants, permet au personnel de voir si leur propre objectif – la mise en place d'un dispositif propice à l'apprentissage – est en voie d'être atteint. Quelle que soit la forme qu'elle prend, cette évaluation équivaut au questionnement de sa propre pratique auquel se livre chaque enseignant, dont la motivation intrinsèque l'amène à chercher sans cesse une pédagogie plus adaptée ou plus efficace.

Par ailleurs, comme le remarquent Gardner & Miller (1999), une évaluation du CAL peut être nécessaire à des fins de bilan, permettant de rendre compte à d'autres instances de l'établissement de son efficacité, ou de justifier une demande de ressources supplémentaires. Gardner & Miller séparent l'efficacité en deux versants : *effectiveness*, mesuré en termes d'apprentissage, et *efficiency*, qui prend aussi en compte les ressources déployées pour arriver à tel résultat. Bien que la culture universitaire française n'incite pas, jusqu'ici, les composantes de l'établissement à se soumettre à des évaluations rigoureuses de ce type, elles peuvent s'avérer utiles dans le cas d'un CAL dont le rôle est méconnu, voire mis en cause, par des collègues habitués à un enseignement plus traditionnel. Gardner & Miller remarquent très justement, toutefois, que plus une évaluation est complète, plus elle est difficile à mener et perturbe la vie du centre. Si l'évaluation est effectuée par le personnel, ce qui est le plus souvent le cas, il est peu probable qu'ils disposent du temps nécessaire à une évaluation approfondie et il faut donc opérer des choix.

L'évaluation décrite ici, effectuée en juin 2003, consistait en une estimation quantitative des ressources utilisées et des activités entreprises. Il est à souligner que l'image d'une certaine réalité qui en ressort ne concerne qu'un CAL spécifique¹ et n'a de valeur générale que dans la mesure où d'autres CAL ont des objectifs ou des démarches semblables.

¹ Le Centre d'Apprentissage des Langues de l'Université de Provence, inauguré en mai 1998

L'objectif était de dresser un bilan des ressources utilisées dans le CAL afin d'avoir une vision globale des activités entreprises et d'apporter des modifications dans le cas où certaines ressources seraient sous-utilisées. Le travail effectué par 190 étudiants, répartis en quatre filières (1^{ère} année psychologie, n = 80 ; 1^{ère} et 2^{ème} année géographie, n = 21 ; licence information-communication, n = 38 ; licence pluridisciplinaire, n = 51), et fréquentant le CAL pour étudier l'anglais, a été analysé grâce à des informations en provenance de trois sources : les réponses des étudiants à un questionnaire comprenant une partie de libres commentaires incluant la critique éventuelle de la formation proposée ; un entretien individuel de 7 à 10 minutes en français, consacré au parcours entrepris pendant le semestre (cet entretien donne lieu à une évaluation chiffrée, laquelle constitue un quart de leur note finale en langue) ; l'étude de la feuille de suivi.

Le tableau 1 indique les pourcentages d'étudiants ayant utilisé, au moins une fois dans le semestre, chacune des 11 ressources proposées.

Ce tableau appelle plusieurs remarques. D'abord, les fiches méthodologiques ne figurent pas parmi les ressources citées car les étudiants n'indiquent pas sur leurs feuille de suivi s'ils les ont consultées, ceci sans doute parce qu'elles ne comportent pas de contenu dans la langue cible. Par ailleurs, s'ils peuvent emporter les fiches avec eux, rien ne garantit qu'elle seront soumises à une lecture attentive par la suite. Ensuite on constate le peu de recours au tutorat, avec moins d'un quart des étudiants ayant fait appel à ce type d'assistance. Les autres ressources ont toutes connu un taux d'utilisation élevé, sauf le Vifax (actualités enregistrées sur cassette vidéo, accompagnées de questions de compréhension orale), dont tout le potentiel en tant que ressource n'a pas été suffisamment mis en avant. Le pourcentage d'étudiants ayant travaillé l'expression orale en binôme à partir de matériel proposé dans des classeurs avec des consignes (pairwork) est une source de satisfaction, dans la mesure où ces activités ne sont proposées que depuis deux ans et que la première année, faute de présentation claire ou convaincante, très peu de personnes les ont utilisées.

	Fiches expression écrite	CDRom	Support papier	Film	Lexique	Cassette audio	Pair work	Revue	Internet	Vifax	Tutorat
Psycho	86	84	89	78	88	95	59	56	48	49	26
Lic Pluri	88	90	88	71	71	63	73	51	24	4	12
Info-Com	84	87	66	79	66	71	71	37	71	32	32
Géo	81	76	95	100	76	62	57	81	48	29	29
Total	85,8	85,3	84,7	82,2	77,4	70	64,7	53,7	45,8	31,1	23,7

L'entretien individuel a permis d'apporter des éclairages qualitatifs supplémentaires. En ce qui concerne le tutorat, plusieurs raisons peuvent être invoquées pour expliquer le faible taux de recours à ce dispositif. La première semble être une perception floue du rôle que le tuteur est censé jouer. Dans la mesure où le personnel, tuteurs ou non, est souvent présent pour répondre à des questions ponctuelles, l'intérêt de prendre un rendez-vous pour un examen plus détaillé de leurs parcours ne paraît pas évident aux étudiants, et ceci malgré des fiches méthodologiques expliquant le rôle du tutorat. Il est clair par ailleurs que bon nombre d'étudiants n'ont effectivement pas besoin de ce type d'assistance, puisqu'ils profitent déjà pleinement de l'autonomie qui leur est offerte. Enfin une dernière raison est le manque de personnel qualifié à certains moments, les tuteurs n'étant présents que pendant des créneaux horaires qui ne conviennent pas toujours aux étudiants.

En ce qui concerne les fiches méthodologiques, il s'avère qu'elles ne sont pas beaucoup prises en compte, soit qu'elles ne sont pas consultées du tout, soit qu'elles sont lues

rapidement, sans que les étudiants, pressés peut-être de travailler avec des supports considérés comme plus attrayants, ou plus pertinents parce qu'en langue cible, réfléchissent à leur contenu. La portée de ces fiches semble donc limitée en dehors des cas où, lors d'une séance de tutorat, un tuteur peut expliciter davantage l'intérêt qu'elles ont. Il faut noter toutefois que, comme pour le tutorat, beaucoup d'étudiants arrivent à naviguer dans le CAL et à établir un parcours cohérent sans avoir besoin de consulter des fiches ; mais il n'en reste pas moins que ces étudiants, tout en faisant preuve d'une autonomie satisfaisante (à la fois de leur propre point de vue et de celui de l'évaluateur du CAL), pourraient en profiter encore davantage s'ils entamaient une réflexion méthodologique approfondie. Si le dispositif d'incitation à cette réflexion peut sans doute être amélioré, il est probable cependant qu'en ce qui concerne l'aptitude à épouser l'autonomie on soit en présence d'une distribution classique en d'autres situations d'apprentissage, en courbe de Gauss, avec la masse des étudiants se situant dans cette zone d'autonomie d'un niveau 'satisfaisant.' En d'autres termes, même si le CAL doit permettre à ceux qui souhaitent aller plus loin dans leur réflexion de le faire, son objectif principal est de s'assurer que tous atteignent ce niveau satisfaisant, notamment en se préoccupant de la minorité qui se sentent perdus.

En gardant à l'esprit l'idée que la motivation révèle non seulement un désir mais un effort, une certaine indication de son niveau émerge de l'examen du nombre de productions écrites des étudiants. En effet, les films, les feuilles d'apprentissage du lexique, les cassettes de compréhension orale et les activités d'expression orale sont accompagnés de fiches destinées à susciter des quantités diverses d'expression écrite, allant de réponses courtes (compréhension orale et lexique) à la rédaction d'un ou de plusieurs paragraphes (suite à la vision d'un film). Si ces productions ont un caractère plus ou moins obligatoire, soit parce qu'elles font partie intégrante de l'activité, soit parce qu'elles sont fortement recommandées, il est tout à fait possible aux étudiants de s'y dérober si l'effort qu'elles impliquent leur semble trop important ou inutile. On obtient par ailleurs une idée du niveau de motivation à travers un autre type d'écrit, entièrement facultatif, à savoir la prise de notes suite à la consultation d'ouvrages de référence ; pour les besoins de l'évaluation, parmi ces fiches personnelles seules étaient prises en compte celles consacrées à des points de grammaire, car le vocabulaire était souvent trop dispersé pour être facilement répertorié. Le tableau 2 indique, toutes filières et tous types de productions confondus, le nombre de ces traces écrites.

Nombre de productions	0	1-5	6-10	11-15	16-20	> 20
% d'étudiants	15,3	41,1	26,2	10,5	3,2	3,7

Toutes filières confondues, on obtient une moyenne générale de 7.8 productions écrites par étudiant, ce qui peut paraître peu pour une moyenne de 30 heures passées au CAL. Il faut noter qu'en tant que compétence à améliorer, l'expression écrite ne figure pas parmi les objectifs prioritaires des étudiants. Il n'occupe pas une place importante dans l'épreuve de langues à la fin du semestre. En tant que support d'une mémorisation ou d'une révision ultérieure, en revanche, l'écrit joue un rôle important. Dans un CAL, contrairement à une salle de classe où l'enseignant peut ménager des phases spécifiquement consacrées à l'écrit, cet effort de prises de notes est laissé à la discrétion de l'apprenant. Même si les notes personnelles les plus fréquentes, celles de vocabulaire, n'ont pas été comptabilisées ici, il est donc probable que suite à un enseignement traditionnel, l'étudiant dispose de davantage de traces écrites, d'autant plus qu'une ressource importante dans le CAL, à savoir les CDRom, ne donne lieu qu'à des traces écrites éphémères. Il est moins sûr, toutefois, que dans une salle de classe, les traces écrites résultent autant de la propre initiative de l'étudiant. Dans les deux

cas, il convient de souligner que l'effet réel produit par la prise de notes sur l'apprentissage reste méconnu.

Sans doute une des meilleures indications de la motivation est le nombre d'heures passées dans le CAL. Contrairement à la salle de classe, où le nombre d'heures de cours est fixe, le CAL offre la possibilité de dépasser le nombre d'heures de présence qui est demandé pour satisfaire aux obligations de la formation. Or 58% des étudiants ont effectivement dépassé ce nombre d'heures, la plupart de peu, certes, mais on peut estimer que ce chiffre est plutôt encourageant dans la mesure où il s'agit d'un public pour qui l'apprentissage d'une langue est en concurrence avec des matières souvent mises en avant comme plus importantes. À l'inverse, un tiers des étudiants sont restés en dessous du nombre d'heures demandé, ce qui indique que le CAL n'a pas réussi à les (re)motiver. Parmi ce tiers, il faut noter l'existence de deux types d'apprenant : ceux qui ont déjà un niveau en langues qui leur permet de s'absenter sans craindre un échec à l'épreuve de fin de semestre, et un groupe dont les raisons sont liées au peu d'importance qu'ils accordent à l'objectif affiché.

L'image qui ressort de cette évaluation permet au personnel d'avoir une meilleure idée du comportement des étudiants et de modifier le dispositif du CAL afin de rendre son fonctionnement plus clair, d'améliorer l'accessibilité de certaines ressources, et de favoriser l'émergence de nouvelles stratégies d'apprentissage. La question demeure, cependant, de savoir si les conditions mises en place dans un CAL mènent effectivement à un apprentissage réel.

Dans une étude précédente (Prince, 2000), cette question a trouvé un début de réponse par la comparaison des progrès effectués entre un pre- et un post-test par deux groupes d'étudiants. Un fréquentait le centre de langues, l'autre recevait un enseignement traditionnel. Lors d'une tâche qui consistait à transcrire en anglais le contenu sémantique détaillé d'un texte entendu deux fois, le premier groupe a vu son taux d'erreurs morpho-syntaxiques baisser significativement entre pré- et post-test alors que pour le deuxième groupe le taux restait sensiblement le même. Une autre mesure, portant sur le nombre d'unités sémantiques correctement identifiées, révélait une légère progression pour le groupe au CAL et une régression pour l'autre groupe. Enfin, le groupe CAL a également devancé l'autre, mais de manière non significative, dans une tâche de production orale où la mesure portait sur l'aisance d'expression, évaluée en nombre de syllabes utiles (appartenant à des mots qui contribuent à l'élaboration du message) par seconde.

Une telle comparaison est quelque peu injuste dans la mesure où les objectifs et le contenu des formations n'étaient pas les mêmes pour les deux groupes. Mais pour le groupe en salle de classe l'enseignement était néanmoins dispensé en anglais, et les étudiants étaient encouragés à s'exprimer. Par ailleurs les réponses à un questionnaire révélaient des différences entre les groupes lorsqu'ils jugeaient eux-mêmes les progrès accomplis, avec les gains pour le groupe CAL étant significativement supérieurs pour toutes les compétences sauf la lecture, ainsi qu'en confiance, motivation et prise de conscience de stratégies d'apprentissage. En revanche, le groupe CAL exprimait significativement plus le souhait de recevoir une formation plus structurée.

Si une telle étude peut conforter l'idée que l'auto-formation guidée est une voie intéressante à développer, elle ne dispense pas du besoin d'en rechercher constamment les meilleures conditions. Il semble ainsi plus probable et plus profitable que la recherche désormais porte sur ces conditions que sur des comparaisons avec l'enseignement en classe de langues. Non pas que celui-ci soit nécessairement inférieur car là aussi tout dépend des conditions de son exercice, mais les centres de langues sont de toutes façon installés en tant que structure reconnue et il ne s'agit pas de les remettre en cause mais de savoir jusqu'où leur rôle peut s'étendre et quelle politique il faut établir pour que l'efficacité soit au rendez-vous. Quelle que soit cette politique, le défi pour un CAL consiste à trouver une organisation où

leur autonomie n'est pas perçue par les apprenants comme résultant de l'abandon par les enseignants de leurs responsabilités, mais comme une occasion offerte de se prendre en charge et d'être pleinement responsable eux-mêmes.

Conclusion.

La réalité d'un CAL que nous avons tenté de dégager dans cet article résulte de l'interaction entre représentations et motivations du personnel et des apprenants, donnant lieu pour les premiers à des actions entreprises pour créer un espace, à la fois matériel et cognitif, qui favorise l'apprentissage, et pour les seconds à des stratégies pour occuper cet espace. L'analyse s'est attachée ainsi à un niveau que l'on peut qualifier d'interne, où l'on cherche à élucider comment un CAL joue son rôle de lieu d'apprentissage. Il existe une autre réalité, toute aussi empreinte de représentations et de motivations, mais qui concerne la manière dont les centres de langues sont vus de l'extérieur, notamment par ceux qui ont la charge de mettre en place ou de conduire une politique des langues, que ce soit au niveau de l'établissement, de la région ou du pays. Une analyse de cette politique sortirait du cadre de cet article, mais on peut supposer que si les CAL existent, c'est parce qu'ils sont considérés, entre autres, comme offrant une réponse possible à un problème, à savoir

la nécessité qui s'impose de surmonter les handicaps et de combler les retards accumulés de façon à ce que tous les étudiants, quelle que soit leur spécialité, quelle que soit leur formation, soient réellement préparés à vivre et travailler dans les conditions de communication, d'ouverture internationale, d'échanges linguistiques et culturels qui caractérisent le monde contemporain.²

La contribution réelle de chaque CAL à cette réponse au problème dépend de la situation locale, et aux choix qui ont présidés à sa création et à son développement. Si l'auto-formation guidée a effectivement le potentiel d'apporter ne serait-ce qu'une partie de la réponse, il serait regrettable qu'une fois créée, le CAL soit amené non pas à prendre sa place dans la politique des langues de l'établissement mais à confronter l'absence d'une telle politique. Mais quelles que soient sa taille et sa situation, un centre de langues ne peut apporter plus que ce que ses moyens humains et matériels lui permettent ; sa vraie réussite se mesure donc à l'aune de sa réalité interne.

Références bibliographiques

- Cohen, A. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman.
- Deci, E. & R. Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. & K. Csizér. 1998. "Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study." *Language Teaching Research* 2, 203-229.
- Dörnyei, Z. & I. Otto. 1998. "Motivation in action: A process model of L2 motivation." *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)* 4: 43-69.

² Rapport de la Commission pour la formation en langues des étudiants spécialistes d'autres disciplines, juillet 1998.

Gardner, D. & L. Miller. 1999. *Establishing Self-Access: From Theory to Practice*. Cambridge: CUP.

Gardner, R. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitude and Motivation*. London : Edward Arnold.

Hackman, J. & G. Oldham. 1975. "Development of the job diagnostic survey." *Journal of Applied Psychology*, **60**, 2, 159-170.

McDonough, S. 1999. "A hierarchy of strategies?" In *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, S. Cotterall & D. Crabbe, eds. Frankfurt: Peter Lang.

Mozzon-McPherson, M. 2000. "An analysis of the skills and functions of language learning advisers." *Links & Letters*, **7**, (*Autonomy in Second Language Learning*, Universitat Autònoma de Barcelona), 111-126.

O'Malley, J. & A. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.

Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. & J. Shearin. 1994. Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, **78**, 12-28.

Prince, P. 2000. "What is learnt and how? An examination of factors involved in the assessment of self-access language learning." Communication présentée au Colloque *English for Specific Purposes and Information Technology*, 22-23 septembre 2000, University of Macedonia, Thessaloniki.

Schank, R. & R. Abelson. 1977. *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.