



HAL
open science

Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?

Rachel Panckhurst, Laurence Vincent-Durroux

► **To cite this version:**

Rachel Panckhurst, Laurence Vincent-Durroux. Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?. PULM, Montpellier, 128 p., 2002. hal-00292031

HAL Id: hal-00292031

<https://hal.science/hal-00292031>

Submitted on 30 Jun 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.

Ce livre s'adresse à tous ceux qui souhaitent faire le point sur l'autonomie et l'autoévaluation dans les dispositifs d'apprentissage mis en place dans l'enseignement supérieur grâce au développement des environnements multimédias. Ces dispositifs impliquent de nouveaux rôles pour les enseignants et les tuteurs, également examinés dans ce livre. Il rassemble les communications présentées lors d'une journée d'étude organisée conjointement par l'université Paul-Valéry (Montpellier 3) et le pôle universitaire européen de Montpellier et du Languedoc Roussillon, avec le soutien de l'ISIM (Institut des Sciences de l'Ingénieur de Montpellier, Montpellier 2) et du METICE (*Multimédia, enseignement, technologies de l'information et de la communication éducatives*, Montpellier 3). Les contributions, réunies par Laurence Vincent-Durroux (coordinatrice pour l'enseignement sur mesure dans le cadre du METICE) et Rachel Panckhurst (directrice du METICE et responsable de la collection « MédiaTic »), sont signées de Françoise Demaizière, Henri Portine, Michel Crampes, Françoise Blin, Laurence Vincent-Durroux, Cécile Poussard, Jean Sabiron et Jean-Pierre David.

☞ Laurence Vincent-Durroux, agrégée d'anglais et titulaire d'un doctorat de linguistique générale, est maître de conférences au département d'études anglophones à l'université Paul-Valéry Montpellier 3. Son domaine actuel de recherches est la linguistique et la didactique de l'anglais.

☞ Rachel Panckhurst est maître de conférences à l'université Paul-Valéry Montpellier 3 en linguistique-informatique. Elle est membre de l'U.M.R. C.N.R.S. 5475 « Discours, textualité et production de sens », Praxiling; ses recherches actuelles portent sur la communication « médiée » par ordinateur.

◆ La collection « MédiaTic » propose des ouvrages consacrés à l'application pédagogique des nouvelles technologies dans le cadre de l'enseignement présentiel, aménagé et à distance.

PUBLICATIONS
DE L'UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY
MONTPELLIER 3

9 €
ISSN en cours



Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?

Coordonné par
Laurence Vincent-Durroux
Rachel Panckhurst

METICE
Coll. « MédiaTic »
Université Paul-Valéry Montpellier 3

Khadda

Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?

Laurence VINCENT-DURROUX · Rachel PANCKHURST
coordinatrices

· 2001 ·

METICE — Université Paul-Valéry — Montpellier III

Autoformation et autoévaluation : une pédagogie
renouvelée?

ISBN 2-84269-467-8

Nous remercions chaleureusement Naget Khadda, professeur de littérature, qui nous a offert la reproduction de la gravure *Maghreb Bleu* par Mohamed Khadda, pour la couverture de ce livre.

Sommaire

Avant-propos	11
Préface	13
FRANÇOISE DEMAIZIÈRE	
Autoformation et individualisation	17
1 Autoformation, individualisation et autonomie . . .	17
2 Autoformation — version basse courante	17
3 Autoformation — retour aux sources	18
4 Individualisation et/ou autoformation	20
5 Analyser des dispositifs d'autoformation éducative	21
6 Le tutorat	23
7 Autoformation et solitude	24
8 Autoformation et autonomie	25
9 Autoformation et multimédia, TIC	26
10 Nouveaux rôles, nouvelles représentations	27
11 Didactique de la discipline et ingénierie de formation	28
12 En guise de conclusion. Quelques mythes	30
Références bibliographiques	31
HENRI PORTINE	
Autonomie et collaboration : un couple paradoxal	33
Références bibliographiques	54
MICHEL CRAMPES	
Jules Ferry, l'X et le did@cte	57

1	La connaissance, bien privé et enjeu collectif . . .	57
2	Jules Ferry	59
3	L’X	60
4	Le did@cte	61
5	Conclusion : du savoir institutionnel au savoir ouvert	65

FRANÇOISE BLIN

	Mesurer l’autonomie des apprenants : de la théorie à la pratique	67
1	Introduction	67
2	Autonomie : indépendance et interdépendance . .	69
3	Mesurer l’autonomie	75
3.1	Le <i>Strategy Inventory for Language Learning</i> (SILL) (Oxford, 1990)	75
3.2	Le journal de bord	82
4	Conclusion	86
	Références bibliographiques	88
	Annexe : grille de lecture des journaux de bord utilisés par les enseignants	90

LAURENCE VINCENT-DURROUX, CÉCILE POUSSARD

	Proposer des dispositifs autonomisants de formation en langues à l’université : moyens, contraintes, limites, réussites	95
1	Historique et évolution des dispositifs	95
2	Fonctionnement actuel	98
2.1	Les divers rôles et places que prend la pratique individuelle	98
2.2	Les vecteurs de l’autonomisation	99
3	Difficultés et limites	100
4	Contraintes	102
4.1	Les effectifs	102

4.2	La semestrialisation	104
5	Des vecteurs de réussite	104
6	Conclusions et perspectives	105
	Références bibliographiques	106

JEAN SABIRON

	Des outils pour l'autonomie : l'exemple du bala- deur numérique pour la compréhension de la langue étrangère orale	107
1	Le concept ACADEME	108
2	La méthodologie ACADEME	110
3	Conclusion	112
	Références bibliographiques	113

JEAN-PIERRE DAVID

	La plate-forme ARIADNE	115
1	Les objectifs du projet ARIADNE	115
2	La plate-forme ARIADNE	116
3	Expérimentation	118
4	Comment visiter un « Ariadne Learner Interface » ?	118

	Participants et intervenants	121
--	-------------------------------------	------------

Avant-propos

À l'ère des « campus virtuels » ou « numériques » il était important de replacer l'étudiant au centre de la réflexion sur les dispositifs d'enseignement médiatisé. Le concept d'« e-learning » rend-il bien compte des véritables enjeux de la formation ? N'est-il pas souvent le faire-valoir de services de distribution de cours qui fleurissent sur le Web, cachant sous l'abondance du catalogue des cours et sous la technicité des outils et plates-formes utilisés, un manque de garantie quant au véritable service d'enseignement offert ? Et néanmoins ce n'est plus l'heure d'écouter ceux qui trouvent qu'il est urgent d'attendre et d'appliquer une sorte de « principe de précaution » vis-à-vis des « machines à apprendre ». Si 70 % des universités américaines ont offert des cours en ligne l'an dernier, ce n'est pas uniquement parce que l'ordinateur et Internet font de plus en plus partie de l'univers des jeunes, mais parce que tout le monde peut souhaiter apprendre ou continuer d'apprendre « après l'école », hors de l'amphi, chez soi, au travail, avec ou sans la présence du professeur, par besoin ou par envie...

Cela suppose toutefois que l'on sache mesurer l'autonomie des apprenants dans un processus pédagogique et tenir compte de leur mode individuel d'apprentissage ; sinon, comment leur apprendre à apprendre lorsque l'enseignant est distant et que de plus en plus d'informations transitent par des machines et des interfaces hommes-machines ?

Cette journée d'étude a ouvert de belles pistes pour inventer, au moyen des technologies de l'information et de la communication éducatives, de nouveaux outils de transmission et d'acquisition du savoir, de nouvelles pratiques pédagogiques.

Maggy Pézeril
Conservateur général,
chargé de mission TIC,
Pôle universitaire européen
de Montpellier et du Languedoc-Roussillon.

Préface

Le 11 mai 2000, une centaine de participants assistaient à une journée d'étude organisée conjointement par l'université Paul-Valéry (Montpellier 3) et le Pôle universitaire européen de Montpellier et du Languedoc Roussillon, avec le soutien de l'ISIM (Institut des sciences de l'ingénieur de Montpellier, Montpellier 2) et du METICE (*Multimédia, enseignement, technologies de l'information et de la communication éducatives*, Montpellier 3).

Le thème en était : « Une pédagogie renouvelée par l'autoformation et l'autoévaluation ». Les organisateurs (Jacqueline Gros, Maggy Pézeril, Jean-François Vergnaud, Laurence Vincent-Durroux) souhaitaient en effet réunir des spécialistes du domaine pour faire le point sur l'autonomie et l'autoévaluation dans les dispositifs d'apprentissage mis en place dans l'enseignement supérieur grâce au développement des environnements multimédias ; les nouveaux rôles des enseignants et des tuteurs dans ces contextes étaient également pris en compte.

Les personnes présentes à cette journée d'étude retrouveront ici la plupart des contenus développés le 11 mai 2000, mais dans un ordre légèrement différent. En effet, dans un souci d'équilibre pour l'auditoire, les communications offraient une alternance entre théorie et pratique. Ici, nous avons choisi de regrouper dans un premier temps les textes théoriques et de présenter ensuite les textes ayant trait à des expériences pratiques.

Les contributions de Françoise Demaizière (Paris 7), d'Henri Portine (Bordeaux 3), de Michel Crampes (École des Mines

d'Alès) et de Françoise Blin (Dublin City University) permettent de poser des repères théoriques sur les sujets suivants :

- les liens entre autoformation, individualisation et autonomie (F. Demaizière) : l'individualisation permise par l'utilisation des TICE est-elle suffisante pour qu'il y ait autoformation? Quels sont les paramètres à prendre en compte dans les dispositifs d'autoformation éducative?
- l'autoformation et les représentations des apprenants (et des enseignants) en termes d'isolement et de solitude (F. Demaizière et H. Portine) : les apprenants sont-ils réellement seuls, livrés à eux-mêmes, frustrés de ne pas pouvoir interroger un enseignant? Dans quelle mesure cette relative solitude peut-elle être une chance?
- l'autoformation et le rôle des enseignants : dans ces contextes d'apprentissage, les enseignants doivent revoir les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes pour pouvoir devenir tuteurs, médiateurs (F. Demaizière, H. Portine, M. Crampes) ou encore facilitateurs (F. Blin); ils doivent aussi réfléchir aux relations entre leur institution et la connaissance (M. Crampes);
- de nouvelles modalités de collaboration émergent pour permettre à l'apprenant de tendre vers l'autonomie : comment le guidage vers l'autonomie est-il mis en œuvre (F. Demaizière)? Y a-t-il un paradoxe entre autonomie et collaboration (H. Portine)? Le processus d'accompagnement vers l'autonomie engage de nouvelles modalités de collaboration (collaborations verticale, transversale, mixte et conjointe pour H. Portine);
- l'autoformation et l'autoévaluation impliquent de mesurer l'autonomie de l'apprenant dans le dispositif, afin de réorienter son parcours et d'améliorer les dispositifs proposés (F. Blin) : quelles mesures de l'autonomie d'un apprenant peut-on faire? La prise de distance de l'appre-

nant face à son apprentissage peut passer par un examen de ses stratégies d'apprentissage ainsi que par la tenue d'un journal de bord.

Les contributions de Laurence Vincent-Durroux et Cécile Poussard (Université Paul-Valéry, Montpellier 3), de Jean Sabiron (Université de Poitiers) et de Jean-Pierre David (Université Joseph-Fourier, Grenoble 1) présentent des mises en œuvre de dispositifs ou d'outils intégrant de l'autoformation ou de l'autoévaluation :

- des dispositifs autonomisants pour la formation en langues (L. Vincent-Durroux et C. Poussard) sont décrits et critiqués, notamment en termes d'éclatement de l'intervention enseignante et de prise de distance des apprenants face à leur formation ;
- le détournement de l'usage du baladeur numérique au profit de la compréhension de la langue étrangère orale (J. Sabiron) permet l'accompagnement vers une écoute autonome grâce à une approche cognitive de comparaison ;
- la plate-forme ARIADNE, présentée ici par J.-P. David, intègre un souci de guidage pédagogique au projet de fédérer les ressources pédagogiques multimédias de partenaires européens.

On peut souhaiter que la réflexion menée le 11 mai 2000, et dont cet ouvrage est le fruit, trouve des prolongements dans les années qui viennent, du fait de l'essor des technologies de l'information et de la communication éducatives, notamment dans le cadre de la formation ouverte et à distance (FOAD).

Laurence Vincent-Durroux
Rachel Panckhurst

Remerciements

Que toutes les personnes qui ont contribué à la réussite de cette journée soient ici remerciées, tout particulièrement les techniciens de l'ISIM, ainsi qu'Edwige Villemin et Liliane Llorca-Cavoli du METICE.

Autoformation et individualisation

Françoise Demaizière
Université Denis-Diderot, Paris 7
demaizie@ccr.jussieu.fr

1 Autoformation, individualisation et autonomie

Cet exposé se centrera plutôt sur le premier des thèmes proposés par la journée d'étude, l'autoformation. Il examinera la liaison entre autoformation, individualisation et autonomie. Ces trois concepts constituent, en effet, un trio souvent difficile à dissocier. Connotations et liaisons sont nombreuses et les frontières s'avèrent parfois floues, ce qui n'aide pas à clarifier certains débats.

2 Autoformation — version basse courante

On entend parfois évoquer des « logiciels d'autoformation » ou des « plages d'autoformation » à l'intérieur d'un enseignement ou d'une séquence pédagogique. On peut alors se demander ce qu'il reste de spécifique à la notion d'autoformation. Tout logiciel pédagogique semble être par nature un produit d'autoformation. Que peut signifier d'ailleurs une telle expression sinon qu'il s'agit simplement d'exprimer qu'il y a travail individuel de l'apprenant ? Il en va de même pour l'approche qui distingue des « plages d'autoformation » pour indiquer, sans plus, que l'apprenant travaille par moments de manière individuelle (dans un centre de ressources par exemple, et en général pour utiliser des logiciels, on

n'utilisera pas le terme pour évoquer un travail sur documents papier). Le concept d'autoformation dans toute sa forme contestatrice des habitudes de l'enseignement classique a été récupéré, absorbé, dilué, par le courant des technologies en particulier. On aboutit à une version affadie et transparente, n'ayant plus aucune spécificité quant aux choix pédagogiques. « Faut-il avoir peur de l'autoformation ? » se donnait comme titre un numéro récent des *Cahiers pédagogiques* (1999), traduisant bien certaines inquiétudes. D'où cette version basse de l'interprétation qui est devenue courante. C'est pourquoi il est utile de rappeler brièvement quelques sources.

3 Autoformation — retour aux sources

L'autoformation est au départ un courant radical dans son opposition aux formes d'enseignement traditionnelles. Les recherches sur l'autoformation se sont impulsées autour du trio : autoformation, hétéroformation, écoformation (voir Carré, Moisan, Poisson, 1997).

Voici la définition de Bonvalot (1995, p. 139) : « Nous développons notre réflexion à partir de la définition suivante de l'autoformation : s'autoformer, c'est se former soi-même, à partir de ses expériences appréhendées de manière critique. Ceci signifie d'abord qu'une telle formation n'est pas dirigée par un autre que le sujet qui se forme; ensuite que la formation n'est pas laissée au hasard : c'est le sujet lui-même qui se forme. La formation de celui qui s'autoforme n'est pas dirigée par un autre. En ce sens, l'autoformation est l'inverse de l'hétéroformation. 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 lui est prescrit de l'extérieur. L'autoformation, au contraire, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme ».

Ce courant évoque souvent les mouvements mutuels ouvriers du XIX^e siècle, l'association « Peuple et culture » de Joffre Dumazedier, grande figure française de l'autoformation. On citera également les réseaux d'échanges mutuels de savoirs, les récits de vie, les blasons...

Les chercheurs spécialistes de l'autoformation distinguent en général cinq courants majeurs (voir Carré, Moisan, Poisson, 1997, p. 19-24) :

- l'autoformation intégrale, qui renvoie à l'autodidaxie ;
- l'autoformation existentielle, processus biocognitif visant l'apprendre à être ;
- l'autoformation éducative, qui se met en place dans des institutions spécifiquement éducatives ;
- l'autoformation sociale qui se met en œuvre dans des groupes sociaux ;
- l'autoformation cognitive, qui renvoie souvent à l'expression « apprendre à apprendre ».

On est loin de la technologie triomphante. Philippe Carré propose une excellente synthèse : « 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 » (Carré *et al.*, 1997 : 4).

Le Graf (Groupe de recherche sur l'autoformation en France)

organise régulièrement des rencontres. Les rencontres mondiales tenues à Paris en juin 2000 et co-organisées par le Graf proposaient des ateliers autour de cinq approches correspondant aux courants indiqués ci-dessus : cognitive, autodidacte, sociale, éducative, existentielle. Pour l'autoformation éducative, le texte introductif parlait de « situations éducatives où l'autoformation est introduite de façon consciente, volontariste et structurée par l'institution éducative. Les pôles technico-pédagogique, psychopédagogique et socio-pédagogique sont considérés en fonction de leur interaction » (colloque Autoformation 2000. Le forum — approche éducative, consulté en avril 2000).

4 Individualisation et/ou autoformation

On rappellera que dès les premières époques de l'E.A.O. (Enseignement assisté par ordinateur) on a mis en avant les atouts de l'utilisation de logiciels pédagogiques pour permettre une individualisation du travail de l'apprenant (voir Demaizière, 1986). Il s'agissait souvent de l'utilisation d'un même logiciel par tous les apprenants d'un même groupe présents dans une même salle au même moment et encadrés par leur enseignant habituel. On est loin des situations de type autoformation guidée en centre de ressources où l'apprenant travaille sans présence d'un formateur, à un horaire et sur des matériaux choisis par lui (voir Demaizière et Foucher, 1998); néanmoins le fait de pouvoir progresser dans le cours ou les exercices à son rythme, en demandant les aides souhaitées, en recevant des commentaires d'erreurs spécifiques, apportait déjà une individualisation appréciée. Aujourd'hui, qu'il s'agisse de dispositifs d'autoformation ou de formations dites « ouvertes » (la FOAD, formation ouverte à distance dont on parle tant), les degrés d'initiative, de choix et d'individualisation sont plus grands. Il convient toutefois de bien établir certaines distinctions. On peut apporter un fort degré

d'individualisation, par exemple en fournissant un plan de travail à l'apprenant lui détaillant le cheminement qu'il doit suivre, les matériaux qu'il doit utiliser, et cela en fonction d'un test diagnostique et d'un entretien individuel avec un formateur qui précède l'entrée en formation. On n'a pas pour autant donné à l'apprenant grand degré de contrôle et d'initiative sur les matériaux, les contenus, les approches qu'il souhaite, lui, retenir. On reste dans des démarches prescriptives qui ne correspondent pas vraiment à la perspective d'une autoformation, même guidée, qui se pose comme autre chose qu'un dispositif individualisé, sur mesure... La prise de contrôle de l'apprenant sur les approches, les contenus, le choix des matériaux est un critère de différenciation entre « simple » individualisation et autoformation au sens plein, même si l'on se place dans le cadre de l'autoformation éducative. On voit combien les marges sont étroites et les frontières floues. Cet aspect est néanmoins d'une grande importance.

5 Analyser des dispositifs d'autoformation éducative

Pour ces dispositifs, souvent qualifiés d'autoformation guidée ou tutorée, on considérera d'abord trois niveaux afin de bien caractériser le dispositif :

- le travail individuel de l'apprenant ;
- les regroupements, le contact avec les pairs ;
- l'encadrement, le suivi, les contacts avec un ou des formateurs, tuteurs...

Le seul travail individuel, en centre de ressources, ne suffit pas à constituer un dispositif. S'il y a eu un seul entretien de guidage et d'orientation en début de parcours, sera-t-on justifié à parler de dispositif de formation ? Les regroupements sont-ils essentiels ? (ils sont parfois difficiles sinon impossibles à organiser, mais peut-on s'en passer, pour la dimension d'expression orale d'une langue vivante, pour la nécessaire relation sociale

avec d'autres apprenants...?) Peut-on effectuer un parcours de formation sans contacts (réguliers?) avec un formateur? Toutes ces questions ne peuvent être éludées.

Il convient ensuite d'entrer plus dans le détail et d'envisager les points suivants. Les produits et activités sont-ils prescrits (individuellement à chaque apprenant, à un sous-groupe d'apprenants) ou choisis? S'il y a choix, s'effectue-t-il à partir d'un fonds de ressources ou de propositions large ou restreint, ouvert ou fermé? Par exemple, a-t-on sélectionné quelques dizaines de produits correspondant à la population cible et aux options didactiques des responsables ou a-t-on essayé de regrouper toutes les ressources existant sur le marché? Les deux optiques existent. Elles ne mettent pas l'apprenant dans la même position et ne construisent pas le même type de relation entre lui et les responsables du dispositif.

Pour ce qui concerne les matériaux d'apprentissage, ils peuvent être pédagogiques, pédagogisés (construction de livrets d'accompagnement comportant des aides, des suggestions d'activités avec corrigés..., à partir de documents « authentiques » non prévus pour un apprentissage) ou bruts (livrés à l'apprenant sans aucune préparation ni encadrement).

Quant à l'accompagnement, au suivi du parcours, il peut être plus ou moins vérificateur (enregistrement des réponses faites par l'apprenant, vérification du temps passé sur les différents matériaux...). Les entretiens de tutorat peuvent être imposés ou seulement proposés (et donc laissés à l'initiative de l'apprenant). C'est dans l'équilibre entre les points d'obligation et de liberté, les degrés plus ou moins grands d'intervention et de médiation pédagogiques, qui se situent à ces différents niveaux et ont tous leur pertinence, que se construit la spécificité d'un dispositif et, on l'espère, sa cohérence.

On examinera également la présence éventuelle d'une formation méthodologique, préalable à l'entrée dans un dispositif d'au-

toformation. Est-elle nécessaire, souhaitable, doit-elle être imposée ou proposée...? Faut-il apprendre à travailler en autoformation? Faut-il s'appuyer sur différents profils d'apprentissage et aider les apprenants à prendre conscience de leur style cognitif? Dispose-t-on de matériaux suffisamment diversifiés pour que ces distinctions soient opératoires...?

6 Le tutorat

Le tutorat est une rencontre individuelle de l'apprenant avec un formateur/tuteur, qui scande un parcours de formation reposant largement sur le travail individuel. Il est un élément capital du dispositif. Plusieurs optiques peuvent être adoptées. Elles ne sont ni neutres, ni « innocentes » par rapport à la philosophie du dispositif d'autoformation. Les attitudes adoptées sont souvent peu contrôlées, basées sur des implicites, et peu réfléchies. Le formateur habitué à l'attitude expositive et « dirigiste » du cours classique est souvent mal préparé à une situation d'écoute individuelle. Une formation spécifique, des échanges réguliers au sein de l'équipe de formation seront souvent nécessaires pour réguler et homogénéiser les actions des différents intervenants.

On peut évoquer rapidement ici quelques questions. Faut-il dire à l'apprenant ce qu'il doit faire? Faut-il vérifier ce qu'il a ou non fait? Faut-il au contraire le faire parler sans juger? Comment dynamiser au mieux son parcours et sa progression? Le tutorat a-t-il pour fonction d'examiner les problèmes de l'apprenant? Doit-il au contraire mettre en avant les dynamiques d'apprentissage déjà enclenchées? (La relation des formateurs aux « problèmes » de l'apprenant mérite qu'on s'y attache, certains semblant ne voir leur rôle de pédagogue que comme ressource en cas de difficultés, vision négative qui se révèle largement inappropriée à la pratique du tutorat à notre sens — voir Demaizière et Foucher, 1999).

7 Autoformation et solitude

Pour beaucoup l'autoformation signifie que les apprenants sont « seuls ». Les connotations sont alors nombreuses, souvent négatives. Ces apprenants, seuls pendant les plages de travail individuel qui constituent l'ossature d'un dispositif d'autoformation, sont-ils donc « abandonnés », loin de leur enseignant, qui ne pourra immédiatement répondre à leurs questions, les aider à résoudre leurs problèmes en cas de blocage ? Sont-ils au contraire « tranquilles », loin du regard évaluateur du formateur et des autres apprenants, libres d'aller à leur rythme, de demander les aides qu'ils souhaitent, de ne pas s'attarder sur ce qui ne retient pas leur attention ? Devinez qui des formateurs et des apprenants adopte en général chacune de ces positions...

Il faut insister sur le fait que dans un groupe on ne peut pas toujours poser une question quand on est en difficulté, ni recevoir une aide individualisée du formateur. Le peut-on souvent, surtout quand on est timide, que l'on se pense plus faible que la moyenne du groupe... ?

Par contre, il est clair que devoir suivre une prescription impérative (faire tels chapitres de tels cours...) dans une situation de solitude peut créer des problèmes importants lorsque l'on ne se sent pas à l'aise face aux matériaux et que l'on n'a aucune marge de manœuvre pour abandonner ce qui pose problème au profit d'autres matériaux disponibles. Solitude négative et frustration, sentiment d'échec peuvent s'installer surtout s'il n'est pas prévu de pouvoir dialoguer avec un formateur ou un tuteur.

Ici encore la recherche de l'équilibre adéquat est essentielle et ne va pas de soi par rapport aux premières impulsions des formateurs responsables (qu'ils soient fascinés par la liberté totale à offrir aux apprenants pour les libérer des carcans traditionnels ou au contraire frileux dès que l'on sort du cadre du présentiel — les deux options existent).

8 Autoformation et autonomie

Diverses associations d'idées existent entre ces deux termes proches sans être pour autant équivalents. Pour certains, si l'on travaille en autoformation c'est que l'on est autonome; « travail autonome » et « travail individuel », « autoformation » semblent parfois synonymes. Il faut, bien entendu, y regarder de plus près. Une autoformation tutorée avec entretiens réguliers avec un formateur et recours à des matériaux pédagogiques de type didacticiels tutoriels, avec nombreuses questions posées, aides et commentaires, ne demande pas nécessairement une grande capacité à l'autonomie de la part de l'apprenant (certainement beaucoup moins qu'un travail en grand groupe avec exposé magistral pendant lequel il faut prendre des notes à partir desquelles il faudra s'appropriier les contenus).

Ailleurs, on expliquera que l'autonomie est un pré-requis à l'entrée dans un dispositif d'autoformation. On proposera alors des formations préparatoires (on est proche de l'éducabilité cognitive, du « apprendre à apprendre », de la réflexion sur les styles ou les profils d'apprentissage), ou on s'appuiera sur cet argument pour exclure la possibilité de l'autoformation (« ils sont trop jeunes, il faut réserver une telle approche à des élèves/étudiants plus avancés » - à l'université, on vous expliquera qu'il faut attendre le troisième cycle, dans le secondaire qu'il faut attendre le lycée...).

Une autre position, moyenne, consiste à considérer l'autonomie comme un objectif et non comme un pré-requis. Un travail dans un dispositif d'autoformation guidée est alors vu comme un moyen de développer les capacités de l'apprenant à une gestion autonome de ses apprentissages.

S'agissant du doublet « autoformation-autonomie », il convient de réfléchir en complément à la notion de travail effectué « seul »

(*cf.* ci-dessus) ainsi qu'aux marges d'initiative et de décision de l'apprenant, à sa responsabilité à l'intérieur du dispositif.

En corollaire, on se demandera « quand, où, comment, sur quoi? » s'exercent l'autonomie, la responsabilité, l'initiative... Questions classiques mais non superflues pour autant.

9 Autoformation et multimédia, TIC

Autoformation éducative et TIC (technologies de l'information et de la communication) sont le plus souvent associées. Il faut être conscient de ce que, derrière l'étiquette « TIC », on peut trouver une grande variété de matériaux supports et d'environnements d'apprentissage. Les matériaux multimédia ou TIC comportent ou non un scénario pédagogique (le didacticiel contrasté à une navigation sur la Toile vers des sites informatifs plutôt que pédagogiques). Ils proposent ou non un retour pédagogique intégré au produit, et donc fourni immédiatement. La différence est grande entre une situation et une autre. L'apprenant n'est plus « seul » de la même manière dans un cas ou un autre. Lui demander de rechercher, sans aide ou indication préalable précises, des informations pertinentes sur la Toile pour construire son apprentissage peut le placer dans une situation proche de l'autodidaxie. On est alors dans une version maximaliste de l'autoformation. Au contraire, prescrire en situation de groupe une tâche à exécuter et en effectuer la reprise et la synthèse ensuite à nouveau en groupe, sous la direction du formateur n'introduira pas un grand degré d'autoformation. On parlera éventuellement de plage d'autoformation pour le travail individuel sur machine. Il serait sans doute plus adéquat d'éviter le terme.

10 Nouveaux rôles, nouvelles représentations

La nécessité de nouveaux rôles pour les formateurs est régulièrement soulignée mais il reste utile d'y revenir et d'insister sur le fait que la notion d'autoformation introduit une approche qualitativement différente de la plupart des situations de groupe classiques. Le recours habituel aux TIC ajoute encore une dimension supplémentaire à l'évolution du rôle du formateur ou de l'enseignant. Ce dernier doit se vivre comme un médiateur (voir *Les sciences de l'éducation*, 1996), plutôt que comme le dispensateur des savoirs. Il devra jouer des rôles spécifiques, identifiés par des étiquettes elles aussi plus spécifiques que celles de « formateur » ou « enseignant ». On évoquera les fonctions ou nouveaux métiers suivants : tuteur (parfois tuteur méthodologue ou tuteur disciplinaire), concepteur de matériaux pour un travail individuel, personne ressource, animateur de l'équipe d'un centre de ressources, ingénieur de formation. Des diplômés et des spécialisations correspondant à ces nouveaux profils se mettent en place actuellement dans diverses institutions (I.U.P., D.E.S.S., formations d'emplois-jeunes...).

Ces rôles nouveaux ne peuvent être remplis adéquatement que si de nouvelles attitudes se développent : vis-à-vis des apprenants et vis-à-vis des autres membres de l'équipe enseignante. Ces nouvelles attitudes s'appuient nécessairement sur de nouvelles représentations : représentations de son métier, de sa fonction, de l'acte d'apprentissage en milieu institutionnel, de la relation aux autres partenaires (apprenants et collègues). Ces représentations restent souvent implicites mais néanmoins fortement ancrées. On ne cesse de constater que derrière un certain nombre d'autoproclamations d'innovation, de renouvellement, d'expérimentation, perdurent des attitudes et des orientations tout autres. De nombreuses innovations pédagogiques peinent à se mettre en place pour des raisons liées à de tels décalages. Certaines décla-

rations d'intention sincères ne sont pas corroborées par les mises en œuvre. Ailleurs, les responsables obtiennent un accord de surface sans adhésion réelle devant un changement qui est imposé et non choisi. Dans les deux cas, on observe des dérives et une absence de cohérence entre les principes affichés au départ et les pratiques effectives. Le problème est en général augmenté par le fait qu'un travail d'équipe s'impose. Il ne peut y avoir une mise en œuvre isolée (l'enseignant dans sa classe, avec son groupe), l'apprenant rencontre divers interlocuteurs, il travaille sur des supports construits par une variété de concepteurs. Toute incohérence est d'autant plus visible.

11 Didactique de la discipline et ingénierie de formation

Les deux niveaux doivent être impérativement considérés et ce tout particulièrement lorsque l'on met en place un dispositif d'autoformation. La qualité des supports proposés pour le travail individuel doit être examinée avec les exigences de la didactique (adéquation scientifique, méthodologique, pertinence des tâches proposées...). Par ailleurs, une réflexion plus organisationnelle, au niveau de l'ingénierie, s'impose, afin de mettre en place de manière adéquate les différents éléments du dispositif. L'improvisation est encore plus difficile à imaginer que pour une situation classique de présentiel.

Quelques tendances à éviter

Dès lors que l'on envisage l'autoformation ou les TIC, on se trouve immédiatement confronté à des tendances « classiques » aussi bien dans les milieux de l'innovation pédagogique que dans ceux des technologies. On peut, à très grands traits, dessiner deux cas de figure extrêmes, (ici quasiment caricaturés) qui s'op-

posent, et s'opposent tous deux à des positions raisonnées (ce juste milieu à toujours rechercher...).

Certains survalorisent systématiquement les capacités de l'apprenant à apprendre seul, à distance, sans matériaux pédagogiques, à créer ses propres scénarios. (Pour une analyse sur le cas des dispositifs d'autoformation en langues, voir Springer, 1996, chapitres 10 et 11.) C'est le courant « ne les empêchons pas d'apprendre en intervenant, le pédagogue assassine les petits Mozarts ». On peut rapprocher ce discours des enthousiasmes des années 1970 autour de la simulation, de ceux des années 1980 autour de Logo puis de l'hypertexte navigationnel. Dans la dernière décennie, on pensera au butinage mondial sur Internet. Et, en tout temps, aux tenants du contact direct avec la Connaissance, les Experts, les Grands auteurs : de J.-C. Milner à A. Finkielkraut en passant par ceux qui pensent que grâce à Internet les apprenants vont dialoguer avec les prix Nobel pour apprendre. Dans tous les cas, le pédagogue, le « pédagogisme » est rejeté (la didactique de la discipline est, en général, tout simplement ignorée).

En face, se trouvent ceux qui ont tendance à sous-estimer les capacités d'initiative et de prise en charge du même apprenant. On trouve là un groupe de pédagogues qui se proclament en général « gens de terrain » (« nous qui connaissons les élèves, qui les voyons chaque jour, avec tous leurs problèmes »). C'est le courant « il faut les suivre, les encadrer, il faut un enseignant présent à tout moment en cas de difficulté ». Angoisse à l'idée qu'ils pourraient apprendre et progresser « sans nous », loin de nos yeux. Difficulté à voir qu'un dispositif bien pensé peut permettre de progresser sans vision directe mais avec d'autres formes d'accompagnement et d'échanges entre apprenants et formateurs.

Discours des uns et des autres ont du mal à s'ajuster autour d'un projet commun. TIC et autoformation constituent souvent un terrain de confrontation privilégié. Il faut en être conscient et

savoir anticiper les réactions. Elles sont, en général, assez faciles à répertorier. Faire évoluer les représentations est plus malaisé, cela a déjà été dit.

12 En guise de conclusion. Quelques mythes

P. Carré, déjà cité plus haut, propose un raccourci humoristique fort pertinent dans une publication récente (1999). Sa série des 9 « mythes de l'autoformation » servira utilement de conclusion ici.

- Le mythe de Robinson, ou « L'autoformation, c'est la soloformation ».
- Le mythe d'I.B.M., ou « L'autoformation, ça exige un matériel sophistiqué ».
- Le mythe de Crésus, ou « L'autoformation, c'est fait pour les riches ».
- Le mythe du Comptable, ou « L'autoformation, ça fait faire des économies ».
- Le mythe du Complot, ou « L'autoformation, c'est la fin des formateurs ».
- Le mythe de la Sieste, ou « L'autoformation, c'est pour les profs paresseux ».
- Le mythe de l'enseigneur, ou « L'autoformation, c'est l'anarchie ».
- Le mythe de Mani, ou « L'autoformation, c'est tout ou rien ».
- Le mythe du couturier, ou « L'autoformation, ça passera ».

Références bibliographiques

Livres et revues

Sont ajoutées quelques références utiles bien que non citées dans le texte.

ALSIC (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication), revue francophone sur Internet : <http://alsic.org> et <http://alsic.univ-fcomte.fr>.

BONVALOT G. , 1995, « Pour une autoformation "permanente" des adultes », *Éducation permanente*, n° 122, p. 139-146.

CARRÉ P., 1992, *L'Autoformation dans la formation professionnelle*, Paris : La documentation française.

CARRÉ P., MOISAN A., POISSON D., 1997, *L'Autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris : PUF.

CARRÉ P., 1999, « Les mythes de l'autoformation », *Cahiers pédagogiques*, n° 370, p. 19-21.

DEMAIZIÈRE F., 1986, *Enseignement assisté par ordinateur*, Paris : Ophrys.

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 », *Études de linguistique appliquée*, n° 110, p. 227-236.

DEMAIZIÈRE F., FOUCHER A.-L., 1999, « Autoformation : relations et dispositifs », *Le français dans le monde*, n° 305, juillet-août, p. 39-41.

Éducation permanente, 1995, *L'autoformation en chantiers*, n° 122.

Éducatons, 1995, *L'autoformation*, n° 2.

JEZEGOU A., 1998, *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris : L'Harmattan.

Les Cahiers pédagogiques, 1999, *Faut-il avoir peur de l'autoformation ?* n° 370, janvier 1999, C.N.D.P.

Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1996, *Médiations éducatives et aides à l'autoformation*, vol. 29, n° 1-2.

SPRINGER C., 1996, *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris : Ophrys.

Sites Internet

Groupe de recherche sur l'autoformation en France (Graf) (nd) : <http://www.multimania.com/autograf> consulté en avril 2000.

Colloque « Autoformation 2000 » (nd) : <http://bose.cnam.fr/autoformation2000/France/fr4.htm> consulté en avril 2000.

Autonomie et collaboration : un couple paradoxal

Henri Portine

TELANCO — Université de Bordeaux 3
portine@montaigne.u-bordeaux.fr

Les technologies de l'information, de la communication et de l'éducation ont mis en avant l'autonomie de l'apprenant, parfois comprise comme la solitude de cet apprenant et donc comme antinomique à sa socialisation dans l'acte d'apprentissage. Ce faisant, se pose la question du rapport entre autonomie et socialisation¹. Mais avant de formuler le constat qui forme notre point de départ, nous voudrions faire trois remarques. Tout d'abord, l'usage d'Internet provoque très souvent un « fantasme de l'ouverture » : Internet permettrait tous les contacts (c'est oublier l'effet d'entropie déjà mis en évidence par Shannon, l'accroissement des données provoquant l'impossibilité de les gérer, ce que les documentalistes appellent « du bruit ») et la créativité (c'est oublier que les hyperliens sont programmés et ne sont pas plus le fruit d'une génération spontanée que ne le sont les micro-organismes). En deuxième lieu, le coût (lié au temps nécessaire à la construction de programmes de qualité) et les risques (liés aux problèmes de compatibilité et de fragilité des supports) des

1. Je remercie Laurence Vincent-Durroux qui m'a donné l'occasion de tenter d'éclaircir des notions qui sont au cœur du multimédia en didactique des langues en m'invitant à la journée d'étude « Une pédagogie renouvelée par l'autoformation et l'autoévaluation ».

technologies toujours dites nouvelles² sont suffisamment grands pour que l'on prenne quelques précautions en la matière, sauf à faire des programmes répétitifs et bon marché. Enfin, l'usage de technologies électroniques ne doit pas nous faire oublier, à l'époque de la globalisation et notamment de la coopération européenne, que les univers éducativo-culturels sont différents et s'expriment différemment (ce que nous percevons chaque année en recevant des étudiants Erasmus).

Terminons ces remarques en spécifiant comment nous lisons l'acronyme « TICE » : « Technologies de l'information, de la communication ET DE L'éducation » (parce que depuis la fin des années soixante ce sont aussi des machines éducatives) et non « Technologies de l'information et de la communication et éducation (ou *en éducation* ou encore *pour l'éducation*) ». Notre lecture met en avant le fait que les technologies électroniques sont (comme l'était l'imprimerie) des technologies de partage du savoir, au contraire de l'autre lecture qui voit dans l'éducation un champ d'application de technologies élaborées à d'autres fins. L'éducation a toujours mobilisé des technologies en fonction d'un

2. Cette éternelle nouveauté (N.T.E., NTIC) frappe bien évidemment l'enseignant que nous sommes. Comment expliquer que cette nouveauté continue à être revendiquée alors qu'elle a plus de vingt ans (si l'on se cantonne à la micro-informatique) et même plus de trente ans (si l'on se réfère à l'usage de l'informatique pour des besoins autres que strictement numériques)? Notre hypothèse sera la suivante (elle est malheureusement inquiétante) : ce qui distingue les technologies électroniques, c'est leur évolution constante, moins sur le plan logique qui évolue lentement (LISP, PROLOG, etc.) que du point de vue de la miniaturisation et de l'accroissement de la rapidité d'accès et de traitement. La miniaturisation a permis de faire croître de façon impressionnante les capacités de stockage (surtout quand on pense, qu'au cours des années 70, F. Jacques qui enseignait l'informatique à l'université Paris 7 nous avait accusé, lors d'un exercice, de nous « vautrer dans la mémoire »). Notons toutefois que cette miniaturisation a eu des conséquences logiques indirectes : la possibilité d'utiliser des images fixes et animées dans les protocoles d'enseignement, leur faisant faire ainsi un saut qualitatif aux répercussions importantes.

progrès technologique lié à des besoins nouveaux ou de besoins nouveaux faisant émerger des progrès technologiques : parchemin et codex, ordinateurs et réseaux sont de ceux-là. N'oublions pas non plus que le réseau d'échange était au cœur de la correspondance scolaire, l'un des pôles de la pédagogie Freinet.

Venons en à l'objet de cet article³. Le constat est simple à énoncer : autoformation et téléformation développent des apprentissages *a priori* individuels alors que tous les travaux sur l'acquisition affirment la nécessité d'un acte social pour apprendre, l'acte social appelé « collaboration ». Y a-t-il là une antinomie qui doit nous conduire à revoir notre conception de l'apprentissage et de l'acquisition ou bien les apprentissages par les TICE seraient-ils spécifiques ? En fait, les TICE ne remettent pas en cause les théories sur les apprentissages : en témoignent le découragement fréquent dans la plupart des apprentissages linguistiques totalement individuels et l'intérêt pour les forums manifesté dans les dispositifs d'apprentissage qui en proposent. On constate aussi que les apprentissages individuels fonctionnent bien lorsque les apprentissages reviennent à de purs et simples transferts d'informations (comme apprendre le moyen de résoudre une équation du second degré par exemple). Ce ne sont pas tous les apprentissages qui nécessitent des procédures de collaboration mais les apprentissages qui ne relèvent pas d'un simple transfert d'information et dont font partie les apprentissages linguistiques. Nous sommes donc devant un paradoxe mis en évidence par les TICE (parce que c'est en ce domaine qu'il apparaît le plus nettement) que nous devons expliciter.

Le paradoxe « collaboration-autonomie » n'est pas le seul domaine dont la complexité (souvent masquée dans les rapports

3. Je tiens à remercier Agnès Bracke et Jeannine Gerbault (équipe TELANCO) et Bettina Derville (qui appartenait alors au Pôle européen lillois) pour les apports effectués dans le cadre de leurs propres recherches.

purement humains du présentiel⁴) soit mise en évidence par l'emploi des TICE. Citons aussi, pour mémoire : l'évaluation formative (qui prend alors un relief différent), la remédiation, la contextualisation (et l'intertextualisation) de l'acte pédagogique (qui prend des formes renouvelées par les réseaux et par les liens hypertextuels).

Mais ce paradoxe nous semble prioritaire par rapport aux trois autres domaines cités, pour deux raisons : d'une part, il est moins technique que les autres et donne lieu de ce fait à des discussions plus générales (*cf.* ce qui sera dit ci-dessous de certaines conceptions nord-américaines); d'autre part, il sert de substrat aux trois domaines en question. Cette seconde raison doit être rapidement argumentée. L'évaluation formative ne peut se penser sans une interaction enseignant-apprenant⁵ et nécessite de ce fait un éclaircissement des rapports entre les deux partenaires de cette évaluation. La remédiation, telle que nous l'entendons, présuppose le même rapport⁶. La finalisation des processus d'apprentissage (contextualisation et intertextualisation de l'acte pédagogique) ne peut se faire que dans un processus collaboratif.

Rappelons l'émergence de la notion de collaboration. Elle nous vient de Vygotski (1934)⁷. Elle peut se résumer par : « La

4. C'est d'ailleurs sans doute pour échapper au rapport humain enseignant-élève que certains apprenants réussissent des apprentissages à partir de matériels informatisés parfois sommaires alors qu'ils ont échoué en présentiel.

5. L'évaluation sommative fonctionne dans un rapport à l'élève individualisant alors que l'évaluation formative fonctionne dans un rapport individualisant. Sur la différence entre « individuer » et « individualiser », *cf.* Portine 1997a.

6. Malheureusement, la remédiation est souvent conçue comme une « (re)logisation » de l'apprenant. Cela est manifeste dans le P.E.I. (Programme d'enrichissement instrumental) de Feuerstein et provient de la référence exclusivement piagétienne de la remédiation. Ce que nous disons ici ne fait sens que dans le cadre d'une remédiation fondée non sur la logique de l'individu mais sur son activité langagière et épistémique.

7. On trouvera la notion de « zone de proche développement » (on trouve aussi la formule « zone proximale de développement » qui provient de la tra-

pédagogie doit s'orienter non sur l'hier mais sur le demain du développement enfantin » (page 274 de la traduction française). La zone de proche développement correspond aux tâches que l'enfant peut accomplir avec l'aide de l'enseignant (on dira « de l'expert ») mais qu'il ne saurait accomplir seul. On appellera « collaboration » cette aide de l'enseignant lorsqu'elle agit dans le cadre de la zone de proche développement : ce n'est donc pas toute aide de l'enseignant et notamment pas l'aide apportée quand l'enfant peut exécuter tout seul la tâche demandée, ni l'aide apportée en pure perte quand la tâche demandée est trop difficile même avec l'aide de l'enseignant ; ce n'est pas non plus « faire à la place de l'apprenant ». La notion de zone de proche développement est illustrée par la figure 1.

Prenons dans son exposé strict la notion de collaboration de Vygotski. Elle ne se situe que dans le cadre des apprentissages enfantins et notamment dans le cadre du développement des concepts scientifiques. Le seul expert pris en compte est l'enseignant. Notons que la présence physique du maître n'est pas obligatoire : « Lorsque l'écolier résout à la maison des problèmes dont auparavant on lui a montré un exemple en classe, il continue à agir en collaboration, bien qu'alors le maître ne soit pas près de lui » (page 281 de la traduction française). La notion de collaboration, telle qu'elle est présentée par Vygotski, est donc une notion hiérarchique, la relation est asymétrique : celui qui sait aide celui qui ne sait pas. Ce point est souvent masqué. Lewis (1998), par exemple, voit dans la collaboration un

duction anglaise) de la page 266 (« La deuxième série de nos recherches... ») à la page 275 de la traduction française (voir aussi page 287). La notion de « collaboration » est discutée aux pages 270-275 et 281. On notera tout particulièrement le passage sur collaboration et imitation (page 271). Le fait que la zone de proche développement soit abordée au chapitre 6 (« Étude du développement des concepts scientifiques pendant l'enfance ») et non au chapitre 5 (« Étude expérimentale du développement des concepts », comprenant le développement des concepts quotidiens) est sans doute important.

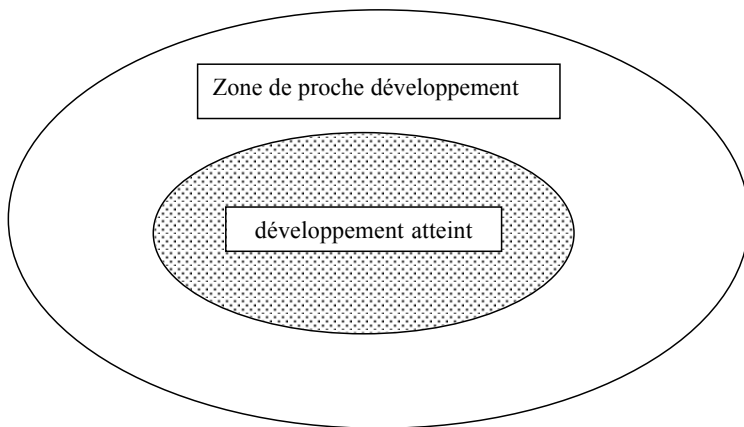


FIGURE 1 — Zone de proche développement (Vygotski)

apprentissage conjoint, occultant complètement cette dimension asymétrique. C'est pourquoi nous nous proposons d'essayer de clarifier ce concept de collaboration, tout en faisant une place aux apprentissages conjoints, en le sous-catégorisant.

La thèse de cet article est en fait la suivante : la notion de collaboration est complexe (elle est trop souvent utilisée comme une notion allant de soi, fondée sur le sens quotidien du mot) et il faut la sous-catégoriser pour la clarifier, cette complexité provenant du caractère paradoxal des apprentissages (apprendre c'est à la fois suivre un autre et s'en libérer). Nous conserverons le postulat de Vygotski : « la zone de proche développement a une signification plus directe pour la dynamique du développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de développement » (page 270 de la traduction française). Il convient donc de se fonder non sur le développement atteint ⁸

8. Lewis (1998 : 16) nomme « *core knowledge* » ce que nous nommons « déve-

mais sur le développement en devenir.

Le concept de collaboration de Vygotski étant de type hiérarchique, la première extension va porter sur les modalités de l'asymétrie. La première modalité est bien sûr celle que l'on rencontre dans le binôme maître/élève. On qualifiera d'« asymétrie globale » cette modalité de la collaboration : le maître *sait* et ce savoir lui permet de guider l'apprenant. Nous parlerons alors de *collaboration verticale*.

Une deuxième modalité apparaît pour peu que l'on veuille bien considérer la classe comme un lieu épistémiquement hétérogène, ce qui signifie que le développement des différents apprenants ne se fait pas de la même façon ni avec la même rapidité. Là où un élève peut ne pas savoir, un autre peut avoir déjà acquis ce savoir. Cela nous permet de caractériser la deuxième modalité de la collaboration. Elle est asymétrique et locale, l'élève qui « en sait plus » (ou qui a « compris plus vite ») sur le sujet traité pouvant « ne pas en savoir plus » ou même « en savoir moins » sur d'autres sujets. Ce type de collaboration « apprenant-apprenant(s) » (et non plus « enseignant-apprenant(s) ») ne fait pas appel au savoir de l'enseignant et nous l'appellerons *collaboration transversale* pour bien montrer qu'elle est interne au groupe d'apprenants. On le rencontre dans le travail en petits groupes et dans le travail en binômes⁹. Dans le travail en petits groupes (mais non dans le travail en binômes), la concurrence et la compétition entre les apprenants peuvent jouer un rôle important et favoriser l'avancement de l'exécution de la tâche, par exemple lors d'une co-narration (cf. Gajo et Mondada, 1998).

loppement atteint ». Nous ne saurions souscrire à cette dénomination. Le sens de « noyau » de l'anglais « *core* » risquant, à notre sens, d'adjoindre de mauvaises connotations à la notion de « développement atteint ».

9. À notre connaissance, en didactique des langues, la première méthode à avoir fait appel au travail en binômes est *C'est le Printemps* (1975).

Une troisième modalité combine les deux premières. Nous l'appellerons *collaboration mixte*. Elle s'apparente au travail de l'orchestre¹⁰. L'enseignant aide les apprenants mais « fait aussi jouer leur partition » aux apprenants qui ont progressé plus rapidement sur tel ou tel point. L'enseignant conserve alors son *leadership* (ce qui n'était pas le cas pour la modalité précédente). Ce type de collaboration est souvent considéré comme préférable au premier type. Il y a là cependant un jugement axiologique qu'il ne faudrait pas prendre pour une vérité factuelle. Le premier type existe et est valorisé dans certains univers éducativo-culturels.

Les trois modalités que nous venons d'envisager ne dérogent pas à l'aspect hiérarchique de la notion vygotskienne. Il faut faire ici une remarque. Le mot *hiérarchique* est en général un mot tabou. La hiérarchie c'est lourd, pesant, bureaucratique et ça freine toute initiative. Bref, comme le disait le slogan de Mai 68, « la hiérarchie, c'est comme les étagères, plus c'est haut moins ça sert ». Il faut bien comprendre que cet emploi, social, de *hiérarchie* ajoute des connotations à l'acception stricte du terme. Il y a hiérarchie lorsqu'il y a différences de niveaux. Il y a différence de niveaux entre deux élèves lorsque l'un sait conjuguer le verbe *être* et l'autre non (exemple dans l'ordre de l'*accuracy*, de l'automatisation) ou lorsque l'un sait se débrouiller pour dire qu'il n'est pas d'accord et l'autre non (exemple dans l'ordre de la *fluency*, de l'habileté linguistique). Notre emploi du mot *hiérarchie* ne signifie donc pas classement bureaucratique entre les élèves mais prise en considération du fait que l'enseignant ou tel élève possède, à un moment donné, un savoir qu'un autre n'a pas (et ne pas savoir quelque chose n'a rien d'infamant). La noblesse du métier d'enseignant, c'est justement de faire partager aux apprenants (et non leur transmettre) un savoir et un savoir-faire que l'on

10. Je remercie Jennifer Walski qui m'a conduit à clarifier ce point par ses remarques lors de la journée d'étude.

possède et qui pourront enrichir sa vie. Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin, lorsque nous traiterons de la collaboration conjointe.

La conception vygotkienne de la collaboration, nous l'avons déjà dit, en fait un concept reposant sur une hiérarchie des savoirs : celui qui sait aide celui qui ne sait pas. Peut-on envisager une forme non hiérarchique de la collaboration ? Ce sera la quatrième modalité. Face à un territoire inconnu abordé en groupe, l'un essaie telle solution et progresse, tirant ainsi les autres en avant, ou non. Cela peut aboutir à un échec mais peut aussi permettre à un autre d'entrevoir une possibilité de solution. Ainsi, pas à pas, le groupe progresse. Prenons un exemple tiré de l'emploi d'une leçon de *C'est le Printemps* pour la conceptualisation de *en*. L'enseignant fait écouter des mini-dialogues contenant *en*, sans expliciter le but de la leçon et sans attirer l'attention des élèves sur quoi que ce soit. Au début, les élèves n'entendent pas le pronom *en*. L'énoncé « De la glace ? Oui, j'en veux » (exemple ajouté qui n'est pas dans *C'est le Printemps*) est reproduit « De la glace ? Oui je veux » sans aucune difficulté. Il s'agit d'ailleurs d'un énoncé qui, bien que fautif, est parfaitement interprétable. Mais certains énoncés (notamment dans le cas de la négation pleinement réalisée) vont permettre à des élèves ayant une meilleure oreille que d'autres de percevoir la présence d'un intrus, de quelque chose en plus, non attendu. Pas à pas, ils vont tenter de restituer cet élément supplémentaire, attirant ainsi l'attention de ceux qui ont une moins bonne oreille. Un élève peut avoir une oreille imparfaite mais une plasticité cérébrale affinée et mettre ensuite le groupe sur la voie de ce à quoi correspond cet élément *en* en surplus mais après disparition d'un syntagme (« j'en veux » contient « en » mais ne contient pas « de la glace »).

Dans le cas qui vient d'être évoqué, tout le groupe est mobilisé dans une activité de collaboration symétrique (et non hiérarchique, alors que si l'on s'appuyait sur un élève connaissant

déjà *en*, la collaboration redeviendrait asymétrique). Mais ce type de collaboration peut aussi fonctionner en petits groupes, voire même, mais plus difficilement, en binômes. Nous appellerons cette modalité *collaboration conjointe*. La collaboration conjointe est très proche du tâtonnement expérimental de Freinet qui se faisait principalement en petits groupes.

Mais toute collaboration n'est-elle pas conjointe? Nous devons ici prendre parti sur une question qui nous vient principalement d'Amérique du Nord. On peut lire la décentration de l'acte pédagogique par rapport à l'enseignant de deux façons. L'acte pédagogique peut être centré sur l'apprentissage (ce qui a longtemps été le cas dans le monde anglo-saxon). L'acte pédagogique peut être centré sur l'apprenant. Cette deuxième formulation a beaucoup été utilisée en France à partir de 1978, mais de façon généralement creuse (il y a des exceptions). Or cette seconde formulation nous semble au mieux vide de sens, au pire dangereuse. Vide de sens : c'est l'acte d'apprentissage qui est fondamental bien entendu et l'enseignant se doit d'y veiller. Dangereuse : on confond alors respect des élèves (ce qui est normal) et négation du rôle de l'enseignant. Il est difficile de parler sereinement de cette question parce que l'on est vite accusé de conservatisme par les uns ou pris par d'autres (qui sont effectivement conservateurs) comme l'un des leurs. Essayons donc d'être net et sans ambiguïté. La parole de l'élève est importante et il faut la respecter mais l'enseignant possède un savoir et un savoir-faire que ne possèdent pas les élèves (du moins il faut l'espérer) et certains élèves sont plus avancés que d'autres sur certains points (ce qui n'en fait ni des êtres supérieurs ni les seuls élèves dont nous devons nous occuper). Il y a donc bien des modalités asymétriques de la collaboration mais il y a aussi une modalité symétrique de la collaboration. Nier ce double aspect, c'est soit dénier à l'élève le respect qu'on lui doit, soit confondre respect

et démagogie ¹¹.

Dans la collaboration transversale, la communauté des élèves n'est pas homogène mais correspond à une division du travail entre ceux qui savent atteindre l'objectif visé (ou une sous-partie de cet objectif) et ceux qui ne savent pas le faire. Mais cette division du travail est instable, quelqu'un qui sait peut très vite devenir quelqu'un qui ne sait pas. « Division du travail » s'applique d'ailleurs ici assez mal. Collaborer, ce n'est jamais « faire à la place de » mais « favoriser la réussite d'autrui » (le pari pédagogique étant que celui qui aide autrui à réussir progresse lui aussi en apportant cette aide). Dans un apprentissage en réseau, la communauté des élèves est très variable. Elle peut aller de deux apprenants à un ensemble plus ou moins cernable et virtuel (lorsqu'on travaille en forum par exemple). Dans la collaboration conjointe, la communauté des élèves est plus homogène. Les actions s'apparentent alors à des conduites d'essai-erreur-ajustement-succès/échec. Cette homogénéité rend impossible toute division du travail. Les deux modes de collaboration posent donc quelques problèmes à la représentation de l'activité d'une communauté dans la théorie de l'activité (*cf.* figure 2 ¹² et Kuuti, 1996).

11. Il y a un très beau passage du *Gorgias* de Platon où Socrate dit que respecter l'autre ce n'est pas acquiescer à ses propos pour l'amadouer et en obtenir quelque chose mais c'est lui dire ce que l'on pense. En Amérique du Nord, on est frappé par la volonté de valoriser la parole de l'élève, ce qui se traduit par « l'enseignant apprend des élèves ». Que l'enseignant apprenne des situations pédagogiques (par exemple en découvrant des questions qu'il n'avait pas encore aperçues) et s'améliore au contact des élèves, il faut le souhaiter. Mais ce n'est pas respecter les élèves que de leur dire que toutes les paroles se valent, ne serait-ce que parce que c'est ainsi leur faire croire qu'il n'y a pas de parole dominante et les cantonner dans leur parole de dominés. Enseigner, c'est donner des armes pour mieux « s'en sortir dans la vie ».

12. *Tools* : outils ; *subject* : sujet ; *object* : objet ; *rules* : règles ; *community* : communauté ; *division of labour* : partage des tâches (N.D.L.R).

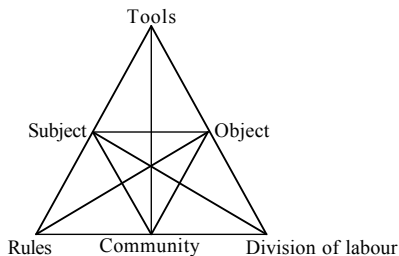


FIGURE 2 — Représentation de l'activité d'une communauté (Kuuti)

Nous pouvons maintenant résumer la sous-catégorisation de la notion de collaboration (*cf.* figure 3). Chaque sous-catégorie correspond à un type d'activités. Le travail en binôme favorise une conduite de type « collaboration transversale » (travail à deux sur une machine, duo en courrier électronique, etc.). La collaboration mixte fonctionne bien en grand groupe, que ce soit en présentiel, en visio-conférence (mais la structure spatiale peut rendre alors un peu difficile l'action de l'enseignant¹³) ou en communication synchrone (du type *chat*, bien que nous n'apprécions que modérément ce type de pratiques). La collaboration conjointe fonctionne bien en petits groupes en présentiel et en groupe plus éclaté dans une communication asynchrone¹⁴.

La notion de collaboration conserve-t-elle une unité dans cette conception ou éclate-t-elle ? Autrement dit, peut-on donner une définition de « collaboration » qui conserverait la possibi-

13. Il y a là un point commun, mais pour des raisons vraisemblablement différentes, avec la réalisation par le groupe classe d'un film pour une lettre-vidéo.

14. Sur ce point, voir les travaux de M.-N. Lamy de l'Open University britannique (Lamy et Shield, à paraître).

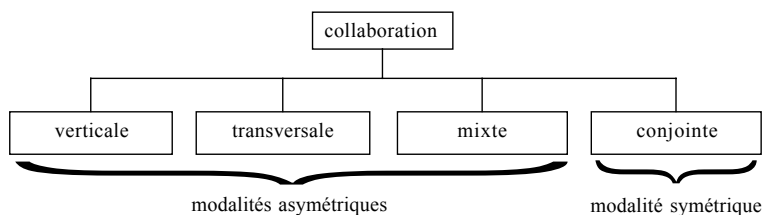


FIGURE 3 — Sous-catégorisation de la notion de collaboration

lité de subdivision ci-dessus? Cet exercice n'est pas scolastique, il s'agit de reconstruire l'unité d'un processus. Si nous voulons englober la collaboration conjointe, nous devons écarter la différence de savoir. Le seul moyen revient à ne pas mettre celui qui aide au centre de la définition. La collaboration devient alors un processus au sein d'une communauté (ce qui nous rapprochera d'ailleurs de la théorie de l'activité). Nous définirons le concept de collaboration (dans le cadre des apprentissages) de la façon suivante : la collaboration est un processus par lequel un apprenant prend appui sur une aide extérieure, intentionnelle ou non, fournie par la communauté ouverte à laquelle il appartient lors du processus d'apprentissage. Cette définition peut paraître un peu compliquée mais cette complication est nécessaire pour la rendre exacte et opératoire. Explicitons « communauté ouverte ».

La formule « communauté ouverte » désigne le groupe classe en y incluant ou non (selon les cas) l'enseignant ou le tuteur. C'est un problème classique de didactique des langues, les tâches à exécuter pouvant nécessiter ou non la présence de l'enseignant (ou du tuteur). L'enseignant (ou le tuteur, nous allons y venir) :

- parfois appartient au groupe classe (par exemple, lorsqu'il explique quelque chose, il est membre du groupe même s'il en est un membre distinguable, mais il est aussi

- membre du groupe classe lorsqu'il participe à l'exécution d'une tâche comme la rédaction d'un journal);
- parfois n'appartient pas au groupe classe (par exemple, lorsque les ou des apprenants exécutent sans son aide une tâche collective ou semi-collective).

La définition donnée ci-dessus pour le concept de « collaboration » est compatible avec l'interprétation de la notion de « zone de proche développement » de Vygotski et qui est pour lui la question centrale. Comme le souligne Vergnaud (1989 : 115), la zone de proche développement et la collaboration n'entraînent pas un développement « à petits pas » parce que les apprenants peuvent être parfois confrontés à des tâches assez éloignées de leurs possibilités individuelles.

Actuellement, la tendance est à considérer la collaboration vygotkienne comme une première formulation de l'échafaudage brunérien (pour une présentation de ce processus « d'échafaudage », cf. Wood *et al*, 1976, voir aussi Bruner et Hickmann, 1983). Rappelons les fonctions du processus d'échafaudage brunérien (en anglais *scaffolding process*; nous préférons dorénavant la formule « processus d'accompagnement »). Nous donnons ces fonctions au tableau 1 dans leur formulation première et dans la traduction de Deleau de Wood, Bruner, Ross (1976). Signalons qu'il s'agit bien de fonctions que doit remplir le processus d'accompagnement et non de phases.

Les formulations employées dans le tableau 1 ne conviennent pas totalement (celles de M. Deleau étant des traductions, elles ne pouvaient s'éloigner de l'original). D'une part, le vocabulaire employé est parfois un peu militaire. D'autre part, il reste prisonnier de la tâche, assez sommaire au regard de la portée du processus, proposée dans l'expérimentation. C'est pourquoi nous proposerons d'autres formulations (sauf pour la deuxième fonction) avec un rapide commentaire en regard, dans le tableau 2.

Nos reformulations ne sont pas que terminologiques (nous

TABL. 1 — Fonctions du processus d'étayage (Bruner et traduction de Deleau)

N°	Formulation initiale	Traduction de M. Deleau
1	Recruitment	Enrôlement
2	Reduction of degrees of freedom	Réduction des degrés de liberté
3	Direction maintenance	Maintien de l'orientation
4	Marking critical features	Signalisation des caractéristiques déterminantes
5	Frustration control	Contrôle de la frustration
6	Demonstration	Démonstration

pensons que les mots véhiculent du sens). Elles visent à mettre en évidence ce qui caractérise le processus d'accompagnement : être au service de l'apprenant. Comme nous le verrons plus loin, l'enseignant n'a pas à se comporter systématiquement en tuteur alors qu'il doit toujours jouer la collaboration. C'est la première différence entre collaboration et processus d'accompagnement. Il y a une seconde différence : le processus d'accompagnement correspond aux types asymétriques de la collaboration. La collaboration conjointe n'entre pas dans le cadre du processus d'accompagnement.

C'est pourquoi nous considérerons d'une part que le concept de collaboration n'est pas identique au concept de processus d'accompagnement (*scaffolding process*, traduit aussi par « étayage ») mais a une extension plus large que le concept de processus d'accompagnement et d'autre part que le processus d'accompagnement développe (et enrichit) les relations asymétriques de collaboration.

TABL. 2 — Fonctions du processus d'étayage (reformulation et commentaire)

N°	Reformulation proposée	Commentaire
1	Obtention de l'adhésion de l'apprenant	L'exécution de la tâche nécessite l'adhésion
2	Réduction des degrés de liberté	(Pas de changement)
3	Conservation de l'orientation de l'apprentissage	Le maintien de l'orientation suppose un accord
4	Orientation de l'attention de l'apprenant	Il s'agit « d'aider à voir », non « de montrer »
5	Régulation de la frustration	Les frustrations sont soit négatives soit positives
6	Présentation de modèles de solution	« Modèles » au pluriel (l'apprenant choisit)

Venons-en maintenant au rapport, que nous avons qualifié de paradoxal, entre autonomie et collaboration. Qu'est-ce que l'autonomie? Nous la définirons comme la conjonction de la capacité à diriger son processus d'apprentissage (en définissant un chemin de sous-objectifs pour atteindre l'objectif final et des procédures d'évaluation et d'ajustement de ce chemin au fur et à mesure du déroulement de l'apprentissage) et de la capacité à se conduire en sujet énonciateur (en s'investissant comme sujet dans ses conduites langagières).

L'autonomie croise donc deux aspects complémentaires : l'aspect métacognitif, c'est-à-dire la capacité à construire son propre « chemin d'apprentissage » en vue d'un objectif terminal imposé de l'extérieur (par l'institution, par les faits ou par un acte de volonté de l'apprenant); l'aspect énonciatif, c'est-à-dire la capacité à énoncer en tant que sujet de l'énonciation. Le premier aspect, l'aspect métacognitif, suppose d'arriver à clarifier l'objectif imposé de l'extérieur (par exemple, apprendre l'anglais pour suivre un cours de biologie végétale). Concrètement, quelles capacités suis-je susceptible de mettre en œuvre pour suivre ce cours? Énoncer ces capacités va conduire l'apprenant à fixer des sous-objectifs. Mais l'autonomie, ce n'est pas seulement se fixer des sous-objectifs c'est aussi choisir les moyens pour les atteindre et les modalités d'évaluation qui vont me permettre, à moi apprenant, de savoir si je considère ou non que je peux passer au sous-objectif suivant. On voit que cet aspect de l'autonomie est une conquête qui ne se fera dans un contexte favorable que si un tuteur est là pour aider l'apprenant à construire ce parcours. De ce point de vue, l'autonomie est plus un but qu'un état. Il serait préférable, à la lourdeur stylistique près, de parler d'autonomisation.

On retrouve dans l'aspect métacognitif un slogan des vingt dernières années, « apprendre à apprendre ». Malheureusement, cette injonction déguisée est en général restée floue. La préciser

demande de se pencher sur des questions comme : quelle logique suit-on dans la définition d'un chemin d'apprentissage? à l'aide de quels paramètres précise-t-on un sous-objectif? quelle place fait-on aux conceptions traditionnelles et au désir d'évaluation sociale qui habite tout sujet (le fameux « j'aurais quelle note? » lorsqu'on fait un exercice non noté)? comment construit-on un appareillage d'évaluation formative? fait-on une place à la remédiation cognitive? etc.

Le deuxième aspect, l'aspect énonciatif, consiste en la prise en charge de la parole comme sujet. La différence entre cette prise en charge et son absence peut être illustrée par les deux façons d'utiliser une image représentant des personnages dans une situation donnée. Si l'on demande à l'apprenant de décrire l'image, la prise en charge ne se fera pas, en général. En revanche, si l'on demande à l'apprenant d'endosser l'un des rôles figurés sur l'image et de s'exprimer à partir de ce rôle, alors cette prise en charge pourra se faire parce qu'il y aura inscription de l'acte de parole dans une situation définie, paramétrée. Est-ce à dire qu'une narration est hors énonciation? Pas tout à fait. D'abord parce qu'une narration présente des degrés dans la prise en charge du récit par l'énonciateur. Mais il est vrai qu'une narration ne présente pas le même investissement de la part de l'énonciateur qu'un discours argumenté par exemple. C'est pourquoi les narrations sont utilisées pour créer l'univers des règles morales d'un enfant (par des contes notamment). De ce fait, la narration peut faciliter certains apprentissages mais ne facilitera pas l'apprentissage de la position d'énonciateur qui localise (par la deixis, par l'anaphore, par les temps verbaux, par certaines déterminations, notamment) et qui affine sa position (par l'activité épilinguistique). La capacité à se conduire en véritable sujet énonciateur est le second volet de l'autonomie.

Il faudrait travailler avec un soin tout particulier l'activité épilinguistique. Définissons rapidement celle-ci (pour une approche

un peu plus détaillée, cf. Portine, 1997b : 36 sq.)¹⁵. Nous devons la notion d'activité épilinguistique à Culioli. Malheureusement, elle n'a pas été complètement explicitée. Ce qui suit correspondra donc à une formulation issue des propos tenus par Culioli dans ses séminaires et auxquels nous nous rallions. L'activité épilinguistique est celle de tout sujet parlant. Lorsque nous parlons, nous ajustons nos propos à la norme (lorsque c'est nécessaire), à la stratégie que nous poursuivons, afin d'assurer une meilleure cohésion, etc. en les reformulant de façon plus ou moins consciente. Nous considérons alors la langue comme un instrument que nous mettons en œuvre pour arriver à nos fins.

Ce qui est marquant dans l'autonomie c'est le fait que sa justification est dans l'émancipation de l'apprenant. C'est pourquoi l'essentiel pour nous, dans le cadre de cet article, sera le fait suivant : l'autonomie suppose que l'apprenant se libère de l'aide d'autrui pour résoudre ses propres problèmes ; or il ne peut arriver à cette autonomie sans passer par un processus de collaboration qui tend à le rendre dépendant de cette aide. Il y a donc, d'une part, un saut pour chaque nouvel apprentissage et, d'autre part, une tension entre celui qui apporte l'aide dans le processus de la collaboration et celui qui bénéficie de cette aide. Cette tension a lieu pour tous les types de collaboration.

Dans le cas de la collaboration verticale, la tension entre l'apprenant et l'enseignant ou le tuteur se marque par la tendance de l'enseignant à réaliser la tâche à la place de l'apprenant (pour aller plus vite ou pour qu'il voie comment il faut faire) et la tendance de l'apprenant à arrêter l'exécution de la tâche (en laissant l'enseignant jouer tout seul) ou à se débarrasser de l'enseignant. On constate par exemple que des enseignants attirent lourdement l'attention des apprenants sur la solution ou la leur souffle.

15. On trouve, dans la littérature, d'autres formulations de la notion d'activité épilinguistique. Cette question mériterait un traitement plus détaillé.

Ils sont alors persuadés d'avoir de bons élèves. On constate aussi par exemple que des élèves en petit groupe se taisent lorsque l'enseignant arrive à leur hauteur (alors que le groupe en question était auparavant animé et travaillait effectivement), pour qu'il ne s'en mêle pas, ou que des élèves laissent l'enseignant prendre le contrôle de la machine sur laquelle ils travaillent et se désintéressent de la tâche à accomplir.

Dans le cas de la collaboration transversale, nous avons vu qu'il pouvait y avoir concurrence entre les apprenants, ce qui dénote une certaine tension. Il s'agit alors d'être le meilleur. On rencontre aussi des élèves qui rompent brutalement toute communication parce qu'ils se sentent dominés par d'autres élèves. La domination peut aussi être acceptée, ce qui n'efface pas les tensions.

Dans les cas de la collaboration mixte et de la collaboration conjointe, la tension existe aussi entre les apprenants. Ces différentes tensions ne relèvent pas d'un mauvais fonctionnement de la relation entre enseignant et apprenants ou entre apprenants. La tension dans le processus de collaboration est le moteur qui permet de passer de ce processus de collaboration à l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire. On est peut-être proche ici du rapport instauré par certains entre apprentissage et maïeutique (évoquant l'image de l'accouchement qui n'est pas sans douleurs), ce qui n'est sans doute pas une image gratuite, même si dans la pensée platonicienne le savoir est l'objet de retrouvailles.

Cette tension qui se manifeste dans la collaboration est parfois niée par les enseignants qui veulent voir dans leur enseignement la manifestation d'une grande harmonie entre eux et les élèves. Il y a là une conception romantique qui peut être sympathique par le désir, qu'elle exprime, de former un élève heureux dans la joie et dans le bonheur. La pédagogie Freinet, par son slogan « l'école, lieu de vie » (qui ne relève pas de la didactique mais du militantisme), a d'ailleurs parfois donné lieu à ce genre

de débordement. Prendre cette position angélique c'est nier le rôle formateur du conflit et des tensions.

La collaboration est un processus qui se réalise soit avec l'enseignant soit avec un tuteur. Cette seconde figure n'est-elle qu'une face d'un janus mi-enseignant mi-tuteur? Ce serait le cas si les deux fonctions ne variaient que dans des proportions infimes. Or tout les oppose. L'enseignant donne des cours, séquences structurées représentant un pan du savoir. Il propose des stratégies d'apprentissage parmi lesquelles les apprenants peuvent choisir. Il structure l'espace et le groupe. Ces tâches n'appartiennent pas au tuteur. Il ne donne pas de cours; il ne structure pas le groupe ni l'espace; il ne propose pas des stratégies d'apprentissage (mais aide l'apprenant à mettre en œuvre une stratégie d'apprentissage appropriée, ce qui est très différent). En revanche, le tuteur doit favoriser l'émergence et la construction de l'autonomie de l'apprenant. Même le lieu de travail sépare l'enseignant et le tuteur. L'enseignant travaille dans une salle de classe, plus ou moins bien aménagée. Le tuteur travaille dans un centre de ressources ou au sein d'un réseau (par exemple, le réseau Internet).

Les TICE nous invitent donc à envisager une nouvelle fonction (dont pourrait d'ailleurs bénéficier aussi un enseignement plus traditionnel), celle de tuteur. S'agit-il d'un nouveau métier? Cette question est hors de notre portée. Elle relève de l'organisation sociale (définir un statut, un salaire, des obligations). Nous nous limiterons ici à envisager ce que nous avons décrit comme une nouvelle fonction qui est radicalement différente de la fonction enseignante et qui a ses caractéristiques propres : le tuteur ne fait pas ce que l'enseignant ne fait pas (parce qu'il n'a pas le temps par exemple). Cette définition négative n'a aucun intérêt. Un tuteur est celui qui aide l'apprenant dans sa conquête de l'autonomie. Il n'a pas la même fonction qu'un enseignant.

Le développement de la formation à distance devrait boule-

verser le paysage des fonctions mobilisées dans l'acte de formation. Mais il faut pour cela prendre la mesure des exigences liées aux modifications technologiques. Trop souvent, l'on considère l'innovation comme un moyen de faire des économies. Le nouveau paysage de la formation ne coûte pas forcément plus cher que l'ancien mais il ne coûtera pas moins cher non plus. L'argent sera dépensé autrement. Il nous faut donc étudier les nouvelles fonctions qui vont surgir au fur et à mesure de la mise en place du nouveau paysage technologique. Il nous faut aussi veiller à la précision des notions mises en jeu dans la formation en fonction des transformations opérées. Le passage du *volumen* ou *codex* et du manuscrit à l'imprimé a produit des modifications qui n'ont été ni immédiates ni perceptibles immédiatement. Nous sommes vraisemblablement au début d'une transformation importante du rapport au savoir et à l'apprentissage.

Références bibliographiques

- BRACKE A., en préparation, « Aides à l'apprentissage d'une langue étrangère : Activité cognitive et activité énonciative ».
- BRUNER J. S., HICKMANN M., 1983, « La conscience, la parole et la "zone proximale" : Réflexions sur la théorie de Vygotsky », (première parution) in *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Bruner J. S., Paris : PUF, p. 281-292.
- DERVILLE B., PORTINE H., 1998, « Un *language acquisition support system (LASS)*? Modalités et implications pour la didactique des langues », in *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Souchon M. éd., Besançon : CLA, p. 33-44.
- GAJO L., MONDADA L., 1998, « Contexte, activité discursive et processus d'acquisition : Quels rapports? », in *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Souchon M. éd., Besançon : CLA, p. 91-102.

- GERBAULT J., à paraître, « Compréhension d'informations télévisées en langue étrangère : dispositifs d'aide et modes de réception par l'apprenant ».
- KUUTI K., 1996, « Activity Theory as a Potential Framework for Human-Computer Interaction Research », in *Context and Consciousness : Activity Theory and Human Computer Interaction*, Nardi B. A. éd., Cambridge Mass. : MIT Press.
- LAMY M.-N., SHIELD L., à paraître, « Deux types de téléconférences pour l'auto-apprentissage d'une langue étrangère », UNTELE, Compiègne, mai 2000.
- LEWIS R., 1998, « Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail », in *Hypermédiats et apprentissages*, n° 4, Rouet J.-F., de la Passardière B., éd., Paris : INRP, p. 11-28.
- PORTINE H., 1997a, « L'Espace en didactique des langues », *Travaux de didactique*, n° 37, p. 99-117.
- PORTINE H., 1997b, « D'où vient le métalangage? », *Linx*, n° 36, p. 25-39.
- PORTINE H., 2000, « Un modèle d'apprentissage des langues par le multimédia pour la formation d'enseignants », *Cahiers du Centre interdisciplinaire des sciences du langage*, Université Toulouse-le-Mirail.
- VERGNAUD G., 1989, « La Formation des concepts scientifiques : relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui », *Enfance*, n° 42, p. 1-2, p. 111-118.
- VYGOTSKI L. S., 1934, Mylenie i reč'. Traduction en anglais : *Thought and Language*, Cambridge Mass. : MIT Press, 1962. Traduction française : *Pensée et langage*, Paris : Messidor, 1985. Réédition : Paris : Éditions La Dispute, 1997.
- WERTSCH J., 1985, *Culture, Communication and Cognition : Vygotskian Perspectives*, Cambridge : Cambridge Univ. Press.
- WOOD D., BRUNER J.S., ROSS G., 1976, « The role of tutoring in problem solving », *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, n° 17, vol. 2, p. 89-100. Traduction française

dans Bruner, J. S. *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF, 1983, p. 261-280.

Jules Ferry, l'X et le did@cte

Michel Crampes

École des Mines d'Alès

michel.crampes@ema.fr

Ce texte résume la présentation faite le 11 mai 2000 dans le cadre de la journée d'étude internationale « Une pédagogie renouvelée par l'autoformation et l'autoévaluation », à l'initiative du Pôle universitaire européen de Montpellier et du Languedoc-Roussillon et de l'université Paul-Valéry (Montpellier 3).

Au moment où nous assistons à la naissance en nombre d'universités en ligne, nous nous intéressons au rôle de l'école, des grandes écoles et de l'université et aux relations que ces institutions peuvent avoir avec les nouveaux modes de diffusion de la connaissance sur Internet.

1 La connaissance, bien privé et enjeu collectif

L'enseignement comme nous le concevons et l'observons dans nos sociétés modernes est l'héritier d'un triple enjeu dont les termes entrent souvent en opposition. Historiquement et de manière explicite en ce qui concerne la société française érigée sur les débris de l'élitisme aristocratique, l'école est un lieu dont la mission est l'édification du citoyen. Elle doit permettre de sortir la grande masse de l'obscurantisme afin de lui redonner le pouvoir au travers de la capacité à voter de manière raisonnée, sans assujettissement de quelque sorte à une idéologie. Cette école est celle de la République, celle de Jules Ferry. Elle suppose que tout le monde ait accès à la culture, à la connaissance,

puisque tout le monde a le même pouvoir par son bulletin de vote. La connaissance doit être un bien également partagé, car il est la base d'un pouvoir politique partagé de manière égalitaire.

Cet idéal égalitaire face à la connaissance eu égard à la sphère politique s'est doublé plus récemment de la recherche de l'égalité des chances dans la sphère économique. Il apparaît que la connaissance est aussi à la source d'un meilleur accès à la richesse et au pouvoir économique. Quand le pouvoir économique se double aussi du pouvoir politique, la justification d'une connaissance accessible à tous de manière égalitaire se trouve renforcée selon l'idéal républicain.

Ainsi, la connaissance doit être un bien collectif, au sens d'un bien dont tout le monde dispose sans restriction et en totalité. On notera le rapprochement souvent fait entre la République et l'amour maternel dont Victor Hugo donnait la définition suivante : « Chacun en a sa part et tous l'ont tout entier ». Cette définition convient parfaitement à celle du partage du pouvoir politique. Elle convient aussi à la « connaissance » qui doit être partagée à égalité et sans contrainte. La contrainte économique, politique ou idéologique ne doit pas être un frein à cet accès à la connaissance.

Or, la connaissance s'acquiert par l'accès au savoir d'une part, et à son appropriation d'autre part, c'est-à-dire la capacité à ordonner, mémoriser, intégrer, restituer le savoir. Ces deux capacités, détention du savoir et capacité d'appropriation, ne sont pas, par définition, en possession de ceux qui doivent se les approprier. Le problème est de savoir s'il est possible de se les approprier sans en disposer déjà. Peut-on apprendre les mathématiques sans connaître les mathématiques? Peut-on élaborer des stratégies d'apprentissage sans en connaître? Sans doute l'autodidacte est là pour répondre par l'affirmative. Mais l'autodidacte est un cas d'exception. La règle est plutôt que l'appropriation du savoir et des mécanismes d'accès à ce savoir suppose l'assistance de ceux

qui les possèdent déjà. La connaissance est ainsi un bien privé, rare, non accessible à chaque citoyen tant qu'il n'est pas partagé par ceux qui la possèdent.

2 Jules Ferry

Il revient à l'école la mission de transformer ce bien privé en un bien collectif. L'instituteur, le professeur, deviennent des ressources gratuites (l'école est gratuite) qui tout à la fois possèdent le savoir et savent le transmettre, donnent les capacités d'appropriation à tout citoyen. Les enseignants doivent être en nombre suffisant et répartis géographiquement afin que l'accès ne nécessite aucun sacrifice financier, comme il se doit de tout bien collectif. L'école de la République ouvre donc un espace de liberté total, du moins dans ses principes.

Mais les obstacles économique et géographique ne sont pas les seuls auxquels doit répondre l'école. Il ne suffit pas que la connaissance soit ainsi à la portée de tous. Il faut aussi qu'aucune autre contrainte ne vienne élever des obstacles. L'école qui exige du temps se trouve en concurrence avec les loisirs et le travail éventuel des enfants. Alors, dans la mesure où le temps consacré à l'étude est un facteur majeur pour assurer le bien commun, l'école, en corollaire de la liberté d'accès qu'elle apporte, impose une contrainte de jouissance. Tous les enfants doivent disposer du même capital d'heures. Cette contrainte doit s'entendre ainsi : l'école est limitée dans le temps, et est obligatoire dans ce temps contraint. Le respect d'une éducation égalitaire marie tout à la fois la levée d'une contrainte, et l'imposition d'une autre. Une analyse plus fine confirme cette tendance quand on considère les programmes scolaires et les contradictions qui s'y rattachent. Selon l'idéal républicain, les programmes devraient s'aligner sur l'élève le plus en difficulté. Mais l'idéal trouve là ses limites en raison d'une autre mission dévolue à l'appareil scolaire.

3 L'X

Car l'école s'est vu attribuer une autre mission. Celle de former des élites de plus en plus techniciennes dans une société dont la complexité économique et politique va croissant. Si tout le monde peut avoir accès au savoir, tout le monde ne peut prétendre atteindre des postes de responsabilité. Parallèlement à la mission d'égalitarisme, l'école s'est vu confier insidieusement une mission de sélection qui permet aux meilleurs d'atteindre les postes les plus recherchés. Si la connaissance est effectivement un bien collectif, suffisamment de filtres de sélection ont été mis en place pour rendre l'accès à certains parcours scolaires et universitaires rares, et donc privatisables. Le rôle régulateur de l'école est alors de s'assurer que les critères de sélection ne sont ni politiques, ni économiques, ni idéologiques, ni racistes, mais objectivement pédagogiques, voire scientifiques. La contradiction entre l'école de Jules Ferry et les exigences socio-économiques engendre de nouveaux systèmes de sélection comme les grandes écoles, dont la quintessence est Polytechnique (l'X) qui est tout à la fois accessible à tous, et à laquelle peu accèdent. Cette école est limitée tant en capacité d'accueil qu'en accès géographique. Elle est en fait le fruit des nécessités de la République naissante et de l'ambition napoléonienne qui exigent une élite rare mais pointue tant dans l'art militaire que dans celui de l'exercice de la science. On notera que si l'Empire et l'école de la République découvrent la grande école, celle-ci n'est que le prolongement des écoles dans lesquelles se forment les élites aristocratiques anglaises, à l'exemple d'Eton. Ici, c'est le titre nobiliaire qui est la clef, là c'est le travail et l'aptitude personnelle.

Sous cette apparente égalité d'accès et cette rigueur scientifique quant aux objectifs se cachent en fait des mécanismes plus insidieux. Certains portent sur la manière d'accéder au mieux à ces lieux de pouvoir. Comme l'a montré Bourdieu dans *La repro-*

duction (Paris, Éditions de Minuit, 1970), ceux qui détiennent la connaissance de la stratégie la plus appropriée pour atteindre ces lieux possèdent un bien rare qui permet à leurs enfants de disposer d'un avantage concurrentiel. La clef n'est pas le titre nobiliaire, ni l'argent, mais la conscience que l'accès est possible, ainsi que la stratégie, longue, d'accès. Un polytechnicien connaît plus facilement les ficelles qu'un agriculteur ou qu'un ouvrier, ou encore plus évidemment qu'un travailleur récemment immigré. La sélection est en partie le fruit d'une reproduction culturelle.

Par ailleurs, ce qui est important est non pas tant ce que l'on apprend dans les grandes écoles, que le fait même d'en être membre. Qui connaît le programme de mathématiques de l'X? Qui s'en soucie? La simple appartenance est une forme d'élitisme. Le titre est l'apparence qui opère la distinction (au sens de Bourdieu). La réalité de la distinction repose sur le réseau, celui des relations entre élèves de promotions, celui des anciens. L'accès aux postes, l'obtention de certains crédits, la construction d'alliances seront facilités par la suite. Les corps défendent des positions établies et qui ne sont plus accessibles pour celui qui ne dispose pas du titre et des codes d'usage qui y sont rattachés.

Le titre fixe la valeur des savoirs acquis. Le simple fait d'avoir été élève d'une grande école ou de certaines universités prouve que des biens de connaissances rares ont été recueillis en des lieux précis, auprès d'experts reconnus.

4 Le did@cte

Avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), la connaissance se trouve massivement mise en ligne. Elle n'a plus de lieu. Elle est, ou elle devient, véritablement un bien collectif. Un étudiant peut charger un cours d'une université française, américaine, ou russe. Il peut accéder aux cours des meilleurs enseignants. Des pires aussi. Toute connais-

sance peut être collectivisée, même celle dont les fondements sont idéologiques. L'école de la République avait investi l'espace géographique pour apporter le savoir malgré les contraintes et pour le normaliser au nom de la pensée raisonnante. Les NTIC rendent ce savoir indépendant de ces contraintes.

Peut-on imaginer dans le futur un système éducatif totalement collectif sur Internet? Une société sans école physique, mais accessible à tous, portée par les universités en ligne, officielles et non officielles. Deux difficultés apparaissent.

Si le problème de la disponibilité du savoir est résolu par l'accessibilité au savoir en ligne, celui de son 'mode d'emploi' reste entier. Le rôle du tuteur, du conseiller qui donne l'organisation de l'accès aux ressources, qui vérifie l'appropriation, qui remédie aux difficultés de l'élève est toujours aussi nécessaire. Le meilleur du savoir peut être en ligne, la stratégie pédagogique ne l'est pas. Savoir s'approprier le savoir est un savoir rare. Dans une société sans professeur, au savoir devenu un bien collectif, correspond une société dont la sélection repose sur la capacité à savoir naviguer dans la connaissance en ligne et à savoir se l'approprier. Celui qui apprend à partir d'un savoir disponible en ligne est un autodidacte versé dans l'art de s'approprier le savoir dans sa forme électronique. Nous le nommerons *did@cte*. Il sait jouer de ses contraintes de temps. Il sait construire des chemins de connaissance dans une masse de matériaux. Il sait trier, organiser, répéter, reformuler.

L'égalité des chances revient alors à transformer ce bien propre au *did@cte* en un bien partagé par tous. Soit il revient au professeur d'assurer ce rôle de pilote à distance. Soit il revient en partie à des logiciels de piloter ceux des apprenants qui n'en disposent pas.

Ainsi la connaissance n'est plus à l'école, dans telle université, ou dans les amphithéâtres de telle grande école. La connaissance ne devrait plus avoir de valeur, puisque partagée par tous et sans

restriction pour chacun. Elle est en tout lieu connectée au réseau. Les NTIC ont réalisé l'idéal républicain. Chacun a sa part de savoir et chacun l'a tout entier. Par contre sa vraie valeur réside dans l'aptitude à se l'approprier. On notera que tel est déjà le cas de la spéculation boursière. Toute l'information est disponible en ligne et tout citoyen est égal face à cette information. Les meilleurs sont ceux qui ont goût à l'utiliser, qui savent la décoder et s'emploient à se l'approprier.

Cette aptitude peut-elle aussi être mise en ligne? L'aptitude à apprendre peut-elle être facilitée par des programmes tutoriels associés à la connaissance? C'est ce à quoi s'emploie la communauté des chercheurs en intelligence artificielle appliquée à l'enseignement. L'idéal de Jules Ferry serait alors réalisé non par l'instituteur de la République, mais par l'électronique.

Cette perspective n'est pas si hypothétique que cela quand on observe la montée en puissance des universités en ligne et des modalités tutorielles associées. Quelle valeur leur attribuer? Peut-on être diplômé de Stanford ou d'une quelconque e-université sans y avoir jamais séjourné? Et quelle valeur en attendre comparée à telle autre e-université? Les connaissances dispensées sont les mêmes puisqu'elles sont accessibles en ligne. Il est même possible de s'intéresser aux cours de l'une alors que l'on est inscrit dans l'autre. La différence se fera-t-elle sur le tutorat, puisque là réside la valeur du *did@cte*?

Toute utopie a une part de réalisme et une part de rêve. Nous avons vu que la rareté de la connaissance se conserve traditionnellement entre les murs de certaines écoles ou universités. Le réseau des relations est tout aussi important que le savoir dispensé. Le réseau électronique n'offre pas l'enracinement social du réseau humain. S'il est vrai que des relations sociales se tissent sur la toile électronique, elles restent marginales. Le réseau des anciens a fait ses preuves dans les écoles et les universités. Peut-être se créera-t-il des réseaux d'anciens électroniques. Nous fai-

sons confiance en l'homme pour, à partir d'un bien collectif, réinventer un bien rare afin de redéfinir l'inégalité des chances.

Au delà de la capacité à concevoir des techniques susceptibles de partager le savoir en totalité, c'est l'enjeu de la valorisation du savoir qui est posé dans un monde de *did@ctes*. Le diplôme a-t-il le même poids s'il s'agit d'une université en ligne à laquelle, a priori, tout le monde a accès ou bien s'il s'agit d'une université physique? Pour afficher sa valeur, une université en ligne doit-elle être très sélective? Le paradoxe sur l'enseignement serait que d'une part les NTIC permettent de faire d'un bien rare un bien collectif, et que d'autre part la réalité sociale impose un nouveau mode de sélection pour recréer une nouvelle forme de rareté. Peut-être la crédibilité des universités et des formations en ligne repose-t-elle sur la sélection électronique. Peut-être aussi la société des hommes aura-t-elle du mal à reconnaître une telle sélection.

Un scénario possible est de voir se développer des enseignements en ligne, et, à côté, se conserver des lieux d'enseignement bien physiques au sein desquels les vrais réseaux se créent. Les plus prestigieuses universités anglaises sont aussi les plus vieilles. À moins que ces réseaux traditionnels soient inopérants face à une société électronique. Il est vrai que nombre de jeunes chefs d'entreprise dans les NTIC sont aussi des *did@ctes* qui ne sont pas sortis d'écoles ou d'universités prestigieuses. On voit même des anciens élèves des institutions traditionnelles rejoindre le camp de la nouvelle économie et des *did@ctes*. À moins que, à l'inverse, la net-économie, obéissant dans ses principes fondamentaux à l'économie traditionnelle, ne se retrouve absorbée par cette dernière. Alors les NTIC ne seraient pour l'enseignement qu'une autre forme de diffusion des savoirs dans un cadre traditionnel, comme en son temps l'imprimerie.

TABLE. 1 — Du savoir institutionnel au savoir ouvert

	Enseignement traditionnel	NTIC
Savoir	Privé : enseignants	Collectif : en ligne
Accès au savoir (temps, espace)	Contraint : école	Libre : toujours disponible
Stratégie d'accès (tutorat)	Institutionnellement collectivisée : école	Privatisée : propre au <i>did@cte</i>
Production/Diffusion	Encadrées : école, éditeurs	Libre
Valeur du savoir diffusé	Institutionnellement évalué	Publicité ? Inscriptions payantes ? Idéologie ?
Valorisation des acquis	Diplôme, réseaux physiques	Diplôme en ligne ? e-réseaux ? Aptitudes personnelles ?

5 Conclusion : du savoir institutionnel au savoir ouvert

Le tableau n° 1 résume les différentes analyses et interrogations que nous avons soulevées dans cet article.

Les trois premières lignes résument comment le savoir traditionnel est un bien privé détenu par le corps enseignant, et devient un bien collectif sous l'action de l'appareil institutionnel. À l'inverse, le savoir en ligne est par essence un bien collectif. Son appropriation individualisée dépend du savoir personnel du *did@cte*. Ce savoir d'appropriation, s'il n'est pas collectivisé par

l'appareil institutionnel, est un bien rare qui rend inopérante la capacité du réseau à collectiviser les savoirs.

Les trois dernières lignes montrent comment le savoir collectivisé de l'enseignement traditionnel devient privatisable par le jeu des institutions et des divers filtres d'évaluation. Le savoir en ligne est un savoir ouvert, libre de production, et sans règle d'évaluation. Il constitue un nouveau champ de développement d'aptitudes à l'écart des règles et des réseaux traditionnels. Même si les institutions construisent des règles d'évaluation, un cadre normatif, leur action est limitée et elles ne peuvent contrôler un réseau qui se développe selon les règles et les aptitudes des *did@ctes*. L'enseignement traditionnel reste maître du terrain tant que le contrôle institutionnel crée la rareté. Sur Internet, c'est un mode de contrôle ouvert, proche des lois du marché qui crée la rareté. Dans une société de plus en plus régulée par l'information numérique, les deux mondes cohabitent. Leurs logiques s'opposent. Sauf si l'on considère que l'une peut en venir à absorber l'autre.

Mesurer l'autonomie des apprenants : de la théorie à la pratique

Françoise Blin

SALIS, Dublin City University, Irlande

`francoise.blin@dcu.ie`

1 Introduction

« Faire le point sur l'autonomie dans la formation et sur l'auto-évaluation dans les dispositifs d'apprentissage mis en place », tel était l'objectif de cette journée d'étude sur le thème : « Une pédagogie renouvelée par l'autoformation et l'autoévaluation ». La conception et la mise en place d'environnements multi-médias destinés à soutenir l'apprentissage des langues étrangères a conduit à de nombreux travaux, théoriques et didactiques, sur l'autonomisation de l'apprenant. Les termes « autoformation » et « autoévaluation » sont alors devenus pratiquement synonymes d'autonomie.

Dans un premier temps, il est cependant nécessaire de s'interroger brièvement sur le type d'autonomie envisagé. En effet, de nombreuses représentations du concept d'autonomie sont présentes dans le discours éducatif institutionnel. L'établissement de centres d'autoformation dans les universités, voire même dans les entreprises ou centres de formation permanente, répond en général à plusieurs demandes venant le plus souvent de l'extérieur telles que la nécessité de former un nombre croissant d'apprenants, l'importance de l'acquisition et du développement

de compétences transversales pour la vie professionnelle, notamment de l'aptitude à s'autoformer tout au long de sa carrière. Parallèlement, individualiser le parcours d'apprentissage s'impose parfois lorsque les apprenants concernés constituent une population diversifiée en termes de compétences initiales, besoins et contraintes personnelles ou professionnelles. Ces demandes font par conséquent appel non seulement à une représentation « pédagogique » de l'autonomie mais également à des représentations politiques et socio-économiques.

Dans le cadre de cette communication, nous nous attacherons plutôt à l'autonomie de l'apprenant dans sa dimension pédagogique. Nombreux sont les didacticiens et enseignants qui considèrent aujourd'hui l'autonomisation de l'apprenant comme un enjeu fondamental de l'éducation. Comment peut-on alors définir l'autonomie de l'apprenant? Et surtout, peut-on identifier le niveau d'autonomie atteint par différents apprenants au sein d'un même dispositif d'apprentissage? Une telle connaissance nous permettrait en effet de mieux guider nos apprenants dans leur parcours d'apprentissage, de les aider à progresser dans leur processus d'autonomisation, tout en facilitant la collecte et l'analyse de données nécessaires à la conception ou l'amélioration de dispositifs d'apprentissage en autoformation.

Dans une première partie, nous explorerons rapidement le concept d'autonomie en termes d'indépendance et d'interdépendance. Nous examinerons ensuite deux instruments utilisés à Dublin City University pour « mesurer » le degré d'autonomie atteint par des apprenants de français langue étrangère provenant de filières scientifiques et techniques. Enfin nous discuterons quelques implications et applications pédagogiques de l'utilisation de ces instruments.

2 Autonomie : indépendance et interdépendance

Dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères, il est important de distinguer « autonomie de l'apprenant » et « autonomie d'utilisation », la première étant souvent perçue comme favorisant la seconde, objectif final de tout apprentissage (voir Bouillon, 1995 : 37). L'autonomie de l'apprenant est souvent envisagée comme l'aptitude de ce dernier à être *indépendant*. Cette indépendance se traduit par une responsabilisation de l'apprenant vis-à-vis de son apprentissage et sa capacité à se fixer des objectifs et à prendre des décisions pédagogiques informées — concernant le parcours d'apprentissage, le choix de matériaux pédagogiques, etc. — basées sur une autoévaluation permettant d'apprécier, de manière adéquate, les domaines demandant un travail individuel en profondeur (voir Boud, 1988, ou Holec, 1981 pour ne mentionner qu'eux).

Si la notion d'indépendance est un élément constituant de l'autonomie, l'*interdépendance* ne l'est pas moins (Blin, 1998 : 218). En effet, toute indépendance dans l'apprentissage s'exerce dans un contexte socio-culturel précis. Ainsi que le remarque Little (1990 : 7), « En tant qu'êtres sociaux, notre indépendance est toujours compensée par une dépendance, notre condition essentielle étant l'interdépendance ; un détachement total est une caractéristique principale déterminante, non pas de l'autonomie mais de l'autisme » (*notre traduction*). Cette dualité indépendance-interdépendance se retrouve également dans la définition proposée par Portine (1998 : 74) : « l'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire ».

Le processus d'autonomisation de l'apprenant n'a cependant de sens que s'il permet une autonomisation d'utilisation et ceci quel que soit le domaine concerné. Dans le cas plus précis de

l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, l'autonomie d'utilisation est souvent identifiée à une automatisation (ou internalisation) des structures ou du lexique. Un utilisateur autonome doit cependant être capable de fonctionner dans des situations de communication variées et souvent imprévisibles. Une véritable autonomie d'utilisation sera donc également caractérisée par des comportements appropriés à la situation de communication considérée. Ces comportements peuvent alors mettre en jeu toute une gamme de compétences interculturelles. En effet, l'autonomie d'utilisation de la langue doit souvent s'accompagner d'une automatisation d'opérations ou procédures — dictées par la situation de communication (universitaire, professionnelle, etc.) — propres à un domaine précis et parfois même à une culture déterminée.

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue seconde, différentes traditions proposent différents modèles tentant d'expliquer le processus d'automatisation des formes linguistiques. Au risque de simplifier exagérément, nous nous contenterons de souligner deux points de vue offrant des perspectives différentes sur l'apprenant en termes d'autonomie. Le premier (« psycholinguistique ») considère l'apprenant comme individu indépendant ayant des caractéristiques universelles ou individuelles, le deuxième (« sociolinguistique ») met l'accent sur l'individu en tant qu'être social et par conséquent interdépendant (voir Mitchell et Myles, 1998). L'un des éléments clés distinguant ces deux points de vue est le rôle joué par l'interaction dans le processus d'acquisition ou d'apprentissage de la langue cible (L2). S'il est généralement admis que l'interaction avec des sujets, natifs ou non-natifs, parlant la langue cible joue un rôle important, son impact sur l'apprentissage est cependant évalué différemment selon les traditions adoptées. Mitchell et Myles (*op. cit.*, p. 16) rappellent que, selon les traditions psycholinguistes, l'interaction permet à l'apprenant d'alimenter le système L2 qu'il est en train de développer

de manière relativement autonome. À l'opposé, certaines vues de la sociolinguistique mettent l'accent sur le caractère social de l'apprentissage : c'est à travers l'interaction que les apprenants construisent et reconstruisent, collaborativement, leur identité et leurs connaissances et savoir-faire langagiers.

Ce débat n'est cependant pas réservé au domaine de la linguistique appliquée. Il est, en fait, influencé par les travaux réalisés au sein des différents courants de la psychologie éducative (voir Mitchell et Myles, *op. cit.*). En effet, les théories générales de l'apprentissage en vogue actuellement illustrent tout autant cette tension entre indépendance et interdépendance. Certaines, que nous qualifierons de cognitives pour simplifier, mettent l'accent sur le caractère indépendant ou autonome de l'individu en se concentrant par exemple sur la manière dont il traite l'information, sur le fonctionnement de la mémoire, ou sur la transformation d'un savoir *déclaratif* (« savoir au sujet de quelque chose ») en savoir *procédural* (« savoir faire quelque chose » de manière autonome). D'autres au contraire mettent en avant l'importance de la socialisation dans le développement cognitif et sont le plus souvent dérivées des travaux de Vygotsky, qui sont à l'origine des théories socioculturelles de l'apprentissage.

Les premières (cognitives) ont donné lieu à de nombreuses recherches sur les stratégies d'apprentissage. Ces recherches ont considérablement influencé l'enseignement des langues étrangères au cours des dix dernières années. Il est parfois difficile de définir précisément le terme *stratégie*. Atlan propose de retenir la définition de MacIntyre (1994 : 190, cité dans Atlan, 2000 : 113) : « [les stratégies d'apprentissage] sont des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication ». Les stratégies d'apprentissage sont divisées en plusieurs catégories dont le nombre et le classement varient suivant les auteurs. Deux catégories sont cependant souvent relevées : les stratégies cognitives

et les stratégies métacognitives. Wenden (1991) définit les stratégies cognitives comme « des opérations mentales utilisées par les apprenants pour traiter les contenus linguistiques et sociolinguistiques » (*notre traduction*) (Wenden, 1991 : 19). Selon elle, les stratégies métacognitives comprennent les stratégies permettant à l'apprenant de s'autodiriger (Wenden, *op. cit.*, p.25). L'utilisation efficace de stratégies cognitives appropriées à une situation, tâche ou problème spécifiques devrait par conséquent conduire à une plus grande autonomie d'utilisation. De même, l'utilisation efficace de stratégies métacognitives devrait conduire à une plus grande autonomie de l'apprentissage. D'où l'importance croissante donnée au développement de compétences stratégiques dans les formations en langue étrangère.

Les travaux portant sur les stratégies d'apprentissage, et dans une certaine mesure sur les stratégies de communication, relèvent plus particulièrement de la notion d'indépendance telle qu'elle est suggérée par la psychologie cognitive. La définition de MacIntyre donnée plus haut peut cependant être resituée dans une problématique de l'autonomie intégrant le concept d'interdépendance dans le cadre des théories socioculturelles (ou néo-vygotskiennes) de l'apprentissage. Nous mentionnerons brièvement deux concepts clés de la psychologie de Vygotsky. Le premier concept est celui de la médiation de l'apprentissage par une panoplie d'outils cognitifs ou d'artefacts : langue maternelle, signes, procédures et instruments¹. La fonction d'un outil est de faciliter le travail d'un individu, de lui permettre d'accomplir une action qu'il peut difficilement faire seul. L'utilisation d'un outil résulte également en la transformation de l'environnement, et par

1. La médiation de l'apprentissage par des outils et artefacts se retrouve dans la théorie de l'activité développée par Vygotsky et Léontiev et reprise plus récemment par Cole et Engeström (1990). Pour une illustration des principes de la théorie de l'activité appliqués à l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques, voir Blin et Donohoe (2000).

conséquent, en la transformation de l'activité initiale. Les stratégies d'apprentissage telles qu'elles sont définies par MacIntyre peuvent donc être interprétées comme outils permettant à l'apprenant d'accomplir certaines tâches d'apprentissage lui posant difficulté. D'autre part, l'utilisation de ces stratégies va modifier l'activité entreprise par l'apprenant.

Selon la psychologie vygotskienne, ces outils sont construits culturellement et transmis « historiquement », au cours des interactions entre l'apprenant et un pair expert ou un adulte / enseignant. Leur construction et leur utilisation s'effectuent dans la zone de proche développement (ZPD), définie par Vygotsky (1978 : 86) comme la distance entre ce que l'apprenant peut accomplir seul et ce qu'il peut accomplir en collaboration avec un enseignant ou pair plus expert. En d'autres termes, la performance « assistée » d'aujourd'hui, deviendra performance indépendante demain grâce à une internalisation des outils cognitifs apportés de l'extérieur. Cette internalisation sera facilitée par une interaction enseignant - apprenant ou apprenant - apprenant « plus expert » allant dans ce sens. Gallimore et Tharp (1990 : 184-187) identifient quatre étapes décrivant la progression de l'apprenant² dans la ZPD que nous résumerons brièvement. Au cours de la première étape, l'apprenant est assisté par l'enseignant ou un pair plus expert. L'assistance proposée lui permet initialement de mieux saisir la situation, la nature de la tâche entreprise, les objectifs visés, etc. Ensuite, l'apprenant est amené progressivement à prendre conscience des différents éléments de l'activité ainsi que de leurs relations. Nous appellerons cette assistance procurée par d'autres, « hétéro-assistance ». La deuxième étape voit le passage d'une « hétéro-assistance » à une « auto-assistance ». Au cours de cette période, l'apprenant

2. Gallimore et Tharp discutent principalement de la progression de l'enfant dans la ZPD. Cependant, ils soulignent que les mêmes principes s'appliquent tout autant aux apprenants adultes.

accomplit la tâche sans l'assistance d'un autre mais il n'y a pas encore d'automatisation. L'apprenant s'assiste lui-même en utilisant une variété de stratégies. La troisième étape marque la sortie de la ZPD. La tâche est alors exécutée automatiquement et de manière autonome. Gallimore et Tharp (*op. cit.*) introduisent alors une quatrième étape correspondant à ce qu'ils appellent la « de-automatisation » et une récurSION à travers les précédentes étapes. Il arrive en effet, qu'à certains moments, l'apprenant rencontre une difficulté ou ait simplement « oublié » ce qui avait été auparavant automatisé. À ce moment-là, il peut avoir recours à une forme d'auto-assistance, voire d'hétéro-assistance lorsque celle-ci est jugée nécessaire. Cette quatrième étape nous paraît fondamentale dans un contexte d'autoformation et illustre l'importance du développement des stratégies d'apprentissage. En effet, lorsque l'apprenant se trouve dans une situation où un retour à une performance assistée se révèle nécessaire, la capacité à s'auto-assister pourra déterminer le succès d'un apprentissage véritablement autonome. D'autre part, le recours à une hétéro-assistance lorsque celle-ci est requise peut aider l'apprenant à progresser à nouveau dans sa ZPD.

En conclusion, indépendance et interdépendance sont étroitement liées dans le processus d'autonomisation de l'apprenant et le développement de l'autonomie d'utilisation. Le défi se posant aux concepteurs de dispositifs d'autoformation et aux enseignants est donc de créer des environnements d'apprentissage permettant aux apprenants d'exercer leur autonomie tout en la développant continuellement grâce aux outils mis à leur disposition et grâce à une interaction se situant dans leur ZPD et quel que soit son contexte : en présentiel ou à distance, médiatisée par des documents didactisés ou authentiques. Proposer aux apprenants des activités d'apprentissage se situant dans leur ZPD revient à leur proposer des activités qu'ils ne peuvent pas réaliser seuls mais qui s'appuient sur les connaissances et savoir-faire préalablement

automatisés. Cela revient aussi à leur proposer des activités qui les conduiront à construire ou reconstruire les outils cognitifs, en particulier les stratégies d'apprentissage, qui leur permettront de développer leur autonomie d'apprenant et leur autonomie d'utilisation. Il peut donc être utile d'identifier les compétences stratégiques se situant soit en aval de la ZPD — c'est-à-dire accessibles pour une utilisation autonome — soit dans la ZPD même. Nous examinerons maintenant deux instruments pouvant être utilisés à cet effet : le SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) développé par Oxford (1990) et le « journal de bord ». Ces deux instruments sont utilisés avec des étudiants scientifiques de Dublin City University au cours de leur premier semestre (c'est-à-dire de leurs douze premières semaines) à l'université.

3 Mesurer l'autonomie

3.1 Le *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) (Oxford, 1990)

Le SILL est un questionnaire élaboré par Oxford (1990) permettant aux apprenants (et à leurs enseignants) de prendre conscience des stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent et de celles qu'ils n'utilisent que rarement. L'objectif est essentiellement pédagogique : le questionnaire s'inscrit en effet dans une démarche « Apprendre à apprendre ». Cependant, le SILL est également utilisé par de nombreux chercheurs (voir Atlan, 2000) étudiant les stratégies d'apprentissage.

Oxford distingue deux grandes catégories de stratégies : les stratégies directes (*directement* liées à l'apprentissage d'une langue) et les stratégies indirectes (intervenant dans tout apprentissage). Les stratégies directes regroupent les stratégies aidant le rappel de connaissances acquises antérieurement (A) — ou stratégies de rappel ainsi que les nomme Atlan (*op. cit.*) —, les

stratégies cognitives (B) et les stratégies de compensation (C), ces dernières étant plutôt, à mon avis, des stratégies de communication. Les stratégies indirectes comprennent quant à elles un ensemble de stratégies métacognitives (D) (organisation, évaluation, etc.), affectives (E) et interpersonnelles (F) (voir figure 1³).

Quatre-vingt questions, représentant chacune une stratégie particulière, sont ainsi proposées. Pour chacune d'elles, l'apprenant indique la fréquence d'utilisation (1 = jamais ou presque jamais utilisée, 2 = généralement non utilisée, 3 = utilisée quelquefois, 4 = généralement utilisée, 5 = toujours ou presque toujours utilisée), et calcule ensuite la moyenne correspondant à chaque groupe de stratégies. Il reporte alors ses résultats sur un graphe.

La représentation graphique des résultats doit aider l'apprenant à mieux comprendre comment il aborde son apprentissage de la langue étrangère. La constatation d'une sous-utilisation de certaines stratégies peut alors l'amener à prendre la décision d'« essayer » d'autres stratégies, si toutefois sa motivation l'y pousse. De même, l'enseignant peut obtenir une vue d'ensemble des stratégies utilisées par une classe entière ou se concentrer plus particulièrement sur tel ou tel étudiant. Il pourra alors préparer des activités pour tous, qui mettent en jeu les stratégies peu utilisées, ou individualiser le parcours des étudiants. Les exemples suivants illustrent les résultats obtenus pour un groupe de 32 étudiants de première année provenant de filières scientifiques et technologiques de Dublin City University. Le questionnaire a été administré en tout début d'année et utilisé par le professeur de français pour amorcer un travail de réflexion sur les stratégies d'apprentissage. Les figures 2 et 3 illustrent l'uti-

3. Nous remercions vivement R. Oxford d'avoir accepté que soit reproduit ici un extrait de son ouvrage (*cf.* Oxford, 1990, p. 290).

Part	What strategies are covered
A	Remembering more effectively : grouping; making associations; placing new words into a context to remember them; using imagery, sound, sound and image combinations, actions, etc. in order to remember new expressions; reviewing in a structured way; going back to review earlier material.
B	Using your mental processes : repeating; practicing with sounds and writing systems; using formulas and patterns; recombining familiar items in new ways; practicing the new language in a variety of authentic situations involving the four skills (listening, reading, speaking, and writing); skimming and scanning to get the idea quickly; using reference resources; taking notes; summarising; reasoning deductively (applying general rules); analysing expressions; analysing contrastively via comparisons with another language; being cautious about word-for-word translating and direct transfers from another language; looking for language patterns; adjusting your understanding according to new information.
C	Compensating for missing knowledge : using all possible clues to guess the meaning of what is heard or read in the new language; trying to understand the overall meaning and not necessarily every single word; finding ways to get the message across in speaking or writing despite limited knowledge of the new language; for instance, using gestures, switching to your own language momentarily, using a synonym or description, coining new words.
D	Organising and evaluating your learning : overviewing and linking material you already know; deciding in general to pay attention; deciding to pay attention to specific details; finding out how language learning works; arranging to learn (schedule, environment, notebook); setting goals and objectives; identifying the purpose of a language task; planning for a language task; finding practice opportunities; noticing and learning from your errors; evaluating your progress.
E	Managing your emotions : lowering your anxiety; encouraging yourself through positive statements; taking risks wisely; rewarding yourself; noting physical stress; keeping a language learning diary; talking with someone about your feelings / attitudes.
F	Learning with others : asking questions for clarification or verification; asking for correction; cooperating with peers; cooperating with proficient users of the new language; developing cultural awareness; becoming aware of others' thoughts and feelings.

FIGURE 1 — Récapitulation des stratégies (A-F) pouvant être utilisées

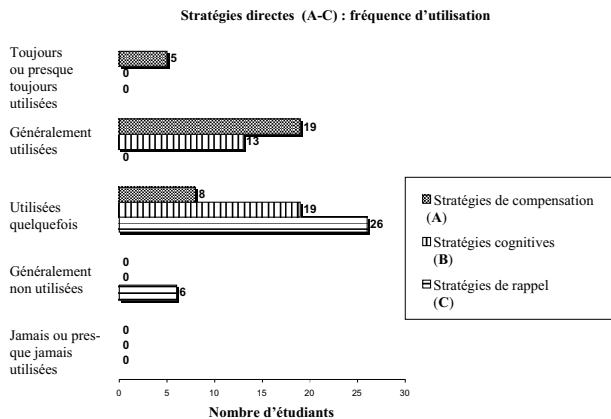


FIGURE 2 — Utilisation des stratégies directes

lisation des stratégies directes et indirectes telle qu'elle a été rapportée par l'ensemble de la classe.

Il est intéressant de noter (fig. 2) que les stratégies de rappel sont loin d'être utilisées de manière systématique par la classe. Nous pouvons également nous demander si la faible utilisation de ces stratégies explique l'utilisation beaucoup plus généralisée des stratégies de compensation. Les stratégies de rappel étant importantes pour l'acquisition du vocabulaire et des structures (et par conséquent pour une utilisation autonome), nous pouvons aisément en conclure que l'ensemble des étudiants pourrait bénéficier d'un travail et d'une aide suivis dans ce domaine. Des activités dont l'objectif est de transformer ou de construire des stratégies facilitant la mémorisation et le rappel de nouveaux termes, structures ou concepts peuvent donc leur être proposées en priorité.

En ce qui concerne les stratégies indirectes (fig. 3), nous observons que les stratégies affectives sont les moins utilisées :

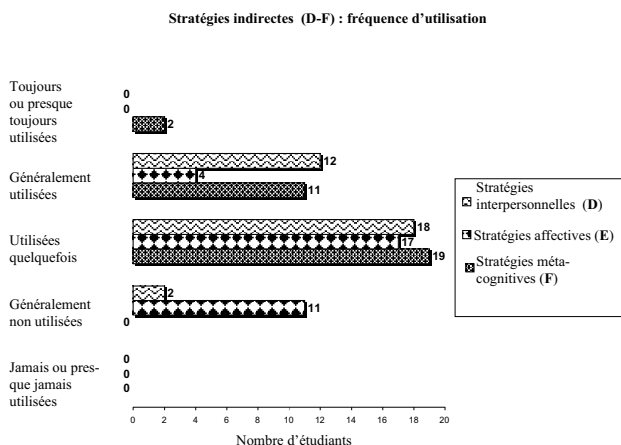


FIGURE 3 — Utilisation des stratégies indirectes

28 des 32 étudiants ne les utilisent généralement jamais ou seulement de temps en temps. Si les stratégies métacognitives, directement liées à l'autonomisation de l'apprenant, sont plus souvent utilisées, plus de la moitié de la classe ne les utilise que de temps en temps. Concevoir et proposer des activités aidant ces apprenants à apprendre à organiser leur apprentissage, à se fixer des objectifs et à s'évaluer s'imposent si un élément d'autoformation doit être intégré au programme de langue.

Les résultats obtenus par un groupe donné peuvent donc permettre à l'enseignant de sélectionner des activités appropriées à la majorité des étudiants tout en correspondant aux objectifs du cours. Ces activités seront construites non seulement pour permettre aux étudiants d'augmenter leurs connaissances et savoir-faire langagiers mais également pour leur permettre de développer des stratégies qu'ils pourront progressivement automatiser ou auxquelles ils pourront recourir lors de difficultés.

Il n'en demeure pas moins que chaque individu présente un profil particulier et par conséquent certaines activités lui seront plus bénéfiques que d'autres. À titre d'exemple, la figure 4 (stratégies A à F) nous permet de comparer les résultats de deux étudiants, S17 et S32 respectivement. Alors que tous deux obtiennent des résultats comparables en ce qui concerne leur emploi des stratégies directes, leur utilisation des stratégies indirectes est fort différente. En effet, S32 sera-t-il capable de prendre en charge son apprentissage, de se fixer des objectifs, de s'autoévaluer? Saura-t-il bénéficier d'un travail en équipe conçu pour favoriser un apprentissage collaboratif? Dans son cas, l'intervention et le suivi de l'enseignant pourront jouer un rôle déterminant dans le succès de son apprentissage, surtout si celui-ci comprend des éléments d'autoformation. Cependant, la nature de cette intervention et le suivi posent un certain nombre de questions, voire de difficultés. Comment peut-on en effet amener les étudiants apparemment peu autonomes à prendre en charge leur apprentissage? Comment peut-on les motiver? Et ceci sans « abandonner » ceux qui nécessitent un suivi beaucoup moins intensif? Comment peut-on promouvoir le développement de l'autonomie de tous, ou comment peut-on assister chacun dans sa ZPD ?

Si le SILL nous permet d'obtenir une vue d'ensemble des stratégies utilisées par les apprenants, collectivement ou individuellement, il présente cependant certaines limites. Premièrement, ainsi que le souligne Atlan (*op. cit.*), l'administration du questionnaire peut être relativement lourde selon le nombre d'étudiants concernés. Afin de garantir une certaine efficacité en terme de prise de conscience des stratégies d'apprentissage, il est donc important que les étudiants en comprennent bien les objectifs. Ceux-ci doivent par conséquent leur être expliqués clairement et le programme suivi doit permettre une exploration et une consolidation de stratégies variées. Deuxièmement, les résultats obtenus

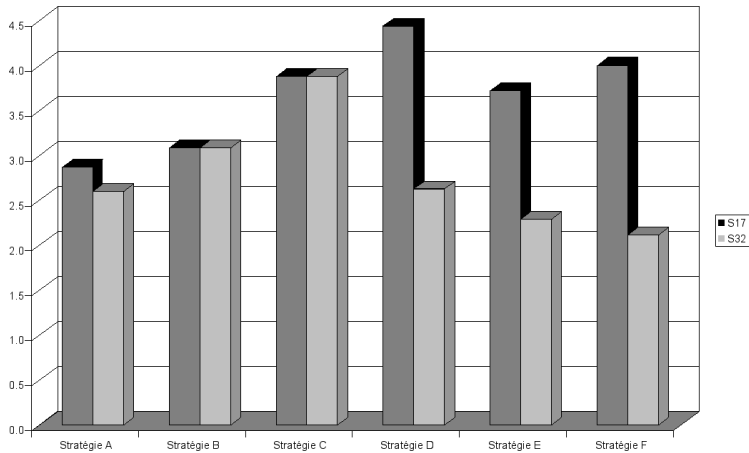


FIGURE 4 — Comparaison des résultats de deux étudiants (S17 et S32). Stratégies A à F

ne donnent qu'une « photographie » des stratégies utilisées à un moment donné. À moins d'administrer le questionnaire à intervalles réguliers, le SILL en lui-même ne permet pas de suivre l'évolution de l'utilisation des stratégies dans le temps. Or, les stratégies se modifient en fonction de l'expérience des étudiants. Enfin, la nature et la composition mêmes du SILL présentent leurs propres limites. Il s'agit en effet d'un questionnaire fermé. Bien que l'inventaire des stratégies établi par Oxford soit très complet, nous ne pouvons ignorer l'existence potentielle d'autres stratégies issues d'expériences antérieures ou de l'utilisation des TIC par exemple. De plus, les questions posées restent d'une certaine manière très générales et indépendantes du contexte dans lequel les stratégies sont employées. Il serait par exemple intéressant, voire utile, de savoir à quel moment ou dans quelle situation (en classe, seul, en situation authentique, etc.) telle ou telle straté-

gie est utilisée. De même, les résultats obtenus grâce au SILL ne nous permettent pas d'identifier les associations possibles entre les différentes stratégies. Afin de suivre le développement des compétences stratégiques des apprenants au cours d'une période d'étude nous avons donc besoin d'un autre instrument. Dans la section suivante, nous verrons comment le journal de bord peut aider enseignants et apprenants à mieux comprendre la manière dont ces derniers abordent leur apprentissage.

3.2 Le journal de bord

À Dublin City University, la tenue d'un journal de bord est obligatoire pour tous les étudiants suivant un module de français au premier semestre de leur première année. Certains programmes d'études peuvent cependant comporter un certain nombre de variantes dans les modalités de mise en œuvre, de contenu ou d'évaluation. Nous nous concentrerons ici sur les journaux de bord tenus par des étudiants en science, ingénierie et linguistique computationnelle ayant choisi de poursuivre leur apprentissage du français dans le cadre du diplôme qu'ils préparent⁴.

Au premier semestre, les étudiants suivent un module de français général. Les étudiants de Physique et Chimie suivent également un module de français scientifique. Le cours de français général comprend 3 heures de cours hebdomadaires devant s'accompagner de 3 heures de travail individuel ou en petits groupes en dehors des cours. Les étudiants ont accès au centre de ressources multimédia pour l'apprentissage des langues en semi-autonomie (SALLU).

4. Pour de plus amples renseignements sur le programme de français offert à ces étudiants, voir le site du français scientifique et technique de Dublin City University, <http://student.dcu.ie/~copains>

À l'opposé du SILL qui est administré une seule fois au cours de la troisième semaine environ, la tenue du journal de bord est avant tout un exercice rétrospectif de longue durée. Ainsi que le montre l'extrait (fig. 5 page suivante) des documents de cours distribués aux étudiants en début d'année, la tenue d'un journal de bord a pour fonction principale d'inciter les étudiants à observer leurs habitudes et stratégies d'apprentissage tout en leur permettant de « dialoguer » avec leur enseignant. L'accent est par conséquent mis sur les stratégies indirectes ou métacognitives. Des instructions précises quant au contenu leur sont données ainsi qu'une liste de questions leur permettant d'évaluer eux-mêmes leur journal, qu'ils doivent tenir en français. De temps en temps, le professeur demande à voir les journaux afin de guider chacun individuellement. Les étudiants sont alors encouragés à suivre les conseils inscrits par le professeur dans leur journal et à répondre par écrit aux questions qui leur sont posées. Entre ces corrections, il leur appartient de décider quand montrer le journal à l'enseignant.

Le journal est évalué en fin de semestre et compte pour 50% de la note finale. Il ne s'agit pas ici de noter la grammaire ni le style ou le vocabulaire qui sont évalués par ailleurs mais plutôt d'apprécier la qualité du contenu et la façon dont l'étude de la langue est abordée. Par conséquent, la note attribuée reflète l'organisation de l'apprentissage, la qualité des réflexions et commentaires, l'aptitude à déterminer la direction de l'apprentissage, l'aptitude à collaborer avec d'autres, etc. En d'autres termes, la note attribuée reflète le niveau d'autonomie en tant qu'apprenant de français. Si la langue n'est pas notée, il est cependant conseillé aux étudiants de soigner leur expression. En effet, un bon niveau de langue accompagne souvent un contenu intéressant. Inversement, plus les étudiants réfléchissent sur leur apprentissage en français, plus il leur est facile d'écrire... Les corrections intermédiaires du professeur comprennent par conséquent des commen-

Définition : le journal de bord

Dans le cadre de votre apprentissage du français, le journal de bord a pour but de vous aider à organiser et construire votre apprentissage de la langue. Il doit vous permettre d'observer vos habitudes d'apprentissage, vos progrès et vos difficultés de manière objective. Il doit aussi vous permettre d'évaluer votre performance, de prendre des décisions relatives aux activités que vous allez entreprendre, etc.

Un journal de bord bien tenu est aussi un moyen individualisé de communiquer avec votre professeur. En lisant vos observations, votre professeur pourra mieux vous conseiller. Il / elle pourra mieux juger les progrès et réactions de la classe, et par conséquent, vous proposer des activités adaptées à vos besoins et vos intérêts propres.

Enfin, le journal de bord peut fournir des informations extrêmement utiles aux chercheurs. Ces derniers peuvent ainsi mieux comprendre la façon dont les étudiants apprennent une langue étrangère, les obstacles à un apprentissage réussi, etc. Les résultats de telles recherches peuvent avoir des applications pratiques dans la conception des programmes de langue et de matériel pédagogique.

(Extrait de documents pédagogiques, F. Blin, © 1998, DCU.)

FIGURE 5 — Définition du journal de bord

taires sur la langue, des pistes de réflexion et des suggestions d'activités possibles en autoformation. Ces corrections sont parfois accompagnées d'une note indicative permettant aux étudiants de mieux percevoir ce qui est attendu d'eux. Seule la note attribuée en fin de semestre est prise en compte dans le cadre du contrôle des connaissances.

La lecture et l'évaluation des journaux représentent une somme de travail importante pour l'enseignant. Afin de faciliter sa tâche, deux études préliminaires ont été réalisées à partir d'un groupe d'une trentaine d'étudiants. La première étude avait pour objet d'établir une grille de lecture ou de correction des journaux et la deuxième d'affiner cette grille afin de mieux mettre en évidence les différents processus mis en jeu. Par manque de place, nous nous concentrerons sur la première étude.

Afin d'établir une grille de correction qui soit fiable et valide, les entrées de 29 journaux ont été, dans un premier temps, analysées et classifiées en cinq grandes catégories : description et évaluation des activités réalisées en classe, description et évaluation des activités réalisées seul ou avec d'autres en dehors des cours, planification et identification d'objectifs, observation de ses propres attitudes et émotions, et autoévaluation. La fréquence des occurrences de chaque catégorie, le nombre d'entrées datées (et donc distinctes) et les notes prises au cours de cette première lecture ont formé la base d'une première évaluation « chiffrée » permettant de classer les journaux les uns par rapport aux autres et de leur attribuer l'un des cinq niveaux habituels du système de notation en vigueur à l'université (correspondant aux mentions françaises). À l'intérieur de chaque niveau, les journaux présentaient des caractéristiques communes qui sont résumées dans la figure 6 page suivante et détaillées dans l'annexe. Chaque niveau représente donc le degré d'autonomie atteint à un moment donné. L'utilisation à intervalles réguliers de la grille ainsi obtenue permet de suivre la progression d'un étudiant dans son processus d'autonomisation et facilite l'intervention de l'enseignant.

- Niveau 5 Motivation, direction, indépendance et interdépendance.
- Niveau 4 Motivation, indépendance, mais interdépendance faible.
- Niveau 3 Dépendance, facteurs socio-affectifs pouvant freiner l'apprentissage, manque de direction et d'organisation.
- Niveau 2 Dépendance, irrégularité, manque de direction et de motivation, refus de développer des stratégies métacognitives (contre-dépendance).
- Niveau 1 « Décrochage ».

FIGURE 6 — Cinq niveaux d'autonomie

4 Conclusion

La grille de la figure 6 comprend néanmoins quelques inconvénients qu'il est important de signaler. Un enseignant ayant peu d'expérience d'une pédagogie centrée sur l'apprenant et se voulant autonomisante peut éprouver quelques difficultés à l'utiliser et par conséquent attribuer une note sur la base d'une impression d'ensemble relativement subjective. D'autre part, son utilisation dans un autre contexte peut être limitée. Or les applications possibles du journal de bord sont nombreuses ainsi que le montrent les exemples suivants, tirés de différents modules de français de spécialité offerts dans notre université.

En deuxième année par exemple, le journal de bord tel qu'il a été décrit plus haut est remplacé par un journal portant sur l'apprentissage d'une autre matière étudiée (chimie organique, électromagnétisme, linguistique, télécommunications, etc.). L'objectif de l'exercice est de préparer les étudiants à poursuivre leurs études dans une université ou une grande école française. Dans leur journal, les étudiants explicitent, en français, le plan des cours suivis pendant la semaine, les concepts clés, les difficultés qu'ils peuvent avoir, les choses essentielles à retenir, la manière

dont ils travaillent cette matière, leurs réactions, etc. La tenue de ce journal de « français de spécialité » sert de point de départ à des échanges entre étudiants et enseignant, ce dernier devenant en quelque sorte l'élève de ses étudiants. La construction du vocabulaire spécialisé se fait alors collaborativement, chacun partageant ses découvertes avec les autres. Les étudiants réfléchissent également aux stratégies qu'ils utilisent dans le domaine et tentent de les évaluer.

Une version collaborative des journaux de bord est utilisée dans le cadre de modules adoptant une pédagogie sur projets. Dans ce cas, les étudiants appartiennent à de petites équipes et se réunissent régulièrement en dehors des cours. Après chaque réunion, un compte rendu est rédigé par un(e) secrétaire, revu par l'ensemble du groupe et remis au professeur qui peut alors suivre et faciliter les progrès du groupe. À intervalles réguliers, les étudiants remettent des rapports individuels sur leur propre travail, leur place dans le groupe, leurs réactions, etc. L'accent est alors mis sur la gestion de projet, le travail en équipe, les problèmes rencontrés collectivement ou individuellement et les solutions adoptées.

Dans tous les cas, une lecture des journaux guidée par une grille appropriée permet de mieux suivre le développement de l'autonomie des étudiants. De plus, journaux ou rapports permettent parfois d'identifier de nouvelles stratégies. Ces stratégies peuvent être spécifiques à un individu ou à un groupe, à une situation donnée ou à une activité précise. De façon tout aussi importante, le journal de bord fournit à l'enseignant attentif une évaluation continue du cours ou programme dont il est devenu le médiateur ou facilitateur. L'étude des journaux de bord permet en effet à l'enseignant de vérifier que les étudiants développent leur autonomie d'apprenant et d'utilisation. Il n'est pas rare que quelques étudiants soient réfractaires à l'idée de devenir autonomes. Toutefois, si la majorité des étudiants s'avère ne

pas progresser, il est possible que certains aspects du dispositif demandent à être revus. De même, les réactions aux activités ou matériaux pédagogiques proposés sont de précieux indicateurs de l'intérêt qu'ils présentent.

Il serait cependant imprudent de généraliser l'utilisation des journaux de bord à tout environnement d'apprentissage. Un facteur important devant être pris en compte est le nombre d'étudiants concernés et celui des enseignants disponibles, ainsi que la charge de travail de ces derniers. Cela est également valable pour les étudiants. Rédiger un journal régulièrement et de manière approfondie demande beaucoup de temps. Il serait illusoire d'imposer cet exercice sur plusieurs semestres, voire sur plusieurs années. L'introduction de variantes, telles que celles qui ont été brièvement décrites plus haut, est donc essentielle si nous voulons maintenir la motivation et l'effort des étudiants dans la durée. Les recherches en psychologie éducative et en linguistique appliquée nous aident à mieux comprendre le processus d'autonomisation de l'apprentissage et l'importance des compétences stratégiques dans des contextes d'autoformation. Il appartient cependant aux didacticiens et aux praticiens de développer des outils adaptés au contexte dans lesquels ils seront utilisés.

Références bibliographiques

- ATLAN J., 2000, « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 3, n° 1, p. 109-123, <http://alsic.univ-fcomte.fr> consulté le 11-06-2000.
- BLIN F., 1998, « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia », *Apprentissage des langues et environnements informatiques hypermédia*, Chanier, T., Pothier, M. éd., *Études de linguistique appliquée*, n° 110, p. 215-226.

- BLIN F., DONOHOE R., 2000, « Projet TECHNE : Vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 3, n° 1, p. 19-47, <http://alsic.univ-fcomte.fr> consulté le 11-06-2000.
- BOUD D., éd., 1998, *Developing Student Autonomy in Learning*, 2^e édition, London : Kogan Page.
- BOUILLON C., 1995, « Autonomie - Technologie – Plurilinguisme », *Actes du colloque de l'UPLEGESS : langues d'Europe, autonomie et nouvelles technologies*, p. 33-41.
- GALLIMORE R., THARP R., 1990, « Teaching mind in society », in *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*, Moll L. C. éd., Cambridge : Cambridge University Press, p. 175-205.
- HOLEC H., 1981, *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford : Pergamon.
- LITTLE D., 1990, « Autonomy in language learning. Some theoretical and practical applications », in *Autonomy in Language Learning*, Gathercole éd., London : CILT, p. 7-15.
- MACINTYRE P. D., 1994, « Toward a social psychological model of strategy use », *Foreign Language Annals*, vol. 27, n° 2, p. 185-195.
- MITCHELL R., MYLES F., 1998, *Second Language Learning Theories*, London : Arnold.
- OXFORD R. L., 1990, *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*, Boston : Heinle et Heinle.
- PORTINE H., 1998, « L'autonomie de l'apprenant en questions », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 1, n° 1, p. 73-77, <http://alsic.univ-fcomte.fr/Num1/portine/default.htm>
- VYGOTSKY L. S., 1978, *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA : Harvard University Press.
- WENDEN A., 1991, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Hertfordshire : Prentice Hall International.

Annexe : grille de lecture des journaux de bord utilisée par les enseignants

Level 5

- Diary entries are regular, at least three times a week;
- Classes are regularly attended; student identifies new points and takes ownership of them; student uses what is done in class to give himself / herself a personal direction and to engage in self-evaluation;
- Student engages a lot in individual and peer study; the facilities provided in SALLU are used on a regular basis;
- Individual study is distributed, in a balanced manner, between oral and written work;
- Student engages a lot in team work which is valued;
- Student organises and plans his / her learning activities; the workplan is modified to take account of difficulties that have been encountered; student has a workplan for holidays and study weeks;
- Student observes strategies used and tries new ones; he / she identifies factors that may prevent learning;
- Student identifies strengths and weaknesses; he / she assesses overall work and results at the end of the semester and sets personal objectives for the rest of the academic year; he / she relates the marks or grades obtained to own perception of progress and does not need his / her results or performance to be validated or acknowledged by the teacher.
- In general, the student's attitude towards the course and language learning is positive; fears are controlled and do not prevent learning to take place.

Level 4

- Diary entries are regular, at least twice a week;
- Student attends classes regularly and provides an interesting feedback; he / she begins to identify weaknesses and own needs but he / she still has difficulties in independently applying strategies that have been explored in class; he / she is able to place class activities in relation to the course objectives;

- A lot of individual study; student begins to value team work and to seek opportunities for collaborative learning; he / she uses the facilities provided in SALLU;
- Individual study is distributed, in a balanced manner, between oral and written work;
- Student attempts to organise his / her work; objectives are set but these are still vague; he / she identifies the need to be organised and is aware of his / her weaknesses in this area; he / she stills needs a defined framework to work from;
- Student observes his / her learning habits and successfully describes some of the strategies used; he / she may be quite anxious and has difficulties in overcoming certain fears which are well described;
- Student identifies weaknesses and begins to acknowledge his / her strengths; he / she is aware of his / her own progress but requires confirmation from teacher.

Level 3

- Entries are not always regular, the dates are sometimes vague; student may not write anything for long periods;
- Student attends classes regularly; class activities are described in great detail and some reactions are given; student shows difficulties in relating class activities to individual work and does not always understand the purpose of a given task;
- Student engages in individual study but does not provide much information; he / she tends to focus on either written or oral skills and to neglect the other; however, he / she functions very well in the context of a definite project (such as conducting an experiment through French as the assignment given in *French for Science 1*);
- Student cannot yet initiate an individualised workplan but is beginning to identify the need to do so; individual objectives and workplan are still vague.
- Affective factors seem dominant; student needs the “warmth” of his / her group and does not like plenary sessions; he / she needs to establish a trusting relationship with teacher but also with peers;

- Self-evaluation is attempted but without much success; student compares himself / herself to others in the class and lacks self-confidence; he / she is, overall, teacher-dependent but is able to function independently in the context of a project.

Level 2

- Entries are irregular, maximum one a week;
- Hardly any feedback on classes which are irregularly attended;
- Student engages in individual work but shows a lack of consistency and regularity; some skills are completely neglected (e.g. never reads); he / she sometimes gives no indication concerning individual work;
- Student does not engage in collaborative activities unless by chance (e.g. conversation with native speaker at the bus stop. . .)
- Student does not attempt to organise his / her work, does not set individual objectives and does not seem to have any direction;
- Student is able to describe his / her reactions and can observe some of the strategies he / she uses; but his / her account is very fragmented;
- Student does not act on advice and guidance given by teacher; he /she is dependent on his / her perception with regards to the role of the teacher, his / her only model being secondary school teachers;
- Student is unable to evaluate his / her language competence;
- Student does not like writing a learner diary, and does not know what he / she should write; he / she only writes to pass the module.

Level 1 (*based on observations as well as on diary*)

- Diary generally very short with sometimes only one entry;
- Student rarely attends classes and gives hardly any indications concerning classroom activities;
- Student tries to maintain his / her own level in the language but does not show any willingness to learn; very little individual work;
- Student has no direction nor objectives;

- Student perceives his / her language competence as good, if not excellent, but he / she does not really know how to assess himself / herself;
- Student may consider himself / herself as “better” than the rest of the class;
- Student is very much dependent on his perception of the teacher role; he / she is sometimes afraid of the teacher;
- Student puts himself / herself in a failure situation; he / she has great difficulty to adapt to life in the university.

Proposer des dispositifs autonomisants de formation en langues à l'université : moyens, contraintes, limites, réussites

Laurence Vincent-Durroux, Cécile Poussard
Université Paul-Valéry Montpellier III
laurence.durroux@univ-montp3.fr
cecile.poussard@univ-montp3.fr

Dans notre université, l'université Paul-Valéry (Montpellier III), la formation en langues pour les étudiants de DEUG et de licence spécialistes d'autres disciplines est assurée pour bon nombre de langues dans le cadre de dispositifs intégrant de l'autonomie de formation. Ces dispositifs s'appuient partiellement sur l'environnement des NTIC (nouvelles technologies d'information et de communication) disponibles à l'Espace Multimédia (langues et culture) de l'Université Paul-Valéry.

Nous présenterons tout d'abord l'historique et l'évolution de ces dispositifs, puis leur fonctionnement actuel. Nous examinerons les difficultés et les limites posées par ces dispositifs. Nous développerons ensuite les contraintes institutionnelles propres à l'Université et nous terminerons par ce qui nous semble être des vecteurs de réussite de ces dispositifs.

1 Historique et évolution des dispositifs

Il y a dix ans, la situation de l'enseignement des langues aux non-spécialistes, et plus particulièrement l'anglais, était devenue critique, avec des groupes de travaux dirigés dont les effectifs

étaient souvent de l'ordre d'une centaine d'étudiants par groupe. Afin d'alléger les groupes, certains étudiants, dont le niveau en anglais était jugé suffisant par un test, étaient dispensés d'assister aux enseignements ; cette situation générait beaucoup d'insatisfaction, tant chez les enseignants que chez les étudiants, qu'ils soient d'ailleurs dispensés ou assidus ! Les NTIC apparurent alors comme une solution partielle à cette situation critique, puisqu'elles permettaient de proposer des séances de pratique individuelle : le dédoublement des groupes pouvait se faire sans nuire au volume horaire de l'enseignement, avec des gains manifestes pour l'étudiant : travail en demi-groupe avec l'enseignant, pratique individuelle à l'Espace Langues (Durroux, 1995) et développement de l'autonomie de formation par la mise en œuvre de conditions nouvelles d'apprentissage sur lesquelles nous allons revenir.

La mise en place des activités se fit de façon progressive, accueillant tout d'abord en 1992 500 étudiants¹ de deuxième année (350 pour l'anglais, 150 pour l'allemand), puis en 1993 les étudiants de première année (soit 1 200 étudiants — quelques groupes « traditionnels » continuant à exister). Après une phase expérimentale en 1995-1996 auprès de 60 étudiants de licence, tous les étudiants de troisième année furent accueillis à la rentrée 1996. (Pour des données chiffrées plus détaillées, cf. Vincent-Durroux et Poussard, 1998).

L'Espace Langues devint l'Espace Multimédia (Langues et culture) en 1995, par une convention regroupant la médiathèque de la bibliothèque universitaire et l'Espace Langues. Il fait désormais partie d'un service commun de l'Université : METICE (*Multimédia, enseignement, technologies de l'information et de la communi-*

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

ation éducatives). L'Espace Multimédia y est le vecteur de l'enseignement sur mesure.

Il y a cette année 6 440 inscrits, dont 3 400 pour l'anglais, 1 215 pour l'espagnol, 715 pour le chinois, 510 pour l'arabe, 300 pour l'allemand, 200 pour le russe, 50 pour le tchèque et 30 pour l'hébreu. Selon les langues et le niveau d'inscription, la nature des dispositifs varie, donnant des places et des rôles différents à la pratique individuelle.

L'équipement actuel est installé dans une vaste salle (400 m²) au premier étage de la bibliothèque universitaire. Il est constitué de 22 magnétoscopes, de 41 ordinateurs (28 P.C. et 13 Macintosh), d'un serveur N.T. et d'un serveur Linux, d'un lecteur de CD-I, d'un poste vidéo collectif, de 7 magnétophones, d'un photocopieur et d'un coin lecture (dictionnaires, manuels de grammaire, ouvrages littéraires, dossiers de traductions). L'installation du coin lecture (en 1996) a répondu au besoin de compléter par des supports papier les potentialités des nouvelles technologies. Ce geste symbolise peut-être le fait que la fascination pour la machine n'a jamais supplanté chez nous la réflexion sur les contenus et la cohérence de l'apprentissage.

Après avoir fonctionné pendant quelques années sur réservation pour les postes informatiques et avec des créneaux limités à une heure, le lieu fonctionne désormais en libre-service de 9 h à 19 h avec du personnel assurant l'accueil des étudiants (2 personnes ayant un CEC², 2 personnes ayant un contrat emploi-jeunes et 1 personne ayant un CES³). Le suivi technique est assuré par un adjoint technique, sous la responsabilité d'un ingénieur d'études et d'un ingénieur de recherche du CRIT (*Centre de ressources informatiques et télématiques*). Une chargée de mission pour l'enseignement sur mesure y assure la cohésion scientifique,

2. CEC : Contrat emploi consolidé.

3. CES : Contrat emploi solidarité.

pour ce qui est de la formation, de l'information et de la réflexion. Il n'y a pas d'enseignant rattaché à l'Espace Multimédia; les enseignants relèvent des U.F.R. de langues. Le suivi administratif est assuré par le responsable administratif de METICE.

2 Fonctionnement actuel

Pour ce qui est du fonctionnement des dispositifs proposés actuellement, nous en présentons ici deux axes :

- les divers rôles et places que prend la pratique individuelle;
- les vecteurs de l'autonomisation.

2.1 Les divers rôles et places que prend la pratique individuelle

- Dans certains cas et à certains moments de l'année (pour le chinois et l'allemand, par exemple), la pratique individuelle n'intervient qu'à titre de complément des travaux dirigés; on peut penser par exemple à un entraînement à l'écriture du chinois, entraînement conseillé par les enseignants de chinois, mais non obligatoire; ou encore à l'écoute de supports audios conseillés par les enseignants d'allemand.
- Dans d'autres dispositifs, par exemple le dispositif d'anglais du premier cycle, la pratique individuelle sous-tend le travail des groupes de travaux dirigés. Qu'elle intervienne en amont ou en aval du cours, la pratique individuelle donne aux étudiants un dénominateur commun qui fédère et dynamise les séances de groupe : elle permet par exemple une acquisition / révision dans le domaine de la grammaire ou encore un entraînement à la compréhension de l'oral. Ces acquis sont, pour la plupart, développés

sous d'autres formes dans les séances de groupe. La pratique individuelle fait partie de ces dispositifs mixtes, à hauteur d'une demi-heure par semaine. Sous la pression étudiante, les possibilités d'encadrement se sont sensiblement améliorées ; les effectifs par groupe ont globalement baissé : désormais, les groupes ne sont plus dédoublés et fonctionnent chaque semaine.

- Enfin, dans le dispositif de troisième année d'anglais, la pratique individuelle est la base du dispositif d'autoformation guidée inspiré de l'expérience de F. Demaizière à l'Université Paris 7 (Demaizière, 1995), tant en termes quantitatifs qu'en termes qualitatifs : 18 séances d'une heure par semestre, avec un encadrement enseignant de type « tutorat méthodologique » d'une durée de 20 minutes par semestre, ainsi que des séances de pratique orale. La rédaction d'un rapport de formation clôt le parcours individualisé de chaque apprenant.

2.2 Les vecteurs de l'autonomisation

La pratique individuelle implique un éclatement de l'intervention enseignante. Cet éclatement est pour nous l'occasion d'autonomiser les apprenants. C'est en effet par une présence enseignante qui prend diverses formes que nous essayons de faire en sorte que les dispositifs proposés soient autonomisants.

- La pratique individuelle ne s'effectue jamais sans qu'un support écrit n'accompagne l'étudiant, soit dans un fascicule contenant les documents nécessaires pour le semestre, soit dans un fichier où l'étudiant trouve le document d'accompagnement nécessaire qu'il photocopie. Ces documents spécifient la nature du produit, ses objectifs, des conseils d'utilisation, parfois un guidage précis, des exercices et des corrigés. L'utilisation de ces documents

nécessite un apprentissage et constitue un premier degré d'autonomisation.

- La pratique individuelle donne lieu, en amont et en aval, soit en groupes, soit en entretien individuel, à une explicitation de la part des enseignants : des méthodes de travail sont discutées, les fondements des dispositifs sont expliqués, en insistant sur l'efficacité d'une formation dont l'apprenant est acteur, en insistant aussi sur l'interruption de la formation institutionnelle en langue à l'issue de la licence et sur l'intérêt qu'il y a à avoir pu développer des stratégies d'apprentissage.
- Le guidage assuré par les enseignants s'amenuise avec le temps si l'on compare les dispositifs de formation en anglais : celui de premier cycle amène l'étudiant à rencontrer son enseignant chaque semaine ; celui de licence amène l'étudiant à rencontrer son tuteur une fois par semestre avec la possibilité offerte, mais très rarement exploitée, de communiquer par courrier ou sur rendez-vous.

Ainsi l'apprenant peut-il être placé dans un continuum développant progressivement son autonomie.

3 Difficultés et limites

Nous venons d'évoquer l'explicitation que nous essayons de produire sur ces dispositifs et sur l'intérêt de la pratique individuelle, souvent mal accueillie. Cette explicitation nous semble être au cœur des difficultés et des limites que nous percevons dans ces dispositifs :

- une première faille se révèle lorsque des étudiants rejoignent notre Université après le DEUG : pour l'apprentissage de l'anglais en particulier, ceux-ci se trouvent impliqués dans un dispositif dont ils ne connaissent pas

- l'étape préalable. Souvent leur adaptation se passe bien mais la vision d'ensemble leur échappe et pour qu'un sens puisse être donné à l'explicitation que nous faisons, il manque l'irremplaçable expérience pratique ;
- une autre faille est due à l'encadrement pédagogique qui est attribué par les départements de langues : l'encadrement pédagogique des étudiants non-spécialistes de langues n'est souvent à l'ordre du jour qu'une fois que les problèmes des spécialistes sont en voie de règlement ; c'est donc souvent en dernière minute que sont recrutés les chargés de cours qui viendront combler le déficit en personnel titulaire. Ces enseignants de passage n'ont guère le temps ni l'envie de s'investir dans une problématique qui leur est souvent étrangère. L'insuffisance quantitative des postes de titulaires a de cruelles répercussions sur la qualité de l'apprentissage des étudiants qui ne reçoivent de la part de ces enseignants que peu de discours (voire aucun discours) leur permettant de situer l'approche pédagogique dans laquelle ils se trouvent ;
 - se pose également la question des lieux et modes de formulation : une explicitation préalable est nécessaire mais non suffisante ; pour résonner, elle doit être confrontée à de la pratique, ce qui implique des reformulations en cours d'année. Il nous semble même qu'une meilleure efficacité puisse être atteinte lorsque la pratique individuelle est alliée à une réflexion en parallèle, ce que nous avons amorcé cette année en premier cycle avec des questionnaires méthodologiques sur les techniques de compréhension de l'oral. C'est l'un des objectifs également de la mise en place à la rentrée prochaine d'une séance de méthodologie de la pratique individuelle. Il faudrait y ajouter, en cours d'année, des « paliers évaluatifs » (Portine, 1998) systématiques par autoévaluation en particulier, afin que

- nos étudiants puissent établir le lien entre leurs progrès et leurs méthodes de travail ;
- une limite supplémentaire, non négligeable, est la capacité qu’ont les étudiants à accueillir le discours sur l’autonomie ; leur capacité est grandement limitée par les représentations qu’ils se font de l’apprentissage, représentations conservatrices qui n’imaginent guère d’autre modèle que la situation d’enseigné, recevant passivement des contenus dont l’enseignant est seul maître. Il faut noter que cette caricature est souvent proche du modèle dominant dans l’enseignement secondaire et supérieur ; nos propositions apparaissent du coup bien marginales !

4 Contraintes

Nous abordons maintenant l’analyse des contraintes que le paramètre « université » apporte à ces dispositifs. Deux axes nous semblent plus particulièrement pertinents : les effectifs et la semestrialisation.

4.1 Les effectifs

- Les effectifs que nous avons cités précédemment ont un effet pervers en faisant croître de façon exponentielle les difficultés ponctuelles ou chroniques associées aux dispositifs : par exemple, tant que l’assiduité aux enseignements était obligatoire, l’équipement de l’Espace Multimédia était utilisé sans discontinuer, et semblait insuffisant, notamment en fin de semestre. À l’heure actuelle, avec des données nouvelles dans la définition de l’assiduité dans notre université, l’équipement est utilisé irrégulièrement, avec des heures de pointe dans la journée, des jours de pointe dans la semaine et des semaines de pointe lorsqu’il

s'agit de s'entraîner à un examen tout proche. Le sentiment des enseignants est de l'ordre de la frustration face à des étudiants qui nous semblent se priver d'une possibilité intéressante en ne fréquentant pas régulièrement ce qui leur est proposé.

- Deuxième conséquence : les effectifs de premier cycle sont tels qu'il est impossible de proposer des parcours individualisés. Le parcours sur les deux années est, à la base, le même pour tous les groupes ; cela n'est pas non plus idéal car cela ne tient pas compte des niveaux et des centres d'intérêt des étudiants. Nous avons tenté une amélioration cette année en créant des groupes à thèmes (langue et cinéma ; langue et littérature, par exemple) ainsi que deux groupes de remédiation. Notre difficulté principale est que les étudiants continuent à privilégier les horaires de leurs cours et à ne pas s'inscrire dans un de ces groupes où ils trouveraient pourtant une plus grande individualisation de leur formation.
- Troisième conséquence que nous souhaitons évoquer ici : la limitation quantitative du temps accordé à chaque étudiant, que ce soit en tutorat ou en pratique orale dans le dispositif d'autoformation guidée destiné aux étudiants de licence (Vincent-Durroux et Poussard, 1998). Cette limitation n'est pas due qu'à un aspect budgétaire. Elle est aussi liée à la formation et aux centres d'intérêt des enseignants généralistes titulaires ou chargés de cours : il s'agit donc bien d'un problème de recrutement et d'absence de formation à la didactique spécifique à l'autoformation en langues, voire même à la didactique des langues.

4.2 La semestrialisation

La semestrialisation induite par les réformes touchant l'institution est source d'autres contraintes :

- elle a provoqué une perte de souplesse dans l'organisation de l'année : il n'est plus possible d'attendre la stabilisation des groupes (longtemps instables à chaque début de semestre du fait des réorientations, des changements de langue, des changements d'emploi du temps des départements dont les étudiants proviennent) pour commencer les enseignements ;
- les semestres durent en fait trois mois (douze à quatorze semaines) et même pour des volumes horaires faibles (ce qui est le cas des enseignements de langues pour non-spécialistes), ils doivent comporter une évaluation. Le besoin de donner une note à tout prix empiète de façon ridicule sur la formation.

5 Des vecteurs de réussite

Les constats qui précèdent peuvent sembler quelque peu pessimistes ; ils doivent toutefois être mis en relation avec les quelques vecteurs de réussite que nous voyons se dessiner.

- Du point de vue des étudiants, de la satisfaction est exprimée : cela est difficile à quantifier toutefois. Nous avons proposé un questionnaire de satisfaction plusieurs années de suite mais peu de questionnaires ont été retournés. La satisfaction et l'enthousiasme se disent plutôt dans les entretiens de tutorat et nous semblent être le fait d'un tiers des étudiants environ.
- Du point de vue des enseignants maintenant, plusieurs faits peuvent être notés :

1. depuis le début, les dispositifs ont continué à évoluer, fruit d'une réflexion qui ne s'est jamais déclarée auto-satisfaite; l'esprit expérimental des débuts demeure et pour nous, rien ne doit être figé,
2. chaque année est donc différente et source de nouvelles réflexions et de nouveaux aménagements; par exemple les fascicules et les documents d'accompagnement continuent à évoluer, ne serait-ce que partiellement,
3. notons également l'effet « boule de neige » avec l'intégration de l'espagnol en 1999 et de l'italien à la rentrée 2000; avec aussi la diversification des publics puisque fréquentent désormais l'Espace Multimédia des étudiants de L.E.A. (anglais cette année, allemand à la rentrée prochaine), des étudiants d'ethnomusicologie, des étudiants de licence TAL et des étudiants de licence et de maîtrise d'anglais pour un enseignement concernant la littérature et le cinéma.

6 Conclusions et perspectives

S'ouvrent devant nous plusieurs perspectives qui nous semblent aller vers une amélioration parce qu'elles devraient davantage insérer la démarche d'autonomisation dans les dispositifs :

- la création d'une séance de méthodologie de la pratique individuelle, séance qui sera proposée aux étudiants « primo-entrants » à l'université et pourquoi pas aussi aux étudiants qui proviennent d'une autre université. Cette séance devrait combiner l'explicitation et la pratique de l'autonomie de formation ;
- l'intégration progressive ou la part grandissante de l'autoévaluation, de la tenue de carnets de bord méthodolo-

- giques permettant un questionnement sur les méthodes d'apprentissage, d'un forum de discussion réflexif (*cf.* Lamy et Goodfellow, 1998) pour intégrer à la formation la dimension métacognitive de l'apprentissage ;
- l'ouverture possible de l'Espace Multimédia (sur des créneaux horaires prédéfinis) aux étudiants de maîtrise et ce, en autonomie complète, afin d'ancrer les formations proposées dans leurs finalités et de donner toute son ampleur à l'autonomisation que nous essayons de développer.

Références bibliographiques

- DEMAIZIÈRE F., 1995, *Didactique des langues, nouvelles technologies et autoformation pour l'apprentissage des langues à l'université*, in DEMAIZIÈRE F. éd., rapport pour la direction des Enseignements supérieurs, p. 4-77.
- 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. éd., rapport pour la direction des Enseignements supérieurs, p. 359-362.
- LAMY M.-N., GOODFELLOW R., 1998, « "Conversations réflexives" dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 1, n° 1, p. 81-99, <http://alsic.org> ou <http://alsic.univ-fcomte.fr>.
- PORTINE H., 1998, « L'autonomie de l'apprenant en questions », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 1, n° 1, p. 73-77, <http://alsic.org> ou <http://alsic.univ-fcomte.fr>.
- VINCENT-DURROUX L., POUSSARD C. 1998, « Dispositifs de formation en anglais à l'Espace Multimédia (Montpellier III). Description et approche critique », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 1, n° 1, p. 37-49, <http://alsic.org> ou <http://alsic.univ-fcomte.fr>.

Des outils pour l'autonomie : l'exemple du baladeur numérique pour la compréhension de la langue étrangère orale

Jean Sabiron

Université de Poitiers, Maison des Langues

jean.sabiron@mshs.univ-poitiers.fr

Au moment où les universités pensent à s'équiper de dispositifs informatiques complexes intégrant les différents supports (texte, image et son), il est pertinent et opportun de découvrir des appareils simples permettant de travailler sur une des quatre compétences de langue, à savoir la compréhension orale, la « compétence oubliée » pour Holec, 1990.

Le propos de cet exposé est la présentation d'une avancée technologique en matière d'écoute individualisée permise par un appareil récent, initialement prévu pour l'écoute de musique téléchargée à partir d'un ordinateur sous forme de fichiers-son compressés.

Ce qui suit est donc l'histoire d'un détournement d'usage.

Il est coutumier de dire que les Français ont un niveau faible de compréhension des langues étrangères, par rapport aux pays scandinaves et du nord de l'Europe ou, plus proches de nous, les Pays-Bas. Ces derniers ne se rendent pas compte de la chance qu'ils ont d'être en quasi-immersion permanente dans la langue anglaise; l'exposition à cette langue dominante représente un nombre d'heures considérable que ne pourra jamais égaler une exposition organisée dans l'institution scolaire ou même universitaire en France.

L'accès direct et gratuit à des ressources sonores en langues étrangères sur les sites des radios en ligne sur Internet permet dès maintenant de proposer à tous nos apprenants en formation initiale et continue une exposition à la langue authentique, ce qui est une première étape de l'acquisition de la compétence de compréhension. De très nombreux sites didactisent les ressources sonores offertes, permettant ainsi à l'apprenant adulte de faire un travail personnel sans la présence physique de l'enseignant.

1 Le concept ACADEME

Le concept ACADEME (Apports et convergences au-delà des media) que j'ai créé en 1993 visait certes à présenter des informations textuelles ayant un intérêt linguistique et culturel, mais surtout à les offrir sous différents points de vue et niveaux de langue, afin que l'apprenant puisse comparer les différentes sources tout en se rassurant progressivement sur sa compétence de compréhension.

ACADEME 2000 va plus loin grâce aux progrès du son compressé véhiculé *via* Internet.

Autour d'une thématique d'actualité récente illustrative de la réalité linguistique et culturelle du ou des pays de langues anglaise et espagnole, l'équipe de conception de la Maison des Langues crée des documents sonores originaux de 30 secondes à 2 minutes ayant la structure suivante :

- de 1 à 3 documents présentant une même information avec accents et/ou registres différents ;
- de 1 à 3 documents de réactions à cette information ou problématique exposée ci-dessus ;
- de 1 à 3 documents de prolongement ou d'approfondissement de la problématique.

Ces documents numérisés à l'enregistrement sont ensuite compressés en format MP3 et transférés sur le serveur de l'éta-

blissement pour être rendus accessibles aux destinataires prévus qui téléchargent de leur domicile ou de leur établissement la série de fichiers *via* le modem et le réseau.

L'écoute des fichiers-son se fait ensuite à partir de l'ordinateur lui-même, et surtout par téléchargement de ces documents sur un baladeur numérique compatible Internet (du type Rio de Diamond, ou Lyra de Thomson Multimédia), pour une écoute indépendante de l'ordinateur. L'innovation se fait donc par deux niveaux successifs de démultiplication de la diffusion : d'abord à partir de notre serveur vers les ordinateurs en réseau régional et national, puis à partir de chaque ordinateur destinataire vers un nombre sans limite de baladeurs approvisionnés localement.

La révolution numérique — sans duplication ni expédition de supports physiques — répond à l'objectif d'une exposition renforcée par l'individualisation de l'écoute de l'élève ou de l'adulte à partir d'un outil simple et téléchargeable, dans un lieu qui peut ne pas être la salle de classe, dans un créneau horaire autre que celui du cours.

Soulignons quelques points forts du baladeur :

- appareil léger, sans usure mécanique ;
- individualisation de l'écoute ;
- qualité du son ;
- écoute à 2 (pour conflit cognitif) ;
- diffusion collective (avec enceintes amplifiées) ;
- alimentation de casques infrarouges ;
- accès instantané aux plages ;
- retour en arrière direct pour ré-écoute ;
- fonction Repeat ;
- fonction top A-B sur le Rio de Diamond.

Les caractéristiques du son compressé, très appréciées dans son usage initial qu'est le téléchargement de fichiers musicaux, sont des atouts considérables pour les langues : qualité C.D., pluralité de plages d'écoute avec accès immédiat qui permettent une

pluralité de présentations et de points de vue, téléchargement rapide des fichiers-son compressés (un douzième du volume initial), et en conséquence démultiplication des lieux d'écoute de la langue et des utilisateurs en bout de chaîne.

Il va de soi que l'apport de fichiers-son est accompagné de la fourniture par notre site Web, de documents textes d'introduction au sujet, de contextualisation, de présentations des locuteurs étrangers, de leur variation phonologique nationale ou régionale, de façon à permettre à l'auditeur individuel de repérer les caractéristiques de la langue parlée. Le site fournit également des instructions de travail pour l'apprenant isolé ou des pistes d'exploitation pour le collègue linguiste, et des fiches de scriptages des documents sonores.

2 La méthodologie ACADEME

La méthodologie ACADEME — qui a fait l'objet d'un dépôt de marque auprès de l'INPI (l'institut national de la propriété intellectuelle) — est une approche cognitive de facilitation de l'écoute par :

- la construction d'une représentation finale par étapes temporelles et niveaux phonologiques ou lexicaux ;
- la variété des messages (progressions combinatoires) ;
- les énoncés périphrastiques (pour renforcer les connexions sémantiques et la mémoire associative) ;
- l'attention guidée et focalisée (pour favoriser l'identification et le repérage des propositions annoncées) ;
- l'anticipation d'une information pertinente.

La redondance et l'intention de transparence monosémique permettent la prévisibilité du contenu, l'élargissement de l'angle d'audition, la disponibilité pour de nouveaux éléments complétant et complexifiant la représentation initiale et enfin aboutissent à des hypothèses et inférences nouvelles. Enfin, la comparaison

entre les différents énoncés aide l'apprenant à organiser et intérioriser une représentation de la situation.

La chaîne de conception des matériaux ACADEME se compose ainsi :

- idée initiale;
- inventaire des matériaux sources d'information;
- conception : réunion pour rôles, progression;
- feuille de guidage de l'auditeur;
- instructions aux lecteurs natifs;
- enregistrements et numérisation;
- traitement du son;
- compression;
- réunion pour tri et ordonnancement;
- mise à disposition sur le réseau.

Un délai de 36 heures entre l'idée initiale et la mise sur le site F.T.P. semble possible au bout d'un an d'expérimentation.

Nous pouvons souligner les 10 points forts du potentiel MP3 pour les langues :

- qualité C.D.;
- stockage de 45 minutes (c'est-à-dire suffisant en langues);
- volume initial réduit à un dixième ou un douzième;
- chargement de 45 minutes de son en 5 minutes;
- téléchargement manuel : rapide en réseau RENATER, acceptable avec modem 56 000, et bien sûr idéal pour le câble et l'A.D.S.L. (*asymmetric digital subscriber line*)!
- téléchargement automatique possible;
- création de plages;
- approvisionnement à partir du site F.T.P.;
- distribution massive.

Les perspectives didactiques immédiates sont les suivantes :

- exposition massive à la langue parlée authentique : spontanée ou élaborée;

- diffusion de nos propres matériaux (affranchissement des droits d'auteurs);
- individualisation de l'écoute;
- pages numériques = multiplicité et accès direct;
- intégration et complémentarité du site Web;
- nouvelles approches méthodologiques en cours d'expérimentation : programme DUEL (*Double Utterance in the English Language*) : écoute avant le présentiel, et hors des murs;
- le distanciel peut représenter 30 % voire 50 % du temps de formation;
- publics existants demandeurs et nouveaux publics;
- rôle accru de la création de ressources : une chaîne conception complète mais simple;
- possibilités d'échanges de ressources = une mutualisation devenue possible!

Les perspectives didactiques à moyen terme quant à elles, sont les suivantes :

- un appareil par apprenant;
- téléchargement par l'apprenant lui-même;
- usage massif en formation continue : appareil partagé, appareil prêté pendant la formation;
- appareils nouveaux ou adaptés;
- télédistribution de documents spécifiques pour publics ciblés, pour besoins ponctuels, à la demande.

3 Conclusion

Puisque le thème de cette journée est l'autonomie, il est opportun de rappeler un des sens de ce mot figurant dans le *Grand Robert* (définition 3) : « Distance que peut franchir un véhicule, un avion, un navire sans être ravitaillé en carburant. »

La présentation que je viens de faire est avant tout méthodologique : le souhaité devient possible par l'usage détourné d'un

appareil simple permettant d'accroître une sous-compétence (la compréhension de la langue orale). Nous intégrons l'outil non pas parce qu'il existe, mais parce qu'il sert notre objectif de passage par étapes vers l'autonomisation de l'apprenant.

Facilitons l'appropriation de tels outils pour favoriser la découverte, la comparaison des apports multiples. En tant que chercheurs, multiplions ces terrains d'exploration et d'usages car nous savons que l'adulte a un besoin organique et un besoin psychologique d'être traité comme être capable de s'autogérer dans le temps et l'espace de son choix, avec les supports qui ont sa préférence : « les adultes apprennent mieux dans un cadre informel, confortable, flexible, et sécurisant » (Knowles, 1990, p. 66).

En tant que concepteurs de contenus, offrons une palette de présentations plutôt qu'une information unique, car l'adulte recherche des sources multiples, a une tendance naturelle à rechercher la fiabilité des indices. Le modèle andragogique se nourrit d'heuristiques analogiques.

La nouvelle donne avec ce type d'outil, c'est le ravitaillement à distance en matériaux langagiers. L'abondance existante — ou créée — de matériaux en ligne est une chance pour l'esprit critique : elle permet la comparaison. Mais l'apprenant autonome, distant ou en libre-accès dans l'institution a besoin de structure, de signalétique, validation des sources, et encore plus de proximité psychologique.

Favorisons la navigation, certes, mais fléchons le parcours. Pas de navigation sans boussole.

Références bibliographiques

- Holec H., 1990, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Le français dans le monde*, numéro spécial, février-mars.
- Knowles M., 1990, *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Éditions de l'Organisation.

La plate-forme ARIADNE

Jean-Pierre David

Membre du comité scientifique de la fondation ARIADNE

laboratoire CLIPS-IMAG, Grenoble

`jean-pierre.david@imag.fr`

1 Les objectifs du projet ARIADNE

L'action communautaire ARIADNE¹ regroupe 24 universités et grandes écoles de l'Europe et de la Suisse. Les objectifs du projet sont de favoriser la production et les échanges de ressources pédagogiques multimédias entre les unités de formation de la C.E.E. (universités, écoles, entreprises).

Constat et prise de position

- Les différents organismes de formations créent des contenus pédagogiques multimédias sans références communes à des normes en termes de mode d'apprentissages et d'ergonomie.
- Les ressources doivent être créées par des outils auteurs impliquant une méthodologie pédagogique.
- Les ressources sont très souvent distribuées *via* des serveurs web où la mise à jour n'est pas contrôlable et la recherche des contenus par un apprenant peut s'avérer trop aléatoire.

1. *Alliance of Remote Instructional Authoring and Distribution Networks for Europe* : <http://ariadne.unil.ch>.

- Ces ressources doivent être gérées par un système de base de données où la recherche de documents se fait sur des critères pédagogiques.
- Le butinage sur le web ne peut aboutir à un apprentissage efficace, de même qu'une personne dans une bibliothèque ne peut assimiler le contenu de tous les documents qu'elle parcourt sans guide pédagogique.
- Pour être efficace, l'apprentissage doit être structuré sous forme de plan de formation, constitué d'un ensemble de « briques pédagogiques ».
- Pour une meilleure réutilisabilité avec des profils d'étudiants variés, ces briques doivent présenter une granularité limitée à une petite unité pédagogique.

2 La plate-forme ARIADNE

Dans cette optique, plusieurs outils logiciels ont été réalisés et mis en œuvre. Ce travail de développement par les partenaires représente environ 100 hommes/année. Ces outils (TM : *tools and methodologies*) offrent des fonctionnalités bien identifiées :

- TM8 : pour gérer l'ensemble de la base distribuée et partagée des données pédagogiques (*Knowledge Pool System*).
- TM1, TM2, TM3, TM4, TM7 : des outils auteur pour créer des ressources pédagogiques en facilitant la production par les enseignants et en assurant la qualité des documents.
- TM5 : pour indexer les documents pédagogiques produits avec des critères non seulement techniques mais aussi sémantiques. Ces informations qui constituent l'en-tête pédagogique d'un document, accessibles sur tous les serveurs interconnectés, permettront de puiser dans le vivier de connaissances partagées. Ainsi, avec une recherche

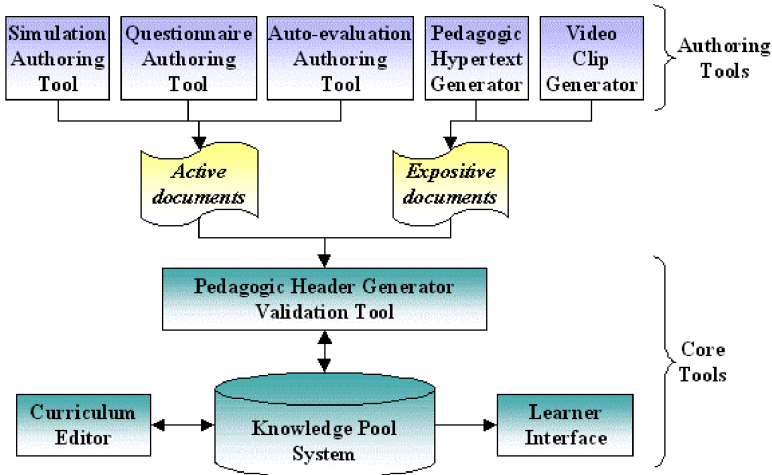


FIGURE 1 — Schéma de fonctionnement de la plate-forme ARIADNE

multicritères, les enseignants pourront aisément sélectionner les ressources dont ils ont besoin.

- TM6 : pour produire des plans de formation (*curriculum*) qui structurent le calendrier et le contenu d'un cours par l'assemblage de données pédagogiques correspondant à un profil d'étudiants.
- ALI (*Ariadne Learner Interface*) : pour mettre en œuvre ces *curricula* auprès de populations d'étudiants, en mode présentiel ou à distance, *via* Internet.

Au cours de la deuxième phase du projet, lancée en juillet 1998, tous ces outils sont consolidés ou redéveloppés en java. Le socle de la plate-forme est le système de gestion de bases de données Oracle. Un accord de coopération, qui inclut une aide à l'installation et à la maintenance des serveurs, a été conclu avec la société Oracle Corporation (Europe).

3 Expérimentation

Les expérimentations sont en cours dans les sites des 24 partenaires de ARIADNE II et des membres du groupe d'utilisateurs. En effet, les organismes de formation intéressés peuvent expérimenter la plate-forme ARIADNE et enrichir le vivier de connaissances, en rejoignant l'AUG (Ariadne User Group). Il suffit de signer un contrat d'expérimentation entre l'organisme expérimentateur et un partenaire du projet qui parrainera l'expérimentation. À partir de juillet 2000, les utilisateurs se regroupent dans une association qui assure la pérennité de la démarche (<http://ariadne.unil.ch/Association/Foundation.html>).

Le vivier de connaissances contient actuellement plus de 3000 documents pédagogiques, dont la plupart sont librement accessibles. Si un document n'est pas libre, seule l'en-tête pédagogique de celui-ci sera sélectionnable lors d'une recherche. Comme cette en-tête informe sur les coordonnées de l'auteur, celui-ci pourra être contacté pour préciser les conditions d'accès.

4 Comment visiter un « Ariadne Learner Interface » ?

Le CAFIM (Centre d'autoformation et d'innovations multimédias) de l'Université Joseph-Fourier de Grenoble dispose de l'un des 15 serveurs interconnectés du projet ARIADNE.

Notre rôle a consisté à développer le générateur d'exercices hypermédias GENEVAL (TM7) et consiste actuellement à expérimenter le dispositif complet avec de grands groupes d'étudiants. Des sessions de formation en physique, chimie et biologie, sous forme de cours hypertextes, d'exercices d'autoévaluation, de simulations et de tests d'évaluation sont proposées aux étudiants de DEUG première année.

Le poste client n'a besoin d'aucun logiciel propriétaire pour accéder au cours. Un navigateur Internet tel que Netscape 4 ou

Internet Explorer 5 suffit. À terme, l'ensemble des documents produits par les outils auteurs seront au format XML avec des applets java, ce qui assurera une totale portabilité sur toutes les plates-formes matérielles.

Pour visiter notre serveur de cours ALI :

<http://ariadne2.ujf-grenoble.fr/ALI>

Pour contacter la fondation : <http://ariadne.unil.ch>

Participants et intervenants

Les noms des intervenants sont en italique.

ABENOSA Michel	IUFM Montpellier sec-dir@iufm.univ-montp2.fr
ALMIRA Roseline	CIRAD almira@cirad.fr
ANDRÉ Daniel	Université Évry daniel.andre@bp.univ-evry.fr
BELEN Lucien	Université Montpellier 1 belen@sc.univ-montp1.fr
BELLAN Marie-Thérèse	Pôle universitaire Montpellier bellan@poluniv.univ-montp2.fr
BENOIT B.	
BERMON Philippe	DAFCO Montpellier philippe.bermon@ac-montpellier.fr
BIZE Alain	École des Mines d'Alès alain.bize@ema.fr
BLANQUER Véronique	(étudiante) Montpellier 3 blanquerv@club-internet.fr
<i>BLIN Françoise</i>	<i>Dublin City Univ</i> francoise.blin@dcu.ie
BOISSIER Laurence	Université Montpellier 1 boissier@sc.univ-montp1.fr
BOISSON Jean-Marie	Université Montpellier 1 boisson@sceco.univ-montp1.fr

Participants et intervenants

BONNERIC Philippe	Université Montpellier 1 bonneric@sceco.univ-montp1.fr
BONNIOL Vincent	Université Marseille vincent@karatel.fr
BOUVARD Luc	Université Montpellier 3 luc.bouvard@univ-montp3.fr
BRAJOU Frédéric	Université Perpignan fred@creufop.univ-perp.fr
BROUAT Thérèse	IUT Montpellier brouat@iutmontp.univ-montp2.fr
CAPDEVILLE Catherine	Université Montpellier 3 catherine.capdeville@univ-montp3.fr
CAYZAC Guy	Université Montpellier 3 guycayzac@aol.com
CHALONS François	Université Tours chalons@univ-tours.fr
CHARNET Chantal	Université Montpellier 3 chantal.charnet@univ-montp3.fr
CHINI Danielle	Université Pau danielle.chini@univ-pau.fr
CLARENC Josiane	Université Montpellier 3 josiane.clarenc@univ-montp3.fr
COCOYNACQ Jean-Michel	
<i>COGNE André</i>	<i>Université Grenoble 2</i> andre.cogne@ujf-grenoble.fr
CORBALAN Jean-Antoine	Université Montpellier 3 jean-antoine.corbalan@univ-montp3.fr
COURAZIER Marie	Université Montpellier 3 marie.courazier@univ-montp3.fr
<i>CRAMPES Michel</i>	<i>École des Mines d'Alès</i> michel.crampes@ema.fr
DAINAT Jacques	Université Montpellier 3 dainat@ensam.inra.fr

DARLET Christian	Université Montpellier 2 darlet@msem.univ-montp2.fr
DAVID Jean-Pierre	Laboratoire Clips-Imag-Grenoble jean-pierre.david@ujf-grenoble.fr
DEMAIZIÈRE Françoise	Université Paris 7 demaizie@ccr.jussieu.fr
DESBOIS Véronique	Université Montpellier 2
DESBORDES Marianne	Université Luminy
DE REDON Pierre	IUT Montpellier deredon@iutmontp.univ-montp2.fr
DIJOL Christine	Pôle universitaire Montpellier christine.dijol@wanadoo.fr
DORANDEU Janine	Université Montpellier 1
DRAPIER Francis	francis.drapier@free.fr
DUHAU-MARMON Elisabeth	ENSA Montpellier duhau@ensam.inra.fr
ESGONNIERE Marie-Christine	(étudiante) Montpellier 3 m.c.torresgo@wanadoo.fr
FRANÇOIS Michel	Université Provence f.michel@romarin.univ-aix.fr
GALCERAN Mireille	Université Montpellier 2 galceran@univ-montp2.fr
GEERAERT Pascal	Université Maine pascal.geeraert@univ-lemans.fr
GIBERT Béatrice	
GRAINGER Thomas	Université Marseille thomas.grainger@luminy.univ-mrs.fr
GRATTON Anne-Michèle	Université Montpellier 3 anne-michele.gratton@univ-montp3.fr

GROS Jacqueline	Université Montpellier 3 jacqueline.gros@univ-montp3.fr
GUIBAL Jacqueline	Université Montpellier 1 jguibal@sc.univ-montp1.fr
GUIJARRO Vincent	CNAM Languedoc-Roussillon guijarro@cnam.fr
GUYOT Annie	Université Nice aguyot@taloa.unice.fr
HADJ Malik	Université Montpellier 1 hadj@isem.univ-montp3.fr
HAMILTON Peter	Université Montpellier 3 hamiltonptalb@aol.com
HITA Michèle	Université Montpellier 3 michele.hita@univ-montp3.fr
HUAN Wang	Université Montpellier 3 wang.huan@univ-montp3.fr
IMBERT Christelle	(étudiante) SUFCO Montpellier 3
JACQUIN Jean-Louis	Université Montpellier 1 jacquin@isem-montp1.fr
LAFUENTE Virginie	IAM Montpellier lafuente@iamm.fr
LARCHE François	Université Montpellier 2 larche@gdpc.univ-montp2.fr
LE GARS Jean-Claude	Université Montpellier 2 le-gars@univ-montp2.fr
LE LAN Jean-Marie	IAM Montpellier lelan@iamm.fr
LEES Richard	Université Montpellier 2 rlees@univ-montp2.fr
LEFRANC Marie-Paule	Université Montpellier 2 lefranc@ligm.igh.cnrs.fr
LEGUINIO Claire	IMEF Montpellier claire.leguinio@wanadoo.fr

LESAGE Marie-Claude	Université Montpellier 2 mclesage@univ-montp2.fr
LLORCA Liliane	Université Montpellier 3 liliane.llorca-cavoli@univ-montp3.fr
LUYE Mailys	IAM Montpellier luye@iamm.fr
MAIRE Claude	ENGREF Montpellier maire@engref.fr
MALARET Nicole	Université Lyon 2 nicole.malaret@univ-lyon2.fr
MARTY Robert	Université Perpignan robert.marty@itineris.net
MARY Fabienne	Université Montpellier 3
MAURY Bernard	IUFM Montpellier bmaury@iufm.univ-montp2.fr
MAURY Maïthé	Université Montpellier 2 maithe.maury@univ-montp2.fr
MAURY Michel	Université Montpellier 2 michel.maury@univ-montp2.fr
MEIFFREN Dominique	Université Montpellier 3 dominique.meffren@univ-montp3.fr
MERCHERS Dorle	
MIARA André	IUFM Montpellier miara@iufm.univ-montp2.fr
MONINO Jean-Louis	Université Montpellier 1 jlmonino@aol.com
MONTEIL Gilles	monteil@regard.org
MOREAU Jérôme	Marseille stagiaire2@epa-euromed.fr
MORINI-GARCIA Pascale	Université Perpignan pascale.m-garcia@wanadoo.fr

Participants et intervenants

MOURZELAS Mireille	Agropolis Montpellier mireille.mourzelas@cirad.fr
MUCCHIELLI Alex	Université Montpellier 3 alex.mucchielli@univ-montp3.fr
NARBEY Florence	(étudiante) Montpellier 3 flnarbey@freesurf.fr
NARBEY Marie- France	(étudiante) Montpellier 2
NEUHAUSER Patrick	Université Montpellier 3 patrick.neuhauser@univ-montp3.fr
NOY Claire	Université Montpellier 3 claire.noy@univ-montp3.fr
OLIVE Marie-Noëlle	Université Provence marie-noelle.olive@newsup.univ-mrs.fr
OLSZEWSKA Barbara	Université Montpellier 3 olszewskab@tpinfo.univ-montp3.fr
PANCKHURST Rachel	Université Montpellier 3 rachel.panckhurst@univ-montp3.fr
PASTOR Alain	Université Lyon alain.pastor@univ-lyon2.fr
PASTOR Claudine	ISIM Montpellier 2 claudine.pastor@isim.univ-montp2.fr
PENIN Marc	Université Montpellier 1 penin@sceco.univ-montp1.fr
PEYTAVIN Geneviève	Université Montpellier 2 peytavin@cnam.fr
PEZERIL Maggy	Pôle universitaire Montpellier pezeril@poluniv.univ-montp2.fr
PFUHL Thomas	Université Montpellier 3 thomas.pfuhl@univ-montp3.fr
PHELAN Richard	Université Montpellier 2 phelan@luminy.univ-mrs.fr
PINTUS Freddy	

Participants et intervenants

<i>PORTINE Henri</i>	<i>Université Bordeaux 3</i> henri.portine@montaigne.u-bordeaux.fr
<i>POUSSARD Cécile</i>	<i>Université Montpellier 3</i> cecile.poussard@univ-montp3.fr
RADIGON Philippe	CIRAD Montpellier radigon@cirad.fr
RAMIREZ-RICO Carmen	ENSA Montpellier duhau@ensam.inra.fr
RESTOIN Albin	
ROBIN Michel	GPFHP Montpellier robin.michel@voila.fr
ROHLIK Ondřej	Université de Pilsen (Rép. tchèque) rohlik@kiv.zcu.cz
ROHLIKOVA Lucie	Université de Pilsen (Rép. tchèque) rohlik@kiv.zcu.cz
ROMEY Lydia	Université Lyon 2 lydia.romeu@univ-lyon2.fr
ROSIER Anne-Marie	
ROUBIEU Christine	
RUEL-ALBERNHE Huguette	Université Montpellier 2 ruel@iutmontp.univ-montp2.fr
<i>SABIRON Jean</i>	<i>Université Poitiers</i> jean.sabiron@mshs.univ-poitiers.fr
SAVEY Daniel	Université Montpellier 3 daniel.savey@univ-montp3.fr
SOUBRIE Thierry	Université Montpellier 3 thierry.soubrie@univ-montp3.fr
STEPHAN Lesley	Université Lyon 2 lesley.stephan@univ-lyon2.fr
STEPHAN Paul	Université Lyon 2 pstephan@free.fr

Participants et intervenants

THEILLON Robin	La Poste Montpellier
TROUILLON Jean-Louis	Université Perpignan jean-louis.trouillon@wanadoo.fr
VACHÉ Jean	Université Montpellier 3 jean.vache@univ-montp3.fr
VERGNAUD Jean-François	Université Montpellier 3 jean-francois.vergnaud@univ-montp3.fr
VERINE Bertrand	Université Montpellier 3 bertrand.verine@univ-montp3.fr
VILLEMIN Edwige	Université Montpellier 3 edwige.villemin@univ-montp3.fr
VINCENT-DURROUX Laurence	Université Montpellier 3 laurence.durroux@univ-montp3.fr
WALSKI Jennifer	Université Bordeaux 2 jwalwski@hippocrate.u-bordeaux2.fr
WEBER Philippe	École des Mines d'Alès philippe.weber@ema.fr
YECHE Claire	Gref Montpellier mclaire.yechel@libertysurf.fr

Cet ouvrage a été réalisé par le service des
PUBLICATIONS DE MONTPELLIER 3
Université Paul-Valéry
publications@univ-montp3.fr

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2002

Achévé d'imprimer sur les presses de
l'université Paul-Valéry — Montpellier III