



HAL
open science

Au coeur de la formation : l'apprenant

Denyze Toffoli

► **To cite this version:**

Denyze Toffoli. Au coeur de la formation : l'apprenant. Education. Université de la Rochelle, 2000. Français. NNT: . tel-01227590

HAL Id: tel-01227590

<https://hal.science/tel-01227590v1>

Submitted on 11 Nov 2015

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.

THESE
pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE LA ROCHELLE
Discipline : Etudes anglophones

présentée et soutenue publiquement

par

Denyze TOFFOLI

le 18 décembre 2000

Au cœur de la formation : l'apprenant

Tome 1

**une recherche-action sur l'apprentissage de l'anglais
en milieu professionnel**

Directeur de thèse : Jean-Paul NARCY-COMBES

JURY :

Michel PERRIN, président

Philippe CARRE, rapporteur

David BANKS, rapporteur

Madeline EHRMAN

Joëlle BONNEVIN

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE LA ROCHELLE

Discipline : Etudes anglophones

présentée et soutenue publiquement

par

Denyze TOFFOLI

le 18 décembre 2000

Au cœur de la formation : l'apprenant

**une recherche-action sur l'apprentissage de l'anglais
en milieu professionnel**

Directeur de thèse : Jean-Paul NARCY-COMBES

JURY :

Michel PERRIN, président

Philippe CARRE, rapporteur

David BANKS, rapporteur

Madeline EHRMAN

Joëlle BONNEVIN

Remerciements

Je remercie toutes les personnes qui m'ont permis de réaliser ce travail :

- en premier lieu ceux qui ont perdu leurs noms dans ce texte, dans l'intérêt de l'anonymat scientifique. Sans ces apprenants, leur entreprise et leur désir d'apprendre ce travail n'aurait été qu'un rêve.
- Ly Lan, Stephanie et Michael, les « moyens humains » qui ont fait fonctionner le dispositif de formation décrit ici. Leur compétence, dévouement et amitié étaient exemplaires.
- ceux qui ont bien voulu lire, suggérer, corriger ce texte : ils ont investi de leur temps et malgré tous leurs efforts je crains avoir gardé certaines fautes et maladresses.

Yvonne FAVIER

Marielle PALLUEL

Wendy WARING

Germaine FRECON

Raymond DERYNCK.

- Georges JAOUI, pour la mise en forme professionnel du document.

Un merci tout particulier à Françoise DEMAIZIERE, qui m'a fourni des suggestions fortes utiles, ainsi qu'à mon directeur de thèse, Jean-Paul NARCY-COMBES, qui a su guider, orienter, conseiller et qui a bien voulu supporter les affres d'une thésarde peu disciplinée et moins autonome qu'il l'aurait souhaité.

Remarque : La présentation recto-verso de ce texte, inhabituelle mais en accord avec les normes de présentation nationales, a été réalisé afin de l'alléger, notamment pour les membres du jury qui doivent le transporter.

Table des matières

Introduction	1
α. PREMIÈRE PARTIE : CADRAGE THÉORIQUE	21
α.I. POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE	23
α.I.A. La recherche-action : une validation pratique d'outils	23
α.I.A.1. La recherche en sciences humaines	23
α.I.A.2. Les approches ethnographiques	25
α.I.A.3 La recherche action	27
α.I.A.3.a. La démarche de la RA/AR	30
α.I.A.3.b. Des critères d'évaluation d'une RA/AR	33
α.I.A.3.c. Les finalités (contextualisées) de la RA/AR	35
α.I.A.3.d. Des références non-conventionnelles	37
α.I.A.3.e. La forme narrative de la rédaction	37
α.I.A.3.f. Conclusion	40
α.I.B. La métaphore au service de la RAL	43
α.I.B.1. La métaphore et la recherche	43
α.I.B.2. La métaphore et les apprenants	49
α.I.C. Contexte de la recherche	53
α.I.C.1. Un apprentissage d'adultes	53
α.I.C.2. Un apprentissage en milieu professionnel en France	56
α.I.C.3. La notion d'autonomie - introduction contextuelle	59
α.I.D. L'apprenant au centre de la formation : Quelques définitions	61
α.I.D.1. L'apprenant conditionne l'apprentissage	61
α.I.D.2. L'individualisation	63
α.I.D.3. L'autonomie	65
α.I.D.4. La formation autodirigée	66
α.I.D.5. L'autoformation	70
α.I.D.6. Conclusion	75
α.I.E. La perspective humaniste	77
α.I.F. Problématique : Premières hypothèses de travail	83

α.II. INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE POUR UNE STRUCTURE DE FORMATION AUTODIRIGÉE EN ENTREPRISE	85
α.II.A. Qu'est-ce que l'ingénierie pédagogique ?	85
α.II.A.1. Une approche systémique pour appréhender la complexité	87
α.II.A.2. Les finalités de la formation pour l'entreprise	91
α.II.A.3. La gestion des compétences	95
α.II.A.3.a. Définition	95
α.II.A.3.b. La métacompétence ou compétence collective	98
α.II.A.3.c. Gérer les compétences	99
α.II.A.3.d. Une entreprise apprenante	100
α.II.A.4. La démarche d'ingénierie pédagogique	101
α.II.A.5. Les composantes essentielles pour une structure de formation autodirigée	103
α.II.B. Les moyens pédagogiques	107
α.II.B.1. Le contexte professionnel et les choix pédagogiques com municatifs	107
α.II.B.1.a. La compétence communicative	108
α.II.B.1.b. Une approche (communicative) pédagogique	111
α.II.B.1.c. L'authenticité	111
α.II.B.1.d. Une approche composite	113
α.II.B.1.e. Le cadre professionnel	114
α.II.B.2. L'apprentissage inconscient	117
α.II.B.3. Deux concepts clés : « whole language » et l'enseignement « au point du besoin »	120
α.II.B.4. L'analyse des besoins dans un dispositif de formation autodirigée	122
α.II.B.5. L'évaluation en L2 dans un dispositif de formation autodirigée	126
α.II.B.5.a. Évaluation implicite, spontanée, instituée	128
α.II.B.5.b. L'évaluation à référence normative, l'évaluation à référence critériée	128
α.II.B.5.c. Évaluation prognostique, formative, sommative	130
α.II.B.5.d. Un référentiel pour (se) situer : donner une valeur par rapport à quoi ?	132
α.II.B.5.d.1. Les niveaux et le modèle de référence	136
α.II.B.5.d.2. L'utilité et l'utilisation des référentiels	139
α.II.B.5.e. L'évaluation dans une pédagogie communicative	140
α.II.B.5.f. L'auto-évaluation	146
α.II.B.5.g. Conclusions sur l'évaluation	148

α.II.B.6. L'entretien	149
α.II.B.6.a. Champs et limites de la méthode des entretiens	149
α.II.B.6.b. Formes d'entretien pour orienter l'apprentissage	152
α.II.B.6.c. Etablir le rapport relationnel	156
α.II.B.6.d. Attitudes de l'interviewer	158
α.II.B.6.e. Observer les micro-comportements	159
α.II.B.6.f. Utiliser un questionnement de précision	161
α.II.B.6.g. Conclusion sur les techniques d'entretien	167
α.II.B.7. Conclusion générale sur moyens pédagogiques	168
α.II.C. Les moyens humains	171
α.II.C.1. Un nouveau métier de formateur	171
α.II.C.2. Le « coach »	174
α.II.C.3. Autres conceptions du formateur en autoformation	176
α.II.D. Les moyens techniques	181
α.III. LE SYSTÈME DE L'APPRENANT	183
α.III.A. L'importance des différences individuelles pour favoriser la formation autodirigée	183
α.III.B. L'environnement	189
α.III.B.1. L'Environnement physique	189
α.III.B.2. L'Environnement social	189
α.III.B.3. L'environnement temporel	190
α.III.C. L'âge	193
α.III.D. Le sexe	197
α.III.E. Les capacités physiques : acuité auditive et visuelle	199
α.III.F. Les aspects cognitifs	205
α.III.F.1. Le cognitivisme sur le modèle informatique	206
α.III.F.1.a. Le modèle computationniste	206
α.III.F.1.b. Le modèle connexionniste	208
α.III.F.2. Le cognitivisme constructiviste	216
α.III.G. La mémoire	219
α.III.H. L'intelligence	223
α.III.H.1. Le Q.I. et le langage	224
α.III.H.2. Les intelligences multiples	225

α.III.I. L'aptitude	231
α.III.I.1. L'aptitude selon Carroll et Pimsleur	231
α.III.I.2. D'autres conceptions de l'aptitude	234
α.III.J. Style d'apprentissage et préférences cognitives	239
α.III.J.1. Quelques modèles composites de style d'apprentissage	240
α.III.J.2. Autres préférences cognitives	246
α.III.J.2.a. Systèmes de perception et de représentation	248
α.III.J.2.b. Le traitement des informations	251
α.III.J.2.c. Préférences d'interaction avec le monde.	255
α.III.J.3. Conclusions	259
α.III.K. Stratégies et techniques d'apprentissage, de communication, de compensation	263
α.III.L. L'affect et les émotions	269
α.III.L.1. Le cerveau et les émotions : source de la raison	270
α.III.L.2. L'évaluation des stimuli de Schumann	274
α.III.L.3. La notion de « Sustained Deep Learning »	277
α.III.L.4. Des émotions spécifiques et l'apprentissage d'une L2	279
α.III.L.4.a. L'anxiété	280
α.III.L.4.b. La prise de risque	283
α.III.L.4.c. Flow	284
α.III.L.5. Conclusion	287
α.III.M. Aspects « conatifs »	291
α.III.M.1. Croyances	291
α.III.M.2. Valeurs	297
α.III.N. Motivation	301
α.III.N.1. Définition	301
α.III.N.2. La théorie de l'autodétermination	303
α.III.N.3. La théorie des buts	307
α.III.N.4. La théorie de l'attribution	312
α.III.N.5. V.I.E. et la théorie de l'auto-efficacité	314
α.III.N.6. Le modèle socio-éducatif	315
α.III.N.7. Conclusions sur la motivation	317
α.III.O. Conclusion générale sur DI et le système de l'apprenant	321
α.III.P. Reformulation de la problématique	323

β. DEUXIÈME PARTIE : EXPÉRIMENTATION	327
β.I. CONTEXTE	329
β.II. LE DISPOSITIF DE FORMATION AUTODIRIGÉE	337
β.II.A. Moyens Humains	337
β.II.B. Moyens Matériels	339
β.II.B.1. Equipements et outils (choix et critères)	339
β.II.C. Moyens pédagogiques : le parcours de l'apprenant	341
β.II.C.1. Diagnostic : un outil pour se positionner	344
β.II.C.1.a. Description du référentiel de compétences en langue	345
β.II.C.1.b. Utilité du référentiel (six analyses)	352
β.II.C.2. L'entretien d'orientation	358
β.II.C.2.a. Attitudes de l'interviewer	361
β.II.C.2.b. Premières étapes de l'entretien	362
β.II.C.2.c. Déterminer les objectifs	364
β.II.C.2.d. Observer les préférences cognitives, conatives, affectives	371
β.II.C.2.e. Négocier le parcours	380
β.II.C.3. Temps d'Apprentissage	382
β.II.C.4. Validations de fin de parcours	385
β.II.C.4.a. Conception des validations	386
β.II.D. Conclusions sur le dispositif de formation	387
β.III. UTILISATION DES PARAMÈTRES COGNITIFS, CONATIFS ET AFFECTIFS DANS LE PARCOURS DE L'APPRENANT	389
β.III.A. Préférences cognitives	389
β.III.B Etats affectifs	405
β.III.C Etats « conatifs »	407
B.IV. RÉUNIR LES ÉLÉMENTS INDIVIDUELS : TROIS ÉTUDES DE CAS	415
β.IV.A JUB	417
β.IV.B. JTY	429
β.IV.C CSS	437

γ. TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS	443
Préliminaires	445
γ.I. RÉSULTATS DES ACTIONS PÉDAGOGIQUES SELON LES PARAMÈTRES INDIVIDUELS	447
γ.I.A. Les préférences cognitives	447
γ.I.B. Les états affectifs	465
γ.I.B.1. Anxiété et prise de risque	465
γ.I.B.2. « Flow »	469
γ.I.B.3. Autres états affectifs	470
γ.I.C. Les états « conatifs »	473
γ.I.C.1. Croyances	473
γ.I.C.2. Valeurs	475
γ.I.C.3. Motivation	477
γ.I.D. Résumé des résultats sur le système de l'apprenant : l'aptitude	484
γ.II. RÉSULTATS DU SYSTÈME DES MOYENS PÉDAGOGIQUES	487
γ.II.A. Les Outils	487
γ.II.B. La métaphore	489
γ.II.C. Les choix communicatifs	490
γ.II.D. L'autonomie	491
γ.III. RÉSULTATS DU DISPOSITIF	493
Ω. CONCLUSIONS GÉNÉRALES	495
Glossaire	501
Bibliographie	521
Annexes	557
Annexe 1 - La Fiche d'entretien	558
Annexe 2 - Le référentiel de niveaux	562
Annexe 3 - Exemple de contrat	567
Annexe 4 - Liste d'outils	569
Annexe 5 - Liste des ateliers / séminaires	579
Annexe 6 - Les Données Individuelles	581
Indexe	837

« Je n'ai jamais cru en une vérité unique, ni en la mienne, ni en celle des autres.

Je crois que toutes les écoles de pensée, toutes les théories peuvent être utiles à un moment donné, dans une circonstance particulière. Mais j'ai découvert qu'on ne peut vivre qu'à condition de s'identifier passionnément et totalement à son propre point de vue.

Cependant, au fur et à mesure que le temps passe, que nous changeons, que le monde change, nos buts se modifient et le point de vue change lui aussi.

Lorsque je regarde en arrière et que je considère les essais que j'ai écrits au fil du temps, les idées dont j'ai débattues en maints endroits et à maintes reprises, je suis frappé par la permanence d'une chose : pour qu'un point de vue soit d'une quelconque utilité, il faut s'y engager totalement et le défendre jusqu'à la mort. Et cependant, en même temps, une voix intérieure murmure : ne prends pas cela trop au sérieux. Maintiens fermement, laisse aller en douceur. »

Peter Brook, *The Shifting Point*

Introduction

Cette recherche décrit une expérience de mise en place et de fonctionnement d'un centre de langues dans le cadre de la formation professionnelle continue en France. Ce travail est le prolongement de tentatives commencées en 1990 lorsque, responsable des formations langues (salarisée) à l'Association de Formation Professionnelle pour Adultes (l'AFPA) au niveau national, j'avais comme mission de conduire une étude sur l'état de l'enseignement des langues dans les formations qualifiantes, et ensuite de préconiser des axes d'amélioration, d'homogénéisation et de développement pour ce même enseignement. A la suite de cette étude l'AFPA m'a confié une nouvelle mission : mener un projet de conception et d'expérimentation de «Centres de ressources langues». L'idée me semblait potentiellement puissante, mais les raisonnements sous-jacents m'inquiétaient : instaurer un centre de formation basée sur la technique, plutôt que sur la pédagogie ; permettre la formation en solitaire au titre de la formation individualisée ; responsabiliser l'apprenant en réponse à la déresponsabilisation des formateurs. J'ai décidé de tenter l'expérience, mais en mettant l'accent sur la notion d'un apprentissage de qualité, et en intégrant un élément d'encadrement humain dans ces espaces.

Ayant piloté la mise en place de quatre Centres de ressources langues sur quatre sites différents, avec des résultats aussi hétérogènes que les sites, j'ai voulu, par la suite, entamer une recherche qui me permettrait de construire un système d'apprentissage, à partir d'une pédagogie plus solide que les simples ressenti et expérience de la praticienne, de m'appuyer sur une épistémologie et des méthodologies construites et prouvées. Ce désir explique la genèse du travail présent.

Des projets menés chez Eurotunnel, à la Caisse d'Epargne Loire-Drôme-Ardèche, et chez Rank Xerox, m'ont fait prendre conscience de toutes les différences personnelles et professionnelles qui pouvaient exister, même dans une population d'apprenants au sein d'une même entreprise. Ces expériences ont

particulièrement fait avancer mes réflexions et provoqué une confrontation fructueuse entre la théorie et le travail de terrain.

Comment un centre de formation langues peut-il tirer le meilleur parti de tout le foisonnement de recherches en didactique des langues depuis une trentaine d'années ? Comment peut-il s'ancrer dans une épistémologie solide de la didactique, de la linguistique, de la psychologie et de tant d'autres domaines qui ont influencé la recherche en acquisition des langues secondes [RAL] ? Comment peut-il en même temps rester profondément pragmatique, c'est-à-dire proche des apprenants dans l'apprentissage, attentif aux commanditaires dans l'organisation, juste à l'égard des formateurs, et soucieux des aspects économiques à toutes les étapes ? Comment mener une réflexion « sérieuse » et en même temps donner la priorité aux résultats de l'apprentissage ? D'ailleurs, comment choisir des critères de résultats valables (qui en ait un sens pour d'autres et non seulement moi-même) et mesurables (dont on peut rendre compte, au moins en termes qualitatifs) ? J'essaie d'apporter des éléments de réponse dans les pages qui suivent.

En même temps, en m'appuyant sur les théories qui me semblent les plus significatives, j'ai consacré une partie importante de ce travail à définir une pratique de diagnostic qui permet d'identifier pour chaque apprenant les paramètres d'apprentissage de l'anglais les plus opérants chez lui afin de déterminer un parcours d'apprentissage qui lui soit le plus adapté possible. Cette pratique a abouti à un échange en face à face avec plus de deux cents personnes. Si j'espère leur avoir apporté quelque chose, ce qu'elles m'ont appris, individuellement et collectivement, est inestimable. En effet, toute ma pratique pédagogique s'en est trouvée modifiée. Ainsi, cette thèse est également une tentative de rendre compte des évolutions que toutes ces personnes m'ont obligée à intégrer.

Ces deux réflexions, apparemment divergentes, sont intimement liées dans la pratique. C'est la structure du centre de langues qui permet (ou ne permet pas) de respecter les paramètres d'apprentissage de l'apprenant et ce sont les paramètres d'apprentissage des apprenants qui déterminent les éléments d'un centre

de langues. En passant d'un regard sur « l'apprenant au Centre de Formation », nous arrivons à considérer « **l'apprenant au centre de la formation** ».

Ainsi une théorisation de la formation autodirigée (Carré 1997) et « *learner-centered* » (Tudor 1996) devient-elle source d'expériences et confrontation de vécus dans un aller-retour expérimental, non pas au sens scientifique du terme (car le cadre de l'expérimentation contrôlée est absent ici), mais au sens populaire d'essais, d'erreurs, de constats, d'évolutions et de nouvelles tentatives (cf. la distinction de J. Edge, 1998a, entre « *experiments* » and « *experience* »). Dans ce travail je décris et examine une tentative de pratique qui veut exploiter au mieux des apports didactiques divers et en mesurer quelques résultats.

Dans un souci essentiellement pragmatique, mon hypothèse de base est que l'on peut cerner suffisamment précisément la « personnalité apprenante » de l'individu pour bâtir avec lui une approche méthodologique qui serait pour lui la mieux adaptée. Puisque cette formation se situe dans le cadre de la formation continue, il s'agit également d'établir un équilibre entre l'environnement interne (la personne) et externe (l'aspect professionnel). En d'autres termes, l'objectif est de fournir à l'apprenant des moyens qui lui soient individuellement adaptés pour atteindre un **objectif global d'entreprise**. La recherche entreprise tentera de valider ces deux points.

En partant de l'analyse de besoins objectifs permettant d'orienter le contenu d'une formation langues, l'effort déployé sur l'analyse des besoins subjectifs doit permettre d'effectuer des choix plus pertinents quant au processus de l'apprentissage langues (Tudor 1996). Connaître les connaissances linguistiques d'un apprenant a été un souci des pédagogies des langues même les plus traditionnelles (grammaire-traduction, par exemple) afin de situer les enseignements acquis et ceux à dispenser. L'approche communicative, depuis les années 1960, a cherché à quantifier les acquis en terme de compétences (« *skills* ») fonctionnelles (ce que j'appellerai plus loin des « compétences langagières » : compréhension ou production écrite ou orale) et à cibler des objectifs en termes fonctionnels et notionnels par rapport à des situations précises. Le travail du *Conseil de l'Europe* sur ce plan a été tout a fait exemplaire (van Ek, 1975 ; Coste et al, 1976 ; van Ek

& Trim, 1991). Ceci a permis, en effet, de construire des cursus de formation autour de contenus pragmatiques bien définis. En revanche, la méthodologie d'enseignement utilisée restait, pour la plupart, traditionnelle (Tudor 1996).

Or, pour apprendre, que ce soit une langue étrangère, les statistiques, la comptabilité ou tout autre chose, ce sont surtout les « savoirs-être » ou la « structure mentale » (paramètres cognitifs et affectifs, sociaux) d'un individu qui vont lui permettre d'une part de percevoir, au niveau conscient, les informations du monde qui l'entoure (ou qui font partie d'une formation), et d'autre part d'intégrer ces informations, de les procéduraliser, au niveau inconscient (Buser, 1998). Apprendre et appliquer des techniques (acquérir des savoirs et des savoirs-faire) permet à l'individu de devenir un technicien dans tel ou tel domaine, mais, même à très haut niveau, il s'agit encore d'une application mécanique. Elle n'est pas très éloignée d'un fonctionnement machine (notamment avec les nouvelles technologies informatiques et électroniques). En revanche, celui qui se prête à un véritable changement intègre son apprentissage dans son fonctionnement propre et modifie ce qu'il apprend par son approche personnelle. Il s'en trouve lui-même modifié, ayant confronté ses croyances, valeurs et image de soi (et non seulement son comportement) à un autre modèle (cf. α .I.E et α .III.F.2). Ce type d'apprentissage, que Schumann (1998) appelle « *Sustained Deep Learning* » (SDL, cf. α .III.L.3) implique la personne entière et l'appelle souvent à se remettre en question, contrairement à un apprentissage purement comportemental.

Si nous voulons favoriser le SDL, nous sommes obligés de nous adresser aux aspects de la personne apprenante qui touche au plus près de « l'être ». Sans rejeter les aspects d'une analyse de besoins traditionnelle (le contenu d'une formation reste primordial pour la plupart des apprenants), cette étude aborde plus précisément les différents aspects de la structure personnelle qui pourraient améliorer ou entraver une formation en langue.

Elle postule que des gains de temps et d'efficacité sont possibles si on peut, dès avant le début de l'apprentissage, identifier et travailler avec les éléments de l'histoire personnelle, les croyances, valeurs et critères, voire les stratégies mentales d'un individu. Elle postule qu'il est possible d'améliorer les résultats et le

plaisir de l'apprentissage si nous pouvons déterminer les approches et techniques que l'individu et son tuteur (éventuel) devraient mettre en œuvre pour que la formation réussisse. Elle postule que le **comment** de cet apprentissage spécifique qu'est l'apprentissage d'une langue est au moins aussi important que le **quoi** (le contenu linguistique). Elle cherche à savoir comment l'apprenant lui-même donne un sens (professionnel) à son apprentissage et si ce sens est « classifiable » dans le domaine de la didactique.

Enfin, elle postule que de nombreuses théories de l'acquisition d'une L₂, même les moins scientifiquement valables, peuvent jouer un rôle important dans l'apprentissage, non pas en tant que descriptions d'une réalité, mais en tant que métaphores « thérapeutiques » (Gordon, 1978), engendrant du changement.

Depuis dix ans, mes efforts sont axés, à cette fin, sur la pratique de techniques de diagnostic dans les entreprises comme dans les centres de formation. Pour les apprenants qui trouvent eux-mêmes des solutions, souvent à l'aide du questionnement et des outils proposés, les résultats sont plus que satisfaisants. C'est cette pratique qui sera décrite dans la dernière partie de ce travail, après un tour d'horizon théorique des éléments d'une formation langues centrée sur l'apprenant et une réflexion méthodologique.

α

Première partie :
Cadrage théorique

α.I. POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE

α.I.A. La recherche-action : une validation pratique d'outils

Cette thèse est une recherche en acquisition des langues (RAL) et donc elle appartient aux sciences humaines. Si l'apprentissage des langues a parfois été considéré comme une discipline littéraire (en opposition aux disciplines scientifiques) la RAL puise ses sources dans les sciences cognitives, dans les sciences du langage, dans la psychologie et la sociologie. En tant que science humaine, les pratiques méthodologiques se trouvent également influencées par ces sources. Ce travail adopte une approche ethnographique spécifique aux sciences humaines, et plus particulièrement se positionne en tant que recherche action.

α.I.A.1. La recherche en sciences humaines

Je commencerai par une présentation de la méthodologie, en situant rapidement les approches qualitatives et ethnographiques en sciences humaines pour conclure avec les raisons de mon choix de conduire une recherche-action afin de travailler sur la description d'un système de formation en langues qui s'appuie sur une analyse des paramètres individuels de l'apprenant.

J'ai choisi, dans le cadre de cette thèse, de mener une recherche action (RA), car ce type de recherche apparaît sans doute comme le plus adapté à l'objet de l'étude, à savoir une expérience d'organisation éducative dans un cadre spécifique. Très loin d'une recherche scientifique telle qu'elle se pratique (se pratiquait ?) dans les domaines scientifiques dits « durs »,* la RA étudie le terrain en même temps qu'elle agit sur lui. La RA ne cherche pas à isoler l'objet de son étude dans un bocal pour l'observer ; en allant sur le terrain, elle agit sur l'objet même de sa recherche. Une approche analytique pure est très « *low context* » (elle essaie de séparer les variables, d'éliminer les influences externes instables), pour utiliser la terminologie d'Edward Hall (1977), c'est-à-dire qu'elle analyse l'objet de sa recherche en l'isolant, à l'aide d'outils quantitatifs (analyses statistiques,

*Les travaux de scientifiques comme Prigogine, Hawking, Gould, Pribram et d'autres qui récusent le paradigme d'une seule vérité scientifique - Ferguson, 1980.

métrages mécaniques, ...), qui, s'ils ne sont faciles à manipuler, sont du moins bien délimités et rassurants. Dans un premier temps, l'approche analytique a été adoptée quasiment telle quelle par les sciences humaines, ce qui avait l'avantage de fournir des outils quantitatifs, de produire des études « propres », mais le désavantage d'être totalement inadapté à l'objet de ces recherches : l'être humain (Andreewsky, 1992).

Selon Hall, « *extension transference (ET) is the common intellectual maneuver in which the extension [tools, language, culture] is confused with or takes the place of the process extended* » (1997 : 28). Au niveau des sciences humaines,

« *[n]ot only has there been extension transference (not data, but methodology is thought of as the real science), but because physical science has been so successful, the paradigms of the so-called hard sciences were transferred intact to social science, where they are seldom, if ever, appropriate. ...the world of the physicist leads him to think linearly. This approach has been successful and is so prestigious that it is doubly seductive to other disciplines. ... Now popularly acclaimed, the ET process is at work in technology as well, with the result that technology has become an end in itself and is viewed as the arena of study and problem solving in today's troubled world - problem solving not by social scientists but by engineers* » (ibid. : 34).

Le fait qu'une très grande partie de la recherche en sciences humaines provienne des Etats-Unis, culture elle-même très « *low context* » (Hall, ibid.), n'a fait qu'amplifier ce phénomène. S'est créé alors, entre le début du siècle et les années 1960, un système de recherche dans lequel les notions de système, de contexte, d'interdisciplinarité ont joué un rôle tout à fait négligeable. La prédominance du béhaviorisme pendant toute la première moitié du siècle en était en grande partie responsable, « *behaviourism [being] the only ... serious attempt ever made to develop a science on methodological principles alone* » (MacKenzie, 1977). Si la recherche américaine en linguistique appliquée est directement issue de ce courant (et a même fourni les bases théoriques de la méthode d'enseignement des langues « *audio-lingual* »), il n'en est pas de même pour certains courants de RAL en Europe, notamment l'approche scientifique/méthodique britannique ou le modèle rationnaliste/systémique du *Conseil de l'Europe* (Springer, 1996).

α.I.A.2. Les approches ethnographiques

La recherche en sciences humaines depuis les années 1970 a vu le développement important d'approches ethnographiques, nécessairement influencées par leurs contextes et par la « phénoménologie qualitative » (Wilson 1982 cité dans Nunan 1992). Dans ce type de recherche l'idée d'une réalité objective n'existe pas.

« Rather than subscribing to a belief in external 'truth,' ethnographers believe that human behaviour cannot be understood without incorporating into the research the subjective perceptions and belief systems of those involved in the research, both as researchers and subjects. ... [This] implies that the traditional stance of the researcher as 'objective' observer is inadequate, and the procedures of the experimental method of framing hypotheses and operationalising constructs before engaging in any data collection or analysis are at best inappropriate and at worst irrelevant » (Nunan, 1992 : 54).

La recherche ethnographique a pour caractéristiques d'être contextualisée, coopérative, interprétative, organique, discrète, mais, comme le souligne Nunan, la fiabilité (interne ou externe) peut être très difficile à établir, tant la quantité de données est importante et les résultats liés au contexte spécifique (ibid. : 58). Cependant,

« Ethnographic research differs from positivistic research, and its contributions to scientific progress lie in such differences. ... By admitting into the research frame the subjective experiences of both participants and investigator, ethnography may provide a depth of understanding lacking in other approaches to investigation » (Lecompte & Goetz, 1982 : 32).

D. Block (1999) fait une analyse des métaphores de la recherche (et non pas des métaphores dans la recherche) et considère que les recherches en sciences humaines ont été cadrées / piégées (« *framed* ») par la métaphore « monothéiste » prédominante dans les sciences « dures ». Il remarque que les critiques les plus couramment formulées contre la RAL, l'accusent

- d'immaturation : en témoigne l'existence de théories multiples ;
- d'anarchie irrationnelle : elle utilise des critères d'évaluation multiples, issues de la pléthore de théories ;

- d'avoir trop peu d'études dupliquées : donc de ne pas être scientifique.

D'après Block,

« Social scientists create their own inferiority complex because they insist on seeing what they do in the mirror of 'true science' and because they cannot conceive of a different frame for what they do » (1999 : 143).

Suivant Wheeler (1987) il suggère que la RAL adopte la métaphore du « polythéisme » comme cadre, un cadre qui valorise la diversité, la pluralité, la complexité et la représentation, qui implique le chercheur dans les détails du vécu, du contexte, et du relativisme (Wheeler, 1987: 227). Block indique qu'un tel positionnement

« would lead us to an acceptance of the current state of play in SLAR [Second Language Acquisition Research], where multiple theories exist » (1999 : 145).

« From being a sign of inadequacy, the lack of replication studies comes to be seen as proof of the difficulty of making uniform what is diverse, plural and complex and which "leads to an involvement with the details of experience, with context, and with relativism". To sum up, the polytheistic frame allows us to see the current state of play in SLAR as a reflection of the complexity of the phenomena it attempts to elucidate, and not as a shortcoming » (ibid. : 145-6)

Cette recherche adopte le cadre « polythéiste », en se référant à de multiples théories venant des diverses sciences humaines qui ont nourri la didactique. Sans ce « polythéisme » je n'aurais pas de résultats explicables, car aucune théorie seule ne permet aujourd'hui d'expliquer, dans toutes ses facettes, l'apprentissage d'une langue étrangère. Sa ligne directrice est de choisir celles qui permettent de respecter l'intégrité et l'intégralité de l'être humain qui apprend, tout en cherchant à garder une démarche rigoureuse, sans sacrifier ni l'apprenant, ni l'entreprise, ni l'apprentissage, ni la langue à cette démarche.

α.I.A.3 La recherche action

B. Somekh indique

« it would appear that traditional forms of research place limitations on the kinds of knowledge which can be generated. They deal well only with stable situations where it is possible to deal in relative certainties. While this is clearly a serious limitation on any research into social situations (which are inherently unstable), it renders research into innovations at best pointless and at worst dangerous » (Somekh, 1993 : 28).

« Action research, which incorporates an intention to integrate change and development within the research process, is the only viable methodology for carrying out meaningful research into innovations » (ibid. : 29).

Car, en effet, la recherche action implique un engagement dans les processus de changement et demande une confrontation évolutive entre recherche, d'une part, et action de l'autre. En tant que praticien de la psychologie appliquée, M. Myers définit l'« *action research* » comme

« approaches which enable practitioner research to be driven by, and inform practitioner needs; which encourage the use of everyday experience and situations as the raw material for such research; and which, above all, promote and inspire the vision of the practitioner as learner - whatever their level of seniority, whatever their experience and whatever their level of skill » (Myers, 1993 : 10).

Cette relation entre le praticien et la recherche est l'élément central de la recherche action, une relation dont la bi-directionnalité est essentielle. Autant le praticien apporte à la recherche et l'influence, autant son engagement dans la recherche influence et fait évoluer le praticien, notamment en l'obligeant à une réflexion sur son propre rôle et les distorsions inhérentes à une réflexion sur soi.

« Teachers need to become aware that their capacities for reflection (an essential part of the action research cycle) are influenced by social factors. They need to recognise that their understandings of classrooms may be distorted » (Ellis, 1997 : 24).

Pour des chercheurs comme M. Clarke (1998), l'un des rôles de la RA est l'évolution du praticien/chercheur. Le biais le plus important de la RA c'est celui

induit par la position d'acteur / observateur qu'adopte le chercheur. Selon la formule de D. Freeman (1998) c'est la recherche par participation « *researching by participating* » qui crée ce biais. Au même moment où le chercheur tente d'analyser un phénomène, il est en train d'agir de façon à influencer ce même phénomène.

« *Action research* » (AR), si l'on adopte une définition de R. Ellis, est une « *interaction between textual information and personal knowledge* » (1997 : 200). Elle fournit un moyen de « *bridg[e] the gap between technical knowledge and practical knowledge* » (ibid. : 26), la première étant la connaissance issue de la recherche et la deuxième celle qui ressort de l'expérience du formateur ou de l'enseignant. D. Freeman (1998) la définit comme « *disciplined inquiry into the conditions and outcomes of learning within the practitioner's context and experience* ». Si certaines définitions ne semblent lui donner comme seules spécificités que le fait d'être une recherche sur des problèmes pratiques, intentée à l'initiative de l'enseignant dans le contexte de son propre enseignement (Ellis, 1997 : 169), d'autres lui donnent une portée plus large, en affirmant qu'elle « a une dimension aussi bien pratique que critique » (Narcy, 1998 : 230).

Narcy distingue en effet entre « *action research* », issue du contexte anglo-américain, idéologiquement connotée et dont l'objectif principal est la « *construction de savoirs par expérience* » (1998 : 234), et la recherche action française, plus universitaire et objective, qui vise la « *vérification d'hypothèses par expérience* » (1998 : 234).

Un commentaire de R. Ellis illustre la finalité plus idéologique de la version anglo-saxonne :

« *Action research is intended both to improve classroom practice and also to serve as a means for emancipating teachers. It has both an instrumental function and a social or ideological function* » (1997 : 23).

Du côté français, Vergnaud (1996) souligne l'importance de la théorisation dans la construction de l'action : se référer à une théorie permet de décomposer, de conceptualiser, d'ajuster et d'affiner son action.

Narcy (1998) pense que ces deux extrêmes sont les deux pôles d'un continuum qu'il appelle « RA/AR ». Nous verrons pourtant dans la discussion qui suit que de nombreuses interrogations concernant la « RA/AR » sont trans-culturelles et tout aussi pertinentes dans un contexte français qu'anglo-américain. Ainsi, lorsque mes propos concernent le concept global représenté par ce continuum, j'adopterai la terminologie « RA/AR », sauf lorsque la perspective culturelle semble particulièrement pertinente.

Selon Narcy, la RA/AR a une vocation toujours double (et contradictoire) :

« [S]es objectifs sont ... : faire des recherches sur une situation ce qui implique une distanciation [et] agir sur cette situation, ce qui au contraire se justifie par un engagement ... [afin de] combler un fossé entre connaissance scientifique et connaissance pratique » (1998 : 231-232).

Pour D. Freeman (1998) aussi la RA/AR représente une dichotomie ; d'une part l'impératif de l'action – l'enseignement dans lequel l'action mène à l'apprentissage et la compréhension ; d'autre part l'impératif de l'enquête – la recherche par laquelle une première compréhension mène à l'action et à l'apprentissage.

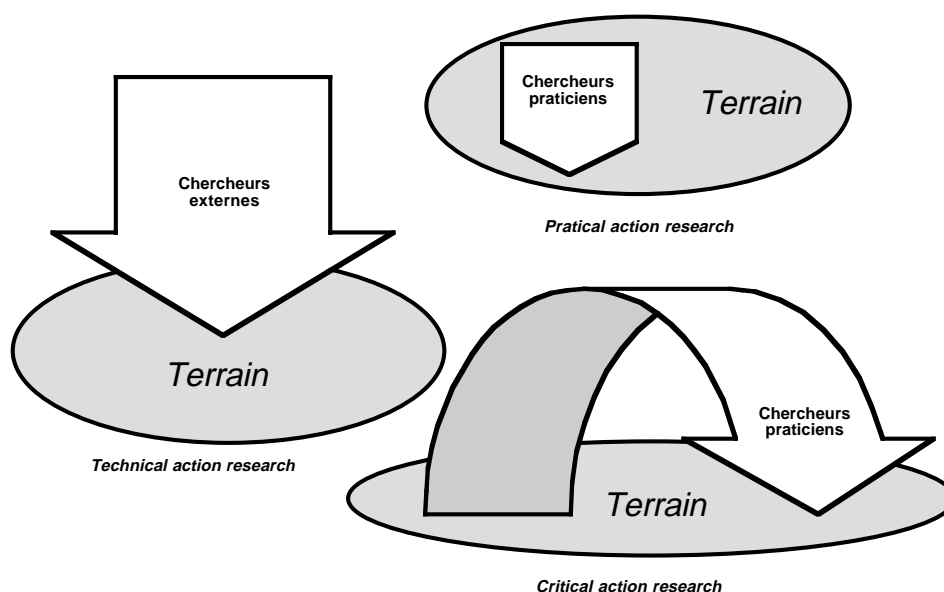
La RA/AR n'est pas une recherche « propre », bien cadrée, avec des étapes ou des méthodes strictement définies et des moyens de validation bien établis. Ses contradictions inhérentes la rendent à la fois attirante et frustrante pour le praticien, difficile à suivre et à évaluer pour des observateurs externes.

En revanche, un certain nombre de théoriciens en RAL ont voulu donner des indications (« *guidelines* ») pour permettre de résoudre certains problèmes posés et produire une RA/AR cohérente, solide et utile à une communauté de chercheurs (et non seulement à l'individu qui réalise le travail).

α.I.A.3.a. La démarche de la RA/AR

En regardant de plus près les différents types de RA/AR possibles, j'indiquerai ceux qui seront suivis dans cette recherche.

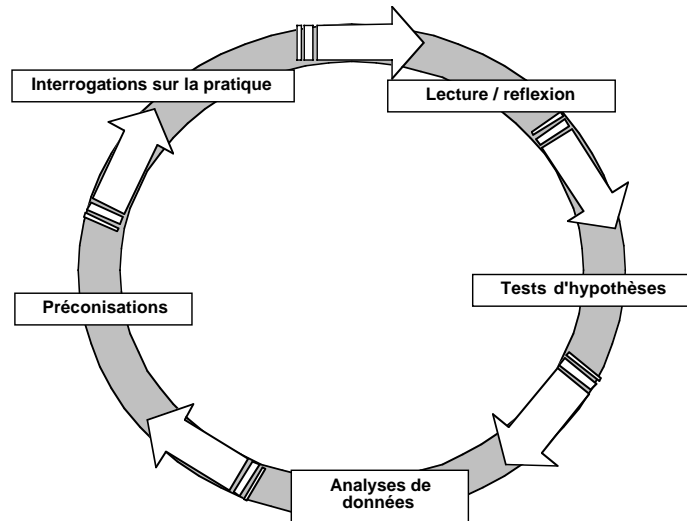
Crookes (1993) identifie trois types de RA/AR : « *technical action research* » – une recherche traditionnelle, imposée aux praticiens par une communauté de chercheurs (par exemple des universitaires qui viennent conduire une recherche dans une école) ; « *practical action research* » – une recherche inaugurée et conduite par des praticiens, depuis le stade de planification jusqu'au, et comprenant, le stade d'action ; « *critical action research* » – une recherche qui intègre une réflexion globale et sociale sur les à priori inhérents au projet de recherche et qui explicite et critique ses propres prises de position.



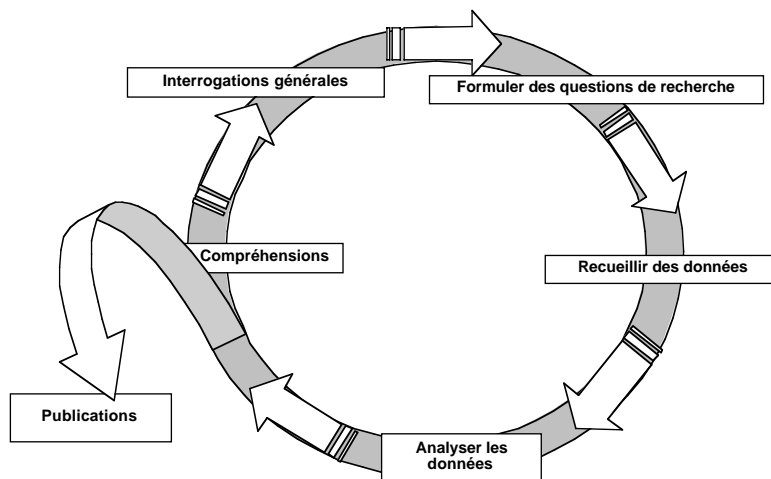
Cette dernière est la plus proche de la recherche action (modèle français) et permet une première définition du type de recherche proposé dans cette thèse.

C'est un cycle d'actions et de recherche qui, pour Ellis (1997), part d'interrogations sur la pratique pédagogique, passe par des réflexions / interactions induites par la lecture de recherches et théories didactiques, teste des hypothèses de

travail sur le terrain, procède à des analyses qualitatives et / ou quantitatives de données, et enfin tente des conclusions ou préconisations pour l'avenir.

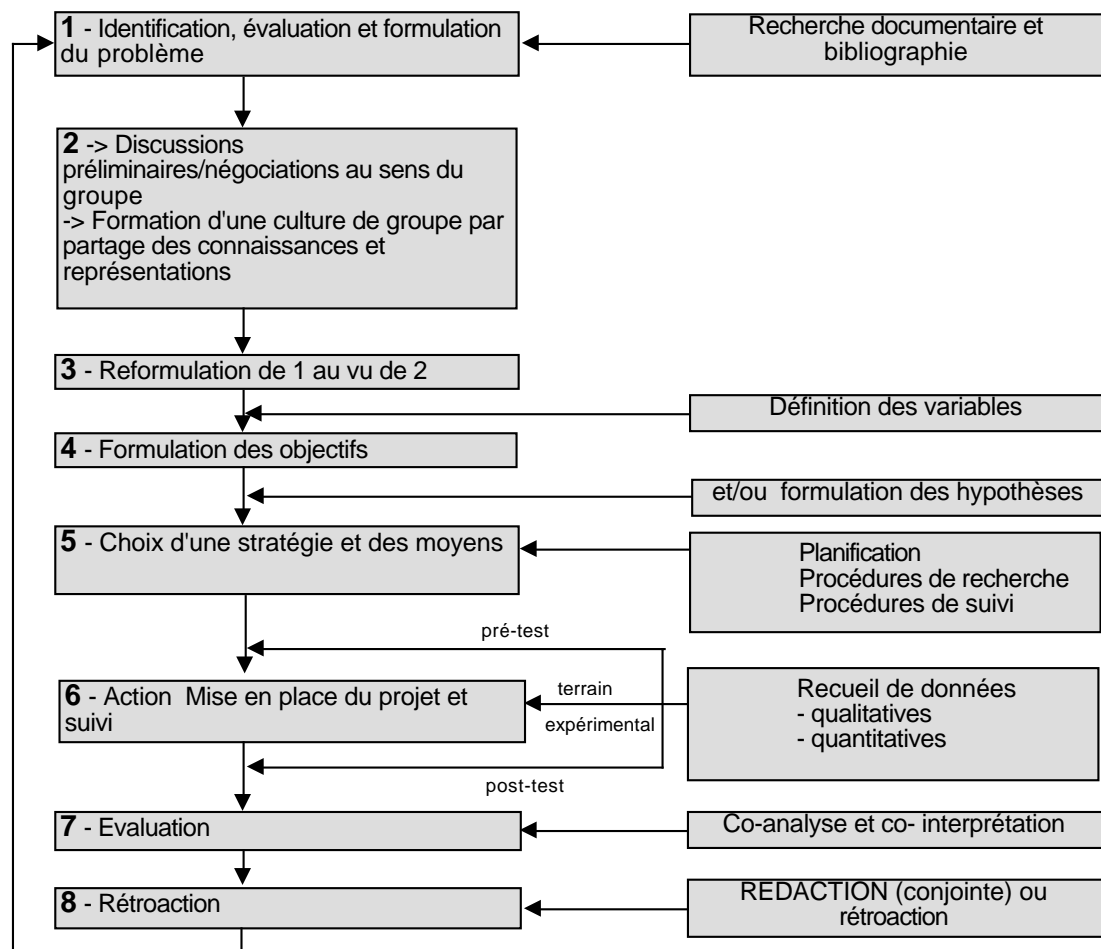


Pour Freeman (1998), la RA/AR est cyclique également, mais les étapes en sont l'interrogation générale, la formulation de questions de recherche, le recueil de données, l'analyse des données, pour aboutir à des compréhensions qui peuvent provoquer de nouvelles interrogations et engendrer un nouveau cycle, ou qui peuvent, au terme de certains cycles, amener à une rédaction et/ou publication (dans le sens de « rendre public »).



Narcy (1998) illustre la distinction et les apports complémentaires de la recherche et de l'action : du côté de l'action, il y a l'identification du / des problème(s), des discussions préliminaires, des formulations d'objectifs, des choix de straté-

gies et de moyens, des actions proprement dites, des évaluations et une rétroaction ramenant au début du cycle ; du côté de la recherche, on trouve la recherche documentaire et bibliographique, la définition des variables, la formulation d'hypothèses, la planification de procédures, le recueil de données, les analyses et la rédaction de l'expérience. Les deux aspects interagissent, même si c'est surtout la recherche qui nourrit l'action, l'inverse étant vrai au niveau des stades d'identification de problèmes, et de rédaction (Narcy, 1998 : 233).



Dans cette recherche l'action a quelque peu précédé la recherche, mais l'identification des problèmes et la formulation d'objectifs opérationnels a induit des lectures et réflexions en théorie et recherches didactiques. Celles-ci ont, à leur tour, inspiré des stratégies, moyens et outils à tester sur le terrain, qui ont été régulièrement modifiées et retravaillées en fonction des résultats du terrain ainsi

que de nouvelles lectures ou rencontres avec la théorie. Malgré la difficulté à documenter toutes les étapes et les interrelations action/théorie (le point de vue purement chronologique me semble particulièrement peu satisfaisant) j'essaie de rendre compte de cette complémentarité, tout en situant clairement mon rôle dans le processus et en donnant une voix adéquate à la rédaction (cf. Edge & Richards dans II.A.3.e. ci dessous).

α.I.A.3.b. Des critères d'évaluation d'une RA/AR

Mener une RA/AR, suivre les étapes de son évolution et exploiter les interactions de l'action et de la recherche ne suffisent pourtant pas à l'accomplissement d'un travail universitaire. Encore faut-il avoir des outils de mesure et des moyens d'évaluation de la recherche ainsi réalisée.

Il n'existe pas d'accord généralisé sur les critères indispensables à la conduite d'une bonne RA/AR : les niveaux de rigueur, de fiabilité, et de validité nécessaires sont discutés (Ellis, 1997 : 25). En effet, tout dépend du contexte et des objectifs d'une telle recherche. Une RA/AR entreprise uniquement pour améliorer une pratique locale, dans un cadre de « *practical action research* » aura moins besoin d'adhérer aux « normes universitaires » qu'une recherche de thèse, comme celle-ci. Néanmoins, certains auteurs, tel Hopkins (1985), ont préconisé des règles qui devraient être respectées, si l'on veut conduire une RA/AR efficace :

- Elle ne doit ni gêner ni interrompre le travail principal de l'enseignant (enseigner).
- La collecte de données doit être facile.
- La méthodologie doit être adaptée au contexte d'apprentissage.
- L'enseignant doit être engagé par rapport à la question de recherche.
- L'enseignant doit respecter les normes éthiques (ex : confidentialité) cités dans Ellis (1997 : 206).

D'après Ellis, si toutes ces règles sont prises en compte, la RA/AR qui s'en suit sera valable.

Edge & Richards traitent le problème de la crédibilité de la recherche qualitative ou ethnographique et des biais qui pèsent sur des chercheurs qui font le choix de l'« *investigation of contextualized experience, rather than controlled experiment* » (1998 : 334). En effet, face à des partis pris paradigmatiques en faveur d'une science traditionnelle et rationaliste, le chercheur qui travaille dans un paradigme qualitatif ou naturaliste est contraint de justifier ses choix, de fournir un « mandat » : « *the onus is on the researcher to establish his or her own warrant* » (ibid., 335). Même s'ils trouvent cette situation regrettable, ils reconnaissent ce besoin et suggèrent de définir une telle recherche en termes de position, voix et représentation.

Si une étude scientifique traditionnelle doit répondre aux critères d'objectivité, fiabilité et validité interne et externe, Edge & Richards (1998) suggèrent que les critères pour une recherche « naturaliste » devraient être la « **crédibilité** », la « **transférabilité** », le « **bien fondé** » (*dependability*), et la « **confirmabilité** ». Le premier de ces termes demande que la recherche soit crédible, aussi bien par la description qui en est faite, que par l'interprétation. La « transférabilité » implique la possibilité, pour d'autres personnes, de se servir d'éléments étudiés dans une autre situation, tout en refusant une généralisation qui pourrait être appliquée partout et telle quelle. Le « bien fondé » se réfère à la documentation des évolutions qui permettrait de justifier les décisions prises et les conclusions affirmées. Ce n'est pas la reproductibilité de l'expérience, mais son ancrage dans une démarche réfléchie et suivie. Enfin, la « confirmabilité » demande que le chercheur, de son point de vue et en cohérence avec le système de valeurs qu'il choisit d'épouser pour sa recherche, soit capable de fournir les éléments avancés, dans les données recueillies. Ces éléments peuvent être assurés, dans la pratique, par une expérience de long terme du terrain particulier étudié, par la richesse des descriptions et interprétations proposées, par la qualité différenciée des données, en intégrant des perspectives multiples, et par la documentation des différentes étapes de la recherche.

B. Somekh (1993) s'insurge contre une qualification trop détaillée de la RA/AR, déclarant que

« attempts to establish detailed specifications of 'what counts as action research' is a form of cultural imperialism » (30).

Convaincu que

« The status of the knowledge generated from action research is no different from the status of any other knowledge » (32),

elle conclut

« [u]ltimately the rigour of action research lies not so much in any particular method as in the reflexivity which is deeply rooted in action research methodology: a belief that interpretations, theories and meanings must be subjected to a continuous process of questioning and scrutiny, in which the researcher's attention shifts back and forth between interpretation and evidence - exploring, hypothesising, checking and reformulating » (33).

Ainsi, elle qualifie de recherche de qualité toutes celles qui ont la capacité de bien *« explore, resonate with, explicate and improve practice »* (30). Encore faudrait-il qu'elle donne des critères qualitatifs spécifiques par rapport à chacun de ces paramètres. (Qu'est-ce « bien explorer » ou « bien expliquer » ?) Si les critiques de B. Somekh illustrent bien le côté idéologique lié à certaines conceptions de l'« *action research* », son refus de fournir des concepts clés d'évaluation n'est pas satisfaisant.

Les critères proposés par Edge & Richards (1993) présentent l'avantage d'être clairement définis et concrètement vérifiables. Dans ce travail, je m'attacherai à fournir une recherche crédible, transférable, bien fondée et confirmable.

α.I.A.3.c. Les finalités (contextualisées) de la RA/AR

Evidemment, ce positionnement différent de la RA/AR (par rapport à la recherche classique) touche également à ses finalités. Là où d'autres types de recherche souhaitent expérimenter pour établir une vérité généralisable, la RA/AR cherche à donner une interprétation d'événements contextualisée. L'objectif glo-

bal de la recherche ainsi que ses prétentions se sont déplacés par rapport à ceux d'un travail plus traditionnel. Dans les mots de J. Edge :

« the illocutionary force of the research outcome has changed. It is no longer, 'I explain and thereby (globally) suggest.' It is, 'I interpret and thereby offer a (context-specific) understanding' » (1989 : 408).

La RA/AR n'est pas un outil pour tester une vérité, mais un moyen de vérifier et valider des outils.

Les expériences décrites dans cette thèse se situent donc comme des terrains de validation pratique d'outils et de techniques. Si, dans sa globalité, le travail décrit ici n'est applicable que dans son contexte, de nombreux éléments sont reproductibles et applicables ailleurs, là où les organisateurs et expérimentateurs sont sensibles à ces éléments contextuels et en tiennent compte.

Notons enfin que le cadre de la recherche action même, avec ses allers-retours incessants entre la théorie et le terrain, conditionne l'évolution des outils concernés. Vouloir mettre en place et faire évoluer un système cohérent de formation oblige aussi à respecter des impératifs du terrain (souvent des impératifs de temps, ou de coûts). Ainsi, des outils de travail construits à une époque et en fonction d'un état de connaissance limité ainsi que des impératifs pragmatiques limitants, se sont trouvés dépassés, surtout en ce qui concerne leur pertinence par rapport à un cadre théorique qui évolue. Le lecteur se trouvera alors face à une description d'expérience, dont les différents éléments ne sont pas toujours à un même niveau d'évolution, de pertinence ou de cohérence vis-à-vis de l'assise théorique. Ce n'est là que l'un des multiples biais d'une telle recherche. Un peu comme le mille-pattes dont chaque patte avance d'une distance et à un rythme différent, en fonction des écueils rencontrés sur le terrain, l'objectif de ce travail reste néanmoins de faire avancer tout l'animal, et ce de façon « écologique », c'est-à-dire dans le meilleur intérêt de toutes les parties.

α.I.A.3.d. Des références non-conventionnelles

Dans cette thèse paraissent quelques références non-conventionnelles : des noms comme Tomatis, de la Garanderie, Goleman, Filliozat, Bandler & Grinder, Dilts, même Stevick ou Mager, ont une place qui peut être contestée dans une thèse universitaire. Or, il me semble que les ouvrages de vulgarisation sont importants pour des chercheurs en RAL. Même si l'on pourrait, à chaque fois, se référer aux publications dans les sciences de fondement, on ne peut pas prétendre au même niveau de compréhension et de spécialisation dans **chaque** domaine, qu'un spécialiste dans **son** domaine.

Ainsi, il est parfois préférable de se référer à un ouvrage de vulgarisation synthétique (*Flow*, de Csikszentmihalyi, 1990) qu'aux dizaines d'articles scientifiques qu'il a écrits sur ce thème. Car, ce qui importe pour la didacticienne que je suis est « comment utiliser ce concept dans une action pédagogique ? » D'autres auteurs (de la Garanderie, Goleman, Filliozat, ...) peuvent avoir un ancrage scientifique moins important, mais une expérience du terrain très large, qui déboucherait sur le mouvement intellectuel inverse : « comment intégrer ces expériences dans un cadre théorique reconnu ? »

Je me sers donc, parcimonieusement, de ces deux types d'écrits « non-conventionnels », pour les raisons indiquées.

α.I.A.3.e. La forme narrative de la rédaction

Une recherche action n'est pas tout à fait une recherche conventionnelle, ni par son positionnement épistémologique, ni par sa démarche, ni par les critères qui peuvent s'appliquer pour son évaluation, ni par les références qu'elle utilise. Elle se distingue aussi par les formes que prennent la communication autour de la recherche, ce que Edge & Richards (1998) appellent la « *représentation* ». D'ailleurs, ils identifient deux éléments qu'ils considèrent essentiels à la RA/AR :

« Firstly, the data of the researcher's personal involvement, whether that be intellectual, emotional, ideological, or experienced on any other

frequency, is valid and potentially important.
Secondly, the exploring teacher must find a voice with which to record and communicate his or her development, whether or not that voice echoes the accents of academic discourse » (Edge & Richards, 1993 : 122).

Donald Freeman (1998a) considère que pour rendre accessibles les données d'un projet de recherche, il faut « créer des textes ». Mais les textes rapportant une recherche qualitative sortent des formes classiques de la rédaction scientifique (Riley, 1996 ; Wolcott, 1990 ; McNiff, Lomax & Whitehead, 1996). D'abord, il y a peu de chiffres. Dans les mots de Harry Wolcott, « *qualitative research weds us to prose* » (1990 : 63), même s'il incite les chercheurs à utiliser graphiques, images ou tableaux pour illustrer leurs propos. D'ailleurs, même des chercheurs qui se servent de données plus quantitatives reconnaissent que la narration fournit un apport essentiel à l'interprétation des données, y compris de type statistique. Le chercheur, face à des données « irrégulières » doit décider s'il les rejette de son étude (en biaisant l'étude), s'il se satisfait de constater leur irrégularité, ou s'il tente des explications, en racontant (par exemple) les événements dans la vie d'un individu qui aurait pu influencer ses résultats (Davidson, 1999).

Ensuite, il peut s'avérer nécessaire de partir de l'organisation institutionnelle classique pour aborder tous les aspects d'une recherche action (Meloy, 1994). Enfin, le choix du style de la rédaction et les moyens choisis pour communiquer les données, les analyses et les résultats peuvent varier. Edge & Richards avancent que

« the choice of genre, style and articulation of authorial voice is now open to argument and experimentation across a wide palette » (1998 : 342)

et citent M.J. Mulkay (1985) qui avait suggéré l'utilisation de nouvelles formes littéraires pour les analyses sociologiques, intégrant même « *the play, the participant-analyst dialogue, the self-monitoring dialogue and the parody* » (cité dans Edge & Richards, op.cit.).

Dans une recherche action, ce qui compte

« is knowledge of the particular, rather than generalised knowledge, and, although it can be reported in many different ways, it lends itself particularly well to a form of case study reporting which selects and interprets significant details and events » (Somekh, 1993 : 33).

« This form of reporting, which is sometimes dismissed by traditional researchers as 'anecdotal' does not claim spurious generalisability for knowledge and invites a constructive rather than a passive response from the learner. ... Knowledge which claims this kind of status and is reported in this form can make a profound impact upon practice » (ibid. : 33).

La forme narrative que l'on utilise dans une étude de cas n'est autre chose qu'un récit. D'ailleurs pour Lyotard (1979) tout écrit est un récit. Reconnaître qu'une thèse est un récit comme un autre lui confère un nouveau statut (moins valorisant peut être) et témoigne d'une autre vérité, moins monolithique. Cela relativise les notions avancées et crée une version « littéraire » des faits. Conférer le statut de « récit » à la recherche semble être éminemment adapté à une recherche action qui, par ses autres aspects aussi (voir ci-dessus), fait appel à de nombreuses mêmes valeurs (la relativité de la vérité, l'importance du contexte, du détail et de l'exception, ...). Rédiger une thèse n'est pas raconter une histoire ; mais conter (*story-telling*), dans le cadre d'études de cas, peut être un moyen fidèle de fournir un récit riche en détails contextualisés et permettre une analyse poussée de données qualitatives.

La rédaction d'une recherche action doit se différencier de celle d'autres types de recherche, en trouvant la forme et la « voix » qui lui soient les plus adaptées. Dans cette thèse, la rédaction de l'expérimentation utilise la forme de l'étude de cas, complétée par des fiches synthétiques et des commentaires comparatifs afin de rendre compte le plus fidèlement possible de la réalité du terrain.

α.I.A.3.f. Conclusion

La RA/AR permet à la praticienne que je suis de mener une recherche de terrain, de m'engager dans les expériences que je mets en œuvre, d'utiliser le terrain pour valider un système de formation, d'améliorer ou modifier ce système et les outils qui le composent en fonction des résultats, et d'en faire part à une communauté de chercheurs / praticiens pour influencer, non seulement la compréhension globale du fonctionnement d'un système d'apprentissage, mais également le progrès sur le terrain, dans les apprentissages de langues eux-mêmes.

Ainsi, dans cette thèse, on rencontre la recherche action en tant que moyen de validation d'outils, de validation d'un système de formation. Elle se reconnaît à travers l'engagement du chercheur dans son projet de recherche (documenté dans l'étude), par la démarche cyclique, fait d'allers-retours entre la recherche et l'action sur le terrain, et, enfin, par la multiplicité et la diversité des données concernées.

C'est une thèse « polythéiste » dans la mesure où elle s'appuie sur de multiples théories ancrées dans des sciences humaines diverses. On y trouve trois niveaux de théorisation pédagogique : celui des sciences humaines de fondement - la psychologie, la linguistique, les neurosciences, la sociologie, ... ; celui de la pédagogie générale (dans ses courants cognitivistes, constructivistes, ..., etc) ; et celui de la didactique des langues (en faisant appel, ici aussi, à une pléthore d'approches). Par ailleurs, des références à des cadres théoriques de domaines connexes (le fonctionnement des organisations, le management, le changement,...) particulièrement liés au contexte expérimental (une entreprise de services technologiques) complexifient d'autant plus le cadre global. Ce « polythéisme » est présent également au regard de l'utilisation d'un certain nombre d'ouvrages de référence et de publications non conventionnels.

Puisque l'objet de la recherche concerne une activité humaine (l'apprentissage) et des personnes réelles, j'essaie d'en tenir compte aussi bien dans la forme du travail que dans le fond. Cela se concrétisera, dans la partie expérimen-

tale, par l'« épaisseur » du récit, et par une attention particulière portée aux détails et à l'exception plutôt qu'à ce qui est généralisable. Enfin ces choix se traduiront par la rédaction de l'expérimentation sous forme d'études de cas, codifiées et schématisées pour en faciliter la lecture pour la plupart, mais présentées également sous forme rédactionnelle pour trois d'entre elles.

J'adopte, pour les raisons citées ci-dessus (cf. sections α .I.A.2.a et α .I.A.3.b), le cadre d'une recherche action critique, afin de fournir un travail crédible, transférable, confirmable et, avant tout, bien fondé.

α.I.B. La métaphore au service de la RAL

Avant d'aborder le contexte de la recherche et la notion centrale de l'apprenant, j'introduis ici un concept omniprésent, mais peu analysé dans le domaine de la RAL : la métaphore. Elle me permettra un nouveau regard sur de nombreuses théories scientifiques et fournira un outil d'intervention pédagogique novateur et pertinent.

α.I.B.1. La métaphore et la recherche

La métaphore est un sujet vaste dont l'étude dépasse largement la visée de cette thèse. « *[U]ndoubtedly one of the most complicated topics in the intertwined domain of language and thought* » (Gibbs, 1999 : 47) la métaphore a été étudiée sur de nombreux plans et utilisée de façon différente par des chercheurs de domaines aussi divers que la psychologie, la sociologie, la littérature, ou les sciences cognitives. Elle a été sujet de recherches et d'écrits depuis au moins Aristote (dans La Poétique et La Rhétorique). Mon objectif ici n'est pas du tout de brosser un portrait de ce qu'est l'étude de la métaphore, ni de voir toutes les manières dont elle a été étudiée. Mes propos se limiteront à examiner comment une approche de la métaphore peut nous fournir des pistes de réflexion fructueuses en RAL.

Deux aspects me semblent particulièrement importants (dans le domaine qui nous concerne) : l'utilisation de la métaphore dans la recherche, et l'utilisation de la métaphore auprès d'apprenants. Il existe déjà un certain nombre de publications sur ces deux usages, dont je ferai la synthèse après avoir tenté une définition opérationnelle de la métaphore, par rapport à la problématique de la RAL.

« *Metaphor is one of the most powerful rhetorical devices* » dit Stevick (1990 : 35), et si elle est aussi puissante c'est en partie dû à son omniprésence. Le courant cognitiviste (Gibbs, 1999 ; Lakoff & Johnson, 1985) affirme que la pensée elle-même est essentiellement métaphorique et qu'ainsi la métaphore est un élément indispensable à la cognition. En tout état de cause,

« Metaphor need not by any means be restricted to language, and recent research has demonstrated the important role played by metaphor in thought, behaviour and pictorial representation » (Cameron & Low, 1999 : xiii).

Dans les pages suivantes, je souhaite regarder en bref le fonctionnement de la métaphore, examiner comment elle a été exploitée en RAL, regarder les métaphores opérantes les plus répandues dans ce domaine, et enfin voir comment l'utilisation des métaphores de l'apprentissage, du langage, de la RAL, peuvent influencer cet apprentissage, pour finalement préférer quelques suggestions quant à l'intégration d'une utilisation explicite de concepts métaphoriques dans l'apprentissage. La métaphore fournirait ainsi une espèce de fil conducteur souterrain, qui traversera en pointillé l'ensemble de cette thèse.

Comme dans tout domaine, les problèmes de définition et de délimitation du champs de la métaphore préoccupent même les spécialistes (Cameron, 1999b ; Gibbs, 1999). G. Low met en garde concernant l'identification même des métaphores, qui devrait s'appuyer sur une base plus solide que la décision unilatérale du chercheur, une sorte d'« intuition informée » (Low, 1999 : 49). Encore une fois, je propose de prendre l'option d'une définition large et de souligner l'omniprésence des métaphores en RAL et dans l'enseignement des langues.

Dans sa définition la plus simple, nous trouvons que

« [m]etaphor is a device for seeing something in terms of something else » (Burke, 1945, cité dans Cameron, 1999a),

ou

« [l']essence d'[une métaphore] est qu'elle permet de comprendre quelque chose (et d'en faire l'expérience) en termes de quelque chose d'autre » (Lakoff & Johnson, 1985 : 15).

En même temps, on doit se méfier de la simplicité et reconnaître que tout n'est pas métaphore. La métaphore est une comparaison, de type spécifique, qui s'appuie sur un décalage de domaine entre les deux éléments comparés. Cette comparaison peut être directe ou indirecte, passant par un troisième élément. Sou-

vent une distinction est faite entre les métaphores linguistiques et les métaphores conceptuelles (Gibbs, 1999 ; Steen, 1999), ces dernières étant évidentes dans le langage de tous les jours, mais également dans les gestes, et même existantes sous forme graphique (Cameron, 1999a).

« La métaphore est partout présente dans la vie de tous les jours, non seulement dans le langage, mais dans la pensée et l'action. Notre système conceptuel ordinaire, qui nous sert à penser et à agir, est de nature fondamentalement métaphorique » (Lakoff & Johnson, 1985 : 13).

Si l'essentiel de ma préoccupation concerne les métaphores conceptuelles, je considère qu'un bref détour par la linguistique peut aider à comprendre la structure de la métaphore, et de là, son fonctionnement.

Du côté de la rhétorique, la métaphore est une figure de style de la comparaison, dans laquelle le comparant remplace le comparé dans une substitution paradigmatique. La métaphore est souvent décrite en terme de son « véhicule » (le mot utilisé - par exemple « *affective filter* ») et sa « teneur » (dans l'exemple actuel « une sorte de barrière que l'affect ou les émotions érigent entre le langage dans le monde et son acquisition par l'apprenant »). Cependant, c'est le contexte qui amène l'interlocuteur à transférer la terminologie du véhicule à l'énonciation du comparé et on ne comprend la métaphore que puisque les deux mots (ou deux concepts) coexistent dans notre conscience simultanément. Ainsi, un mot, ou un concept, représente le sens d'au moins deux mots ou concepts, créant une polysémie (Bacry, 1992). Dans mon exemple, le filtre (un élément physique qui laisse passer certaines choses tout en empêchant d'autres de passer) est compris par rapport au contexte du rôle de l'affect dans l'apprentissage des langues pour suggérer une barrière mentale qui empêche l'utilisation d'une partie de l'« input ». Il suggère aussi la possibilité de mettre en place ou enlever le filtre. Enfin, par son qualificatif (« affectif ») il suggère la composition du filtre. Cette polysémie est très utile pour évoquer, mais a également l'inconvénient de ne pas être strictement référentielle, et ainsi d'ouvrir la porte à des confusions. Dans le cas ci-dessus, le fait que Krashen (1983) appelle cette métaphore une « hypothèse » ne fait qu'ajouter à la confusion. (Voir Stevick, 1990, pour une analyse plus élaborée du « filtre affectif » de Krashen.)

Si la métaphore a un tel pouvoir psychologique, c'est qu'elle laisse relativement ouverte l'interprétation qui peut être faite du « véhicule ». A chacun de trouver les « teneurs » correspondants ou significatifs pour lui.

« When creating a metaphor, an originator tries to use words in such a way that receivers' minds will assemble and respond perhaps not to all of the associations in which the vehicle participates, but to a subset that will cause the receivers to construct a mental image with the impact that the originator desires » (Stevick, 1990 : 37).

Ce qui complique le fonctionnement de la métaphore, c'est que

« metaphor does not just link conceptual systems when encountered, but, in some fundamental way, metaphor constructs, or "motivates and constrains" (Gibbs, 1994: 7), concepts, and when a linguistic metaphor is encountered, pre-existing systems are activated » (Cameron, 1999a : 18).

Ainsi, dans l'exemple du « filtre », la métaphore nous incite à considérer l'affect comme ce qui empêche l'apprentissage de la langue, d'autant plus que ceux qui ont inventé le terme n'ont pas examiné d'éventuels effets positifs de l'affect (Stevick, 1990).

Les métaphores fonctionnent de manière systématique, et dépendent à la fois du contexte et du locuteur pour être comprises (Lakoff & Johnson, 1985). Souvent elles impliquent des décalages entre les normes d'une communauté de discours, la connaissance individuelle ou des circonstances particulières pour être effectivement métaphoriques (Cameron, 1999b).

Pourtant, en citant Black (1979), Cameron nous indique également que

« There is an important mistake of method in seeking an infallible mark of the presence of metaphors. Every criterion for a metaphor's presence, however plausible, is defeasible in special circumstances » (Black, 1979, cité dans Cameron, 1999b).

Il est possible donc de se trouver face à une locution qui serait métaphorique dans une situation et qui ne le serait pas dans une autre.

Lakoff & Johnson (1985) considèrent que les métaphores sont culturellement déterminées, mais constatent, en même temps, que de nombreuses métaphores sont transculturelles (par exemple : « la vie est un voyage »). Gibbs (1999) suggère que la raison pour ceci est qu'elles prennent source dans des expériences corporelles universelles. « Le bonheur est en haut » serait ainsi lié, par exemple, au fait qu'on se tient plus droit, plus haut, lorsqu'on est heureux que lorsqu'on est déprimé ou triste. Ainsi

« the meanings of the polysemous word stand [for example] are not arbitrary for native speakers, but are motivated by people's recurring bodily experiences in the real world. It appears, then, that metaphorical processes play an essential role in motivating why it just makes sense to use certain polysemous words ...in the many ways we do » (Gibbs, 1999 : 36)

Une des métaphores opérantes repérés par Lakoff & Johnson (1985) et omniprésente dans nos cultures occidentales, c'est « le bien est en haut ». Nous retrouvons en formation cette métaphore sous forme de la notion de progression (on progresse en formation vers le haut), et en formation langues par l'idée persistante de niveau et une progression des niveaux dits « bas », vers les niveaux « élevés ». Stevick (1990) note que la notion même de niveau est une métaphore, qui permet une catégorisation facile, mais instaure des notions connexes (par isomorphisme entre d'autres niveaux rencontrés ailleurs [l'outil, étages dans un immeuble, strates dans l'atmosphère ou l'océan]) de simplicité, de distinctions rigoureuses entre éléments, de quantifiabilité, ou de discontinuité. Dans l'apprentissage d'une langue ces notions ne sont pas forcément adaptées.

Stevick (1990) identifie sept métaphores qui sont couramment utilisées dans le discours de l'apprentissage langues (« *level* », « *dimension* », « *language acquisition device* », « *depth* », « *the [affective] filter* », « *the Monitor* », et « *permeable ego boundaries* ») et décortique leur fonctionnement. Il note qu'elles jouissent d'un double statut, à la fois rhétorique et lexique scientifique, une sorte d'étiquette dont l'effet est de renvoyer un lecteur à des recherches qui ont été réalisées (44). En tant que élément rhétorique leurs effets sont encore plus puissants, car

« they activate a wide range of associations derived from the everyday

uses of the words. Some of these associations ... encourage readers to think and act as though what they are talking about - language, learning, language learning, or whatever - consisted of bounded entities acting on one another in some linear order.... They serve not only to label ideas, but also to shape them » (44-45).

L'utilisation de la métaphore en recherche, d'après Stevick « *predispose[s] us to think we see [bounded and sequenceable entities] whether or not they are actually there* » (45). Tout au long de cette thèse j'attirerai l'attention sur des concepts métaphoriques courants en RAL. Il me semble important de souligner leur statut métaphorique (par rapport à une existence physique, par exemple) et également de suggérer quelques utilisations de ces métaphores auprès d'apprenants.

Je n'utilise pas le mot « métaphore » lui-même d'une façon tout à fait orthodoxe, car j'y inclus toute notion ou récit qui a un « pouvoir métaphorique », puisqu'il fait appel à des « connexions attributives et réminiscentes » (Stevick, 1990 : 36), c'est à dire qui a la capacité d'évoquer à la fois des attributions du phénomène décrit, et des associations personnelles, plus ou moins chargées affectivement. Ainsi, le modèle connexionniste (cf. chapitre α .III.F.1.b) peut devenir une métaphore pour l'apprenant en langue puisqu'il lui suggère un fonctionnement scientifique du cerveau (le traitement de l'information par des réseaux de chemins entre des nœuds neuronaux) et fait en même temps appel à des souvenirs probables de situation d'apprentissage : la répétition d'informations qui finit par leur donner suffisamment de « poids » pour qu'elles « restent » ; de nombreux systèmes cognitifs fonctionnant en parallèle (les fonctions vitales, les mouvements volontaires, la réflexion consciente, ...) ; le fait qu'on n'est pas toujours conscient de chaque activité de son cerveau ; et ainsi de suite...

Il n'est pas mon propos de faire une analyse rhétorique du discours scientifique, ni de décortiquer le fonctionnement précis des différentes métaphores de la RAL, mais seulement de relativiser leur statut de « vérité scientifique » et de noter des emplois didactiques possibles. Je compte simplement soulever cette utilisation métaphorique lorsqu'elle se présente dans la théorie et indiquer les avantages possibles de son utilisation auprès d'une population d'apprenants adultes. Nous verrons que l'utilisation de la métaphore peut être aussi puissante en tant

qu'outil didactique auprès d'apprenants, qu'elle peut être « *treacherous* » (pour utiliser la terminologie de Stevick) dans le discours scientifique. Cette puissance réside dans sa capacité à nous toucher au « niveau » émotionnel, cet espace précognitif qui conditionne et interagit avec la pensée (cf. chapitre α .III.L sur l'affect).

α .I.B.2. La métaphore et les apprenants

Nous avons vu, jusqu'ici, quelques métaphores de la RAL, et, en effet, l'une des premières utilisations de la métaphore auprès d'apprenants, c'est de les familiariser avec les métaphores de la discipline. Cortazzi & Jin dans leurs observations de l'emploi de la métaphore dans l'enseignement, notent que la « *[f]amiliarity with the dominant metaphors or models of major schools of thought can clearly facilitate students' understanding of a subject* » (1999 : 152). Ainsi l'utilisation de métaphores telles que « le langage est un instinct » (Pinker) ou le « *langage acquisition device* » (Chomsky) ou « l'apprentissage a besoin d'une médiation » (Vygotzky) peuvent aider les apprenants dans leur appropriation de l'apprentissage d'une L₂.

Il faut cependant rester vigilants, car les métaphores peuvent servir de ponts vers l'intériorisation de certains concepts, mais peuvent également n'être qu'un leurre, devenant des slogans vides (Cortazzi & Jin, 1999 : 153). C'est ce qui semble être arrivé au concept du « filtre affectif » pour les étudiants en didactique des langues aujourd'hui. En revanche, ce concept peut toujours avoir une résonance effective et percutante pour un apprenant de L₂ qui vit des difficultés de « blocage ». Lui affirmer qu'un tel filtre existe et (en plus) est rétractable, peut être le déclencheur dont il a besoin pour dépasser sa difficulté.

L'utilisation de la métaphore avec les apprenants peut nourrir leur vision du monde monothéiste ou polythéiste (cf. Wheeler, 1987 ; Block, 1999, chapitre α .I.A). Par exemple, certains concepts ou aspects de la RAL peuvent être présentés en tant que vérités scientifiques (comme le font souvent leurs auteurs) à des stagiaires ayant une vision du monde monothéiste. On peut les rassurer en leur fournis-

sant des explications de phénomènes qui correspondent à leur besoin de vérité et de réalité dans une vision unique et intégrée du langage et de l'apprentissage (apprendre une langue n'est pas forcément avancer dans l'inconnu - on reste dans la vision du monde qu'ils connaissent) et en même temps les inciter à tenter des expériences nouvelles (moyens d'apprentissage, tâches, expressions,...). Pour ceux qui, en revanche, ont une vision du monde polythéiste, on peut envisager l'utilisation des (mêmes) concepts, mais en explicitant leur statut métaphorique et ainsi en relativisant leur autorité ou véracité. Les mêmes résultats peuvent être obtenus (si je crois que le langage est un instinct, je peux apprendre d'une façon moins consciente, plus instinctuelle ; si je ressens un grand besoin d'accompagnement pédagogique, je peux être rassuré(e) de « savoir » qu'une médiation est nécessaire pour apprendre), mais par un positionnement différent.

Autant un chercheur ou un formateur pourrait abuser du pouvoir de la métaphore, autant celui-ci peut être un vecteur de communication respectueuse, lorsque les motivations qui animent son auteur sont affichées. L'influence du formateur / consultant / chercheur / expert est inévitable, mais une position éthique qui cherche à influencer en connaissance de cause et de manière intègre est préférable à une influence au hasard des motivations profondes inconscientes (Laborde, 1987).

Evidemment, l'exemple précédent du « filtre affectif » ne suffit pas pour justifier de l'utilisation de la métaphore auprès de stagiaires pour influencer leur approche de l'apprentissage de la L₂, car

« in order to demonstrate the validity of generalising from language use to 'belief' or 'conceptualisation', what is needed is additional evidence that the 'underlying metaphor model' affects how the speakers actually go about performing their job, or at the very least evidence that it affects how they talk about it when not using conventional idiom » (Low, 1999 : 64)

Cortazzi & Jin évoquent les questions centrales auxquelles on doit s'adresser dans une recherche sur ce type d'utilisation :

« What kind of evidence will be acceptable to judge that metaphors are bridges to learning? How 'real' are the metaphors: are they only verbal

devices, or do they have cognitive and social validity for students and teachers? » (1999 : 152)

Pour effectivement soutenir ce genre d'utilisation de la métaphore, les meilleurs résultats seraient :

« change in actions or behaviour through / following the metaphors. The most convincing evidence would be to show clear relationships between teachers' metaphors (or those of the students) and students' learning outcomes » (Cortazzi & Jin, 1999 : 152)

Malheureusement, il n'y a pas encore, à ma connaissance, d'études de ce type et même si, dans la partie expérimentale de cette recherche, je traite aussi de cette question, les facteurs considérés sont tellement nombreux qu'il semble difficile de pouvoir démontrer « des relations claires » entre des métaphores pédagogiques et des progrès d'apprentissage.

On sait que la métaphore est puissante (Stevick, 1990), qu'elle est essentielle dans la communication, notamment lorsque les idées sont abstraites et difficiles à exprimer (Gibbs, 1999 : 44), qu'elle a une fonction évocatrice importante (Cameron, 1999a) et que souvent elle est ancrée dans l'expérience corporelle (Gibbs, 1999).

Pour Gibbs la capacité universelle à traiter (« *process* ») les informations d'une manière métaphorique implique qu'on a tendance à interpréter tout événement ou histoire en tant qu'allégorie, en faisant référence à notre propre vie.

« our bias to process events metaphorically helps lead us over time to recognise the allegories often explicitly intended by authors for us to understand. This relation between metaphoric processing and the interpretation of allegory is an exciting topic for future study in researching and applying metaphor » (Gibbs, 1999 : 41).

« metaphor might legitimately be viewed as one type of cognitive strategy that colours people's imaginative understanding of texts and real-world situations » (Gibbs, 1999 : 41).

Néanmoins, et même si l'on ne sait pas exactement comment la métaphore fonctionne au niveau cognitif, les avantages possibles d'une telle utilisation

tion (la possibilité de modifier des croyances limitantes par un « accès direct » à l'inconscient, le moindre effort requis par rapport à une compréhension consciente, ...) en font un outil de qualité supplémentaire pour le formateur et l'apprenant.

Tout un courant de la psychothérapie utilise des « métaphores thérapeutiques » (Gordon, 1978) dans le cadre de thérapies brèves, justement pour leur capacité à contourner les résistances rencontrées par des références directes à un problème ou difficulté et à provoquer du changement rapidement. Dans le cadre de la RAL (et de la pédagogie en générale) je suggère la constitution de « métaphores pédagogiques », un peu à l'instar de Jacques Salomé (1993) auprès des enfants ou d'Idries Shah (1987) dans la tradition soufi : des histoires avec un fonctionnement allégorique qui aident les apprenants à changer - en dépassant ce qui entrave leur apprentissage, et en démultipliant ce qui la favorise.

La métaphore en tant que figure de style rhétorique a un pouvoir cognitif immense. Ce pouvoir peut être manipulateur (de manière explicite ou implicite) lorsqu'il est utilisé pour influencer dans les cadres de la recherche et de la pédagogie. Seule une utilisation consciente, à bon escient, permet d'éviter la démagogie et de mettre cette puissance au service des lecteurs et des apprenants. Dans cette recherche j'essaie non seulement d'être consciente de l'utilisation des métaphores, mais également de m'en servir de manière explicite en appelant l'attention du lecteur à ces phénomènes dans le domaine de la RAL. Dans l'expérimentation cette approche est étendue aux apprenants afin d'intervenir sur les rouages de l'apprentissage de l'individu, principalement au niveau des croyances (cf. chapitre α .III.M.1 et β .III.D).

α.I.C. Contexte de la recherche

Cette recherche concerne l'apprentissage d'adultes, en formation continue dans une entreprise française. Elle concerne plus particulièrement un dispositif de formation centré sur l'apprenant et visant un apprentissage autodirigé.

α.I.C.1. Un apprentissage d'adultes

Il est assez largement reconnu aujourd'hui que l'apprentissage (et donc l'enseignement) des adultes diffère sensiblement de celui des enfants (Boutinet, 1999 ; Courtois & Pineau, 1991 ; Barbier & Ferrand, 1994), (même si le mot « pédagogie » est courant et que les termes de « formation des adultes » ou « *adult education* », quoique d'une utilisation non systématique, sont préférés à celui d'« andragogie » [Besnard, Nathan, 1994]). Le théoricien américain, M. Knowles, est l'un des mieux connus et des plus influents dans ce domaine, suite à la parution de son livre *The Adult Learner: A Neglected Species* en 1973. D'autres chercheurs nord-américains, comme A. Tough, H. Long ou N. Tremblay ont écrit les publications fondatrices de la formation des adultes, soulignant les spécificités de celle-ci, par rapport à l'éducation des enfants. Vers la même époque (début des années 1970), dans le cadre français, P. Fritsch a publié L'Education des Adultes, et la première législation sur la Formation Professionnel Continue (1971), a favorisé une éclosion de recherches, de publications et d'expérimentations sur la formation des adultes.

La position idéologique d'un Jules Ferry, soutenant une éducation républicaine, universelle et laïque, justifie pleinement la forme collective de l'enseignement scolaire dominant en France (et ailleurs), où les objectifs globaux de l'école restent la préparation de l'enfant à la vie sociale et, subsidiairement, à la vie professionnelle. On peut considérer « normal » que l'enfant qui, par statut biologique, démarre dépendant dans la vie et doit apprendre l'indépendance physique, soit aussi dans une position de dépendance dans le contexte scolaire, et acquière, petit à petit, une indépendance intellectuelle. Cela semble (dans la perspective humaniste qui est la mienne et que nous examinerons dans le chapitre α.I.E) être

le rôle même de l'école. Dans un tel système, l'anglais (ou tout autre langue étrangère) fait partie d'un « bagage » général participant à cette préparation.

En revanche, l'adulte qui se forme le fait plutôt en réponse à un besoin spécifique. La langue étrangère, dans cette perspective, est une compétence qui permet de réaliser certaines activités (professionnelles ou personnelles), au lieu d'être une notion large de « culture générale ». Souvent la formation de l'adulte est la réponse à un besoin utilitaire (réel ou ressenti).

« Un adulte, qui possède déjà un potentiel de communication élaboré et adapté à sa communauté linguistique de naissance, va être amené dans le cadre de son travail à s'intégrer à d'autres communautés linguistiques. On peut en tirer plusieurs conséquences.... L'enseignement des langues aux adultes doit mettre avant tout l'accent sur l'aspect fonctionnel du langage et décomposer le concept global de la langue tel qu'il est caractérisé dans le paradigme classique de l'enseignement des langues » (Springer, 1996 : 94).

C'est aussi accepter des croyances différentes vis-à-vis d'une culture différente (voir chapitre α.III.M.1 sur les croyances), d'interlocuteurs nouveaux et de soi-même.

Les « principes de l'apprentissage des adultes » publiés en 1980 par Brundage & MacKeracher, dans leur livre *Adult Learning Principles and their Application to Programme Planning* synthétisent de nombreux travaux dans ce domaine et nous fournissent une liste importante, mais non exhaustive d'éléments fondamentaux concernant la formation des adultes. Parmi ces principes, nous trouvons :

« Adults who value their own experience as a resource for further learning are better learners.

Adults learn best when they are involved in developing learning objectives which are congruent with their current and idealised self concept.

Adults have already developed their own cognitive style. The learner reacts to all experience as he (sic) perceives it, not as the teacher presents it.

Adults enter into learning activities with an organised set of descriptions and feelings about themselves which influence the learning process.

Adults are more concerned with whether they are changing in the di-

rection of their own idealised self-concept than whether they are meeting the standards and objectives set for them by others. Adults do not learn when over-stimulated or when experiencing extreme stress or anxiety. Those adults who can process information through multiple channels and have learnt 'how to learn' are the most productive learners. »
(cité dans Nunan, 1988 : 22-23).

Même si cette citation fait appel à une certaine idéologie « anglo-américaine » de l'apprentissage et adopte un ton de catéchisme, la plupart de ces affirmations trouvent des confirmations dans le cadre théorique (voir notamment les chapitres sur le système de l'apprenant [le style d'apprentissage et les préférences cognitives : α .III.J ; l'affect et les émotions : α .III.L ; la théorie des buts : α .III.N.3]. Tous ces principes ne concernent pas **exclusivement** les adultes et l'ensemble de ces principes ne s'appliquent pas à **tous** les adultes. Néanmoins, ils fournissent des notions essentielles à la construction d'une « pédagogie d'adultes ». Au regard de ces principes, une première conclusion que nous pouvons tirer avec Nunan (1988) est qu'une formation qui prend l'apprenant, plutôt que le sujet d'étude (l'anglais), comme élément central, serait plus en adéquation avec les principes de l'apprentissage des adultes.

Puisque l'adulte a un développement cognitif qui lui est propre (Vergnaud, 1999), que sa formation continue se construit sur les bases de sa formation initiale (des savoirs collectifs et généraux) ainsi que sur celles de son expérience (individuelle et spécifique) (ibid.), je postule qu'il est plus important que la formation de l'adulte soit centrée sur la personne apprenante, que cela ne l'est pour l'enfant. En opposition à l'éducation des enfants, la formation des adultes n'est ni un processus de socialisation, ni une tentative démocratique de favoriser l'égalité des chances, mais un développement professionnel et personnel, visant des buts spécifiques et différenciés (Springer, 1996 ; Boutinet, 1999 ; Carré, 1999), la continuité de la construction d'une histoire personnelle « porteuse de singularité » (Boutinet, 1999 : 175).

Non seulement l'adulte diffère de l'enfant dans ses **raisons** d'apprendre (obsolescence de ses savoirs, mobilité professionnelle, transitions anticipées et non-anticipées, [Boutinet, 1999]), mais aussi dans ses **façons** d'apprendre (Vergnaud,

1999). Ajoutons à ceci que l'adulte a déjà atteint, par définition, sa maturité et est déjà indépendant, matériellement (pour la plupart) et psychologiquement (à moins de problèmes particuliers). Ces constats, parmi d'autres, ont mené à des interrogations quant au statut dépendant que l'adulte retrouve dans le cadre d'un enseignement traditionnel. Ainsi, depuis les années soixante, se sont développées des recherches et des pratiques permettant ou encourageant indépendance et autonomie en formation d'adultes. Je fais référence à la fois à des travaux de type généraliste, sans distinction quant aux sujets étudiés (par exemple chez Carré, Poisson et Moisan, 1997), mais également à ceux issus du domaine de la recherche en acquisition des langues (RAL), en particulier Nunan (1988, 1995), Benson & Voller (1997), Holec (1979) Tudor (1996),

L'apprentissage des adultes se distingue de celui des enfants et appelle à des notions d'autonomie et d'autodirection.

α.I.C.2. Un apprentissage en milieu professionnel en France

Le contexte de mon expérimentation étant le milieu professionnel français, restituer cet apprentissage dans son contexte mondial n'est pas inutile. Il est devenu une banalité de dire que l'anglais est la « lingua franca » de nos jours (une majorité des apprenants que je rencontre cite régulièrement ce constat parmi leurs raisons de vouloir l'apprendre). En revanche, peu d'études existent qui permettent de connaître avec certitude l'étendue de son utilisation dans le monde, particulièrement dans le monde des affaires.

Il n'existe pas, à ma connaissance, de chiffres récents et fiables concernant le nombre d'entreprises pour lesquelles la pratique d'une langue étrangère (et plus particulièrement l'anglais) est indispensable. B. McCallen (1989) estime que ce nombre est très important. Sur les bases d'une étude internationale conduite en 1969 par le *British Institute of Management*, qui trouvait que 54% des personnes dans les affaires parlaient anglais, McCallen note que ce chiffre n'a cessé de croître. Ses estimations se basent sur la place de l'anglais dans les programmes scolaires, son utilisation dans les domaines de la science et de la technologie, et

son emploi dans les pays en voie de développement. Ajoutée à ceci l'observation (purement empirique) de l'adoption de l'anglais à la place du russe dans les pays de l'Europe de l'Est depuis la disparition du mur de Berlin, il est vraisemblable qu'en l'an 2000 beaucoup plus que la moitié des hommes et femmes d'affaires communiquent en anglais, au moins ponctuellement.

Il est utile de rappeler la distinction que fait Holliday (1994) entre l'enseignement de l'anglais dans les secteurs qu'il appelle « BANA » (dans les pays situés en « *Britain, Australasia and North America* ») et « TESEP » (« *tertiary, secondary and primary* » dans les autres pays du monde). Holliday remarque que dans les pays BANA, l'enseignement de l'anglais s'est développé dans le secteur privé, où les organisateurs et enseignants ont la liberté de pratiquer des méthodologies qui répondent aux besoins du marché, où une prestation (la formation) est fournie dans le cadre d'une relation commerciale, où les conditions matérielles sont confortables et où une idéologie de l'apprentissage en (petit) groupe (interactif) s'est développée. Dans ce cadre, un public essentiellement d'adultes, très demandeur, est prêt à faire des efforts financiers importants et s'attend à des résultats sensibles.

Dans le secteur TESEP, par contre, l'anglais, qui fait partie d'un cursus scolaire plus large, s'adresse surtout à des élèves de moins de vingt ans, n'est qu'une matière parmi d'autres et est sujet à des restrictions méthodologiques provenant de la culture locale et des attentes de tous les acteurs du système (élèves, enseignants, administrateurs, autorités ministérielles, ...) (ibid. : 4-5). Dans le secteur de la Formation Professionnelle Continue en France, nous nous trouvons à mi-chemin entre ces deux configurations : le secteur privé (pour la plupart) fournit des moyens (y compris formateurs), conditions et méthodes de travail similaires aux pays BANA, mais dans un contexte où la plupart des stagiaires ont des attentes issues de leur éducation TESEP (cf. « *The Journal* » de TESOL France, vol.2, n°1, 1995, notamment les articles de Budd, Dudley-Evans, Holliday). Ainsi, ne s'insérant ni complètement d'un côté, ni complètement de l'autre, les organismes de formation langues en France ont dû se créer leur propre positionnement professionnel, en essayant de prendre le meilleur des deux approches et à rejeter le pire (sans toujours réussir).

Malgré une situation favorable à la formation continue en France (elle est réglementée par la législation depuis 1971, dans la loi du 16 juillet du Code de Travail), son rôle et la façon dont elle est perçue ont largement évolué pendant ces trente années. Dans un premier temps, l'obligation faite aux entreprises de verser un pourcentage de la masse salariale à la formation continue a eu trois types de conséquences en chaîne : premièrement, une augmentation des budgets consacrés à la formation (par obligation), provoquant par là même une arrivée pléthorique d'organismes de formation sur le marché, débouchant, enfin, sur un développement méthodologique des pédagogies pour les adultes. Le temps du développement personnel sans lien avec les besoins de l'entreprise, qui a pu exister au début de cette époque, est révolu (Springer, 1996). La loi du 24 février 1984, qui permet aux salariés, par le biais d'un congé individuel de formation de faire financer un projet personnel de formation, est en parti responsable de cette évolution. Les lois de 1991 et 1993 sur le co-investissement et l'épargne formation, qui tentent de concilier les objectifs de la formation pour l'entreprise avec ceux de la formation pour le salarié, ont également participé à cette réorientation, ainsi que la professionnalisation des gestionnaires des fonds concernés. Les commanditaires de formation ne demandent plus des formations qui consomment leur budget formation et satisfont aux désirs peu motivés des salariés, mais au contraire des actions qui augmenteront réellement les compétences de l'entreprise. Toute action est tenue, dès lors, d'être non seulement efficace dans l'absolu (apporter la compétence requise) mais rentable en termes économiques.

Dans cette mouvance, l'expérimentation décrite dans ce travail représente une réponse à une demande du marché, dans un souci d'être intellectuellement honnête, idéologiquement fidèle, ainsi qu'économiquement viable aussi bien pour le commanditaire que pour le prestataire qui le réalise.

L'anglais (ou tout autre langue étrangère) n'est jamais une compétence fondamentale pour une entreprise, dans la mesure où il ne fait pas partie intégrale de sa mission première (à moins qu'elle soit entreprise de traduction, d'interprétariat ou de formation langues). En revanche la langue étrangère est souvent, surtout dans un contexte européen, un aspect fondamental d'une autre compétence professionnelle. Par exemple, il peut être essentiel pour une entreprise de pou-

voir promouvoir et négocier ses produits en allemand ou espagnol. Il peut être nécessaire d'effectuer des opérations financières en anglais. Ne pas pouvoir réaliser ces actions dans la langue étrangère peut sévèrement restreindre le développement ou même mettre en danger la vie de l'entreprise. D'où l'importance, dans une démarche de formation continue, de tenir compte des besoins de l'entreprise aussi bien que des besoins de l'individu.

Les besoins de l'individu et de l'entreprise étant intimement liés, aucun d'entre eux ne peut être négligé dans une démarche de formation continue en entreprise. En revanche, c'est essentiellement par le développement des individus que l'entreprise peut se développer et donc dans le prolongement de cette réflexion que la notion d'autonomie sera utile dans ce contexte.

α.I.C.3. La notion d'autonomie - introduction contextuelle

Gremmo & Riley (1995 : 153-4) identifient sept facteurs historiques qui ont contribué au développement des notions d'autonomie et d'autodirection en formation langues : les mouvements de droits des minorités, qui en ont fait des questions d'éducation ; la réaction anti-behaviouriste, débouchant sur des courants alternatifs en pédagogie, en linguistique, en psychologie ; les travaux des équipes de recherche éducative au *Conseil de l'Europe* ; des évolutions techniques et technologiques ; l'internationalisation politique (construction de l'Union Européenne), économique (croissance du nombre et de l'implantation d'entreprises multinationales), et touristique (facilité de voyager) ; la commercialisation des formations langues, qui rend l'apprenant consommateur ; l'augmentation de la population scolaire et universitaire. Ceux-ci se conjuguent aujourd'hui avec le contexte d'émergence d'une « organisation apprenante », due à des passages d'une logique de l'offre à une logique de la demande dans tous les domaines, à des transitions du standard au spécifique, à la multiplication des acteurs, à de profondes modifications en gestion des Ressources Humaines et à des évolutions scientifiques importantes (Moisan, 1997). Sans rentrer dans les détails de ces facteurs, ce qui relèverait d'une analyse socio-historique qui est loin d'être ma préoccupation ici, il suffit de dire que l'importance accordée aux notions d'autonomie (et dont

témoigne le nombre de publications sur le sujet depuis plus d'une trentaine d'années), s'inscrit dans un contexte historique, social et économique global, qu'on ne peut ignorer. A. Moisan (1997) ou C. Springer (1996) en font des analyses particulièrement utiles pour bien situer et comprendre les facteurs concordant à l'intérêt scientifique et pédagogique portés au développement de l'autonomie dans le contexte français.

Dans cette section j'ai exposé les premiers éléments contextuels de ce travail, à savoir un apprentissage d'adultes, en France, dans le cadre de la formation professionnelle continue. Ce contexte, qui a beaucoup évolué depuis la première législation de 1971, exige aujourd'hui l'intégration explicite de l'élément professionnel. Ainsi centrer une formation sur l'individu implique la prise en compte de l'entreprise et de l'environnement professionnel de cet individu. L'apprenant au centre de la formation d'entreprise devient une aide pour :

- **l'appartenance de l'employé à l'entreprise (son rôle dans le développement) ou adhésion aux objectifs de l'entreprise ;**
- **le développement économique de l'entreprise.**

Avant de détailler ces éléments contextuels (dans la partie expérimentation de la thèse), j'expliquerai, dans le chapitre qui suit, les raisons du choix d'une formation centrée sur l'apprenant.

α.I.D. L'apprenant au centre de la formation : Quelques définitions

L'ensemble du travail qui suit se situe au carrefour d'un certain nombre de concepts, théories, pratiques et idéologies de l'apprentissage. Un grand nombre de notions, souvent proches conceptuellement, mais divergeant dans la terminologie, entrent en jeu. Ainsi, parlerai-je d'apprentissage centré sur l'apprenant, d'individualisation, d'autonomie, d'autodirection, d'autodétermination et même d'autoformation, en me référant aussi à leurs équivalences (pas toujours intégrales) anglophones de « *self-managed* », « *learner-centered* », ou « *independent learning* ». Ces notions s'accompagnent, dans de nombreuses publications professionnelles, d'organisations pédagogiques : médiathèques, centres de ressources, « *self-access* », formations à distance, organisations apprenantes, formations ouvertes ; ainsi que de modifications méthodologiques : modularisation, responsabilisation, technologies de l'information et de la communication (TIC), contrats, projets, En essayant de définir les préoccupations de cette recherche, j'essaie d'utiliser à la fois des notions de la discipline (didactique des langues) ainsi que celles de la formation professionnelle continue pour en fournir des définitions opérationnelles. Mon objectif est de rendre compte dans le premier cadre (la didactique) d'expériences entreprises dans le deuxième (la formation). J'estime ainsi que les deux types de terminologies sont indispensables.

α.I.D.1. L'apprenant conditionne l'apprentissage

Dans la section précédente, une première approche de la notion d'apprentissage centré sur l'apprenant l'opposait à un apprentissage centré sur le sujet d'étude (Nunan, 1988). Ce concept vise pourtant une notion multiple, avec des portées plus larges. **Quand on parle d'apprentissage centré sur l'apprenant, on ne fait que rendre explicite le fonctionnement de l'apprentissage.** Apprendre équivaut à changer (d'une façon ou d'une autre) et l'envie (ou tout au moins le non-rejet) de ce changement est une condition préalable (peut être la seule) indispensable à l'apprentissage (Trocmé-Fabre, 1987 ; Rogers, 1961). Accepter d'apprendre, c'est accepter d'être « l'agent de son propre changement

éducatif » (Kasworm, cité dans Carré, 1997 : 49) et cet accord (tacite la plupart du temps) ne peut se situer que chez l'apprenant. Pour répéter un lieu commun, l'individu n'arrive pas à l'apprentissage « sans histoire ». Il y apporte ses acquis personnels, ses objectifs, ses réussites et ses échecs, sa personnalité (Holec, 1992 ; Stevick, 1989 ; Nunan, 1988). Ceux-ci peuvent soit améliorer soit limiter l'apprentissage, mais en fin de compte c'est l'apprenant lui-même qui conditionne le fait de « prendre », d'acquérir les éléments qui lui sont proposés, ou de les rejeter. Ce n'est pas parce qu'il y a enseignement qu'il y a apprentissage (et inversement).

« In the final analysis... it is the learner who must remain at the centre of the process, for no matter how much energy and effort we expend, it is the learner who has to do the learning » (Nunan, 1995 : 155).

Ainsi, ce serait un non-sens de dire « apprentissage centré sur l'enseignant », « apprentissage centré sur l'audiovisuel », ou autre, car ces éléments ne sont pas les sujets apprenants, mais seulement des acteurs qui participent à l'apprentissage. En revanche, le rôle central de l'apprenant peut être plus ou moins explicite, suivant la forme que prend son apprentissage. Nunan (1995 : 136) suggère que « *there are degrees of learner centredness, that there is a continuum, from relatively modest to rather radical levels of implementation* », mais, à ce niveau, il rejoint une réflexion qui s'articule (dans le contexte français) autour de la notion d'autodirection (voir α.I.D.4 ci-dessous).

Lorsque je parle d'apprentissage « centré sur l'apprenant » dans ce document, ce n'est pas seulement la mise en mots d'une évidence, mais l'indication d'une volonté d'explicitier, de décortiquer cet apprentissage : qui est l'apprenant ? Comment s'articule son apprentissage ? ... C'est également reconnaître que les formateurs et les entreprises ou institutions peuvent être des facteurs facilitants de l'apprentissage, ou des facteurs inhibants. Pour être du côté facilitant, ils doivent connaître les apprenants et s'adapter à eux, que ce soit sur les plans matériel et organisationnel pour les institutions, ou sur les plans psychologique et pédagogique pour les formateurs. Ainsi, on ne **met** pas l'apprenant au centre de la formation : on ne fait que tenir compte, de façon plus ou moins explicite, de son propre pouvoir d'apprendre ou ne pas apprendre.

L'une des hypothèses de cette thèse, c'est qu'en étant attentif à la *personne* qui apprend, il devient possible d'augmenter les réussites pour les uns et de limiter les échecs pour les autres. Parler d'apprentissage centré sur l'apprenant est donc aussi un positionnement idéologique, qui présuppose la primauté de l'individu dans son activité. Comme on verra plus loin, ce présupposé se justifie par les découvertes récentes en neurophysiologie et en diverses sciences cognitives.

α.I.D.2. L'individualisation

Du moment que l'on adopte une perspective centrée sur l'apprenant, la question de l'individualisation se pose. Comment un système indépendant, autonome et évolutif (l'apprenant) peut-il se nourrir d'éléments externes pour progresser ? Si l'apprenant est l'acteur central, comment en tenir compte, non pas seulement comme une notion ou idée, mais en tant que personne unique, en chair et en os ? Le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994) nous informe que

« l'individualisation de l'enseignement, c'est la création de conditions qui maximisent, pour **chaque** élève [sic], ses chances de maîtriser les objectifs d'apprentissage poursuivis, parce qu'elles tiennent compte de ses acquis préalables et qu'elles lui permettent d'aménager lui-même une bonne partie ses activités d'apprentissage dans l'espace et dans le temps, d'y procéder librement à son rythme propre et d'obtenir facilement, en quantité et en qualité, la rétroaction qui lui est utile » (Bégin & Dussault, 1982, lettres en gras de moi),

ou encore

« Individualized instruction consists of planning and conducting with each student, general programs of study and day-to-day lessons that are tailor-made to suit the student's learning needs and specific characteristics as a learner » (J.S. Hunsaker, 1977).

Sans faire référence à une organisation de formation spécifique, les notions clés de « sur mesure », d'aménagement du temps et des activités pour procurer les effets cognitifs nécessaires à l'apprentissage **de l'individu**, sont bien mises

en avant. Le raisonnement est strictement identique pour l'entreprise. L'existence matérielle d'une structure de formation devient ainsi le déclencheur physique du changement...

Cependant, il semblerait que dans la pratique cette orientation individualisée se situe essentiellement au niveau de la structuration ou de l'organisation des formations et peu au niveau de la personne (ou de l'entreprise) elle-même. Holec (1979 : 7) remarque que

« l'individualisation reste, dans l'esprit de la plupart de ses promoteurs, une méthode d'enseignement et donne lieu à l'élaboration et à la mise en place de procédures d'enseignement et non de procédures d'apprentissage. »

Elle se traduit alors par la pratique de cours particuliers, ou en petits groupes de quatre ou cinq participants, ou par l'adoption au hasard de méthodologies diverses, mais sans recherche d'une pédagogie différenciée en fonction de chaque participant. Le groupe est un facteur de la pédagogie ; il conditionne l'apprentissage de façon consciente et inconsciente, mais il ne conditionne pas le degré d'adaptation à l'individu. De ce point de vue, même un cours particulier peut ne pas être individualisé, si l'approche pédagogique est la même dans chaque cours particulier. Dix ans après Holec, Skehan commente également :

« the area of individualisation has grown in recent years, but it is striking to what extent such work merely allows the proliferation of alternative learning paths without reference to the characteristics of the learner » (1989 : 39).

A l'inverse, on peut imaginer qu'il soit tout à fait possible pour un formateur de pratiquer une formation individualisée dans une organisation traditionnelle (par exemple salle de cours). L'enseignant ou formateur qui, même avec un groupe de plus de trente personnes s'applique à fournir, dans un cadre de travail collectif, des opportunités pour chaque individu de progresser à son rythme et selon ses propres besoins, pratique une individualisation beaucoup plus pertinente que celui qui utilise la même méthodologie en cours particulier avec tous ses stagiaires. Cette dernière situation mène à une perte d'énergie considérable, puisque l'apprenant doit s'adapter à l'apprentissage qu'on lui propose.

Mon objectif, dans une perspective de formation centrée sur l'apprenant, est de créer un dispositif de formation individualisée, dans lequel les apprentissages soient différenciés en fonction des caractéristiques de l'individu qui apprend.

α.I.D.3. L'autonomie

Si une formation individualisée est par essence plus centrée sur l'apprenant qu'une formation collective traditionnelle (« *lock-step learning* »), la notion d'**autonomie** en formation va encore plus loin dans cette même direction. Le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1994) fournit à nouveau une première définition : « l'autonomie consiste pour l'élève à se donner ses propres fins, ses propres méthodes et à apprendre à s'autoévaluer ». Henri Holec, l'un des premiers à publier sur l'autonomie en apprentissage des langues en France, définit l'apprenant autonome comme celui qui

« est capable de prendre lui-même toutes [les] décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire, ou se trouve, impliqué..., c'est-à-dire : la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre, le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.), l'évaluation de l'acquisition réalisée » (Holec, 1979 : 4).

Pour Holec, l'autonomie est

« un processus de 'déconditionnement' progressif qui conduira l'apprenant à se libérer... des à priori et préjugés... qui encombrant la représentation de l'apprentissage des langues et du rôle qu'il peut y jouer,... [ainsi qu'] un processus d'acquisition progressif des savoirs et savoirs faire dont il a besoin pour prendre en charge son apprentissage » (Holec, 1979 : 23).

Leslie Dickinson (1993) considère que

« *autonomy can be seen as an attitude towards learning in which the learner is prepared to take, or does take, responsibility for his own learning. [This] essentially concerns decision making about one's own learning* » (330).

Ces quelques exemples sont représentatifs de la notion centrale de l'autonomie : la capacité de l'apprenant à décider, pour lui-même, des paramètres de son apprentissage. D'ores et déjà se profile une conception de l'apprenant qui **se connaît** (et est capable d'explicitier ce qu'il sait de lui-même) et qui connaît « l'apprentissage » (c'est-à-dire les différentes façons d'apprendre, l'adaptation des moyens aux situations ou aux matières, etc.). Ainsi, existe-t-il depuis le début un lien entre les notions d'autonomie et celle de formation métacognitive, « d'apprendre à apprendre » ou de « *learner self-awareness* ».

Afin de suivre des formations réellement individualisées, les apprenants doivent disposer d'un certain degré d'autonomie, aussi bien en terme de capacité interne, que dans l'organisation pédagogique du dispositif.

α.I.D.4. La formation autodirigée

Le concept de formation autodirigée, semble recouper énormément la notion d'autonomie. D'ailleurs, on trouve les deux termes côte à côte dans la plupart des publications sur le sujet. I. Tudor choisit d'éviter le mot « autonomie » dans son livre « *Learner-centeredness as Language Education* », « *because of the ambiguities which surround its use* » (Tudor, 1996 : 27), en lui préférant les termes d'autodirectivité et autodirection (« *self-directive* » et « *self-direction* ») et en indiquant qu'il les utiliserait « *in much the same sense as 'autonomy' is used by writers such as Holec and Wenden* » (ibid). C'est M. Knowles qui a donné l'une des premières définitions de l'autodirection en formation, définition qui a été largement reprise par la suite :

« Dans son sens le plus large, 'l'apprentissage autodirigé' décrit un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide des autres, pour faire le diagnostic de leurs besoins et formuler leurs objectifs d'apprentissage, pour identifier les ressources humaines et matérielles pour apprendre, pour choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées, et pour évaluer les résultats des apprentissages réalisés » (cité dans Carré, 1997 : 47).

Nous retrouvons en effet ici de nombreux éléments de la définition d'autonomie de Holec (1979).

M. Hrimech (1995 : 96) donne une description du comportement que l'on trouve chez les apprenants autodirigés, qui

« enseignent par eux-mêmes et évaluent leur apprentissage à différents stades du processus. Au niveau affectif, ils se perçoivent comme efficaces, autonomes, et motivés intrinsèquement. Au niveau comportemental, ils créent, structurent et recherchent les conditions sociales et physiques qui facilitent le processus d'apprentissage. »

Ils savent où ils veulent aller. Pour ces apprenants un entretien permet d'explicitier l'objectif individuel et de s'assurer que la formation s'adapte à leur besoins.

P. Carré (1997) fait une synthèse des principaux travaux nord-américains sur la notion d'autodirectivité (non-spécifiques au domaine des langues) et souligne les conclusions de la plupart des auteurs, à savoir que deux facteurs principaux conditionnent le concept d'autodirection en apprentissage : d'une part des dispositions motivationnelles (goût, désir, choix, initiative, volonté, persistance, passion, autodétermination) et d'autre part des capacités (méta) cognitives (c'est-à-dire autoréflexives : raisonnement, organisation, créativité, planification, évaluation, ...). L. Guglielmino (1977), en développant le *self-directed learning readiness scale* (SDLRS), un questionnaire visant à mesurer la disposition à l'apprentissage autodirigé, nous dit qu'

« un apprenant hautement autodirigé, selon les résultats de la recherche, est quelqu'un qui démontre de l'initiative, de l'indépendance et de la persistance dans l'apprentissage ; qui accepte la responsabilité de son apprentissage et appréhende les problèmes comme des défis, non des obstacles ; qui est capable d'autodiscipline et a un haut degré de curiosité ; qui a un grand désir de changer et a confiance en lui/elle-même ; qui est capable d'utiliser des compétences d'étude, d'organiser son temps et de se fixer un rythme d'apprentissage approprié et de construire un plan pour réaliser son travail ; qui aime apprendre et a tendance à être orienté vers le but » (cité dans Carré, 1997 : 50).

S'il voit l'autodirection comme un continuum composé de huit éléments essentiels, six de ces éléments recouvrent des notions de motivation (ouverture aux opportunités d'apprentissage ; image de soi comme apprenant efficace ; initiative et indépendance dans l'apprentissage ; acceptation de responsabilité dans l'apprentissage ; passion pour l'acte d'apprendre ; orientation vers l'avenir) et deux

décrivent des capacités métacognitives (créativité ; capacités de base d'apprentissage et de résolution de problèmes). Je reviendrai à ces critères dans la partie « expérientielle » de cette étude, car ils peuvent permettre de tirer des conclusions quant au degré d'autodirection manifesté par des individus.

Pour Guglielmino la notion d'autodirection dépend des aspects psychologiques de l'apprenant et non pas de l'organisation pédagogique :

« bien que certaines situations d'apprentissage soient plus propices à l'autodirection que d'autres, ce sont les caractéristiques personnelles de l'apprenant - dont ses attitudes, ses valeurs et ses capacités - qui détermineront en dernier lieu si l'apprentissage autodirigé se manifeste dans une situation d'apprentissage donné » (cité dans Carré, 1997 : 50).

H. Long aussi souligne la primauté des aspects psychologiques :

« l'auto-apprentissage, ou l'apprentissage autodirigé si l'on préfère, intervient seulement si l'apprenant a la primeur du contrôle sur les processus (cognitifs) d'apprentissage » (cité dans Carré, 1997 : 49).

Mais Carré lui-même, dans un ouvrage antérieur (1992), considérait que l'amplitude de l'autodirection dépend de trois niveaux : social (les contraintes de la situation), pédagogique (l'adaptabilité institutionnelle) et psychologique. De mon point de vue, la notion d'autodirection dépend de l'individu et dépasse largement les contraintes qui peuvent être imposées par une situation sociale ou institutionnelle temporaire. L'apprenant qui est autodirigé fera en sorte de changer de situation ou d'institution si celles-ci ne lui conviennent pas. Ainsi, la notion d'autodirection dépend peu de la forme extérieure de l'apprentissage. Comme le remarquent L. Dickinson (1995) ou encore H. Holec (1992), que l'on soit dans un cadre d'hétéroformation (où l'enseignant « orchestre » une classe) ou d'autodidaxie (ou l'apprenant fait tout, tout seul) c'est l'apprenant qui dirige : c'est lui qui décide s'il veut apprendre ou pas ; qui

« intervient en interprétant, en transformant, en complétant, en élarguant, en conservant ce que l'enseignement lui fournit : en d'autres termes, il s'approprie [ou pas] activement ce que l'enseignement lui apporte, en l'adaptant à ses besoins, et ne se contente pas de s'appliquer passivement cet enseignement » (Holec, 1992 : 50).

Plus un apprenant dirige lui-même son apprentissage, prenant les décisions nécessaires à la réussite de celui-ci, plus cet apprentissage est efficace, puisque l'apprenant est capable d'arriver plus vite au but visé, d'élaguer le non-essentiel par rapport à ses propres objectifs et finalités, de se stimuler, d'interpréter d'autres expériences en fonction de son but d'apprentissage. C'est tout le concept d'une pédagogie « *at the point of need* » (Nelson, 1991) qui sera explicité plus loin (cf. chapitre α.II.B.3).

Donc, c'est seulement à partir du moment où l'on reconnaît le rôle essentiel de l'apprenant dans l'apprentissage, où l'on admet que l'autodirectivité conditionne l'apprentissage (est-ce que quelqu'un de totalement soumis peut apprendre ?), que l'on peut aborder les notions d'autoformation, liées à l'autodirection et à l'individualisation, mais concernant davantage les questions d'organisation pédagogique nécessaires au respect de ces dernières.

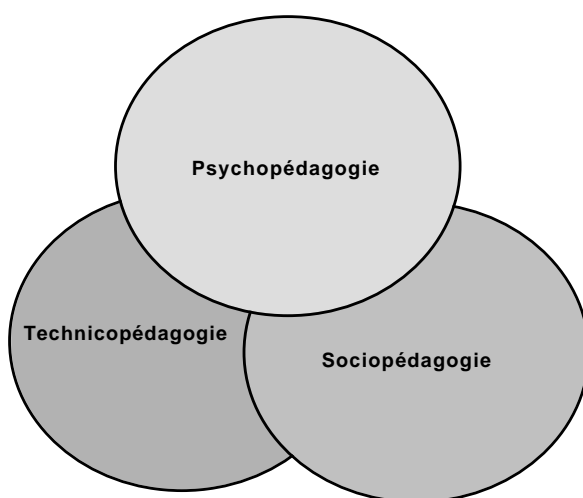
Si je préfère l'utilisation des termes « autodirection » et « autodirectivité » à « autonomie » et « *independence* » (l'équivalent anglais d'autonomie ?) dans ce texte, c'est qu'en tant que néologismes ils sont moins parasités par le langage courant (une utilisation diversifiée, dépendante de multiples autres contextes) et plus spécifiques à une notion de formation précise. Dans le langage courant, « autonomie » a tendance à évoquer une notion « d'électron libre », et donc écarte les aspects de « prise en charge personnelle » et de « conscientisation » si importants ici. « *Independence* », de son côté suggère l'absence du besoin des autres, la solitude. Or, apprendre une langue étrangère est un acte qui vise la communication et donc implique des liens avec les autres ; c'est tout sauf un acte solitaire.

Ainsi, le concept de formation autodirigée recouvre les notions essentielles d'individualisation, d'autonomie et d'indépendance, tout en impliquant une spécificité didactique. Dans ce sens, le dispositif décrit dans l'expérimentation sera qualifié de dispositif de formation autodirigé.

Il reste à savoir dans quelle mesure la notion d'autoformation est utile aux préoccupations de cette recherche.

α.I.D.5. L'autoformation

Dans son chapitre d'introduction à une publication tripartite sur l'autoformation (*L'autoformation : Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, 1997) P. Carré nous fournit plusieurs modèles et concepts opérationnels pour la compréhension et la définition de ce champ d'études. D'abord, il en propose une analyse à trois niveaux : psychopédagogique, sociopédagogique et technopédagogique, reprenant les grandes lignes du découpage de P. Galvani (1991). Ce modèle ternaire permet, en effet, une analyse globale du phénomène.



L'autoformation d'après Carré, Poisson, Moisan (1997)

Carré décrit l'autoformation comme « un préconcept heuristique et fédérateur, nécessaire mais non suffisant » (1997 : 32) : préconcept puisque multiforme, objet de fantasmes et de projections, n'ayant pas ce groupe d'attributs communs kuhnien qui lui permettrait de constituer un objet de recherche ; heuristique et fédérateur en ce qu'il représente, à l'heure actuelle, un pôle d'attraction pour de nombreuses publications, recherches et travaux tant en France qu'ailleurs en Europe et en Amérique du Nord ; nécessaire en ce qu'il réunit des courants différents qui peuvent participer à la création d'un nouveau paradigme ; non suffisant puisque d'autres concepts sont toujours essentiels pour la définir. Ce n'est pas une description qui permet de « saisir » une quelconque idée de l'autoformation, mais elle évoque clairement l'ampleur nébuleuse et multiple de cette notion qui porte à la fois tant d'attrait et tant de représentations diversifiées.

Pour le sociologue J. Dumazedier, l'autoformation se situe fermement sur le terrain de la prise de pouvoir des sujets sociaux sur les institutions. G. Pineau, un autre père fondateur de la notion, analyse en revanche les aspects épistémologiques et phénoménologiques de l'autoformation. Claude Springer résume les différentes notions de l'autoformation à un continuum dont l'une des extrémités est représentée par le pôle institutionnel, celui de l'hétéroformation, c'est-à-dire l'enseignement collectif scolaire, l'autre extrémité étant le pôle informel de l'autodidaxie, c'est-à-dire la formation par la vie ou formation expérientielle (1996 : 229). Philippe Carré (1997) identifie cinq courants principaux de l'autoformation à l'époque actuel : l'autoformation intégrale, l'autoformation existentielle, l'autoformation sociale, l'autoformation éducative, l'autoformation cognitive.

L'autoformation intégrale ou l'autodidaxie se réfère à une formation entreprise par un individu, indépendamment et en dehors de toute structure éducative formalisée, l'apprenant assume seul **tous** les aspects de son apprentissage. En tant que formateurs / chercheurs travaillant dans des centres de formation (publics ou privés), nous ne rencontrons que très rarement les individus engagés dans un processus d'autoformation intégrale.

L'autoformation sociale est proche de l'autoformation intégrale dans son rejet de structures éducatives formalisées, mais se distingue de ce dernier par la valorisation de l'apprentissage collectif, ou en réseau social spontané ou semi-organisé. Carré (1997) y voit des formes d'apprentissage diverses, allant des formations coopératives en milieu associatif, aux « organisations apprenantes » d'André Moisan (1994), ou « cercles d'études » suédois. L'autoformation sociale n'admet pas d'autorité extérieure, laissant les responsabilités organisationnelle (d'initiation, d'organisation matérielle et temporelle) et éducative (de transmission) aux participants eux-mêmes. Si dans mon rôle de consultant / expert pédagogique je peux être appelée à intervenir dans l'autoformation sociale, ce n'est qu'à la demande des apprenants et de façon très ponctuelle.

Selon la définition de Carré (1997 : 22) « l'autoformation éducative recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives ».

Daniel Poisson (1997) recense une quinzaine d'appellations différentes (selon des auteurs divers) pour l'autoformation éducative, comprenant « formations ouvertes », « systèmes flexibles », « pédagogie différenciée », « enseignement sur mesure », « autoformation assistée, tutorée ou accompagnée ». Dans le cadre de l'apprentissage des langues on peut citer les concepts de « *Open access centres* » (Sheerin, 1991 ; O'Dell, 1992 ; *Indépendance*, n°13, 1995), « *Self-managed learning* » (Hill, 1994), « *Learner-centered curricula* » (Nunan, 1988), entre autres. Les autoformations dont il est question dans le cadre de cette thèse appartiennent à cette catégorie d'autoformation éducative : des centres de formation langues, situés à l'intérieur de structures de formation en entreprise ou dans des centres de formation professionnelle. Elles peuvent, néanmoins, toucher également à d'autres concepts d'autoformation, comme nous le verrons.

Ainsi, dans le cadre pratique, il peut nous arriver de travailler avec des personnes ayant réalisé certains apprentissages en autodidaxie et souhaitant en faire d'autres dans un cadre plus formel. C'est le cas parfois lorsque l'individu considère que la matière en question sort de la norme (« je suis autodidacte, mais on ne peut pas apprendre une langue tout seul » fait partie des affirmations que j'ai entendues en entretien), ou lorsque la personne a fait un certain cheminement tout seul, et vient chercher un complément ou une continuité dans une structure éducative (« j'ai appris les bases avec la méthode Assimil et aujourd'hui j'ai besoin d'aller plus loin »).

Dans ces deux cas, les personnes en question sortent de l'autodidaxie « pure », qui est leur cadre d'apprentissage le plus naturel, mais leur démarche demeure orientée et dirigée par eux-mêmes. Nous pouvons considérer qu'elles sont dans un processus d'autoformation existentielle ou « biocognitif » (selon l'expression de Carré), cette conception de la formation qui « traverse à la fois l'ensemble des milieux de vie du sujet et la durée entière de son existence » (Carré, 1997 : 21). C'est le concept qui a été mis en avant dans le terme « vie apprenante », titre d'un ouvrage collectif de représentants de grandes entreprises françaises (Saint Gobain, France Télécom, Crédit Mutuel, pour ne mentionner que ceux-ci) dans lequel les notions de développement professionnel et développement personnel se croisent et s'enrichissent (Lab'Ho, 1997). L'autoformation exis-

tentielle est l'appropriation de la formation par l'individu, en permanence, dans une perspective de construction de vie, ou d'« être » phénoménologique (Pineau, 1995). Une certaine imprégnation idéologique est perceptible ici, comme elle le sera dans le dernier type d'autoformation identifié.

L'autoformation cognitive regroupe « différentes conceptions des mécanismes psychologiques mis en jeu dans l'apprentissage autonome » selon Carré (1997 : 23), mais il est difficile de considérer cette catégorie séparément des autres. Elle semble au contraire les recouper ou, en fonction de la définition précise retenue, les précéder. Car, s'il s'agit de la notion d'autodirection de l'apprentissage de H.B. Long : « un processus mental intentionnel dirigé par la personne elle-même, généralement accompagné et appuyé par des comportements d'identification et de recherche d'information » (cité dans Carré 1997 : 23), il semble identique à l'autoformation intégrale. Si, en revanche, il « renvoie à l'expression désormais bien connue d'*apprendre à apprendre* » (24, italiques de Carré), comportant les notions d'éducabilité cognitive et tout ce qui privilégie les moyens d'autonomisation des processus cognitifs, on pourrait considérer l'autoformation cognitive presque comme une sorte de préparation à l'autodirection en formation, quelqu'en soit sa forme ultérieure (intégrale, sociale, éducative, existentielle). Si, dans le domaine de l'apprentissage d'une L₂ il est vrai que de nombreux auteurs considèrent une forme ou une autre de réflexion ou d'apprentissage métacognitif indispensable à la conduite d'une autoformation réussie (cf. Holec 1979, Ellis & Sinclair 1989, Dickinson 1988, Nunan, 1995), pour la plupart il s'agit d'un préalable plus ou moins intégré dans le processus d'apprentissage linguistique, mais certainement pas comme une fin en soi. D'ailleurs, même le courant français d'éducabilité cognitive place cette « éducation » dans une perspective **préalable** à d'autres apprentissages (Triolet, 1991) . Dans les deux cas, il s'agit rarement d'une autoformation, l'encadrement par des formateurs spécialement formés étant la norme. Pour ces raisons, et contrairement à Carré, je doute que l'autoformation cognitive constitue réellement un courant d'autoformation à part.

Cette classification de courants d'autoformation est intéressante pour la présente recherche, car elle permet de situer le contexte de l'expérience que je décris. Ainsi, mon travail se situe clairement dans le cadre de l'autoformation éduca-

tive, s'appuyant sur des notions de formation cognitive, et tendant, dans sa finalité globale et idéologique, à s'intégrer dans une autoformation existentielle. Il ne touche ni à l'autoformation intégrale ni à l'autoformation sociale, qui, par définition, ne rentrent pas dans les structures formalisées. Enfin, puisqu'il se situe dans des structures formalisées, mon travail (mes expériences) se considère(nt) doté(es) d'une « mission » d'organisation, de tutorat, d'accompagnement qui exclut le renvoi de l'apprenant à lui-même ou à une autodidaxie pure. Relevons, néanmoins, dans cette démarche, le paradoxe signalé par D. Poisson (1997), car c'est une démarche qui veut prendre en compte la globalité de la personne qui apprend, dans toutes ses dimensions sociales et psychologiques et, en même temps se limite, en terme d'action, à ce qui peut être modifié ou amélioré par l'organisation éducative.

Le modèle ternaire de l'autoformation proposé par Carré (1997 : psychopédagogique, sociopédagogique, technopédagogique), sera nécessairement tronqué par la présente recherche. En effet, malgré les enjeux sociaux de telles expériences sur l'autoformation (Moisan, 1997), nous les laissons largement de côté au profit du travail sur la technopédagogie (l'ingénierie), et, surtout, la psychopédagogie. Pourquoi un tel choix ? Il me semble que l'individualisation, l'autoformation en soi (déjà par l'étymologie, mais aussi par l'importance des facteurs cognitifs et affectifs), ne peut que se situer au niveau de l'individu, donc au niveau psychopédagogique / bioépistémologique (Galvani, 1991). Les deux autres pôles décrivent des aspects différenciés de l'environnement : l'ingénierie traite de l'environnement technique et organisationnel ; la sociopédagogie analyse le contexte et les implications socio-économiques. Afin de situer mon travail, d'expliquer et de comprendre un ensemble global dans le cadre d'une recherche-action je suis obligée de parler du contexte, de décrire, au moins succinctement, les environnements économiques, sociaux, organisationnels, législatifs, techniques. Rappelons cependant, que le cadre expérimental concerne un groupe relativement homogène d'apprenants, vivant et travaillant dans un contexte commun. Par ailleurs, je rejoins la position de Skehan (1998) qui considère que la majorité des chercheurs de la RAL depuis vingt-cinq ans s'est inspirée de la sociolinguistique et de la linguistique « pure », et qu'il est temps de redresser la balance en faveur de la psycholinguistique.

Ainsi, en introduction et pour contextualiser je fournirai les quelques éléments sociologiques ou technologiques qui me semblent indispensables, mais la plus grande partie de cette recherche reste dans le domaine psychologique. L'individu, dans sa spécificité psychologique, et l'entreprise, dans ses relations avec l'individu, seront les éléments fondamentaux et centraux de tout le système de formation.

α.I.D.6. Conclusion

Pour résumer le cadre établi jusqu'ici, ce travail concerne une formation d'adultes dans un contexte d'autoformation éducative. Une des priorités dans ma démarche est le souhait de pratiquer une formation réellement centrée sur l'apprenant. Un suivi pédagogique humain et compétent étant le seul complément indispensable à l'autoformation intégrale pour permettre aux apprenants de progresser (changer de façon positive et durable), sans parler des effets sur les énergies (la motivation), j'ai voulu réfléchir à des manières d'apporter ce suivi, dans le respect de l'individualité de l'apprenant. Cela implique donc de commencer par l'individu (l'apprenant) dans le système global auquel il appartient (son environnement spécifique professionnel) et d'essayer d'en comprendre un maximum d'éléments pertinents.

« [K]ey decisions about what will be taught, how it will be taught, when it will be taught, and how it will be assessed will be made with reference to the learner. Information about learners, and, where feasible, from learners, will be used to answer the key questions of what, how, when and how well » (Nunan, 1995 : 134).

L'objectif à terme est de créer un système d'apprentissage dans lequel il existe un équilibre entre chacun des sous-systèmes qui composent la formation langues (apprenants, formateurs, pédagogie, matériaux), en prenant l'apprenant pour point de départ. Ayant été confrontée à des systèmes qui ont mal marché, puisqu'ils avaient privilégié un seul pôle, j'ai voulu vérifier la possibilité de créer un système multipolaire qui fonctionne. Je postule que c'est l'équilibre global du système qui permettra à la formation d'être efficace et écologique pour chacun.

α.I.E. La perspective humaniste

Courant de pensée qui valorise l'être humain et son épanouissement individuel avant tout, l'humanisme a eu des influences importantes en psychologie ainsi qu'en sciences de l'éducation et dans des pratiques pédagogiques (Williams & Burden, 1997). Bien que des connotations « molles » de laissez-faire, de sentimentalisme ou d'idéologie mal-définie sont parfois associées à ce mot lorsqu'il s'agit de la RAL, des valeurs fortes qui ont largement influencé le domaine de l'enseignement des langues sont véhiculées par le terme « humanisme ».

Le bien-être global de l'apprenant, dans le respect de sa personne et de son environnement, visant le changement et la réalisation de soi par l'apprentissage, prend ses racines dans les mouvements humanistes en psychologie et en éducation. Cette approche, inaugurée dans l'enseignement général depuis les années 1960 par des psychologues telles que Carl Rogers (1961, 1971), Abraham Maslow (1968, 1970) or Erik Erikson (1963) est présente dans l'enseignement des langues avec des méthodes telles que le « *Community Language Learning* » de Charles Curran (1972, 1976), le « *Silent Way* » de Caleb Gattegno (1963), ou la « Suggestopédie » de Georgi Lozanov (1978). Déjà, dans ces méthodes, l'intérêt porté au rôle de l'apprenant dans son apprentissage était bien présent.

Pour Williams & Burden (1997 : 30)

« humanistic approaches emphasise the importance of the inner world of the learner and place the individual's thoughts, feelings and emotions at the forefront of all human development ».

D'ailleurs, ce sont certainement les approches humanistes qui ont ouvert la porte à une intégration de la psychologie dans l'enseignement des langues. Un bref retour en arrière permettra de rappeler quelques-uns des grands thèmes humanistes qui ont été fondamentaux dans ce domaine et qui m'ont marquée personnellement dans l'orientation et la conduite de cette recherche. Un bon nombre des présupposés exposés ci-dessous ont été pris pour acquis et ont fortement influencé toute la mise en œuvre décrite dans la deuxième partie de cette thèse. En revanche, les préoccupations pédagogiques des humanistes trouvent

aujourd'hui leur justification dans les recherches récentes en neurobiologie qui seront examinées dans le chapitre α.III.K sur l'affect et les émotions.

La théorie d'Erikson (1963) présente l'apprentissage comme cumulatif, s'étalant sur toute la vie, et impliquant la personne entière, avec ses émotions et sentiments. La hiérarchie de besoins de Maslow (1968, 1970) souligne l'importance de la sécurité environnementale et du respect intra et inter personnel avant que l'apprentissage puisse avoir lieu. Il reconnaît l'actualisation de soi comme l'objectif ultime de l'apprentissage.

Rogers déclare que seul est intéressant

« learning which significantly influences behaviour ... self-discovered, self-appropriated learning. ...the outcomes of teaching are either unimportant or hurtful.» (Rogers, 1961 : 276).

Ainsi, il faut éviter d'enseigner (d'ailleurs, dans ce paradigme « enseigner » n'a pas de sens, devient impossible, car c'est à partir de l'expérience directe que l'on apprend). Par extension, il dit (d'une façon un peu provocatrice) qu'il faut se débarrasser de l'enseignement, des examens, des notes, des « U.V. », et des diplômes (ibid. : 277-8). Un apprentissage significatif se fait face à une « situation-problème » (ibid. : 283, 287) où le besoin d'une connaissance ou d'un savoir-faire se fait sentir.

Stevick (1990) prend le temps de reprendre, d'expliquer et de (re)définir le concept d'humanisme, plutôt que de le prendre comme un bagage global dont tout le monde connaît, a fortiori, le contenu. Parmi les préoccupations « humanistes » il énumère : le ressenti (émotions et sentiments), les relations sociales (amitié et coopération), la responsabilité (analyse, critiques, corrections), l'intellect (savoir, raisonnement et compréhension), la réalisation de soi (une quête individuelle qui mène à la liberté). En fonction des orientations privilégiées, un positionnement « humaniste » peut amener soit à chercher l'unité et à rationaliser, soit à développer la diversité.

Une approche humaniste implique, selon Williams & Burden (1997), que l'apprentissage soit personnalisé, différencié en fonction des besoins individuels, qu'il soit autodirigé (qu'il permette aux apprenants de prendre leurs propres décisions d'apprentissage), et que les enseignants / formateurs connaissent ceux qu'ils forment **en tant qu'individus** et qu'ils aient de l'empathie pour eux. On doit également « *foster both a sense of freedom and a counterbalancing sense of responsibility* » (ibid. : 37).

Dans la pratique, cela doit amener le formateur à

*« create a sense of belonging,
make the subject relevant to the learner,
involve the whole person,
encourage a knowledge of self,
develop personal identity,
encourage self-esteem,
involve the feelings and emotions,
minimise criticism,
encourage creativity,
develop a knowledge of the process of learning,
encourage self-initiation,
allow for choice,
encourage self-evaluation »* (ibid. : 38).

Tous ces éléments semblent éminemment positifs et font partie de la « philosophie » qui a conditionné l'expérimentation décrite dans ce travail. Souvent, néanmoins, les auteurs qui ont écrit sur des méthodologies humanistes en formation langues ont fortement coloré leurs critiques d'un langage chargé négativement. Stevick (1990 : 55) a relevé de nombreux qualificatifs tels que « *quaint* », « *fad* », « *ephemeral* », « *impotent* », « *paternalistic* » associés avec des approches humanistes dans des écrits de différents chercheurs et théoriciens. Ces qualificatifs ont comme effet d'alerter le lecteur ou de l'intimider. Il dit que

« In both these respects, imprecise handling of world-3 [argumentative] objects has reduced the likelihood that readers will give serious attention to the work of the 'humanists' » (1990 : 63).

Or, des découvertes récentes dans le domaine des neurosciences semblent justifier le bien-fondé des intuitions empiriques des humanistes de l'éducation. En

effet, des chercheurs tels que Buser (1998) et Damasio (1995, 1998) soutiennent que les fonctions neurophysiologiques de l'affectif et du cognitif sont interdépendants. En d'autres termes, un dysfonctionnement du côté affectif déréglera le fonctionnement cognitif. Pour agir sur la cognition, il faut d'abord se préoccuper de l'affect (cf. α.III.L/M/N sur les émotions et la métacognition).

Tudor (1996 : 6) considère que le mouvement humaniste a contribué au développement de l'apprentissage centré sur l'apprenant de deux façons importantes : d'abord, en tenant compte des préoccupations personnelles et subjectives des apprenants, et ensuite en prêtant attention aux processus même de l'apprentissage, notamment en ce qui concerne l'importance des paramètres affectifs des apprenants.

« C'est là tout le sens du projet humaniste. L'apprenant est plus que jamais au cœur du système. De simple acteur économique il devient sujet à part entière de la formation avec une personnalité propre et un projet de développement personnel. ... On passe alors de considérations essentiellement économiques à des considérations éthiques » (Springer, 1996 : 131).

Ce discours humaniste est toujours séduisant, surtout dans le cadre expérimental d'une entreprise commerciale avec une culture quelque peu paternaliste. Les arguments économiques y sont toujours au devant de la scène, et les collaborateurs, à tous les niveaux, respectent ces impératifs. En même temps, la culture d'entreprise rejette les valeurs de la « *World Company* », au moins sur le plan déclaratif, et le contexte institutionnel est largement imprégné du langage humaniste. Dans un cadre où la majorité des apprenants connaissent ce langage et s'en servent, les idéaux humanistes ne sont pas que des idéaux, mais constituent un langage commun des pratiques pédagogiques entre le formateur et le groupe des apprenants. C'est un discours fédérateur mais sa mise en application, sur le plan organisationnel, se heurtera toujours à la culture spécifique de telle ou telle entreprise. Je présume, par extension, que ce même discours ne serait pas forcément adapté, ni même compris, dans (par exemple) un contexte scolaire au sein d'un certain nombre de banlieues dites « difficiles ».

De ce survol rapide de la perspective humaniste, je retiens son influence historique sur le développement de l'apprentissage centré sur l'apprenant, la puissance des valeurs qu'elle véhicule (ressenti, relations, responsabilité, intellect et réalisation de soi), son utilité en tant que langage fédérateur, ainsi que ses fondements (récemment mis à jour) dans une neurobiologie actuelle et scientifiquement validée.

α.I.F. Problématique : Premières hypothèses de travail

Cette recherche-action étudie l'apprentissage individualisé de l'anglais dans le cadre d'une structure de formation mise en place à l'intérieur d'une entreprise. Elle cherche à déterminer comment mettre en œuvre, pratiquement, dans une structure de formation continue en entreprise, des théories solides en didactique des langues. Autrement dit, en partant des théories récentes sur l'apprentissage d'une langue, peut-on créer un système cohérent et rentable ?

Des questions subsidiaires orientent cette recherche : Une ingénierie pédagogique spécifique favorise-t-elle l'apprentissage ? Quels moyens mettre en place pour atteindre l'équilibre voulu ? Comment tenir compte d'un maximum d'aspects de l'apprenant lui-même dans l'apprentissage ? Est-ce qu'un entretien individuel approfondi en amont de la formation permet réellement de centrer l'apprentissage sur l'apprenant ? Avec quels résultats ? Comment « gérer » au mieux les paramètres individuels (notamment cognitifs, conatifs et affectifs) de l'apprentissage ? L'apprentissage peut-il être compatible à la fois avec l'individu et avec l'entreprise ?

Dans les deux prochaines sections de cette première partie théorique, j'examinerai l'état des théories sur l'ingénierie pédagogique, les systèmes de formation et les moyens qui les composent et, enfin, le système de l'apprenant, autour de qui les autres aspects doivent se construire.

α.II. INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE POUR UNE STRUCTURE DE FORMATION AUTODIRIGÉE EN ENTREPRISE

α.II.A. Qu'est-ce que l'ingénierie pédagogique ?

L'ingénierie étant un terme emprunté à la fabrication industrielle, il a fait son entrée dans le domaine de la formation au cours des années soixante, à une époque où la législation, les demandes des pays en voie de développement et l'arrivée d'ingénieurs dans les métiers de la formation concouraient à justifier de son utilisation (Le Boterf, 1999). Il véhicule à la fois les notions de la complexité, de la maîtrise et de la synthèse des informations nécessaires aux tâches de conception, de mise en place et de gestion des systèmes de formation. D'ailleurs, le mot « ingénierie » se trouve conjugué non seulement avec « formation », mais aussi avec « pédagogie », « compétences », ou « didactique », pour ne citer que ceux qui apparaissent au sein du Traité des sciences et des techniques de la Formation (Carré & Caspar, 1999). Qu'en est-il de toutes ces ingénieries et pourquoi avoir choisi de suivre une démarche d'ingénierie pédagogique dans cette thèse ? Quelques définitions aideront à cerner les réponses.

L'ingénierie de formation, si l'on prend la définition de G. Le Boterf (1999 : 338), est

« l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (dispositif de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives,...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité ».

En s'appuyant sur les travaux de F. Viallet (1987), Le Boterf résume les six principales caractéristiques de l'ingénierie de formation comme étant :

- « - la finalisation sur la conception et la réalisation d'un « dispositif » de formation ;
- le travail coordonné d'équipes pluridisciplinaires ;
- la maîtrise d'une large gamme d'informations (...)
- l'optimisation de l'investissement en formation (...)
- la mise en œuvre de démarches d'anticipation visant à rendre plausible un résultat souhaitable ;

- l'application d'un ensemble de critères inspirés des pratiques d'audit [pertinence, cohérence, conformité, efficacité, efficience, temporalité, adhésion] » (1999 : 339-340).

En revanche, il semble trouver cette notion réductrice, en lui préférant le concept d'« ingénierie de compétences » qui serait plus axé sur les éléments « professionnels » propres à la formation continue en entreprise (ibid. : 346).

Le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation ne propose pas de définition de l'ingénierie (de formation ou autre), mais à la rubrique « technologies de l'éducation » on trouve l'expression « ingénierie pédagogique », que J.-M. Albertini, auteur de la rubrique, décrit comme étant « la mise en pratique dans une situation donnée des technologies de l'éducation » (1994 : 977). Ces dernières se constituent, pour lui, de la mise au point de l'outil (supports matériels, programmes à exécuter, moyens dépendant de la pratique à apprendre), du temps, de l'organisation de l'espace et du système éducatif, du formateur, et des aptitudes des formés (ibid.). On note, par rapport à la définition de l'ingénierie de formation précédente, que l'apprenant est bien présent ici, au moins en ce qui concerne ses aptitudes.

D'après D. Poisson (in Carré et al. 1997 : 137) la nouveauté de l'ingénierie pédagogique, c'est la rencontre,

« c'est-à-dire une interaction entre des méthodes, des modes de production modernes (ceux de l'ingénieur) et un domaine ancien (l'éducation, la formation, l'enseignement) dans une perspective d'économie de marché et de développement des technologies de l'information et de la communication ».

Pour Carré, Clénet et al.,

« l'ingénierie pédagogique a pour mission de créer ou d'améliorer un dispositif pédagogique en optimisant l'articulation des ressources humaines, techniques, financières et logistiques disponibles en fonction des spécifications générales d'un cahier des charges de formation » (1999 : 383).

Elle se distingue, pour eux aussi, de la « simple » ingénierie de formation, qui

s'occupe exclusivement des aspects concrets de la formation, par un mariage avec la psychopédagogie, qui « régit les règles du fonctionnement de l'apprentissage au triple plan affectif, cognitif et motivationnel » (ibid). C'est une approche globale et systémique de la formation (cf. ci-dessous I.A.1.a).

D'ailleurs, Carré, Clénet et al. (1999 : 382) identifient la globalité, la finalisation et la productivité comme étant les trois critères auxquels l'ingénierie pédagogique devra satisfaire. Ceux-ci s'expriment au moyen de la construction pédagogique (auquel on applique le critère de globalité), des objectifs de formation (qui doivent être définis en fonction d'une finalité précise), et de la recherche d' « optimisation du rapport entre les résultats obtenus et des coûts d'ensemble du projet (critère de productivité) ».

Ainsi, l'ingénierie pédagogique est une approche globale et cohérente de création de systèmes de formation, tenant compte à la fois du matériel et de l'humain, du concret et de l'abstrait, des éléments objectifs et subjectifs.

α.II.A.1. Une approche systémique pour appréhender la complexité

Comme la plupart des systèmes humains, la formation est un système ouvert, en interaction constante avec son (ses) environnement(s) et obéissant aux différents principes de tels systèmes. Non seulement il faut prêter attention aux apprenants, aux contenus de la formation, à la forme pédagogique adoptée, aux formateurs, mais aussi au contexte de cette formation - contexte physique : professionnel et économique ; contexte culturel et politique : législation, approches culturelles de l'apprentissage,

La démarche systémique postule qu'une vision globale de l'interaction de systèmes peut conduire plus loin qu'une démarche purement analytique, qui tente d'isoler des phénomènes. S'il est vrai qu'aucun organisme ne fonctionne en autarcie, il est possible également de considérer la formation elle-même comme un système, simple ou complexe, qui a son propre fonctionnement interne, et dont

chaque aspect est relié à d'autres éléments et ensembles qui s'affectent mutuellement.

« L'approche systémique ... permet une vision synthétique des problèmes alors qu'a prévalu longtemps dans les sciences une démarche analytique. Là où l'analyse décompose un phénomène en autant de parties élémentaires dont elle étudie les propriétés,... la synthèse essaie de penser la totalité dans sa structure et sa dynamique : au lieu de dissocier, elle recompose l'ensemble des relations significatives qui relient des éléments en interaction, attitude à laquelle correspond précisément la notion de système » (Marc et Picard, 1984 : 19).

Si la définition de « système » la plus couramment rencontrée est très large, « un ensemble d'éléments en interaction tels qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification de tous les autres » (ibid. : 21), on se rend compte de son utilité quant à un travail sur l'organisation de l'apprentissage et des interactions très complexes au niveau de résultats éventuels. Pour apprendre l'anglais, aussi bien que dans tout autre domaine d'activité humaine, les interrelations entre les paramètres affectant l'appareil global d'apprentissage sont primordiales.

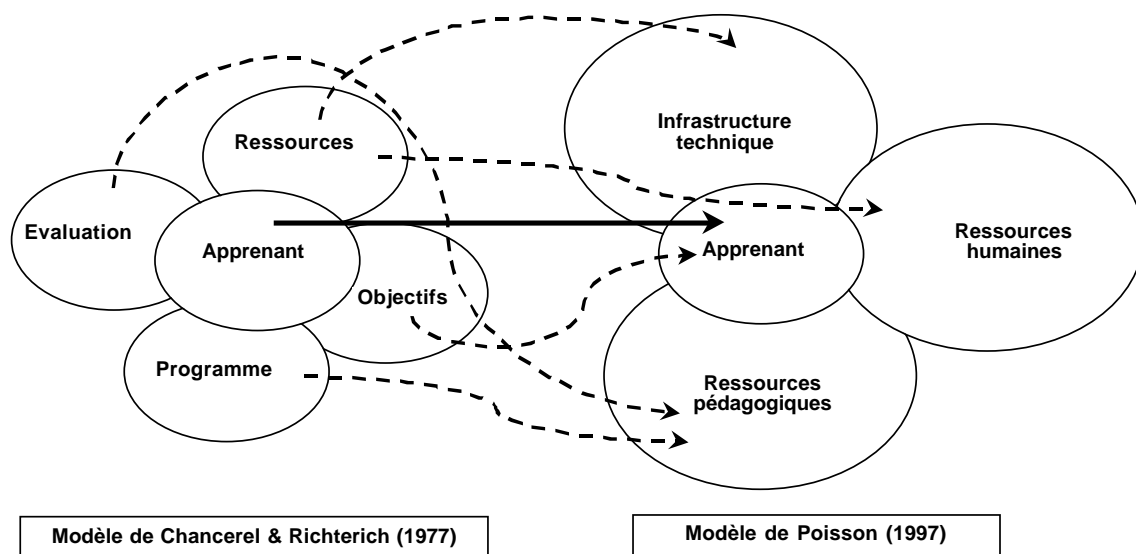
C. Springer considère que l'ingénierie pédagogique dans le domaine spécifique de la formation langues (ce qu'il préfère appeler « l'expertise linguistique ») en entreprise est (ou doit être) une démarche systémique et une approche globale, avec une étude préalable, la définition du cahier des charges du dispositif (comportant l'analyse des besoins, l'analyse du public et l'analyse du contexte général de la demande), la définition du projet pédagogique, le choix d'une matrice organisationnelle, la définition des processus de formation et d'apprentissage (Springer, 1996 : 143-158). Il observe avec pertinence que, dans l'organisation globale de la formation,

« le sous-système de l'enseignement / apprentissage des langues, qui a sa propre logique et ses propres contraintes, n'est pas pour autant un système autonome. Il fait partie du système global de l'éducation [ou de l'entreprise] et se trouve confronté directement à d'autres sous-systèmes qui lui imposent d'autres logiques et d'autres contraintes » (Springer, 1996 : 132).

Historiquement, le modèle systémique en formation langues s'inscrit dans un mouvement de rationalisation de l'enseignement qui vise une meilleure articulation entre les fins et les moyens éducatifs (Springer, 1996 : 129). C'est une « didactique européenne » et elle ne s'est jamais autant exprimée que dans les travaux du Conseil de l'Europe qui « constitue[nt] la recherche la plus aboutie de la rationalisation du système d'enseignement langues » (Springer, 1996 : 129). Dans ce modèle (Chancerel & Richterich, 1977), cinq éléments composent le système d'apprentissage langues : l'apprenant (au centre), les objectifs, les ressources, le programme et l'évaluation.

Dans une optique différente, D. Poisson, liste les trois « composantes essentielles » (in Carré et al. 1997 : 114) du système de formation (ressources humaines, ressources pédagogiques, infrastructure technique), tout en reconnaissant une quatrième, l'apprenant, qui reste, pour lui, « l'acteur principal de l'apprentissage » (ibid. : 118).

Il me semble que Chancerel & Richterich se positionnent plus sur un plan d'élaboration d'un modèle systémique des éléments intangibles de la formation (objectifs, programme, évaluation), et que Poisson liste plutôt les éléments tangibles (ressources et infrastructure). Pourtant, en regardant de plus près, tous les éléments semblent présents dans les deux modèles. Ainsi, les objectifs de Chancerel & Richterich peuvent être considérés comme faisant partie du système de l'apprenant (voir chapitre α .III.N.3 sur les objectifs), alors que le programme et l'évaluation appartiendraient au système des ressources pédagogiques. Ces dernières, comme dans le modèle de Poisson, me semblent plus faciles à cerner lorsqu'elles sont considérées séparément des ressources humaines et de l'infrastructure technique.



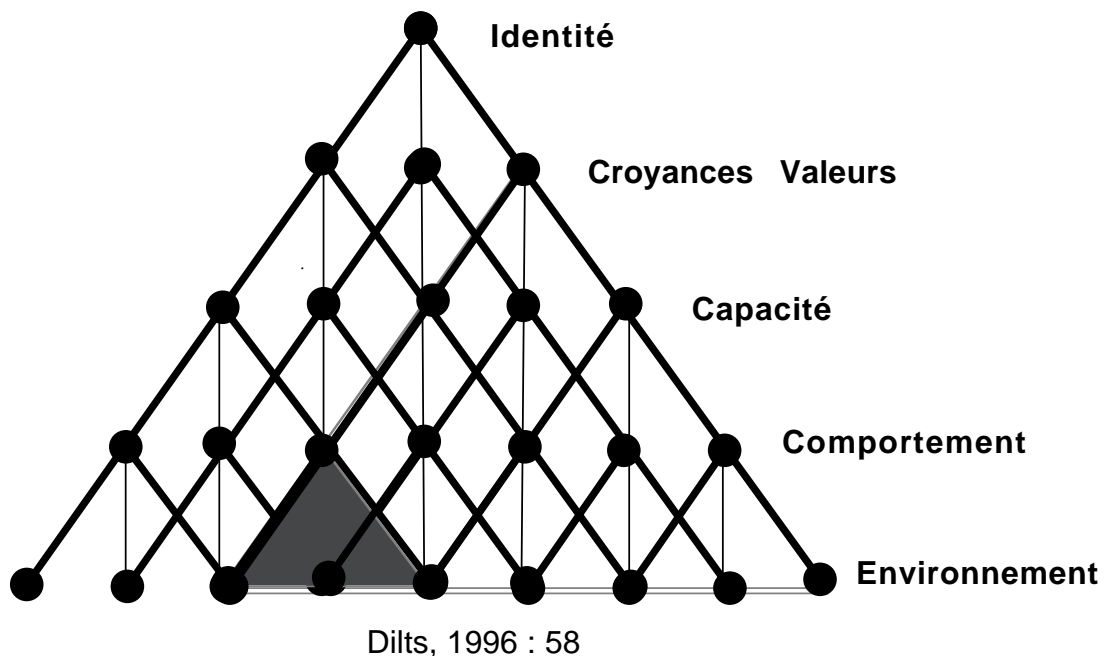
Alors que des processus de diagnostic et de conseil aux apprenants sont au centre de mes préoccupations de chercheur, ce fonctionnement systémique de la formation explique pourquoi je cherche à décrire, dans cette thèse, non seulement des expériences et une approche de diagnostic d'apprentissage, mais également un dispositif de formation mis en place, qui tente de permettre l'exploitation à bon escient, des informations recueillies.

L'approche systémique est un outil d'aide à la compréhension des systèmes complexes, donc essentiel à l'étude d'organisations telles que les structures de formation. Ceux qui ont adopté une démarche systémique pour l'analyse de l'apprentissage trouvent que la place de l'apprenant est au centre et que la définition de quelques autres sous-systèmes permet une conceptualisation à la fois globale et compréhensive de cette complexité. Pour les besoins de cette thèse, je suis le modèle de Poisson (1997) en décomposant le système de l'apprentissage langue en quatre sous-systèmes : l'apprenant, les moyens pédagogiques, les moyens humains, les moyens techniques.

α.II.A.2. Les finalités de la formation pour l'entreprise

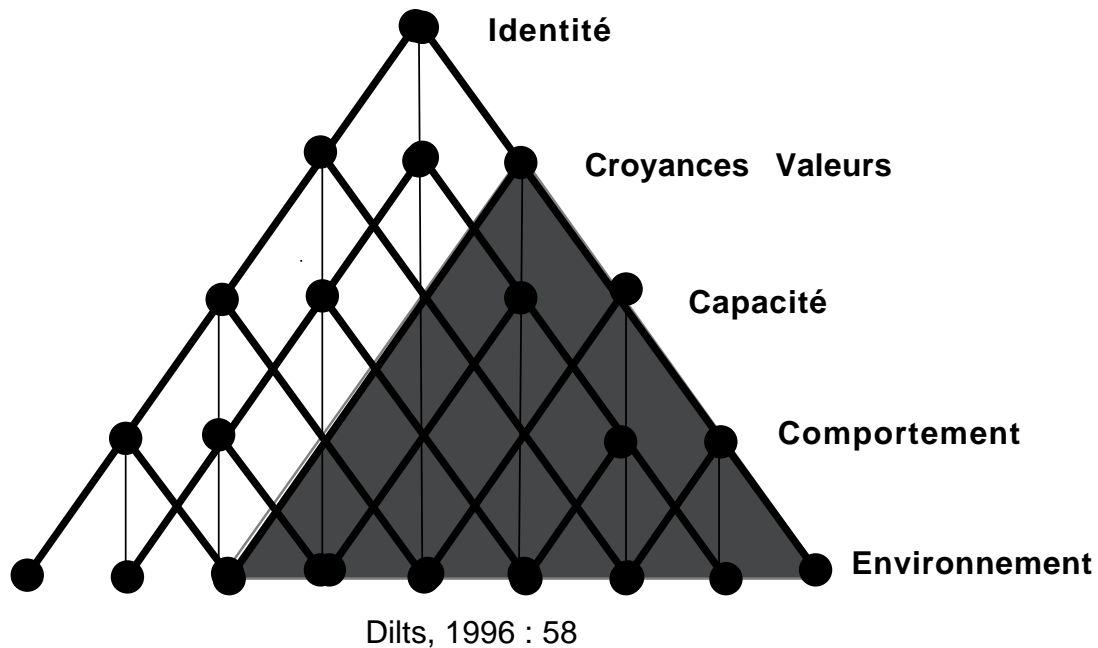
Avant d'aborder chacun des sous-systèmes séparément et afin de le faire de manière cohérente, il me paraît important d'examiner brièvement les finalités qu'une entreprise recherche dans la formation. Au-delà des obligations législatives (cf. α.I.C.2) celles-ci sont liées essentiellement au changement nécessaire à une bonne compétitivité : adapter l'entreprise à un univers en perpétuelle mutation, modifier des comportements pas ou insuffisamment efficaces, ajuster sa façon de se voir et d'agir.

La théorie sur le changement organisationnel élaboré par Crozier & Friedberg (1963) indique que la conduite du changement passe par l'apprentissage collectif de nouvelles manières de raisonner, communiquer et coopérer. La hiérarchie des « niveaux de changement » développé par R. Dilts (1996) peut être utile pour situer et comprendre le changement aussi bien individuel qu'institutionnel. Dilts (s'inspirant des travaux de Bateson, 1972) a identifié cinq niveaux de changement qui s'organisent selon une hiérarchie pyramidale (voir schéma ci-dessous).



Effectuer un changement à un niveau implique des actions au niveau immédiatement supérieur. Si l'on veut influencer l'environnement (immédiat), il faut

modifier son comportement. Changer de croyance ou de valeur (donc des représentations) demande des modifications identitaires et ainsi de suite. Un changement à un niveau d'identité ou de croyance se répand beaucoup plus loin qu'un changement au niveau du seul comportement (comparer deux schémas).



Emery & Albert (1998) reconnaissent que le changement se perçoit dans une modification de comportement, mais que les changements (les apprentissages) les plus décisifs reposent sur une modification des connaissances (capacités) et des représentations (croyances / valeurs). Pour Bourgeois & Nizet (1999), l'individu qui s'engage dans un processus de formation a un désir profond de changement, voir de transformation. Dans une étude longitudinale, ils relèvent l'importance de la mise en jeu identitaire de l'individu dans la formation. D'après eux, l'implication au niveau de l'identité assurera le changement cognitif et comportemental voulu. En effet, lorsqu'un apprentissage intervient à ce niveau, il transforme l'individu à tous les niveaux. Dans le cas de JUB (β.IV.A) par exemple, on peut remarquer que lorsqu'il est arrivé à se considérer un « *English speaker* » (niveau identitaire), ses croyances concernant les Anglais avaient changé (ils n'étaient plus sectaires, certains étaient ses amis), ses capacités s'étaient modifiées (il était confiant dans ses capacités à intervenir en anglais dans toutes les situations professionnelles qui l'exigeaient), ses comportements étaient différents

(il était devenu plus extraverti en anglais ; son anglais était plus « correct ») et sa relation avec l'environnement de la formation en anglais s'était modifiée (auparavant il n'avait pas le temps de se former, depuis il profitait de chaque contact pour s'améliorer).

Revenons maintenant à l'entreprise et considérons qu'elle est une personne (au moins morale), avec tous les attributs de vie et de mort, de développement et de stagnation, de (in)compétence et de capacité d'un organisme biologique. De plus, elle « communique », a son propre langage, est « intelligente ». En tant que telle, son activité peut s'analyser dans les mêmes termes que celle d'un être humain. Ainsi nous pouvons analyser les savoirs-faire et activités d'une entreprise, ses comportements et expériences, ses croyances et valeurs, Cette métaphore, « l'entreprise est une personne » est omniprésente dans notre culture française, jusqu'aux textes juridiques régissant la vie de l'entreprise, mais ce n'est que depuis peu que certains théoriciens (H. Landier, G. Morgan, cités dans Le Saget, 1992) l'explicitent et l'appliquent à l'analyse des rouages de l'entreprise, ainsi qu'aux conseils de développement. De même que pour l'individu, effectuer un changement à un niveau sur la hiérarchie de Dilts exige une intervention au niveau supérieur dans une entreprise aussi.

Pour l'entreprise, l'engagement dans une démarche de formation peut être le vecteur de changements systémiques en dehors du seul axe (explicite) d'un apprentissage entamé. Ainsi, orienter une partie importante de la formation sur les formations en langue (qui demandent elles-mêmes des remises en question identitaires et culturelles au niveau individuel - cf. α .II.B.1.e) peut faire partie d'une décision stratégique visant des changements de la culture et de l'identité de l'entreprise. Ceci peut s'observer notamment dans les entreprises qui ont opté pour un développement stratégique d'internationalisation. L'apprentissage d'une langue n'est plus seulement un comportement individuel (certes utile dans des situations opérationnelles, lorsqu'il s'agit de passer un coup de téléphone ou de négocier un contrat) mais également l'accompagnement et parfois le vecteur même de l'instauration d'une nouvelle identité d'entreprise.

Si je reprends la métaphore « l'entreprise est une personne », la question de formation qui se pose pour une entreprise est : comment développer les métacompétences qui vont lui permettre de réaliser, au-delà de son objet social (défini dans les statuts), sa mission (la vision de ses dirigeants, une déclaration de mission explicite, voire l'image idéale véhiculée par la communication interne et externe) ? Encore une fois, pour la plupart des entreprises, les métacompétences linguistiques (capacités à communiquer dans telle ou telle langue étrangère) ne font pas partie de l'identité propre de l'entreprise. Tout au plus, dans la structure des niveaux de changement de Dilts, c'est une capacité ; pour la majorité des entreprises c'est tout simplement un comportement pragmatique. En revanche, si ce comportement pragmatique a des incidences fortes sur la capacité de l'entreprise à réaliser sa mission, il devient un comportement indispensable. De nombreuses entreprises doivent s'assurer de l'acquisition de cette métacompétence aujourd'hui. Ainsi toute acquisition de compétence d'une entreprise devient ou peut devenir stratégique, à condition que la compétence en question s'insère dans le cadre d'une activité repérée et identifiée. Il est donc essentiel que l'apprentissage « professionnel » d'une langue étrangère se traduise dans une réelle activité professionnelle.

La finalité d'une formation en langues n'est pas un mécénat en vue du développement personnel des salariés. Elle ne vise pas non plus l'anglais pour l'anglais (ou l'indonésien pour l'indonésien), ni la culture générale des individus. Pour l'entreprise, la finalité d'une formation à l'anglais (par exemple) c'est la capacité à communiquer dans cette langue lorsque c'est nécessaire pour réaliser sa mission et surtout ne pas voir sa mission compromise par un manque de compétence à un moment donné. Cela a donc des conséquences sur le contenu de la formation (le type de langage qu'on peut y apprendre) et sur sa forme (il ne s'agit pas de remettre des adultes responsables dans une situation de dépendance de type scolaire).

Ainsi, dans une démarche d'ingénierie pédagogique des langues, le premier rôle de l'expert est de déterminer « la juste place » de la langue étrangère dans l'entreprise. Il est de son ressort et de sa responsabilité de travailler en vue de la finalité réelle de l'entreprise et non pas seulement des finalités de la formation linguistique. De la mission de l'entreprise doit dé-

couler toute la structure de la formation langues, que cette mission implique des changements radicaux de la culture de l'entreprise ou simplement des modifications comportementales ponctuelles.

α.II.A.3. La gestion des compétences

Si j'aborde la notion de la gestion des compétences ici, c'est qu'elle est intimement liée à l'ingénierie pédagogique, car « la formation ... est théoriquement un lieu de production des compétences » (Bellier, 1999 : 243). En effet, l'ingénierie pédagogique n'a de sens que dans la mesure où elle fait partie d'une gestion globale et explicite des compétences de l'entreprise. D'ailleurs, toute entreprise « fait » de la gestion des compétences, que ce soit dans une démarche explicite d'optimisation, ou implicitement, sans le savoir (comme M. Jourdain faisait de la prose), avec des conséquences inconnues et non-mesurables.

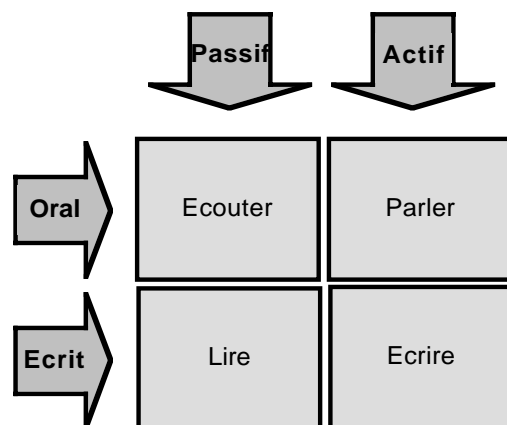
α.II.A.3.a. Définition

La compétence, selon le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994), est une « caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches ». Dans ce sens, le terme compétence s'approche du mot anglais « *proficiency* », à savoir un certain niveau de maîtrise, ou capacité à « être compétent » dans un domaine particulier. Dans le domaine de la RAL, « compétence » a aussi souvent été employé en tant que traduction du mot anglais « *skill* », traduit d'ailleurs par les Canadiens par le mot « habileté », ce qui a compliqué la notion davantage. Bellier (1999) distingue des compétences de type savoir, savoir-faire, savoir-être et compétences cognitives.

D'après le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994), le savoir (traduction anglaise fourni par le même dictionnaire « *knowledge* ») est « ce qui, pour le sujet, est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience ». Dans les enseignements de langues traditionnel, les connaissances, ou savoirs, en termes de la syntaxe (grammaire) et des éléments

morphologiques composants (vocabulaire et phonologie) de la langue, constituaient les seuls éléments essentiels de l'apprentissage. Objectifs pédagogiques, contenus, ordre des enseignements, évaluations, tout était tourné autour de ces notions formelles de la langue cible. Cela avait des avantages sûrs - la transmission de règles ou de listes de mots correspondait à une forme magistrale d'enseignement et à l'apprentissage par mémorisation ; des suites logiques d'enchaînement de contenus pouvaient être bâties ; il était relativement facile de mesurer les acquis avec des outils normés (QCM, questions à trou, ...).

Les savoirs-faire (*know-how, skill*), quant à eux, « se réfèrent à une pratique, que celle-ci soit envisagée sous un aspect général (un métier) ou un aspect modeste (un acte) » (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994). En RAL l'usage veut qu'il y en ait quatre : lire, écrire, écouter, parler, souvent schématisés selon une matrice oral-écrit / passif-actif.

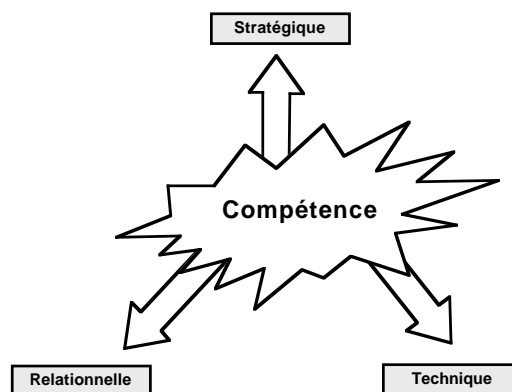


Si ces quatre pôles représentent une facilité conceptuelle, ils demeurent réducteurs quant aux descriptions d'une compétence communicative (cf. chapitre α.II.B.1). En effet, dans un tel schéma où se trouvent toutes les compétences professionnelles ou cognitives qui s'expriment au moyen de la langue, qui sont essentielles pour être fonctionnelles dans une langue, mais qui n'ont rien à voir avec ces quatre catégories : manager une équipe, dialoguer, s'informer, ...? Comment décrire la partie linguistique de ces actes, sans négliger l'influence des compétences (sociales, stratégiques, professionnelles,...) non-linguistiques ?

Le savoir-être, parfois appelé « compétences comportementales » ressort plutôt de ce qui appartient au propre de l'individu : ses attitudes, sa personnalité, ses qualités morales, qui renvoient à des notions très subjectives et non scientifiques, selon Bellier (1998). Pour elle, aucune des approches des compétences par les savoirs, par les savoirs-faire, par les savoirs-être, ni par une approche mixte, ne permet de répondre à la question : « qu'est-ce qui explique que l'on agisse avec succès ? » (Bellier, 1999 : 235).

Enfin, pour Michel & Ledru (1991, cités dans Bellier, 1999) les compétences cognitives sont « la capacité à résoudre des problèmes de manière efficace dans un contexte donné ». Cette définition fait ressortir une notion de compétence comme ce qui est sous-jacent à l'action, plutôt que l'action elle-même. Elle est proche de la notion chomskienne de compétence, appliquée au domaine de la linguistique, et qui est à distinguer de la performance (l'action). Elle ramène au contexte, car la réussite ou échec d'une action ne se mesure que par rapport à son adéquation avec le contexte dans lequel elle s'exprime (elle peut être parfaitement adaptée à un contexte et totalement aberrante dans un autre).

Ainsi une compétence cognitive serait une capacité à évaluer une situation (contexte) et à fournir une réponse (action) adaptée et efficace. Dans le domaine de la RAL une telle définition tiendrait compte à la fois des aspects linguistiques et extra-linguistiques d'une production langagière réussie (cf. chapitre α.II.B.1 concernant la compétence communicative). Dans une perspective plus globale d'orchestration des compétences au sein d'une collectivité, elle laisse entrevoir l'étendue d'une telle entreprise.

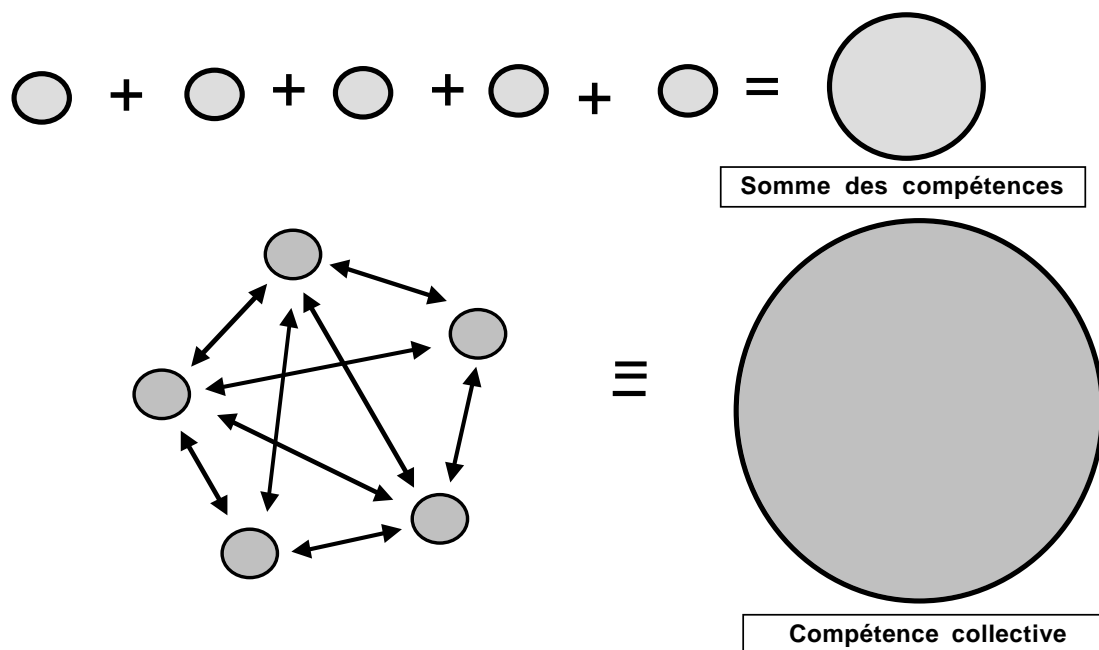


α.II.A.3.b. La métacompétence ou compétence collective

La plupart des sociétés reconnaissent qu'une partie importante, sinon, parfois, la totalité, de leur richesse réside dans le « capital des compétences » des personnes qui composent l'organisation. Vouloir les gérer, serait une manière pour une organisation de maîtriser sa propre évolution. Gérer les compétences est donc une notion qui va plus loin que la simple comptabilisation des compétences composantes. Elle implique une vision globale de l'entreprise, avec la notion de la démultiplication multi-dimensionnelle des compétences individuelles. Guy Le Boterf considère que

« dans ce domaine, la valeur du capital dépend non pas tant de ses éléments constitutifs que de la qualité de combinaison ou de l'articulation entre ces éléments » (1997 : 82),

c'est-à-dire qu'il existe une compétence collective qui est à la fois la somme et plus que la somme des compétences individuelles des salariés et dirigeants, un « réseau de compétences », un « maillage de l'intelligence », une « conjugaison des compétences » (ibid.).



Accéder à cette compétence collective semble impliquer trois paramètres : la perception des finalités de l'entreprise (actuelles et à venir), ce qui donne du

sens à l'activité, l'organisation de l'évolution des compétences individuelles et collectives et l'apport du changement positif dans l'entreprise. Gérer des compétences comporterait ainsi deux grandes activités :

- le repérage : savoir quelles compétences existent dans l'entreprise et savoir où elles existent ou comment les acquérir ;
- l'utilisation : être capable de mettre en liaison, dans la bonne configuration, les compétences nécessaires pour réaliser un projet ou une activité à un moment donné.

Pour que cette compétence collective émerge, de nombreuses conditions doivent être réunies. Sont nécessaires, selon Le Boterf, l'existence d'un langage commun, d'une diversité de compétences et d'une complémentarité entre elles, d'un appui mutuel entre collaborateurs, de savoirs communs, d'outils d'échanges (offres / demandes) de compétences, de structures d'équipes à géométrie variable, de relations de solidarité et de convivialité, ainsi que de boucles d'apprentissage. L'avantage compétitif qui en ressort pour l'entreprise réside dans ces aptitudes professionnelles et dans ces combinaisons difficiles à copier.

α.II.A.3.c. Gérer les compétences

Gérer les compétences langagières doit se faire dans le cadre global de la gestion des compétences. D'une part elles doivent être répertoriées dans la « banque de données » globale des ressources humaines. D'autre part elles doivent pouvoir être activées dans le cadre des prestations de l'entreprise (clientèle, marché, technique, ...) et s'exprimer au triple niveau technique, relationnel et stratégique. Alors qu'une compétence langagière ne serait qu'une composante de la compétence collective, elle est une composante (comme les autres) combinatoire, démultipliée (et non seulement additionnelle) et donc inséparable des autres compétences et également de ceux et celles qui la possèdent. La métacompétence que représente la pratique d'une langue au sein d'une entreprise est plus que la somme des compétences individuelles des salariés et dirigeants, mais inséparable de ces compétences individuelles.

En revanche, le développement des métacompétences de l'entreprise passe par le développement des compétences des individus qui composent cette société et donc « concilier les intérêts de l'entreprise et de l'individu ne semble nullement hors de portée, c'est un enjeu important qui se traduit par le développement de la formation tout au long de la vie aussi bien que par le développement de l'entreprise apprenante » (Igalens, 1999 : 125).

α.II.A.3.d. Une entreprise apprenante

Capitaliser les efforts en formation (humains, financiers, temporels, ...) implique des modifications de l'entreprise elle-même. Un individu apprend pour en faire quelque chose. Professionnellement, cela implique (la plupart du temps) la communication de son apprentissage à son organisation, et ainsi sa participation à l'apprentissage de l'organisation elle-même. C'est alors que cette « personne vivante » qu'est l'entreprise se transforme en « organisation apprenante », dans les mots d'Argyris et Schön (1978). C'est à dire qu'elle « parvient à détecter et à corriger une erreur, étant entendu qu'il y a erreur quand un écart apparaît entre une intention et ses conséquences effectives » (Argyris, cité dans Igalens, 1999 : 124). L'erreur, loin d'être un échec, est, en somme, un indicateur d'apprentissage.

Pour Argyris et Schön, l'organisation apprenante, plutôt que de simplement tenir compte des résultats d'une action pour réagir, réalise un « apprentissage à double boucle », - elle se change elle-même en remettant en question ses valeurs et croyances prédominantes. Fortun et Fournier, dans la rubrique « Ressources humaines » du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, considèrent que c'est dans

« le concept d'entreprise éducative, [que] l'ingénierie de formation insère les points forts de toutes les composantes qui structurent une entreprise donnée » (1994 : 875).

Gérer les compétences c'est donc favoriser l'émergence de la compétence collective, démultipliée, d'un organisme, pour qu'il se transforme lui-même en organisme apprenant. L'ingénierie pédagogique semble être l'un des axes que les entreprises peuvent privilégier pour reconnaître, dévelop-

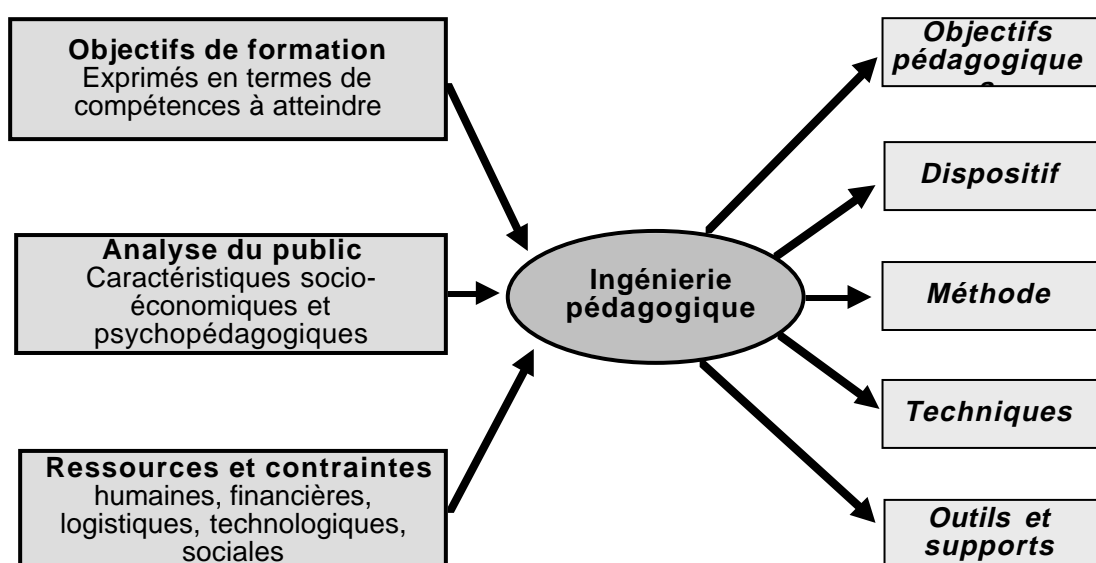
per et utiliser les compétences de façon optimale. N'étant pas liée explicitement à la gestion des compétences dès sa conception, l'expérience décrite dans cette thèse n'en demeure pas moins un facteur de leur évolution, au niveau individuel et collectif, avec des retombés implicites pour le fonctionnement de l'entreprise dans son ensemble.

α.II.A.4. La démarche d'ingénierie pédagogique

D'après Carré, Clénet, D'Halluin & Poisson (1999), l'ingénierie pédagogique comporte 5 phases:

- le diagnostic
- le design
- la construction
- la conduite
- l'évaluation.

Pour eux, l'analyse préliminaire de la situation de formation doit s'appuyer sur les objectifs de formation (qui découlent de l'analyse du travail et des besoins de compétences), le public (caractéristiques socio-économiques et configurations de motivations) et les ressources et contraintes du projet (exprimées en termes humains, financiers, logistiques, technologiques et sociaux : les éléments à gauche du schéma ci-dessous).



« Fonction de l'ingénierie pédagogique », Carré *et al.* (1999 : 385)

Le design comporte cinq éléments, qui figurent à la droite du schéma : la transformation des objectifs de formation en objectifs pédagogiques (qui respectent les critères identifiés par Mager (1984) quant à l'articulation - voir chapitre β.II.C.2.c) ; le choix du dispositif, de la méthode et des techniques, des outils et des supports. Dans la structure que je présente dans l'expérimentation, les méthodes et techniques sont réunies dans le chapitre sur le système de la pédagogie, les outils et supports dans celui traitant du système des moyens matériels, et le dispositif distribué entre le système des moyens matériels et le système des moyens humains (c'est-à-dire le choix d'un dispositif ouvert de formation autodirigée et ses conséquences sur ces deux systèmes).

La construction, qui implique l'identification et la préparation des outils et supports de formation, peut être très longue et complexe lorsqu'il s'agit de tout créer et fabriquer, ou relativement courte quand on utilise des outils déjà existants.

La conduite concerne l'animation et le suivi de l'action pédagogique et implique surtout le système des moyens humains et la logistique (qui appartient au système des moyens techniques dans ma présentation) à savoir gestion et suivi des populations, parcours, ...

L'évaluation s'articule autour des facteurs de coût (connaître la productivité - à travers des facteurs visibles et invisibles, internes et externes, pédagogiques et administratifs) et des facteurs de résultat - la participation quantitative (taux de présence) et qualitative (descriptions des activités et interactions), la satisfaction des participants (les représentations qu'ils se font des résultats), les acquisitions (les progrès en langue), et le transfert (c'est-à-dire l'utilisation effective des acquis en situation réelle) (Carré et al. 1999 : 388).

Poisson (in Carré et al. 1997) et Masingue (1999) insistent sur l'importance de l'application de méthodes de conduite de projets en entreprise. Le premier appelle l'attention sur l'introduction de l'innovation (pour associer l'ensemble des acteurs et ainsi assurer l'intégration du projet dans son environnement) et les services après-vente, marketing et maintenance pour assurer sa réussite et sa pérennité, alors que le dernier développe les quatre étapes (comprendre, déci-

der, agir, évaluer) nécessaires à la conduite de projet pour une ingénierie pédagogique.

Les cinq phases de l'ingénierie pédagogique présentées ici ont été suivies dans la conception et mise en place du dispositif décrit dans la partie expérimentale. Les notions d'évaluation seront particulièrement utiles dans la présentation des résultats (cf. γ.III.).

α.II.A.5. Les composantes essentielles pour une structure de formation autodirigée

Parmi les quatre catégories d'ingénierie de formation définies par F. Viallet (1987), on trouve celle consistant à faire du milieu du travail un « milieu éducatif ». Mon chantier expérimental concerne justement ce type d'ingénierie, qui demande la création « du dispositif de formation continue dans une entreprise » (Le Boterf, 1999 : 339).

Le contexte étant défini : la formation d'adultes en entreprise, certains autres choix paraissaient s'imposer. Ainsi, il a été décidé d'opter pour une formation autodirigée (plus adaptée au public d'adultes) et de suivre une démarche d'ingénierie pédagogique afin de structurer et rationaliser ce choix. Il reste maintenant à préciser les composantes essentielles d'une telle structure de formation autodirigée.

Certains éléments sont déterminés par les obligations légales sur la formation continue en France. Sans rentrer dans les textes juridiques, elles concernent essentiellement l'existence d'une convention, la comptabilisation des heures et des coûts, la notification des qualifications des formateurs, les notions de suivi pédagogique et d'évaluation. En cette fin d'été 2000, alors qu'une nouvelle loi sur la formation professionnelle a été votée, le paritarisme dans d'autres secteurs est remis en cause et il n'est pas exclu que, d'ici quelques mois, le patronat exige à nouveau le droit de gérer (seul) des budgets qu'il fournit (sans contrepartie salariale). Par ailleurs toutes les retombées des né-

gociations sur les 35 heures ne sont pas encore connues et quelques années de recul seront sûrement nécessaires afin de savoir comment des accords négociés se traduisent sur le terrain. Pour les PME (dont un grand nombre d'organismes de formation), où la loi sur la réduction du temps de travail n'est pas encore entrée en vigueur, personne ne sait encore quelles conséquences ces modifications auront sur la formation. Toutes ces évolutions réelles ou potentielles risquent de modifier radicalement le secteur de la formation professionnelle dans tous ses aspects.

En dehors des obligations légales, les autres éléments d'un système de formation sont d'abord d'ordre pédagogique. Heimstra & Sisco (1990) dénombrent neuf variables pédagogiques qui permettent d'augmenter le degré de contrôle de l'apprenant : l'identification des besoins d'apprentissage, le champ et la finalité des savoirs, les objectifs, les modalités d'évaluation et de validation des acquis, les méthodes personnelles de documentation, les expériences et situations pédagogiques, les différentes ressources d'apprentissage, l'environnement pédagogique et le rythme d'apprentissage.

Carré (1992) y rajoute des considérations de type administratif (liées à la gestion des actions). Il fait état de ce qu'il considère comme étant « les 7 piliers de l'autoformation ». Il s'agit de :

- un projet individuel (défini par l'apprenant lui-même)
- un contrat tripartite (entre l'apprenant, le formateur et le décideur de l'entreprise)
- des mécanismes de préformation (afin de préparer le bon déroulement de l'apprentissage)
- un environnement d'apprentissage ouvert (permettant l'autodirectivité)
- des formateurs / facilitateurs (spécialement formés et convaincus de leur rôle)
- une double alternance (entre les moments individuels / collectifs et les moments de réflexion / action)
- un triple suivi (du sujet apprenant, du / des groupes dans le(s)quel(s) il évolue et de l'institution).

Ainsi débouche-t-on sur une ingénierie pédagogique spécifique à l'autoformation éducative. Elle a ses exigences propres : la « conscientisation » des acteurs sur les enjeux de l'autoformation ; une approche « service » impliquant un système complexe ; une médiation et une médiatisation tournées vers l'autonomie de l'apprenant (Carré et al. 1999 : 397-8). Par ailleurs, elle œuvre au développement d'une formation ouverte qui

- « • propose et construit un projet compatible avec les enjeux de l'environnement (acteurs et organisations) ;
- ... développe des fonctions adaptées et produit une organisation qui peut se transformer elle-même ;
- ... peut mobiliser des ressources différentes pour atteindre des buts différents par des moyens tout aussi différents » (Carré et al. 1999 : 390).

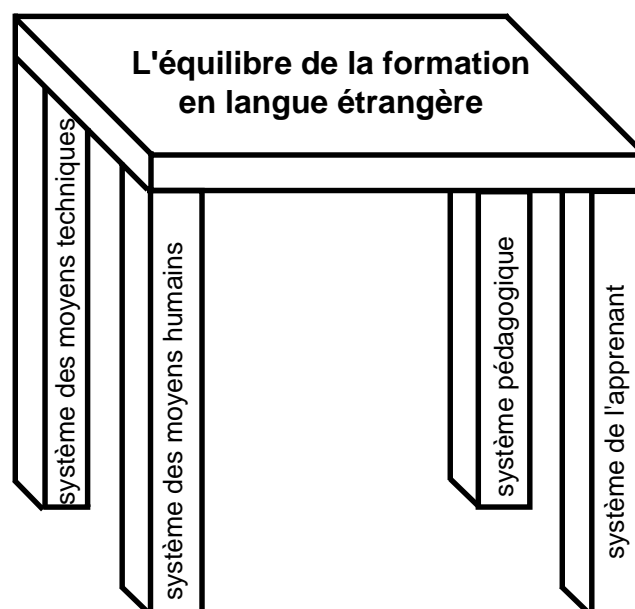
Cette thèse décrit un projet d'ingénierie pédagogique dans la mesure où celle-ci va au delà de l'organisation des formations langues pour intégrer la personne apprenante et ses besoins pédagogiques dans la conception, la mise en place, la gestion et l'évaluation d'une structure de formation, sans négliger les aspects économiques et le développement des compétences de l'entreprise cliente.

Elle suit une approche systémique et présente quatre sous-systèmes de l'apprentissage de l'anglais en entreprise : celui de l'apprenant, des moyens humains, des moyens techniques et de la pédagogie. Puisque chacun de ces sous-systèmes conditionne le fonctionnement de l'ensemble, c'est la connaissance de tous, et l'équilibre qu'on arrive à établir entre eux, qui détermineront la réussite ou l'échec, l'efficacité ou l'inefficacité de l'apprentissage linguistique. Le plus important de ces systèmes (car c'est celui qui détermine en grande partie les autres) est celui de l'apprenant. Je le décris en dernier, car les chapitres qui y sont consacrés représentent un poids important et la clé de l'expérimentation de la deuxième partie de la thèse (voir chapitre α.III « Le système de l'apprenant »).

Les trois autres sous-systèmes qui seront décrits dans cette section sont :

- le système des moyens pédagogiques (choix méthodologiques, contenus, modules, parcours, didacticiels, vidéos, valises pédagogiques, ...)
- le système des moyens humains (formateurs, tuteurs, administratifs, techniciens, conseillers, ...)
- le système des moyens techniques (locaux, équipements, logistique, réseaux, multimedia, autres infrastructures, ...).

C'est le système des moyens pédagogiques qui sera analysé en premier, puisque les choix effectués ici détermineront ceux des moyens humains et techniques. Le système des moyens humains est deuxième, car les orientations pédagogiques permettront de choisir ou de former les acteurs. Enfin, le système des moyens techniques vient en dernière place, ceux-ci étant dépendants de tous les autres systèmes et ayant un rôle de soutien (même s'il est essentiel) aux autres systèmes.



α.II.B. Les moyens pédagogiques

Dans cette section, je propose de regarder de plus près le système des moyens pédagogiques. Elle doit permettre de répondre à la question : quelle pédagogie met-on en place pour l'apprentissage voulu ? Celle-ci dépendra à la fois de l'environnement, des apprenants et des formateurs. C'est l'implication directe des données incontournables et des choix effectués précédemment. Je rappelle encore une fois qu'il s'agit d'un apprentissage d'adultes, dans un milieu professionnel spécifique, où l'apprentissage est individualisé et autodéterminé. Les types d'options pédagogiques sur lesquelles ces choix aboutissent font l'objet de cette section.

α.II.B.1. Le contexte professionnel et les choix pédagogiques communicatifs

Dans le contexte de la formation professionnelle continue en France, de nombreux apprenants de l'anglais ressemblent aux salariés des entreprises qui ont participé à cette étude. Filiales européennes de sociétés américaines, ou consortiums internationaux, certaines ont leur siège social à l'étranger et des unités de production ou de recherche réparties sur le territoire européen. Ces structures sont internationales, pluri-culturelles, et la communication entre les unités de différents pays se fait principalement en anglais. D'autres sont des structures intégralement françaises, mais elles développent des partenariats à l'étranger, que ce soit pour des opérations financières, pour des fournisseurs innovants ou pour de nouveaux marchés. Quel que soit le pays partenaire, la plupart de ces relations s'établissent et se conduisent essentiellement en anglais.

C'est surtout pour cette raison qu'en France la formation professionnelle continue s'est positionnée très tôt sur l'apprentissage d'une compétence communicative en langue étrangère. Ainsi, avec de nouvelles définitions de ce que comportait une compétence en langue étrangère dans les années 70 et 80, la notion de maîtrise d'une langue devient de plus en plus globale et complexe. Ce type de compétence, selon la définition de Brumfit (1984 : 25),

« will include formal competence (grammatical structures), but will extend to embrace knowledge of the 'rules of use without which the rules of grammar would be useless' (Hymes, 1971 :15) ».

α.II.B.1.a. La compétence communicative

The Encyclopedia of Language and Linguistics (1994 : 2032) nous dit que la compétence communicative

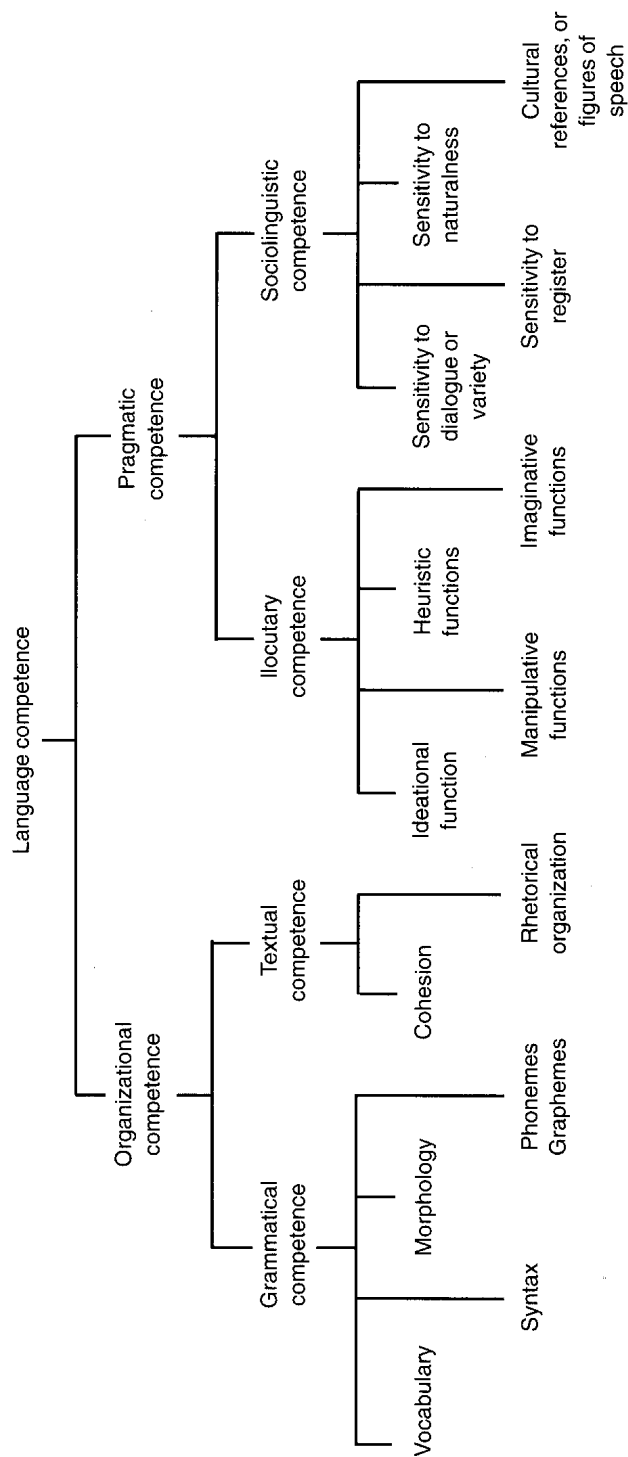
« includes linguistic competence but goes beyond it. The notion helps to explain why so many learners have achieved poor levels of communicative ability through structure-based methods. »

Canale & Swain (1980) considéraient que la compétence communicative comportait des compétences grammaticales, sociolinguistiques (*speech acts*), conversationnelles et stratégiques, en ajoutant que *« there are rules of language use that would be useless without rules of grammar »* (ibid. : 5). En allant encore plus loin que Canale & Swain, Scarcella & Oxford (1992) considèrent que la définition de ces premiers

« provides just a partial view of communicative competence, since it excludes nonverbal communication as well as the notion of register » (ibid. : 74).

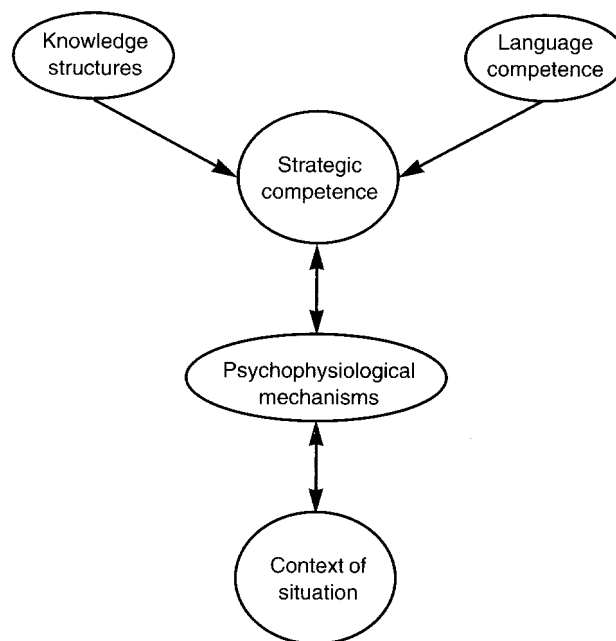
Cziko (1984, cité dans Skehan, 1998) trouve d'ailleurs que le cadre de Canale & Swain n'est ni opérationnel, ni complet, notamment puisqu'il comporte une vue très limitée de la compétence stratégique (elle n'est considérée que sous son aspect « compensatoire » et pas comme une composante de la communication « normale »).

Le modèle de Canale & Swain (1980) a été élargi et développé par Bachman (1990) afin d'être beaucoup plus complet (et complexe), en tenant compte de nouvelles évolutions en théorie linguistique. Bien que ce modèle ait été conçu en tant que base à partir de laquelle des tests pouvaient être bâtis ou analysés, il fournit un outil de fond qui reflète les compétences sous-jacentes à la performance langagière. C'est un modèle qui détaille les différentes composantes de la compétence langagière, en précisant les relations entre elles.



Les composantes de la compétence langagière d'après Bachman (1990 : 87)

En ce qui concerne la compétence communicative, Bachman met la compétence stratégique au sein de son modèle, non seulement pour compenser des déficits de communication comme dans le cadre établi par Canale & Swain (1980), mais en tant que composante essentielle à toute communication. La compétence langagière (détaillée sur le schéma de la page précédente), les structures de la connaissance, les mécanismes psychophysologiques, ainsi que le contexte de la situation, participent tous à la performance linguistique.



Les composantes de la compétence communicative d'après Bachman (1990 : 85)

Ainsi, sur la base de la distinction que fait Chomsky entre la compétence et la performance (voir α.II.A.3.a ci-dessus), la perspective qui a le plus influencé l'enseignement des langues est celle qui accepte cette distinction, tout en élargissant la définition de compétence jusqu'à englober tous les systèmes de règles qui décrivent notre connaissance du langage et les moyens de l'utiliser (Brumfit, 1984). Cette perspective a généré l'idée d'une compétence communicative, idée qui a donné naissance à son tour à des interprétations pragmatiques pour mettre en place sur le terrain un enseignement communicatif, car il devenait évident que

« *development of communicative competence requires realistic interaction among learners using meaningful, contextualized language* » (Oxford, 1990 : 8).

α.II.B.1.b. Une approche (communicative) pédagogique

L'approche communicative vise

« *the elaboration and implementation of programs and methodologies that promote the development of L2 functional competence through learner participation in communicative events* » (Savignon, 1990 : 210).

Pour différents chercheurs et praticiens, les notions de ce qui constitue l'approche communicative ont divergé et aussi évolué avec le temps. Les auteurs de la rubrique « *communicative approach* » de l'*Encyclopedia of Language and Linguistics* (1994 : 2032), considèrent que « *the communicative approach also draws on a broader conception of learning ... as a process of natural growth* » qui va au-delà de l'apprentissage simple de « compétences partielles » (« *part-skills* ») et leur intégration dans les tâches complexes (« *whole-tasks* »). Ainsi, Buckby, Jones & Berwick (1992) indiquent que l'entraînement en langue étrangère (*practice*) doit être orienté, motivant et **préparer à une utilisation dans la « vie réelle »**. Ils suggèrent comme processus de : définir des objectifs adaptés ; favoriser des rencontres multiples autour de la langue (entraînement à la compréhension) ; créer des occasions pour imiter, répéter, comprendre les aspects systématiques de la langue ; manipuler, produire et être créatif ; mettre en place les moyens et moments d'évaluation des tâches et des progrès.

α.II.B.1.c. L'authenticité

Dalgalian, Lieutaud & Weiss (1981) insistent sur l'**authenticité de la communication** en situation d'apprentissage :

« Il importe que, dans la communication, l'élève dispose d'un auditoire réel, qu'il ne parle ni ne réponde à des gens qui savent déjà, ou pour faire plaisir au maître, mais qu'il puisse participer à un échange verbal

justifié par la situation et modifiant celle-ci. C'est à ce critère de situation de communication authentique que ne répondent même pas les meilleures méthodes modernes ».

Bérard (1991) aussi estime que l'utilisation de **ressources authentiques** fait partie de l'essentiel de l'approche communicative, avec le centrage de l'enseignement sur les « *notions* » (savoir-faire de type « commander un repas », « fixer un rendez-vous », ...) et l'instauration d'une analyse de besoins en début de parcours.

Widdowson insiste sur la primauté du sens (sur la forme), mais souligne l'impossibilité d'authenticité intégrale dans un environnement d'apprentissage :

« The communicative approach, if it is really to be concerned with pragmatic meaning, has somehow to come to terms with the learners' reality and somehow create contextual conditions that are appropriate to them and that will enable them to authenticate it as discourse on their terms. ... So, paradoxically enough, a focus on pragmatic meaning necessarily entails the contrivance of contextual conditions to bring it about » (1998 : 712).

Si l'on cherche réellement à engager les apprenants dans un apprentissage qui leur sera utile

« The solution must lie in some kind of pedagogic artifice whereby language is contrived to be both engaged with and learned from. ... [T]he language of the classroom has to be made effective in two ways: It has to have some pragmatic point for the learners, and at the same time it has to point out linguistically encoded semantic meaning » (1998 : 713).

Ce n'est donc pas l'authenticité du langage en tant que tel qui définit une approche communicative, mais le fait que

« communicative language teaching focuses on ... pragmatic meaning in context rather than semantic meaning in the code. And the focus on pragmatic meaning does not require the importation of authentic language use into the classroom. This would be an impossibility anyway as the classroom cannot replicate the contextual conditions that made the language authentic in the first place. ... [W]e need to make language and language learning a reality for learners, and ... it can only be done by contrivance, by artifice..., the careful crafting of appropriate language activities. » (1998 : 715).

α.II.B.1.d. Une approche composite

Ces quelques exemples, bien qu'ils ne rendent pas justice à l'ampleur et l'intérêt des discours concernant l'approche communicative sur près de trois décennies, illustrent, au moins, la

« diversity of communicative approaches that shared only a very general common objective, namely to prepare learners for real-life communication rather than emphasizing structural accuracy » (Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1997 : 143).

D'ailleurs, ces derniers auteurs suggèrent que depuis peu est apparue une orientation nouvelle chez les enseignants qui se réclament d'une telle approche, une sorte de rationalisation entre l'approche indirecte des années 1970 et 1980 (qui mettait en scène les situations de communication et s'attendait à ce que l'apprentissage se fasse inconsciemment) et l'approche directe des années 1990 (appelant l'attention explicitement sur des éléments de forme, de discours ou de pragmatique). Ils appellent cette orientation « *a principled communicative approach* », qui se base sur les tâches, mais intègre des présentations linguistiques spécifiques (notamment de « formules »), appelle l'attention des apprenants sur les principes organisationnels de la langue et organise les tâches communicatives de façon systématique, selon une grammaire du discours (Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1997). D'ailleurs, c'est dans ce sens qu'Anne-Marie Kuperberg (1995) parle d'un mouvement « post-communicatif » en France dans le second degré.

Si l'approche communicative est aussi variée dans ses manifestations, c'est qu'elle prendrait pour principe que les actions pédagogiques qui respecteraient les grandes lignes « communicatives » ne peuvent s'annuler ou être contradictoires dans leurs effets, ils ne peuvent que s'empiler, s'additionner en allant dans le même sens (aucune action n'enlèverait des apprentissages, au pire elle n'apporterait rien).

α.II.B.1.e. Le cadre professionnel

Dans le cadre professionnel qui nous intéresse, l'approche communicative nous apporte avant tout l'aspect pragmatique, qui vise à former des professionnels capables d'effectuer certains aspects de leur travail en anglais. Ainsi, les formations mises en place se préoccupent plus de la capacité d'un individu à faire passer ou à comprendre un message en langue étrangère (« *fluency* »), qu'à sa construction d'énoncés sans faute grammaticale, phonologique ou morphologique (« *accuracy* ») (Brumfit, 1984). Ce n'est pas la capacité à formuler des phrases parfaites, ni de faire appel à un vocabulaire étendu qui est visée, mais de pouvoir accomplir en anglais cette ou ces parties d'un métier ou d'une profession qui l'exigent. La langue apprise doit permettre à des salariés d'effectuer certaines tâches professionnelles en anglais, en fonction de leur domaine professionnel. Selon la fonction, la compétence en anglais devrait être plus ou moins large, plus ou moins précise, et la notion d'erreur aurait plus ou moins d'importance.

La fossilisation ou l'arrêt de l'apprentissage d'une langue avant l'arrivée à une pratique similaire à celle d'un autochtone a souvent été considérée comme un échec (Selinker 1972). Dans l'approche décrite ci-dessus, la fossilisation n'est pas forcément indésirable, même si elle arrive à un stade relativement élémentaire, du moment où la pratique acquise permet à l'individu de réaliser (et de se réaliser dans) son travail.

Puisque cette approche méthodologique se veut professionnelle, elle s'éloigne de mises en situation « généralistes », pour favoriser des tâches liées directement aux objectifs professionnels. Dans une approche communicative, les tâches d'apprentissage soulignent que le but d'un exercice n'est pas la langue, mais la communication entre personnes au moyen d'une langue (Legutke et Thomas 1993). C'est, souvent, l'apprentissage de savoirs ou savoirs-faire non-linguistiques dans une autre langue (« *content-based language learning* » dans le contexte scolaire ou universitaire - Renner, 1996)

En fonction du poste de travail occupé, le type et le niveau de langage nécessaires seront différents. Pour certains, quelques bases suffiront. Par exemple,

une réceptionniste aurait surtout besoin d'une bonne compréhension orale de tous les types de questions qu'on pose le plus fréquemment (et les différentes manières de les exprimer) ainsi que des moyens de pouvoir y répondre. Elle n'aurait vraisemblablement pas (ou peu) besoin d'anglais écrit, ni de certaines autres compétences langagières communicatives très spécialisées (négociier, présenter, diriger, par exemple). Elle aura à comprendre des questions et à faire comprendre ses réponses, même si ces dernières comportent des fautes ou sont prononcées avec un accent marqué.

En revanche, le directeur des ventes qui doit ouvrir une nouvelle agence à l'étranger, trouver des clients, négocier un bail, recruter du personnel et animer une équipe étrangère, aura besoin de pouvoir réaliser une panoplie d'actes professionnels beaucoup plus large et avec une précision beaucoup plus sûre, toujours en langue étrangère. Pour qu'une formation l'y prépare efficacement, elle doit lui fournir des contextes, des mises en situation, des occasions d'entraînement.

Une pédagogie dite communicative se justifie dans le contexte de la formation professionnelle continue en entreprise puisqu'elle :

- **demande des interactions réalistes entre apprenants au moyen d'un langage contextualisé et porteur de sens (Oxford, 1990) ;**
- **prépare à l'utilisation de la langue dans la « vie réelle » (Buckby, Jones & Berwick, 1992) ;**
- **oblige à une communication authentique, même en situation d'apprentissage (Dalgalian, Lieutard & Weiss, 1981) ;**
- **utilise des ressources authentiques (Bérard, 1991), même si elles doivent être manipulées pour en faire des outils pédagogiques efficaces (Widdowson, 1998) ;**
- **utilise une méthodologie basée sur des tâches, tout en attirant l'attention sur la forme, le discours, la pragmatique (Celce-Murcia, Dörnyei & Thurell, 1997).**

Enfin, elle est appropriée puisqu'elle peut s'adapter aux objectifs professionnels impératifs des individus et des entreprises, sans s'égarer dans

l'apprentissage de la civilisation et de la culture, qui peuvent être très éloignées des préoccupations et besoins des apprenants (Haramboure, 1999 : 102).

De tous les modèles communicatifs qui ont été élaborés depuis trente ans, celui de Bachman (1990) me semble le plus intéressant et potentiellement explicatif de la compétence de communication, puisqu'il tient compte de la complexité de la communication ainsi que des dernières évolutions en RAL sur les plans cognitif et métacognitifs.

α.II.B.2. L'apprentissage inconscient

Une deuxième notion qui a fortement influencé la pédagogie mise en place dans la partie expérimentale de cette thèse est la notion d'apprentissages inconscients. Des chercheurs tels que Piaget (1972) ou Bateson (1971) postulent l'existence d'un inconscient cognitif depuis trente ans déjà. En RAL, l'approche naturelle de Krashen & Terrell (1988) se base justement sur les expériences empiriques d'enseignants, formateurs et chercheurs qui constatent que tout l'apprentissage d'une langue ne pouvait s'expliquer qu'à partir des formes qui avaient été enseignées. Il s'agit bien du phénomène décrit par Buser (1998 : 115), « le fait que le sujet peut ne pas appréhender consciemment une certaine information qui peut néanmoins laisser une trace implicite ».

Aujourd'hui, des chercheurs tels que Stanislas Dehaene de l'INSERM, sont en train d'utiliser des techniques comme l'électro-encéphalographie pour tracer l'activité de phénomènes inconscients (Dehaene, 1997). Pierre Buser (1998) parle de l'inconscient cognitif aux niveaux de la perception, de la mémoire et de l'action. Des expériences contrôlées permettent de conclure à l'intégration de nombreuses informations, même lorsque les sujets n'y ont été exposés que de façon subliminale. Ces différents points d'appui tendent à soutenir ce que chacun peut remarquer par introspection : on a appris certaines choses sans avoir été conscient de les avoir apprises. Par exemple, deux niveaux d'attention, le premier « préattentionnel », ayant de grandes capacités et des traitements d'information rapides, le deuxième « d'attention focalisée », actif et conscient, permettraient en coordination, à la fois de se concentrer sur une conversation à laquelle on participe et de percevoir, à la radio ou à la télé (par exemple) un mot qui va attirer notre attention sur un sujet qui nous intéresse. Pour autant, les autres mots prononcés à la radio, même s'ils n'ont pas attiré l'attention focalisée, sont bien passés par l'inconscient « préattentionnel » et y ont reçu un traitement cognitif suffisant pour permettre de les rejeter en tant que phénomènes dignes d'attention.

Ces phénomènes ne sont pas que fugaces et les traces de l'inconscient s'observent aussi dans le domaine de la mémoire (cf. Schacter, 1999). Des expériences avec des amnésiques ont permis d'étudier le phénomène de

l'« amorçage » : un patient amnésique entend une phrase ambiguë ou incompréhensible comme « le tas de foin fut très utile étant donné que la toile s'était déchirée ». Une clé (dans l'exemple présent « parachute ») permet de la comprendre. Une semaine plus tard, lorsque l'amnésique ne se souvient plus de la phrase (sa maladie ne le lui permet pas) il est tout de même capable d'en donner la clé. Ainsi, notre inconscient cognitif serait capable non seulement de perception, mais aussi de mémoire. Comment nous en priverions-nous dans le seul cadre de l'apprentissage ?

Ce genre de constat a amené Krashen (1981) à postuler une différence entre l'apprentissage et l'acquisition, cette dernière étant une intégration inconsciente de phénomènes linguistiques, et à préconiser, en termes d'approche pédagogique, l'acquisition à partir d'une exposition à des quantités massives d'« input » compréhensible. Bien que cette approche semble ne pas être suffisante pour produire des apprentissages (une prise de conscience est également essentielle), elle en est souvent le déclencheur.

J. Mayher (1990 : 168) affirme

« we can count on [people] to internalize unconsciously the useful distinctions of forms and functions as long as they have the opportunity to transact with them for real purposes. »

Pour des enseignants-chercheurs tels que Marie Wilson Nelson, les apprentissages les plus significatifs arrivent toujours par la porte inconsciente :

« ... to both tutor and student surprise, the awareness that triggered growth almost always emerged incidentally, from experience, in the process of looking at something else. » (Nelson, 1991 : 178).

Skehan (1998 : 53ff) indique l'importance de deux approches pédagogiques complémentaires qui correspondent aux deux systèmes cognitifs de traitement linguistique qui semblent opérer ensemble. D'une part il existerait un système analytique, basé sur des règles de la grammaire universelle, avec une puissance computationnelle et générative importante. D'autre part interviendrait un système de mémoire immense, qui stockerait des blocs de langage ou « formules ». Des

apprentissages explicites seraient plus adaptés au premier système (analytique) et des apprentissages implicites fourniraient l'essentiel du contenu du deuxième.

En tant que formatrice, l'idée d'apprentissages inconscients, au moins comme métaphore, peut servir auprès d'apprenants adultes, afin de les inciter à aborder l'apprentissage de plusieurs façons, à accepter de se « laisser faire » par moments, faire confiance au fonctionnement du cerveau, en mettant l'accent plus sur le plaisir de faire une activité en langue étrangère que sur l'impératif de porter toute son attention sur la langue elle-même.

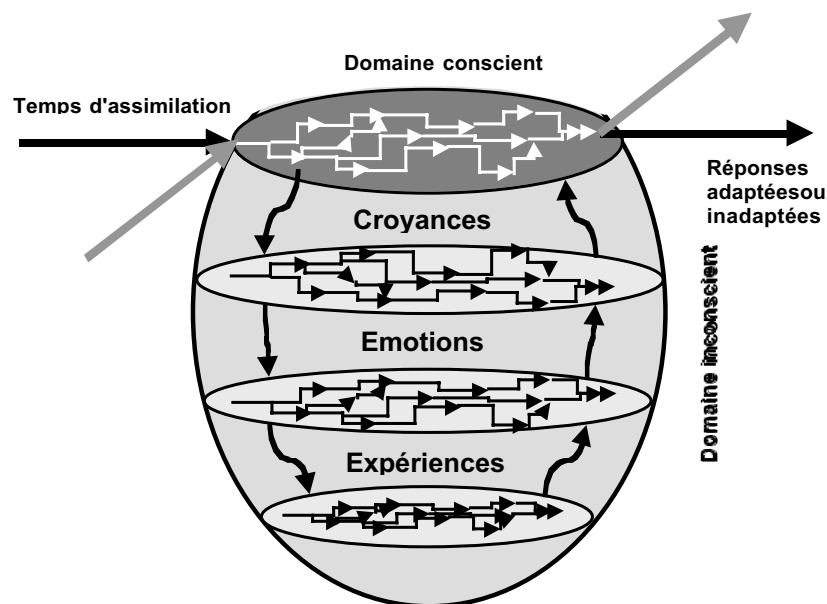


schéma métaphorique de l'apprentissage inconscient

α.II.B.3. Deux concepts clés :

« *whole language* » et l'enseignement « au point du besoin »

Deux dernières notions pédagogiques peuvent être explicitement mises à l'œuvre afin de rendre les apprentissages plus performants dans un système de formation autodirigée. La première est parfois considérée comme faisant partie d'une approche communicative globale, mais a aussi été mise en avant dans des contextes universitaires plus traditionnels. Elle est proche des notions de langage authentique, mais considère d'avantage comment l'apprenant abordera la langue. Il s'agit du concept « *whole language* », qui insiste sur l'importance de travailler avec le langage « dans son ensemble », plutôt que de le morceler pour l'analyser. Cette notion s'appuie sur les travaux de Krashen (1981, 1988, 1993, 1997) et aborde le langage par le biais du système de mémoire (de formules) décrit par Skehan (1998, cf. ci-dessus ainsi que la section α.III.G sur la cognition). Freeman & Freeman (1992) considèrent le « *whole language* » comme important pour tout apprentissage, mais surtout pour les apprentissage de L₂.

La deuxième notion a été développée en association avec la première, dans des programmes de « remise à niveau » en langue écrite pour des non-anglophones dans des collèges (universités) américains. C'est le concept de l'enseignement au moment du besoin (de la demande). Plutôt que de présenter des phénomènes linguistiques selon un ordre prédéfini, ses défenseurs préconisent de ne donner des explications (analytiques) **que** sur la demande de l'apprenant.

D'après MacGowan-Gilhoody (1995) on apprend une L₂ par la participation active au processus de compréhension du fonctionnement du langage et il est indispensable que ce soit l'apprenant qui dirige ce processus. M. Wilson Nelson (1991) considère que les tuteurs peuvent faire confiance aux étudiants pour diriger l'apprentissage sur ce qui les ferait le plus progresser.

« [L]earning done purposefully, at the point of need or choice, was easier [for students] to retain and use ... compared to what they learned from direct instruction » (94-95).

Elle observe que

*« Without expensive tests or texts, with neither hardware nor software, students whom we trusted to choose what they would learn attracted instruction to ... that level just beyond their current abilities » (190-91),
« Krashen's (1982) 'ideal instructional level,' the Britton team's (1975) 'point of need,' and Vygotsky's (1978) 'zone of proximal development' » (189),*

pour conclure

« This, it appears, is one reason whole language instruction proved more effective than preventive/corrective drill - it offered multiple lessons simultaneously, and students could connect with whichever ones held meaning for them. Our data confirms what linguists have for some time believed, that language competence expands not when learners attend to rules but when they focus instead on whatever personal meaning a particular language activity holds for them » (178).

En dehors de leur intérêt dans des contextes universitaires, orientés vers l'acquisition de l'écrit, les deux notions de « whole language » et d'enseignement au moment de la demande peuvent être mises en pratique avantageusement dans un système de formation autodirigé en entreprise. Le premier permet aux apprenants de rencontrer tous les aspects du langage et le deuxième d'orienter leur attention vers les aspects qui peuvent leur apporter le plus, en fonction de leurs besoins et attentes spécifiques.

α.II.B.4. L'analyse des besoins dans un dispositif de formation autodirigée

Il serait difficile de parler de besoins spécifiques en apprentissage, dans un contexte de formation continue en entreprise, sans évoquer la notion d'analyse de besoins, qui fait partie intégrante du concept d'ingénierie pédagogique (identifiée en α.II.A.4 ci-dessus comme le « projet individuel » par Carré [1992]). En fonction des courants pédagogiques en vogue, des orientations des auteurs et des contextes spécifiques de formation, elle a pourtant pris des sens différents, qui à leur tour ont débouché sur des applications pratiques qui se ressemblent peu.

Tarone & Yule (1989 : 21) considèrent, par exemple, que

« Needs analysis in education is typically carried out in very general terms. In such studies, a great deal of attention is devoted to considerations of demography, socioeconomic factors, educational history (both of institutions and individuals), the current structure of the educational system, and a number of other elements such as religion, or politics, or ideology, for example, which may be relevant to some particular pedagogical setting... [as opposed to] the more narrowly focused type of investigation which individual teachers can carry out, in the classroom ».

Le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994), n'a pas d'intitulé « analyse de besoins », mais la mentionne dans la rubrique « formateur d'adultes ». Il considère que le formateur aurait été déchargé de l'analyse de besoins par l'arrivée de conseillers en formation au sein des équipes des Ressources Humaines.

Stern (1992 : 345, cité dans Labour, 1998) définit les besoins en apprentissage de l'anglais comme un composite entre :

« la matière de la langue, les objectifs des cours d'anglais, les caractéristiques de l'apprenant et les besoins de l'institution de l'enseignement [sic] ».

L'essentiel du descriptif théorique qui suit vient du travail d'un membre de notre équipe de recherche, Michel Labour, présenté dans sa thèse Que pense

l'apprenant de l'apprentissage de l'anglais ? (1998), où il consacre quelques 150 pages au thème des besoins d'apprentissage. Labour examine le concept de « besoins d'apprentissage » sous l'angle des « besoins objectifs de l'expert » et « besoins subjectifs de l'apprenant ». Bien que la terminologie reprenne les notions de besoins objectifs et subjectifs de Tudor (1996), ils sont interprétés de manière totalement différente. Pour Tudor les aspects objectifs des besoins impliquent notamment : les situations dans lesquelles la L₂ sera utilisée, les buts fonctionnels, les activités de communication, les formes linguistiques, les paramètres de performance et les compétences actuelles. Les besoins subjectifs comportent tout ce qui se réfère au domaine des différences individuelles, et plus particulièrement les paramètres cognitifs (cf. chapitre α.III sur le système de l'apprenant).

Pour Labour, la distinction objectif / subjectif est plutôt une question de la perception des besoins - par l'expert ou par l'apprenant. En passant en revue les publications sur l'analyse des besoins des trente dernières années (Cembals & Holec, 1973 ; Richerich, 1975, 1983, 1994 ; Coste, 1977 ; Munby, 1978 ; Lesne, 1984 ; Tarone & Yule, 1989 ; Brindley, 1989 ; Robinson, 1991 ; Springer, 1992 ; Guigou, 1992, pour ne mentionner que les plus citées), Labour note, entre autres, la diversité de noms utilisés en tant que synonyme pour décrire les besoins de l'apprenant : demandes, souhaits, désirs, goûts, pôles d'intérêt, exigences, manques, privation, carences, projets, nécessités, envies, finalités, aspirations, attentes. Cette diversité est autant conceptuelle que lexicale et Labour relève la manque de cohérence et de consensus, autour de ce terme, aussi bien chez les praticiens (formateurs) que chez les spécialistes (chercheurs). Certaines perspectives sont tellement divergentes qu'elles sont difficiles à concilier.

Du côté « technocratique » ressort une notion d'analyse des besoins objectifs qui « provient des observations des experts » (Labour, 1998 : 257). Liée à une conception de la science qui souhaite se distancier de l'objet de son étude, elle mettrait l'apprenant dans la position d'objet. Elle suggérerait implicitement que les experts doivent se méfier des besoins exprimés par les apprenants eux-mêmes (ce peut être des expressions « écran ») pour ne tenir compte que des comportements (linguistiques). Elle

« tend à cibler les résultats à court terme et à se préoccuper des symptômes observables des erreurs linguistiques comme preuve de *manques* et de *carences*, voire de fautes, chez l'individu » (262).

Labour critique sévèrement la prise du pouvoir de l'enseignant / institution dans ce paradigme qui analyse et décide **pour** l'apprenant.

Contrairement à l'approche technocratique, l'approche subjective des besoins part de l'opinion de l'apprenant concernant ses besoins. Elle présuppose que l'apprenant se connaît mieux que quiconque et fournit des outils (de réflexion, d'introspection, ...) afin que cette connaissance croisse.

« L'apprentissage guidé centré sur les besoins personnels ('subjectifs') vise à aider l'individu à acquérir une meilleure connaissance de lui-même En valorisant la réalité perçue par l'apprenant, l'accent est mis sur un accompagnement à partir de la réalité exprimée par l'individu » (Labour, 1998 : 280).

Tout en mettant en garde contre une démagogie qui donnerait

« à l'apprenant ce qu'il demande afin de susciter le plaisir d'apprendre comme une fin en soi ou comme une manière de fidéliser l'individu à l'apprentissage guidé » (295),

Labour conclut que

« le besoin subjectif d'apprentissage serait une condition nécessaire à l'acquisition langagière mais qu'il ne serait pas une condition suffisante » (300).

Labour propose une résolution de la dichotomie besoins objectifs / besoins subjectifs en suggérant les avantages d'une double approche, à la fois subjective et objective. Afin d'aboutir, une telle analyse doit se terminer par une négociation « complète » (gagnant-gagnant, dans les termes de Ury & Fisher, 1981), caractérisée par un processus de « dialogue pédagogique ». Il s'ouvre sur une « pédagogie de collaboration » entre l'apprenant, le formateur (ou l'organisme de formation) et l'entreprise.

« [L]e dialogue pédagogique consiste en un jeu de questions et réponses pour aboutir à un accord sur l'apprentissage guidé » (Labour, 1998 : 311).

Ainsi, l'analyse des besoins doit fonctionner en tant qu'outil de dialogue pédagogique permettant la mise en adéquation des besoins (objectifs et subjectifs) de l'individu et de son entreprise avec les moyens et activités d'apprentissage. Elle doit permettre à l'apprenant de mieux se connaître pour mieux prendre le contrôle, par la prise en charge personnelle et progressive, de son apprentissage. Dans cette recherche l'entretien en amont de la formation (cf. chapitres α .II.B.6 et β .II.B.1) se veut une analyse des besoins qui adopte ces critères.

α.II.B.5. L'évaluation en L₂ dans un dispositif de formation autodirigée

L'évaluation tient un rôle important dans tout dispositif de formation et prend des tournures particulières dans des contextes professionnels de formation d'adultes où les seuls critères valables (la seule vraie validité) sont ceux imposés par les échanges professionnels, voire ceux fixés par les apprenants eux-mêmes (cf. chapitre α.I.C.2 sur le contexte professionnel). Lorsqu'on veut favoriser l'autonomie et l'autodirection, tous les aspects du processus pédagogique, y compris l'évaluation, doivent y concourir. Mais qu'est-ce que l'évaluation ? Quelques définitions et un récapitulatif rapide de l'état épistémologique de l'évaluation me permettront de situer les choix effectués dans le cadre expérimental et expliquer pourquoi certains outils ont été utilisés.

Je ferai cependant un petit aparté concernant les différents objectifs des outils de mesure. Dans un contexte de recherche pure concernant l'acquisition d'une L₂, il peut être important d'avoir des mesures fines de l'évolution (des évolutions) de l'interlangue (par exemple), afin de connaître l'ordre ou le rythme d'acquisition précis de certains éléments. Les recherches utilisant de telles mesures permettraient plus tard aux didacticiens de proposer des actions pédagogiques qui s'accordent avec les conclusions de telles études sur l'acquisition. La préoccupation n'est pas la même lorsqu'on évalue des compétences en langue dans le cadre d'une recherche action sur un système de formation. Dans ce contexte on évalue avant tout pour avoir des informations qui aideront l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

Si, dans l'imaginaire populaire, l'évaluation est considérée comme un système de mesure objectif de compétences ou performances intellectuelles ou physiques, la didactique contemporaine, sous l'influence d'études et observations cognitives, sociologiques, et même mathématiques remet en question cette définition intuitive. L'idée d'une évaluation objective, aussi séduisante qu'elle puisse être, a dû être abandonnée, même dans des domaines complètement dominés par le traitement quantitatif (la programmation informatique dans les équipements industriels, les études de marché, les travaux en ergonomie [Club crin, 1997]). Le traitement quantitatif n'implique pas le rejet de la subjectivité de l'évaluation, mais

plutôt l'intégration de la subjectivité dans la manière de quantifier les données. Par exemple, avec les « logiques floues » on peut évaluer, même si l'on ne connaît pas toutes les variables (ibid.).

Dans le domaine de la didactique, plutôt qu'une mesure objective, l'acte d'évaluer serait une « confrontation entre une situation réelle et des attentes concernant cette situation », d'après Hadji (1997 : 38). Il ne s'agirait pas de mesurer la qualité absolue de quelque chose (ou de quelqu'un), mais d'affecter une valeur (subjective) à quelque chose dans un contexte social déterminé. Dans le cadre de la formation, c'est une appréciation subjective de l'adaptation d'un individu à un contexte professionnel, ou plutôt aux représentations que fait l'évaluateur d'un tel contexte (Hadji, 1997). De ce point de vue, l'évaluation en langue étrangère serait l'appréciation subjective (d'un évaluateur) concernant la capacité d'un apprenant à agir (communiquer) convenablement vis-à-vis des représentations que fait cet évaluateur des situations dans lesquelles l'apprenant pourrait se trouver !

Si l'évaluation n'est plus, strictement parlant, considérée comme une mesure, c'est néanmoins un jugement ou une appréciation concernant la valeur de l'objet de l'évaluation (d'ailleurs c'est le sens étymologique du mot). Skehan (1998 : 153) la définit comme

« a systematic method of eliciting performance which is intended to be the basis for some sort of decision making, although this does not deny that many tests are not terribly systematic, elicit fairly questionable language performance, and do not lead to any decisions being made ».

Ezanno, dans une thèse récente sur l'auto-évaluation, résume plusieurs définitions (Hadji, 1989 ; Underhill, 1987 ; Caverni & Noizet, 1978 ; Paquay, 1990 ; Coste & Moore, 1994 ; De Ketele, 1986 ; Barbé, 1991) de la façon suivante :

« Evaluer, c'est, simultanément, porter un jugement de valeur sur le résultat d'une mesure, donner une signification à un résultat par rapport à un cadre de référence, un critère, une échelle de valeurs et enfin, prendre une décision » (Ezanno, 1999 : 86).

Provoquer des performances, leur affecter des valeurs, et en faire une décision seraient les éléments essentiels communs à toute évaluation en lan-

gue étrangère. C'est cette définition qui sera utilisée dans la suite de cette recherche.

α.II.B.5.a. Évaluation implicite, spontanée, instituée

Dans le monde de la formation plusieurs modes, moments et instruments d'évaluation coexistent. Barbier (1985, cité dans Hadji, 1997 : 14) identifie des évaluations implicites, spontanées et instituées. L'évaluation implicite est celle qui s'opère sans acte intentionnel, mais dont les effets révèle sa présence. Par exemple, l'auto-élimination des apprenants d'un parcours d'apprentissage témoigne souvent d'une évaluation implicite négative (de sa propre capacité à apprendre ou de l'intérêt de la matière,...). L'évaluation spontanée qualifie le genre de jugement que les apprenants peuvent porter spontanément sur leurs compétences (« je suis bon / mauvais / moyen en anglais »), sur le dispositif de formation ou les formateurs (« géniale », « nul », « ennuyeux »,...), ou bien que les formateurs peuvent porter spontanément sur les apprenants (« il ne progressera pas », « elle est douée »). Dans un dispositif de formation, ce genre d'évaluation est toujours présent, même lorsqu'on essaie d'en limiter la portée, car elle ne repose sur aucune instrumentation et n'est souvent que l'expression de préjugés. D'après Hadji (1997 : 14)

« l'évaluation spontanée des enseignants... peut, à leur corps défendant, participer à - ou bien détruire - une stratégie d'évaluation formative ».

L'évaluation instituée est, en revanche, une évaluation qui repose sur une instrumentation, dont la nature et les modalités peuvent varier. L'essentiel de l'évaluation dont je me préoccuperais ici, c'est l'évaluation instituée.

α.II.B.5.b. L'évaluation à référence normative, l'évaluation à référence critériée

L'évaluation instituée ou instrumentée peut donner lieu à des outils à référence normative « dont l'ambition est de situer les individus les uns par rapport

aux autres » (Hadji, 1997 : 15). C'est le cas notamment de concours ou d'examens comme le *GMAT* (« *Graduate Management Aptitude Test* ») ou le *TOEFL* (« *Test of English as a Foreign Language* ») qui fournissent aux candidats un résultat les classant parmi tous ceux qui ont passé l'examen, et qui permettent aux institutions américaines d'éducation supérieure de sélectionner leurs futurs étudiants. C'est utile pour une évaluation approximative d'un très grand nombre de candidats. L'évaluation à référence normative est surtout utile lorsque l'objectif final est d'opérer une sélection. On peut ainsi s'interroger sur les motivations profondes des grandes entreprises internationales qui instituent un résultat au *TOEIC* (« *Test of English for International Communication* ») comme moyen de contrôler les compétences en anglais....

A l'opposé se situent des outils à référence critériée « qui apprécie[nt] un comportement en le situant par rapport à une cible (le critère, qui correspond à l'objectif à atteindre) » (Hadji, 1997 : 15). Bien qu'une séparation immuable n'existe pas entre les deux (Sommer, 1997) et que des aspects des deux puissent se retrouver dans des évaluations servant les mêmes besoins, ces définitions suffisent pour comprendre les deux grands axes qu'ont pris les recherches sur l'évaluation.

Par ailleurs, tout le domaine de l'évaluation est dominé d'intérêts aussi bien économiques qu'intellectuels et la prédominance au moins quantitative de recherches sur les tests à référence normative, soutenus financièrement par des institutions de production de tests tels qu'« *Educational Testing Service* » (*ETS* - producteur des trois examens cités ci-dessus), a fortement biaisé les milieux éducatifs en faveur de ce type de test pendant de nombreuses années. Néanmoins, cette prédominance est régulièrement remise en question dans la perspective d'une « évaluation formative ». James Dean Brown (1996), dans un manuel pratique sur les tests de langue, suggère que les tests à référence normative ont leur utilité quant aux regroupements de stagiaires et pour des besoins administratifs (qui peuvent être de placement ou de maîtrise [« *proficiency* »]), mais que l'évaluation des besoins d'apprentissage (que ce soit en diagnostic ou en validation) doit passer par des évaluations à référence critériée qui ont, en soi, une valeur

formative (Oller 1979 : 52). Pour Liétard, « ce type d'évaluation critériée se révèle notamment plus exigeante que l'évaluation normative traditionnelle de l'examen en fin de cursus » (Liétard, 1999 : 456).

Dans le cadre de la formation professionnelle continue en entreprise, et plus particulièrement dans une structure de formation qui accueille seulement deux cents stagiaires, seule l'évaluation critériée a un vrai rôle à jouer, et cela dans une perspective formative.

α.II.B.5.c. Évaluation prognostique, formative, sommative

Hadji (1997) rappelle également les trois types d'évaluation identifiés par Scriven en 1967 et qui sont associés aux moments auxquels on les effectue. L'évaluation prognostique, prédictive ou diagnostique précède la formation. Elle « a pour fonction de permettre un ajustement réciproque apprenant / curriculum » (Hadji, 1997 : 16), que ce soit par l'orientation ou par des modifications des moyens d'apprentissage. L'évaluation sommative se situe à l'issue de la formation. Elle doit « vérifier que les acquisitions visées par la formation ont été faites » (ibid.) et cible une certification (effective ou non). L'évaluation formative se situe pendant l'action de formation. Elle peut parfois être présente tout au long de l'apprentissage. Sa fonction est régulatrice : elle doit « contribuer à une bonne régulation de l'activité d'enseignement » (ibid.). Le type d'évaluation et l'objectif qu'elle vise détermineront son contenu et l'instrumentation choisie.

Aujourd'hui, de nombreux chercheurs contestent le fait que ces distinctions reposent essentiellement sur le moment de l'évaluation et affirment que le rôle formatif de l'évaluation peut exister, qu'elle ait lieu avant, pendant ou après l'apprentissage (Bailly, 1997). Une définition plus opérationnelle de l'évaluation formative serait qu'elle informe (l'apprenant ou le formateur) sur le processus d'apprentissage et ainsi permet de « guider et d'optimiser les apprentissages en cours » (Perrenoud, 1991, cité dans Hadji, 1997). Elle représente une étape, mais pas une finalité de l'apprentissage.

D'après les chercheurs de l'Association pour le Développement des Méthodes d'Évaluation en Éducation (ADMEE, cités par Ezanno, 1999 : 43) l'évaluation formative se construirait à partir de trois bases :

- 1° la conceptualisation des démarches à partir des principes théoriques de la didactique ;
- 2° la référence aux théories de l'apprentissage et à la psychologie cognitive ;
- 3° les concepts de la psychologie sociale : l'évaluation formative est un processus de communication plus ou moins bien réussi.

Ezanno (1999) indique également que depuis quelques années est apparu le concept d'une évaluation « formatrice », qui permettrait à l'apprenant de réguler lui-même son apprentissage. C'est une évaluation qui s'appuie sur « une représentation correcte pour l'apprenant des buts poursuivis, une planification préalable de l'action, une appropriation des critères et d'autogestion des erreurs » (Beudet & Monnerie-Goarin, cités dans Ezanno, 1999 : 47). Elle maintient l'adaptation de l'individu au monde qu'il souhaite appréhender et permet de développer sa motivation à poursuivre.

La notion d'évaluation formative a engendré beaucoup de réflexions et de recherches, à la fois en didactique et sur le terrain. D'autres thèses de RAL ont été consacrées spécifiquement à l'évaluation (cf. Doucet, 1997 ; Sommer, 1997 ; Ezanno, 1999) et ont creusé cette question en profondeur. Mon objectif n'est pas d'en faire autant, mais simplement de positionner les différentes évaluations d'une structure de formation professionnelle continue en entreprise et de souligner leur rôle formatif. Dans ce cadre, l'évaluation en amont de la formation se veut déjà un moment d'apprentissage pour les apprenants, tout comme les évaluations d'ajustement en cours de formation, ainsi que celles en aval, et cela même si les apprenants n'envisagent pas un prolongement de leur formation à un moment ultérieur.

L'aspect formatif de l'évaluation, permettant de guider et d'ajuster l'apprentissage en cours, est une notion essentielle à toutes les évaluations entreprises dans la partie expérimentale de cette recherche.

α.II.B.5.d. Un référentiel pour (se) situer : donner une valeur par rapport à quoi ?

Comme suite à l'adoption des pédagogies par objectifs expérimentées depuis 1967, se sont développés dans la formation des processus d'évaluation qui s'appuient sur « le constat que les individus sont bien 'capables' d'exercer certaines activités à un certain niveau de performances, organisées hiérarchiquement en référentiels de formation de complexité croissante » (Liétard, 1999 : 456). Le domaine de la formation aux langues n'a pas échappé à cette « mode » et a vu paraître de nombreux référentiels, visant une rationalisation de cette « organisation de la complexité » (ibid.). En paraphrasant Korzybski, je soulignerai que la carte n'est pas le territoire, mais que même de manière approximative, elle permet de se situer. Si un référentiel est un « inventaire d'activités ou de compétences nécessaires à l'exercice de ces activités » (Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994), dans le domaine de la formation en langues il a souvent pris la forme d'une grille ou matrice mettant en parallèle plusieurs compétences qui sont hiérarchisées en niveaux.

Certains référentiels ont essayé de refléter les modèles communicatifs spécifiques dont ils sont issus. Ainsi, la grille analytique pour la notation des examens de Cambridge (Sommer, 1997 : 378) reprend les principaux éléments du modèle de Canale & Swain (1980), où les compétences linguistique (sous-divisée en grammaire et vocabulaire, d'une part, et prononciation, de l'autre), sociolinguistique (appelée « communication interactive »), et discursive (appelée « gestion du discours ») intègrent la compétence stratégique (de compensation).

Je synthétiserai ci-dessous l'analyse comparative de six grilles de niveau de compétence en langue, faite par P. Doucet (1997), afin de broser un tableau de la variabilité des paramètres, des niveaux et des critères d'évaluation que l'on trouve dans ces outils. Doucet étudie les grilles de B.J. Carroll (1980), de Boylan (présenté dans Omaggio, 1986), de SOLOM (Student Oral Language Observation Matrix), de l'UCLES/RSA (University of Cambridge Local Examination Syndicate / Royal Society of Arts), de UPLEGESS (Union des professeurs de langues des grandes écoles), de l'AEB/TEEP (Associated Examining Board/Test in English for Educational Purposes) et traite à part (pour des questions d'innova-

tion et de disponibilités des grilles) celle du DCL (Diplôme de Compétence en Langue). Les paramètres des grilles étudiées sont hiérarchisés en un nombre de niveaux variable :

- Quatre pour AEB/TEEP, UCLES/RSA, UPLEGESS, DCL ;
- Neuf (réduit à sept – les deux extrêmes n'étant pas, d'après P. Doucet, justifiés) pour Carroll ;
- Six pour Boylan ;
- Cinq pour SOLOM.

Les paramètres eux-mêmes varient d'une grille à l'autre, même si l'on ne tient compte que des aspects concernant le langage oral (c'est ce que présente Doucet). Alors que SOLOM cherche à décrire la performance en langue à l'oral en le découpant en compréhension, fluidité, vocabulaire, prononciation et grammaire, Boylan analyse des situations de monologue, de réponse (à des questions d'un examinateur) et de questions (posées par le candidat à un autre apprenant). La grille de l'UPLEGESS différencie entre production et compréhension simplement, et celle du TEEP répertorie la pertinence (compétence sociolinguistique), l'adéquation du vocabulaire à l'intention communicative du locuteur, la précision grammaticale, l'intelligibilité, la fluidité et la pertinence du contenu.

Enfin des critères divers servent à permettre le classement d'une performance dans un niveau ou un autre. Chaque critère n'est pas présent sur chaque grille, mais le comparatif de Doucet repère les suivants :

Critère	Nombre de grilles
Débit (ou fluidité, parfois opposé aux hésitations)	5
Précision syntaxique	6
Intelligibilité (notamment de prononciation)	5
Vocabulaire (pertinence ou étendue ou précision)	6
Pertinence sociolinguistique	3
Flexibilité / évolution de l'interaction	2
Indépendance	1
Créativité	1

Pertinence	1
Convaincant	1
Etendue (de moyens d'expression, savoirs-faire, lexique)	3
Taille (des énoncés ou sujet traité)	2
Répétitions demandées	4

Le DCL se distingue de tous les autres dans son souci de quasi-exhaustivité. Ainsi, cinq « phases »* d'évaluation (compréhension de l'écrit [collecte d'informations et restitution après sélection et analyse] ; compréhension de l'oral [collecte d'informations et restitution après sélection et analyse] ; interaction orale [collecte d'informations auprès d'un interlocuteur en face à face ou au téléphone] ; expression écrite [rédiger selon un format donné – rapport, lettre, consignes] ; expression orale [présenter, argumenter, négocier]) sont évaluées en termes de neuf grandes catégories : « paramètres pragmatiques »* (mode de traitement de l'information, type d'énoncé, rôles interlocutifs, registres) et « opérations linguistiques »* (phrase, lexique, groupe verbal, groupe nominal, élocution).

Chaque catégorie donne lieu à de nombreux « sous-critères »* (par exemple : complexité, correction, origine et richesse, modalités, expansion, accents/sons, prise d'initiative, type de logique interne) débouchant sur une somme totale de trente-deux. A son tour, chaque sous-critère se décline en quatre « zones »* ou niveaux. Heureusement, il s'agit ici d'un référentiel global, qui sert de base de données pour la conception de grilles d'évaluation spécifiques aux tâches proposées dans le cadre de l'évaluation proprement dite. Sinon, on imagine mal comment un évaluateur (ou même deux) pourrait tous les gérer. Il faut reconnaître que le DCL se positionne comme un diplôme validant un « degré d'opérationnalité »* « en langue de communication usuelle et professionnelle [commune] à l'ensemble des secteurs d'activité économique »* (B.O. n°43, 23 nov 1995, art.1).

* les termes entre guillemets dans ce paragraphe sont ceux des concepteurs du DCL, tels qu'ils paraissent dans les documents de présentation.

Le test se construit sur des tâches, dans le cadre d'un scénario, où le candidat a un rôle de décision à jouer. Si le référentiel est aussi complexe, c'est que le diplôme veut tenir compte d'un maximum d'éléments qui permettent la perception d'opérationnalité dans une langue, par une **évaluation positive** des compétences et non pas « un décompte de manques dans l'ordre du seul savoir par rapport à une norme linguistique idéale ». Abandonner le modèle du déficit (Hauteceœur, 1994) implique également l'articulation même du référentiel en termes positifs, c'est-à-dire l'emploi d'un langage qui évite la formulation négative.

Ce qui me paraît important dans la démarche du référentiel du DCL c'est à la fois **la reconnaissance du très grand nombre de critères qui entrent en compte dans une évaluation communicative** (et qui renvoient aux modèles complexes de la compétence de communication, tels celui de Bachman - voir chapitre α.II.B.1.a.), et **le souci de réalisme** et de raison qui l'amène à rejeter le modèle du locuteur natif (voir ci-dessous) : **un positionnement sur un modèle positif** (et non pas déficitaire).

En comparaison, l'« Eurogrille linguistique » (1998), élaborée par un consortium de neuf partenaires (trois entreprises et six chambres de commerce européennes), dans le cadre du projet « Leonardo da Vinci » avec le soutien de la Commission Européenne, paraît tout à fait simpliste, traitant des deux compétences de base (orale et écrite), affinées en quatre « aptitudes »* (écouter, parler, lire, écrire). La grille présente « cinq niveaux naturels »* (en fait il s'agit de six, allant de 0 à 5), sous-divisés à nouveau (pour les quatre premiers) en deux niveaux supplémentaires, pour donner un total de dix « niveaux internationaux »*, correspondantes, comme par hasard, à l'échelle de 0 à 9 du réseau des CEL (Centres d'Etudes de Langues) des Chambres de Commerce et d'Industrie Françaises.

L'intérêt du document, outre le fait d'avoir réalisé une grille homogène en cinq langues européennes, réside dans le positionnement de quarante-deux exa-

* les termes entre guillemets dans ce paragraphe sont ceux de la publication des CEL 1998.

mens internationaux différents (provenant du CFACI – Deutsch-Französische Industrie-und Handelskammer, du CCIF – Camera di Commercio Italiana per la Francia, du COCEF – Camara Oficial de Comercio de España en Francia, du FBCCI – Franco-British Chamber of Commerce and Industry, de l'ICC – International Certificate Conference, du Goethe Institut, de l'UCLES – University of Cambridge Local Examinations Syndicate) par rapport à la grille présentée. L'objectif de cette grille est donc à l'opposé de celui du DCL : elle permet de comparer, en termes simples et généralistes, les contenus recouverts par différents examens, alors que la deuxième (celle du DCL) permet de construire le contenu et les critères d'évaluation d'un diplôme.

Ce très bref survol de quelques référentiels ne permet pas une analyse valable de leur contenu, mais seulement un aperçu des différences et similitudes entre eux. A partir des deux derniers exemples (le DCL et l'Eurogrille linguistique) on voit notamment que **la forme, ainsi que le contenu d'un tel référentiel dépend de l'usage qu'on veut en faire. De là, on peut penser qu'une grille n'a pas de valeur intrinsèque valable ou non valable. Ses qualités ou défauts peuvent s'évaluer essentiellement en fonction de son adéquation aux contextes et objectifs en vue desquels elle a été conçue.**

α.II.B.5.d.1. Les niveaux et le modèle de référence

L'absence d'une seule norme ou référentiel « standardisé » d'acceptation commune implique souvent la création ou l'adaptation de grilles à des contextes et fins spécifiques. Or, la construction de référentiels n'est pas sans difficulté et la conception d'une échelle valable présente un certain nombre de défis.

D'une part, déterminer un nombre pertinent d'étapes ou de niveaux sur ce qui est essentiellement un continuum (présentant même des rétroactions parfois) reste un travail relativement fortuit. Stevick (1990) rappelle que la notion de « niveau » n'est qu'une métaphore qui permet une certaine conceptualisation de la progression de l'apprentissage (cf. chapitre α.I.B.1). Elle a l'inconvénient d'être connotée et de servir de notion de valeur (un niveau élevé est « meilleur » qu'un

niveau « bas »). Elle a aussi le mérite de « morceler » les représentations d'un apprentissage qui est très long et jamais complètement terminé.

Pour être pertinent, il faut que les niveaux soient définis en paliers ni trop larges (pour être significatifs), ni trop nombreux (pour être bien distincts les uns des autres). C'est ainsi que de nombreuses échelles se contentent de quatre, alors que certaines vont jusqu'à dix ou onze (voir éléments comparatifs ci-dessus). La nature de l'acquisition linguistique en forme de « pyramide inversée » (voir schéma) implique aussi une distance variable entre deux paliers. Certaines échelles (telles l'Eurogrille linguistique) privilégient les descriptifs des niveaux vers le bas de la pyramide (ce sont les étapes de l'acquisition qui ont été les plus étudiées et documentées – Ellis, 1995) et d'autres (telles les référentiels du DCL) privilégient les niveaux supérieurs (en vue de leur objectif de certification ou de diplôme, qui les oblige à complexifier leurs schémas).

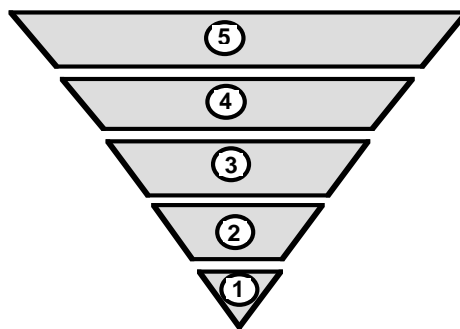


Schéma de la progression en langue de P. Lowe, cité dans Doucet, 1997

D'autre part, le choix des limites supérieure et inférieure de l'échelle comporte ses propres partis pris et conditionnera l'utilisation ultérieure de l'outil. Même si chaque apprenant est parti à un moment donné d'un état de néophyte absolu, il n'est pas forcément utile, dans une démarche de formation opérationnelle de le préciser, d'autant plus que dès l'apprentissage des quelques premiers mots, il n'est déjà plus à ce stade. A l'autre extrême, le haut de l'échelle (qui devient par défaut une cible à atteindre – cf. α.II.B.5.b. ci-dessus) aura des répercussions peut être plus importantes, car tous n'atteindront pas la même maîtrise ultime.

Pendant les deux décennies de 1970 à 1990, le modèle de référence pour cette limite était le locuteur natif, nous indique Ezanno (1999 : 56), en citant Zarate (1994), Oskarsson (1978), Dickinson & Carver (1981), Bourdet (1995), mais dans les dix dernières années cette référence commence à être remplacée par d'autres. White & Genessee (1996) demandent : « *How native is near-native?* » dans leur analyse de l'objectif ultime d'une formation en langues pour adultes.

Sommer (1997 : 390) explique comment le modèle du locuteur natif est, de toute façon, tellement composite qu'un seul modèle n'existe pas. Des questions d'accent, de variations lexicales, liées autant au locuteur qu'au contexte dans lequel il s'exprime, font presque autant de modèles que d'individus. La compétence linguistique elle-même, qu'elle soit grammaticale, morpho-syntaxique, sémantique ou même phonologique, n'est jamais complètement acquise, même chez le locuteur natif. « Le construit du locuteur natif n'a donc peu de valeur ou de validité en lui-même, n'ayant ni unité ni fiabilité » (Sommer, 1997 : 391). Tudor & Nivelle (1991 : 76) indiquent que la représentation du locuteur natif est tout à fait subjective, et remarquent que les apprenants en ont une représentation moins bien formée que les enseignants. Cette référence finit par être supprimée de l'examen du *First Certificate in English* de l'UCLES, lors de sa réforme en 1996 (Sommer, 1997 : 360).

En revanche,

« la décision d'abandonner les normes du locuteur idéal (sic) complique la mise au point de l'appareillage technique d'évaluation, ... car elle impose la définition précise de la compétence de communication en langue étrangère » (Ezanno, 1999 : 58),

ce que le DCL a, en effet, essayé d'accomplir.

Un quasi-consensus dans la didactique actuelle préfère un modèle de référence qui abandonne le locuteur natif en faveur d'une description critériée précise de compétences. Cette préférence me semble d'autant plus pertinente dans le milieu professionnel où les besoins de communication en L2 impliquent des degrés de maîtrise variables.

α.II.B.5.d.2. L'utilité et l'utilisation des référentiels

Un référentiel de compétence en langue, comme tout autre référentiel de compétence, peut, notamment dans le milieu de l'entreprise, servir des fins multiples. Dans ce chapitre, on a vu leur utilité pour la conception, la mise en place et la validation des évaluations. C'est un outil qui permet de réguler, à travers l'évaluation, d'autres aspects de la formation et de la gestion des compétences. Pour Liétard (1999 : 456)

« Les référentiels définis dans ce cadre [de la pédagogie par objectifs] constituent en outre une des épines dorsales de la mise en œuvre des procédures de validation des acquis, car ils présentent le grand mérite d'être opposables non seulement aux formés, mais aussi aux formateurs et aux évaluateurs, permettant ainsi une évaluation instituée et critériée. Cette utilisation peut déborder le champ de la formation pour servir de référence dans des négociations collectives autour de la qualification ».

Pourtant, un référentiel n'est pas un outil absolu, objectif, permettant de répertorier et de classer tout et chacun.

« Les référentiels de compétences ne sont pas considérés comme des 'moules' dans lesquels les compétences réelles devraient s'enchaîner avec conformité, niant ainsi toute singularité dans les 'schèmes opératoires' (Vergnaud, 1996) construits par les sujets. Il convient de retrouver le sens originel des 'référentiels' : ce sont des 'partitions' à interpréter, des cadres de référence par rapport auxquels on peut se positionner. La réponse compétente est spécifique à chaque individu. Elle est singulière. Il n'y a pas qu'une seule façon de résoudre un problème avec compétence. Les référentiels ne doivent pas conduire à engendrer un profil comportemental unique. L'entreprise ne gagnera pas au clonage des compétences » (Le Boterf, 1999 : 345).

Cette mise en garde rappelle qu'il faut se servir d'un référentiel en tant que trame, tout en gardant la notion de distance et de mesure ; toute compétence requise pour faire une tâche ou une activité professionnelle se détermine dans un contexte donné, par rapport à un objectif donné. Dans le cadre professionnel, ceux-ci sont déterminés par l'entreprise, en fonction de sa mission.

L'adoption ou la conception de référentiels de compétence en langue spécifiques au(x) milieu(x) professionnel(s) semble d'ailleurs indispensable lorsque l'objectif de la formation est une performance dans un tel milieu. C. Springer (1996) note que l'un des avantages des échelles de performance (il parle plus particulièrement de celles du DLI [1978] ou IBM [1974], mais on peut considérer celle du DCL dans la même catégorie) est qu'elles ont permis de proposer un champ d'évaluation et de reconnaissance des compétences en dehors des mesures scolaires traditionnelles, qui étaient conçues pour mesurer uniquement la maîtrise du code linguistique.

Même si l'existence d'un référentiel de compétences langagières permet de réguler de nombreux aspects de l'évaluation, parfois de la formation ou encore de la gestion des compétences plus globale, c'est le contexte de son utilisation qui déterminera aussi bien le contenu que la portée d'un tel outil.

α.II.B.5.e. L'évaluation dans une pédagogie communicative

En didactique des langues l'état des connaissances et les perspectives sur l'évaluation sont passés par de nombreuses évolutions. J.D. Brown (1996 : 23-25) identifie quatre mouvements ou « étapes » de l'évaluation dans la formation aux langues : préscientifique, psychométrique-structuraliste, intégrative-sociolinguistique et communicative. En fonction de mes choix en faveur d'une pédagogie communicative (cf. section α.II.B.1), c'est essentiellement le dernier de ces mouvements qui sera examiné ici.

Afin de définir une évaluation communicative de façon compréhensible, il serait néanmoins utile de s'arrêter brièvement sur les différents types d'outils d'évaluation les plus répandus dans les formations en langues. Ezanno (1999 : 65ff) fait l'état de six grandes catégories d'outils d'évaluation. On y trouve des tests :

- directs (il s'agit de l'utilisation d'entretiens, de documents écrits ou enregistrés, les plus réalistes possibles. Quelques exemples sont le DCL et l'IELTS [International English Language Testing System].) ;

- semi-directs (pour l'oral, il s'agit de provoquer une performance orale qui est enregistrée. C'est un moyen utilisé massivement dans les tests scolaires du *CITO*, l'organisme de conception de tests scolaires aux Pays Bas) ;
- indirects (dans ce genre de test certains aspects ne sont pas mesurés, mais plutôt induits à partir d'autres résultats. C'est le cas du *TOEIC*, qui déclare indiquer un niveau de performance orale, à partir uniquement de mesures de compréhension écrite et orale.) ;
- itemisés (Ce genre de test isole des éléments linguistiques, ce qui permet une quantification facile des résultats.) ;
- intégrés (Ce type de test cible l'évaluation de capacités différentes dans une même situation réaliste ; n'est souvent qu'un test itemisé déguisé.) ;
- standardisés (Il s'agit de tests à référence normative, à contenu fixe, avec des validités et fiabilités établies statistiquement. Quelques exemples connus sont le *TOEFL*, le *FSI*, le *TOEIC*,...).

Ezanno inclut également des tests communicatifs dans sa liste, tout en soulignant que ces évaluations ciblent la capacité à communiquer en langue étrangère, souvent par la combinaison de plusieurs types de tests.

Mais avant de définir la forme des évaluations communicatives, je souhaite identifier ce à quoi on cherche à affecter une valeur dans ce type d'évaluation et dans quel but. Evidemment (mais cela vaut peut être la peine d'être explicité) ce n'est pas l'individu qu'il s'agit d'évaluer, mais bien sa capacité à communiquer en langue étrangère. Il peut s'agir d'apprécier l'adéquation entre des compétences langagières et des tâches professionnelles. Il peut s'agir d'évaluer le degré d'assimilation de certains apprentissages. Mais en termes d'ingénierie pédagogique il s'agit toujours, aussi, d'une communication entre l'apprenant et le formateur (parfois l'institution) concernant le processus d'apprentissage (cf. α.II.B.5.c. ci-dessus). Où en est-on ? Qu'a-t-on accompli depuis la dernière évaluation ? Quels sont les points (de modalité, de contenu, d'organisation,...) à revoir ensemble ?

Dans une évaluation communicative, des outils qui visent à mesurer uniquement les connaissances des « aspects linguistiques » (connaissance de règles

de grammaire, plages de vocabulaire, phonèmes spécifiques, précision de traduction,...) s'avèrent relativement inadaptés (Wiggins, 1994; Valette, 1994), d'autant plus que dans l'optique d'isoler les phénomènes à mesurer, les tests de connaissances engendrent essentiellement des tests itemisés, chaque item étant lui-même décontextualisé : l'inverse de ce que la pédagogie communicative cherche à réaliser (cf. α.II.B.1). Pratiquer une pédagogie communicative et tester selon un autre paradigme risque de créer des situations de « *washback** » négatif, c'est-à-dire une situation où les retours des apprenants démontrent soit une démotivation, soit une demande de modifier l'enseignement en fonction de l'évaluation, soit un autre effet inattendu et non-désiré.

« If a program sets a series of communicative performance objectives but assesses the students at the end of the courses with multiple-choice structure tests, a negative washback effect will probably begin to work against the students' being willing to cooperate in the curriculum and its objectives » (Brown, 1998 : 668).

Pour Brown,

« Positive washback occurs when the tests measures the same types of materials and skills that are described in the objectives and taught in the courses » (Brown, 1998 : 668).

Ainsi, depuis une quarantaine d'années, dans le cadre du développement d'une approche communicative, se sont développés des outils, mesures et classifications qui sont plus intégrés, plus réalistes, plus contextualisés et qui visent à mesurer ce que Cummins (1981) appelle « *Basic Inter-Communication Skills* » (*BICS*). Dans une perspective communicative, qui, selon Bachman (1990) implique toutes les fonctions organisationnelles (grammaticales et textuelles) de la langue, aussi bien qu'une compétence pragmatique (sociolinguistique et « illocutionnaire ») du discours, les mesures de mécanismes opératoires doivent mettre l'accent sur l'utilisation de la langue pour réaliser des tâches dans des situations **authentiques** et **directes** (Shohamy, 1993). Dans le contexte de l'entreprise, celles-ci ne peuvent qu'être **professionnelles**.

D'après Wiggins

« what the student needs is a truly valid test - valid in the sense of corresponding to the ultimate criterion of performance, not just other indirect tests - in the case of language use, communication in context » (1994 : 78).

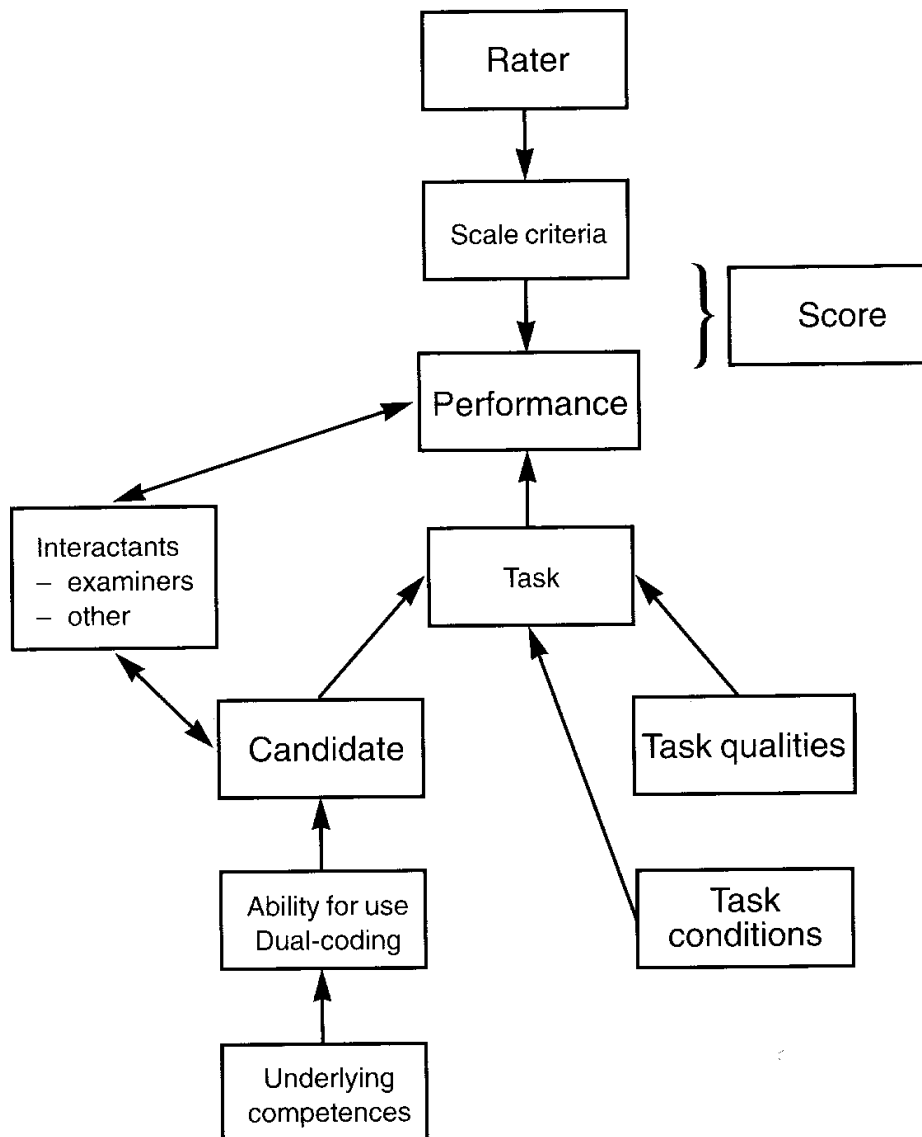
Afin de garantir la validité des tests, il préconise des « critères d'authenticité » pour identifier les caractéristiques les plus importantes d'une évaluation. Ceux-ci comportent :

- des problèmes valables ou des questions d'importance (pour y répondre les apprenants doivent mettre en œuvre leurs connaissances, afin de produire des performances efficaces et créatives) ;
- des représentations fidèles de contextes de la « vie réelle » ;
- des tâches « multi-étapes » et non-routinières, qui demandent aux apprenants de hiérarchiser et d'organiser les phases de la résolution des problèmes ;
- des tâches qui demandent aux apprenants une production ou performance de qualité ;
- des critères transparents, permettant une préparation approfondie ;
- de l'interaction entre évaluateur et évalué ;
- des défis faisant appel autant au processus qu'à la production pour déterminer le résultat ;
- des jugements d'évaluateurs formés ;
- un accent sur la régularité du travail de l'apprenant (Wiggins, 1994).

On retrouve ici (et c'est tout à fait cohérent) de nombreux critères de la pédagogie communicative identifiés en α .II.B.1.

Skehan (1998) suggère d'adopter une méthodologie d'évaluation ancrée dans les processus (plutôt que des procédures ou produits), se servant essentiellement de tâches, afin de provoquer des performances réalistes et valables dans un contexte contrôlé. Il reconnaît, néanmoins, les multiples composantes ne serait-ce que d'un modèle de performance orale et la nécessité d'essayer de tenir

compte de toutes dans une démarche d'évaluation, sans pouvoir jamais y arriver complètement (voir schéma ci-dessous).



Un modèle de performance aux tests oraux (Skehan, 1998 : 172).

Si le souci de la plupart des chercheurs travaillant sur l'évaluation a été l'amélioration de la validité des épreuves (mesurer effectivement la capacité à communiquer en L₂), dans le cadre des publications des grandes institutions « docimologiques » la validité communicative prend une place nettement inférieure

à celle de la fiabilité (l'obtention des mêmes résultats dans des circonstances similaires [Duran, Canale et al., 1985 ; Stansfield, 1986 ; Wilson, 1989]). De nombreuses études (par exemple dans Douglas & Chapelle, 1993) ont porté sur ces questions et même si elles sont loin d'être résolues, les résultats de plusieurs d'entre elles concordent avec ceux de Hartly & Spöring (1999) : des évaluations de type communicatif (une situation contextualisée, avec des contraintes linguistiques, situationnelles, culturelles et affectives réalistes), basées sur l'utilisation de tâches, sont tout aussi fiables et peut-être plus valides que des évaluations de type plus traditionnel.

Enfin, quelques mots sur les techniques de recueil d'information utilisées dans une évaluation communicative. Celles-ci aussi peuvent être très variées, mais un certain nombre de constantes se retrouvent. Les listes établies par Sommer (1997) ou Ezanno (1999) recoupent les exemples présentés par de nombreux auteurs dans Brown (1998), Weir (1993) ou Douglas & Chapelle (1993). On y trouve :

- l'entretien (libre, guidé, ou dirigé) ;
- l'entretien pré-enregistré (avec des blancs pour les réponses des candidats) ;
- le jeu de rôle (permettant une communication véritable entre les candidats, même si le partage d'une langue maternelle commune peut fausser certains aspects) ;
- le scénario (une situation fictive qui amène les candidats à utiliser différents mécanismes opératoires) ;
- l'évaluation informatisée (qui peut adapter automatiquement la difficulté en fonction des réponses des candidats) ;
- le *portfolio* (un recueil des travaux des apprenants, sous des formes variées et sur une durée plus longue qu'un test ponctuel) ;
- l'évaluation naturaliste (l'observation des apprenants dans le contexte habituel de leur apprentissage) ;
- la documentation (une combinaison de la méthode naturaliste avec le *portfolio*).

Toutes ces techniques (la liste n'est pas exhaustive) peuvent participer à une évaluation communicative, sans que la simple présence de l'une d'entre elles en fasse la qualité « communicative » de l'évaluation.

En conclusion, l'évaluation communicative concerne essentiellement l'évaluation d'une performance de communication dans un contexte défini. La validité, assurée par des formes et des contenus directs et authentiques, intégrés et contextualisés, en est une préoccupation majeure. Afin de s'accorder avec une pédagogie communicative choisie, d'induire un effet de « *washback* » positif, de fournir une évaluation réaliste et valable de la capacité à communiquer, les évaluations réalisées dans le cadre expérimental sont de type communicatif.

α.II.B.5.f. L'auto-évaluation

On a vu dans le chapitre α.I.D sur les définitions d'apprentissage centré sur l'apprenant que l'auto-évaluation ou la capacité à s'auto-évaluer font souvent partie des définitions de l'autonomie, de l'individualisation ou de l'autodirection (Holec, 1979 ; Knowles, 1973 ; Dickinson, 1993).

Dans le cadre d'une formation autodirigée, l'auto-évaluation s'avère être l'un des outils les plus adaptés. En effet, ce dont les apprenants ont le plus besoin sont des outils qui leur permettent de se situer, non pas vis-à-vis des autres apprenants mais par rapport à eux-mêmes, afin de pouvoir constater des évolutions en adéquation avec les efforts qu'ils ont fournis et les objectifs qu'ils ciblent. Ce « regard sur soi » devient ainsi un moyen de distanciation qui permet de mettre en confiance (voir chapitre α.III.L sur l'affect) et un outil de motivation (voir chapitre α.III.N sur la motivation), grâce à ses « retours » (effets de « *washback* ») positifs, puisqu'il est en cohérence avec les objectifs, moyens et méthodes d'apprentissage.

« Self-assessments have a number of advantages. First, self-assessments can be designed to be administered relatively quickly. Second

they inevitably involve students directly in the assessment process. Third, in turn, such involvement may help students understand what it means to learn a language autonomously. Finally, both the students' involvement and their greater autonomy can substantially increase their motivation to learn the language in question » (Brown, 1998 : 666).

Les effets positifs de l'auto-évaluation ont été observés non seulement auprès des adultes, mais également en milieu scolaire :

« Quand les élèves peuvent eux-mêmes exercer un pouvoir d'évaluation sur leur travail et sur celui de leurs maîtres, ils progressent plus efficacement dans l'acquisition des connaissances » (Marchand, 1996 : 40).

D'après Ezanno (1999 : 49), qui a mené une recherche consacrée entièrement à la question, l'auto-évaluation peut être utilisée dans la quasi-totalité des situations qui appellent à l'évaluation (placement, pronostic, diagnostic, régulation de l'apprentissage, mesures de la maîtrise de la langue [*« proficiency »*] ou de l'accomplissement [*« achievement »*]) à l'exception de la certification, pour des questions d'irrecevabilité institutionnelle « à cause de l'incidence d'innombrables facteurs ». (Il n'explique pourtant pas lesquels.) Il importe, en revanche, d'explicitier et de se mettre d'accord sur les critères utilisés au cours de cette auto-évaluation. Même si les apprenants utilisent souvent des critères scolaires traditionnels, ils sont tout à fait capables d'en adopter d'autres, en fonction des échanges avec les formateurs / évaluateurs (Ezanno, 1999 : 329).

Dans une formation d'adultes, le positionnement de l'autorité se situe du côté des apprenants (cf. chapitre α .I.B.1). C'est d'abord pour cette raison que l'auto-évaluation constitue une forme appropriée d'évaluation dans ce contexte. En revanche, certains apprenants ont également besoin d'un regard externe sur leurs compétences (cf. chapitre α .III.J.2.c.v sur le « *locus of control* ») et un dispositif de formation centré sur l'apprenant doit être en mesure de répondre à ce besoin. Dans les évaluations mises en place dans l'expérimentation, une combinaison de ces deux approches a été adoptée.

Les évaluations menées dans un contexte d'entreprise doivent remplir plusieurs rôles :

- prendre le contexte professionnel pour point de départ en adoptant des critères de performance de l'entreprise (point d'arrivée) ;
- permettre aux apprenants de se situer par rapport à leur apprentissage : avant, pendant, et à la fin d'un parcours de formation ;
- permettre un diagnostic formatif (prédire ce dont l'apprenant aura besoin au cours de sa formation, en terme linguistique, pédagogique, communicatif) ;
- structurer la formation (donner des indications de ce qui doit être fait à un moment donné) ;
- encourager et fournir des motivations pour l'apprentissage futur en permettant de constater les progrès réalisés d'un moment d'évaluation à un autre ;
- permettre de faire le point à la fin, et éventuellement en faire état auprès d'autres (son employeur - actuel ou potentiel, ses collègues pour être personne ressource ; soi-même dans un contexte culturel très marqué par le diplôme, l'examen, le test, la certification, le concours - cf. Michel Labour, 1998) pour signifier un degré de maîtrise.

Dans ce cadre et pour ces besoins, diverses mesures ont été prises dans la partie expérimentale pour fournir des évaluations instituées et critériées, dans un but formatif, que ce soit à des moments de diagnostic, ajustement ou validation de la formation. Un référentiel a été adopté et adapté au contexte professionnel, afin de fournir des critères communicatifs, réalistes et positionnés sur un modèle positif. Il sera décrit dans le chapitre β.II.C.1.a. L'auto-évaluation dans ce contexte est particulièrement importante, mais doit être bien conçue, afin d'assurer un travail à partir de critères communs. L'ensemble des outils d'évaluation utilisés visent des situations authentiques, directes et professionnelles.

α.II.B.6. L'entretien

Comme l'évaluation, l'entretien est un outil multi-facettes qui, même au sein de cette recherche, est appelé à remplir plusieurs fonctions. Les deux rôles essentiels qu'il joue ici sont :

- 1) un élément structurant de la formation, de par le rôle qui lui est conféré à l'étape du diagnostic ;
- 2) un moyen de recueil de données sur les différences individuelles dans une recherche-action.

J'ai déjà évoqué le rôle et l'utilisation de l'entretien dans le cadre des évaluations formatives en amont d'une formation (cf. α.II.B.5.c.). Dans la section ci-dessous, je regarderai essentiellement l'intérêt de l'entretien en tant que méthode de recueil de données dans une recherche qualitative, notamment par rapport à l'utilisation de questionnaires.

α.II.B.6.a. Champs et limites de la méthode des entretiens

Dans une recherche de type qualitative, les moyens de collecte d'informations sont nombreux. D'après Seliger et Shohamy « *there is no real catalogue of 'certified' methods; a variety of procedures are recognized as legitimate* » (1989 : 160). Parmi les outils et procédés utilisés, nous trouvons l'entretien, la compilation de « données de vie », des questionnaires ouverts, l'appel à la notation ou la hiérarchisation d'éléments, l'examen de cahiers ou autres travaux de stagiaires, l'observation in situ. Chacune de ces méthodes a ses avantages et ses inconvénients et se trouve plus ou moins adaptée à une recherche particulière.

Dans ce travail j'utilise des outils d'auto-évaluation, des entretiens, et l'observation *in situ* essentiellement. Même pour la collecte d'informations concernant les différences individuelles (DI) j'ai préféré l'entretien par rapport au questionnaire, et ceci pour plusieurs raisons : premièrement, les DI, même si elles peuvent être générales pour un individu, fonctionnent aussi de façon contextualisée, deuxièmement, tous les apprenants n'ont pas amené leurs processus cogni-

tifs au niveau de la conscience et peuvent avoir du mal à répondre à un questionnaire alors que l'observation comportementale apporte des réponses immédiates, troisièmement, seuls des préférences très marquées chez un individu doivent alerter le formateur en langue et demander, éventuellement, une action spécifique. Chacune de ces raisons sera examinée plus en détail.

Lorsque j'affirme que les DI se manifestent de façon contextualisée, cela implique que le comportement d'un individu peut être très différent dans une situation de la vie où il parle sa langue maternelle et dans une situation où il doit parler sa L₂. Prenons l'exemple de l'extraversion/introversion. De nombreux apprenants qui ont un comportement extraverti lorsqu'ils interviennent dans leur L₁, « deviennent » complètement introvertis dès lors qu'ils doivent s'exprimer (ou même comprendre) en L₂. Souvent, plus les apprenants sont proches du début de leur apprentissage, plus ce phénomène paraît de manière évidente. Il semblerait que les progrès au niveau des compétences langagières leur permettent de revenir au plus près de leur façon habituelle d'agir. Quoi qu'il en soit, l'observation du comportement lors d'une partie d'entretien en L₂ permet de constater ces DI « contextualisées » d'une manière que ne permettent pas d'autres méthodes (par exemple des questionnaires).

En ce qui concerne le deuxième point, que tous les apprenants n'ont pas amené leurs processus cognitifs au niveau de la conscience et peuvent avoir du mal à répondre à un questionnaire ou à des questions directes, ceci dépend, bien évidemment, de la conception et de la formulation des questionnaires. Néanmoins, même si la plupart sont plus subtils que (par exemple) « avez-vous une préférence visuelle, auditive ou kinesthésique », faire un diagnostic de ces éléments en passant par des questions contextualisées significatives demande de nombreuses questions se référant à un seul paramètre cognitif pour être valables.

« Generally, the larger the number of items used to assess the construct, the more reliable and valid the inferences based on the questionnaire scores are likely to be » (O'Bryen, 1996 : 77).

Le questionnaire nous rapporte en même temps une information médiatisée par la conception qu'un individu a (ou veut donner) de soi-même (cf. Ehrman & Ox-

ford, 1995 re : SDRB, ci-dessous, α .II.B.6.b), alors que l'observation comportementale (de la direction du regard ou des prédicats sensoriels, par exemple), peut apporter des réponses immédiates qui évitent ces contraintes (Vermersch, 1994).

Enfin, pour le troisième point, seules des préférences très marquées chez un individu doivent alerter le formateur en langue, ceci est un choix plutôt pragmatique. Même un questionnaire visant à recueillir des données concernant seulement une dizaine de DI devrait comporter près d'une centaine de questions. (Voir, par exemple, le AMTB « Attitude/Motivation Test Battery » de Gardner & Smythe, 1981, où quelques 120 questions visent à mesurer seulement 6 facteurs.) Dans un cadre qui cible une application des informations collectées pour l'utilisation en formation, on passerait ainsi du temps à collecter des informations qui ne nous serviront pas forcément. Lors d'un entretien, les observations qui s'imposent à l'interviewer sont celles qui sont les plus fortes, les plus remarquables et, nous en faisons l'hypothèse, les seules dont doit véritablement se préoccuper l'interviewer/formateur. Madeline Ehrman (1996) se réfère à la notion de « *sensitizing concept* », afin de se donner des palettes de comportements ou d'indices auxquels on veut prêter attention pendant un entretien. L'un des objectifs d'une grille d'entretien est justement de rappeler les « *sensitizing concepts* » qu'on a choisis. Il faut cependant se méfier des partis pris de l'interviewer qui pourrait soit reconnaître plus facilement chez l'autre ses propres préférences, soit, au contraire, être plus attentif à ce qui différencie l'autre de lui-même. Un bon entraînement, ainsi que l'enregistrement des entretiens (de préférence par vidéo) sont deux moyens de pallier ces écueils.

Dans la problématique développée ici, l'entretien s'avère un outil précieux, car il sert un double objectif : d'une part c'est un moyen de collecte d'informations détaillées ; d'autre part il appartient à un processus pédagogique. Il permet un échange d'informations et une adaptation du questionnement à l'individu.

Ainsi, lorsqu'une question est incomprise ou mal comprise quand elle est formulée d'une façon, elle peut facilement être reprise et reformulée autrement. De même, l'interviewer peut suivre le cheminement de l'interviewé et poser la

question qui permet de suivre ce cheminement au mieux. Il n'est pas obligé de respecter un ordre linéaire, comme celui imposé par un document écrit (ou même informatique). Enfin, il permet à l'interviewer/formateur d'apporter des informations, ou même d'effectuer un certain travail « remédiateur » qui pourrait faciliter l'apprentissage ultérieur de l'apprenant. Nous reviendrons à ce dernier point dans le chapitre α .II.C.3. Pour le moment examinons de plus près la forme des entretiens en question.

α .II.B.6.b. Formes d'entretien pour orienter l'apprentissage

L'appel de Gremmo & Riley pour

« a better understanding of what counsellors and learners do and say together will help improve counselling techniques and the training of counsellors through the identification of those discourse strategies which really are appropriate to the negotiation of learning decisions and outcomes in asymmetric discourse. It would also hopefully enable researchers to study learners' representations and beliefs about language and learning and to trace development in the training process itself as they are enclosed in the learners' interpretative repertoires » (1995 : 161).

Le regard que je porte ici sur une situation particulière de dialogue entre apprenant et conseiller (un entretien d'orientation en amont de la formation) est en partie une tentative de qualifier ce discours et d'apporter quelques réponses au niveau de la deuxième question des auteurs (voir chapitre β .II.C.2.d et β .III).

J'appelle cet entretien un « entretien d'orientation », car son principal objectif est de déterminer, avec l'apprenant, un parcours de formation individualisé. Pour ce faire, le formateur/conseiller et l'apprenant ont besoin d'un certain nombre d'informations. Ainsi les objectifs secondaires sont-ils la recherche et la collecte de ces informations.

Avant de décrire le contenu de l'entretien (dans la partie expérimentale), et les objectifs plus spécifiques visés par ce dispositif, je présenterai de façon détaillée la forme et les techniques d'entretien utilisées, car sans une excellente technicité relationnelle, bien orientée et structurée en fonction des informations à

recueillir, un entretien s'avère être au mieux un échange banal et au pire une perte de temps et d'énergie des deux parties (Muchelli, 1996 ; Seliger & Shohamy 1989 : 169).

Sur le plan documentaire, je me suis basée énormément sur les travaux de Carl Rogers, psychologue américain et « père » de l'entretien « non-dirigé », concernant les attitudes de l'interviewer en entretien, de Richard Bandler, psychothérapeute, et John Grinder, linguiste, concernant l'interaction non-verbale et le questionnement de précision, de Pierre Vermersch, chercheur au CNRS, concernant ce qu'il appelle l'entretien d'explicitation. Précisons, cependant, que l'entretien que je décris **n'est pas** un entretien d'explicitation, ni dans son objectif (qui n'est pas une mise à jour de pratique d'un apprenant en vue d'une intervention formative ponctuelle), ni dans l'essentiel de sa forme (l'utilisation de l'évocation reste très limitée).

En revanche, Vermersch reprend un certain nombre de techniques d'entretien et tente de mettre en forme accessible et « universitaire » des techniques relationnelles rencontrées et pratiquées dans le cadre de stages de « Programmation Neuro-Linguistique » (P.N.L.), ce « mouvement [qui a] tourné le dos au monde de l'université pour une recherche pragmatique de ce qui constituait 'la structure subjective du comportement' » (Vermersch 1994 : 106). Richard Bandler et John Grinder, qui ont réalisé une thèse universitaire basée sur l'analyse du comportement des meilleurs psychothérapeutes de leur époque (notamment Virginia Satir et Fritz Perls), avant de procéder à un travail de vulgarisation et dissémination massive sous forme de « Programmation Neuro-Linguistique », ont étudié à la fois le comportement non-verbal des thérapeutes ainsi que la structure linguistique de leur questionnement. Sans adopter les valeurs que certains praticiens ont voulu transmettre par la pratique de techniques de P.N.L., je ne prends en compte ici que des aspects pragmatiques de l'outil.

Pour pouvoir intervenir par rapport à une action ou une activité quelconque (comme la pratique d'une langue), il faut pouvoir connaître non seulement les résultats de l'activité, mais le déroulement, et ce, que l'objectif soit d'en déterminer ce qui en fait sa réussite ou d'analyser des causes de dysfonctionnement.

Mais connaître ce déroulement n'est pas facile, car on est dans le domaine de la cognition et une action est, d'une part, essentiellement autonome, et, d'autre part, non consciente. En effet, parmi les éléments qui nous intéressent le plus dans l'entretien d'orientation en anglais, ce sont les stratégies de communication et d'apprentissage utilisées, les motivations, émotions, croyances et valeurs de l'apprenant. Or, comme le souligne Vermersch, ces stratégies ne sont pas accessibles directement, mais, uniquement par l'intermédiaire de moyens secondaires : les observables comportementaux (ce que fait la personne lorsqu'elle est en train de communiquer, d'apprendre), les traces matérielles (des brouillons ou autres éléments d'apprentissage que la personne laisse), et les verbalisations (ce que la personne peut dire de la façon dont elle agit) (Vermersch 1994 : 18-21).

Andrew Cohen (1987) identifie trois types de communication sur l'introspection de l'apprenant. « *Self-revelation* » c'est le commentaire en continu pendant la réalisation d'une tâche, qui met en mots les pensées de l'individu en train de faire. « *Self-observation* » c'est la description de l'individu de ses processus mentaux après la réalisation de la tâche. Cohen différencie entre la « *self-observation* » introspective (qui a lieu tout de suite après l'activité) ou la « *self-observation* » rétrospective (qui a lieu plus de 20 secondes après la fin de l'activité). Enfin, « *self-report* » est un commentaire général de l'apprenant sur son comportement d'apprentissage, utilisant sa propre terminologie pour se décrire.

Malgré les difficultés et les biais inhérents au recueil de ce type de données, la façon dont l'apprenant se voit et se décrit est presque aussi importante que ce qu'il fait réellement (voir α.III.M.1 sur les croyances), notamment dans une perspective d'orientation et de motivation. Ensuite, pour des raisons pragmatiques, dans le contexte de la formation professionnelle continue, la mise en place systématique d'un processus de « *self-revelation* » serait quasi-impossible. Par contre, il est possible d'adopter la perspective de la « *self-observation* » rétrospective, en demandant à l'interviewé de se **remettre** dans une situation spécifique (et non plus seulement d'en parler), lorsqu'il y a besoin d'une précision sur une information. Les techniques d'évocation développées par Pierre Vermersch (1994) sont particulièrement utiles à ce stade et permettent d'atteindre une prise de conscience piagetienne « autre chose et davantage qu'une prise ..., il s'agit en réalité

d'une construction véritable » (Piaget, 1974, cité dans Chauvet, 1997 : 149). En d'autres mots, l'entretien lui-même peut fonctionner en tant que déclencheur de la « conscientisation » des aspects cognitifs de l'individu.

David Nunan met cependant en garde contre les points délicats de la rétrospection en tant que méthodologie :

« Retrospection has been criticised by a number of researchers [see, for example, Nisbett and Wilson 1977] on the grounds that the gap between the event and the reporting will lead to unreliable data. It has also been claimed that if subjects know they will be required to provide a retrospective account, this will influence their performance on the task. Ericsson and Simon [1984] argue that the reliability of the data can be enhanced by ensuring that the data are collected as soon as possible after the task or event has taken place. If subjects are provided with sufficient contextual information, the reliability will also be enhanced » (Nunan 1992 : 124).

Un autre danger des commentaires sur soi (« *self-report* ») est la possibilité d'évoquer des réponses biaisées par ce qui est socialement souhaitable (*social desirability response bias [SDRB]*), en d'autres mots, une tendance de la part de l'interviewé de répondre selon ce qu'il pense que l'interviewer voudrait entendre, ou bien d'une façon qui le montrerait comme une « bonne » personne, selon certaines normes sociales (Ehrman & Oxford, 1995 : 73). En effet, ce genre de biais est toujours possible, même dans un contexte comme celui décrit dans cette étude, où les participants savaient que leurs réponses n'auraient d'influence ni sur leur salaire, ni sur leurs possibilités de promotion interne ou de carrière, ni sur le nombre d'heures de formation qui leur seraient allouées. L'auto-évaluation et la possibilité de « parler de soi », surtout devant un auditoire captif, doivent toujours alerter le chercheur, même s'il ne peut pas éliminer le *SDRB*, mais seulement tenir compte de son existence possible. Vermersch aussi attire notre attention sur ces « points de surdité » en entretien, « opéré[s] en fonction de l'aspect normatif de ce qu'il aurait fallu faire, ou de la manière dont [l'interviewer] procède » (Vermersch 1994, 24).

Nunan nous rappelle que lors d'activités rétrospectives : « *steps should also be taken to ensure that subjects do not make inferences which go beyond the*

task, and that researcher bias is eliminated » (Nunan 1992 : 124). Bien que l'objectif d'élimination des biais du chercheur soit louable, cela reste un idéal, toujours hors d'atteinte, ce qui ne doit pas empêcher le chercheur de faire de son mieux pour les limiter.

On peut essayer de minimiser les effets de la rétrospection en entretien par l'observation « in situ » (la personne en train de s'exprimer en anglais) mais, évidemment, dans une situation qui reste très limitée (l'entretien en tête-à-tête). Mais cette approche introduit aussi des biais importants dans les phénomènes observés. Parmi les biais sont : l'effort particulier fourni pour établir un état de confiance (ce n'est pas le cas dans toute communication), le fait que l'interviewer soit aussi un enseignant d'anglais et apte, par ce fait, à modifier et moduler son langage et son débit pour en faciliter la compréhension, apte aussi à mieux comprendre un anglais approximatif, la probabilité que l'interviewé se considère dans une situation formative et non pas dans « le monde réel » et donc ressent moins d'anxiété vis-à-vis de sa performance qu'il n'aurait dans une « véritable » situation professionnelle, ou même de vie courante.

Pour les besoins d'un entretien d'orientation en formation à l'anglais, j'utilise à la fois la rétrospection, l'évocation, ainsi que l'observation « in situ ». Cette dernière est privilégiée pour le côté « immédiat » des informations qu'elle fournit, mais les interprétations qu'elle suscite doivent toujours être vérifiées verbalement avec l'interviewé.

α.II.B.6.c. Etablir le rapport relationnel

Une des techniques fondamentales, qui opère tout au long de l'entretien, est celle de la synchronisation, destinée à établir et à maintenir la qualité de la relation entre les deux acteurs. La synchronisation, phénomène qui a été observé et documenté depuis les années 1960, avec les travaux de William Condon (1966, cité dans Bernieri & Rosenthal, 1991), est un phénomène qu'on trouve dans tous les rapports humains, là où la communication « passe ». F.J. Bernieri et R. Rosenthal, dans un article intitulé « *Interpersonal coordination : Behavior matching*

and interactional synchrony » (1991) ont étudié deux sortes de « coordination interpersonnelle » - la mimique comportementale, où une personne se calque sur le mouvement de l'autre, et la synchronie interactionnelle, où l'on trouve des mouvements simultanés et/ou une interactivité harmonieuse (prises de parole équilibrées, rythmes de parole et de mouvement synchronisés, etc) au sein de l'interaction même. Ce n'est pas forcément une mimique exacte, mais peut-être un effet de miroir, ou une reprise symétrique d'un type de mouvement par un autre. Bernieri et Rosenthal notent que de très jeunes enfants synchronisent leur mouvements avec la parole et postule que le rythme et la synchronie seraient facilitateurs de l'apprentissage du langage et essentiels à la communication (1991 : 405).

Dans une conversation, la synchronie de la parole se base sur des blocs de parole phonémiques. Les mouvements corporels servent à ponctuer et à accentuer ces blocs phonémiques (Bernieri et Rosenthal, 1991 : 418). Bernieri et Rosenthal concluent que

« The success of psychotherapists, physicians, counsellors, and teachers all depend to some extent on the degree of rapport they can achieve in their professional interactions. Their ability to coordinate and synchronize with different people under various circumstances may have a significant effect on their professional competence and effectiveness » (1991 : 429).

Notons encore une fois que pédagogie et thérapie sont voisines, car les deux proposent des axes de changement à l'individu, et que les techniques de l'une s'avèrent souvent adaptées à l'autre (cf. α.II.C). Cette synchronisation du gestuel (posture et gestes), de la parole (ton et rythme de la voix) et du langage (prédicats sensoriels) permet d'établir rapidement le rapport relationnel et d'instaurer un climat de confiance. Elle demande, en revanche, une observation minutieuse de l'autre et l'obligation (au moins de donner l'impression) de naturel dans les comportements repris.

La synchronie de la parole, des mimiques et du gestuel permet d'établir et maintenir une relation de confiance pendant un entretien et sera retenue comme technique à mettre en application pendant les échanges formateur / apprenant.

α.II.B.6.d. Attitudes de l'interviewer

Puisque l'objectif des entretiens de diagnostic d'apprentissage est l'établissement d'un parcours de formation **adapté** à l'apprenant individuel, il est important de comprendre tout ce que dit l'interviewé, avec un minimum de déformation ou d'interprétation de la part de l'interviewer. Il s'agit pour l'interviewer d'essayer de comprendre les représentations des apprenants, en minimisant l'influence de ses propres représentations.

D'où l'importance d'un long entraînement à l'écoute et à la non-directivité dans les entretiens, suivant un modèle rogerien. Carl Rogers, thérapeute américain du milieu du siècle, prônait l'écoute attentive, active, et non-directive. Attentive, car pendant le temps de l'entretien l'interviewer tente de mettre en veille toutes ses attentes personnelles, ses ressentis ou jugements pour porter TOUTE son attention à l'autre. D'après lui, pour écouter, il faut pouvoir mettre de côté ses propres ressentis et jugements avec l'objectif de comprendre l'autre **du point de vue de l'autre** (Rogers, 1961: 330-332). L'interviewer doit respecter certaines conditions : la congruence (la conscience de son expérience du moment présent) ; un regard positif inconditionnel (j'accepte l'autre tel qu'il est) ; de l'empathie (je regarde l'autre **comme si** j'étais à sa place, sans jamais **être** à sa place). Cette empathie permet à l'interviewer de perdre la distance « objectivisante » vis-à-vis de l'autre. Il peut ainsi comprendre ses sentiments, sans les adopter. (Il s'agit d'une gymnastique de l'esprit relativement importante, car les travaux d'Ekman ont réussi à mettre en évidence le fait qu'adopter un comportement externe [mimique ou attitude] suffit pour mettre l'individu dans l'état affectif correspondant*). Finalement, il faut aussi communiquer cette congruence, regard positif, empathie à l'apprenant - qui doit les percevoir pour que l'entretien mène à la prise de conscience attendue. (Rogers, 1961: 283, 287).

Une bonne écoute est également active, car pour prêter toute cette attention, il faut s'impliquer, prenant pour sien ce que dit l'autre et lui montrant qu'on l'écoute. Deux techniques de reformulation sont utilisées par Rogers dans cette optique : la reformulation simple, par laquelle on répète, en écho, une partie de ce qu'il dit, « en attendant qu'il développe, qu'il précise » (Vermersch 1994, 24) ; et la

reformulation clarifiante, dans laquelle on tente de lui renvoyer sa pensée, précédée d'un « si j'ai bien compris », pour qu'il puisse vérifier l'exactitude de la reformulation. L'interviewer doit reformuler les idées et ressentis de l'autre de manière précise et à la satisfaction de son interlocuteur (Rogers, 1961: 332). C'est cette intervention parlée de l'interviewer qui rend l'écoute active et qui prouve, à l'interviewé, que les concepts, et non seulement les mots, ont été compris.

Enfin, selon Rogers, l'écoute doit être non-directive, pour permettre à la personne de dire tout ce qu'elle a à dire sur un sujet, sans la contraindre. Elle implique l'écoute des silences et l'autodiscipline que doit avoir l'interviewer pour laisser un silence qui est souvent un temps fructueux pendant lequel la personne cherche (et trouve) ses idées, ses mots, etc., même lorsque ces moments peuvent être inconfortables pour celui qui « mène » l'entretien. Elle implique aussi des questions ouvertes, en évitant toute formulation sous forme d'alternative ou même d'exemple, car celles-ci risquent d'imposer ou d'influencer la réponse de l'interviewé (ce que Nunan appelle « *the trap of 'leading the witness'* » [1992 : 124]), et, pour l'interviewer « de se retrouver en train d'essayer d'inventer la réalité de l'autre et donc de le faire en référence à sa propre expérience et d'y projeter son propre fonctionnement » (Vermersch 1994, 25).

En conclusion, l'interviewer doit adopter les attitudes de non-directivité et d'écoute active s'il veut comprendre réellement la vision du monde de son interlocuteur et non seulement ses propres représentations évoquées par les paroles de l'autre.

α.II.B.6.e. Observer les micro-comportements

La qualité des informations collectées en entretien dépend de leur nature observable (c'est-à-dire manifestées de façon sensorielle et publique) d'après Pierre Vermersch (1994 : 243). Ainsi, recueillir ces informations implique non seulement l'écoute, mais également l'observation visuelle des comportements et micro-comportements de son interlocuteur. Vermersch indique trois moyens qui peuvent informer le chercheur sur une activité mentale : les observables, les traces

(productions matérielles de l'activité : brouillons ou autres réalisations entières ou partielles) et les verbalisations. Bien qu'aucun n'ait « un pouvoir de preuve intrinsèque... », leur valeur d'information dépend de l'interprétation qu'on leur donne » (1994 : 21), les meilleures interprétations seraient celles qui reposent sur le cumul d'observables, traces et verbalisations allant dans le même sens. Par rapport à la pratique d'une langue étrangère, il est possible de réunir deux de ces moyens au sein de l'entretien.

Les travaux de Paul Ekman (1992) indiquent que les verbalisations sont souvent en contradiction avec les observables (surtout dans le domaine des manifestations émotionnelles, mais que ces derniers seraient plus proches de la réalité du vécu du locuteur. Il serait plus facile de « mentir » avec les paroles qu'avec le corps. Pour Ekman les indices faciaux situés sur le front et à la hauteur des sourcils sont les plus fiables en termes de manifestations directes du ressenti (1992). Apprendre à reconnaître ces « micro-indices » permet ainsi d'appréhender de manière plus fiable les états émotionnels*. (L'importance de ces états en particulier pour le sujet de cette thèse sera examinée dans le chapitre α.III.L).

Ainsi, l'une des tâches de l'interviewer est non seulement d'écouter de manière attentive, mais également d'observer les gestes, mouvements et même micro-comportements faciaux de son interlocuteur, afin d'interpréter le plus fidèlement possible ce qu'il communique.

α.II.B.6.f. Utiliser un questionnement de précision

*Dans une de ses expériences Paul Ekman décrivait cliniquement les mimiques que les sujets devaient produire et qui avaient été répertoriées comme correspondant à certaines émotions. Lorsque la personne nommait ce qu'elle ressentait, le nom correspondait à l'émotion prévue.

Toujours dans une perspective de pragmatisme liée à la conduite d'entretiens sur le terrain, je présente ci-dessous un outil de questionnement, conçu pour faciliter l'accès, dans un cadre thérapeutique, aux expériences vécues d'un individu. Puisqu'il s'agit d'un travail original réalisé par Grinder & Bandler (1975), je le livre sous sa forme d'origine, en rappelant toutefois que l'intérêt du modèle reste dans son utilité pragmatique et non pas dans ses fondements linguistiques ou scientifiques. Construit (de loin) sur les bases de la linguistique transformationnelle (Grinder était étudiant de Chomsky), le modèle se réfère aux notions de structure profonde et structure de surface, ainsi que celle de « sémantiquement bien (ou mal) -formé ».

L'une des difficultés qui se pose à tout auditeur ou lecteur est de savoir dans quelle mesure les représentations qu'il reçoit correspondent à celles que son interlocuteur a voulu communiquer. L'impossibilité d'accéder directement à l'expérience vécue de l'autre appelle à une prudence particulière dans l'interprétation de ses propos. En tant que récepteur d'un message, on doit décoder trois grandes catégories de modifications conceptuelles de l'expérience :

- la généralisation,
- l'omission et
- la distorsion.

Ainsi, un interviewer qui entend « j'apprends beaucoup en lisant un texte », peut interpréter cette affirmation de plusieurs façons. D'une part, sans autre contexte, il ne sait pas de quel texte il s'agit. D'autre part, il ne sait pas comment cet apprentissage se manifeste, ni la valeur que cet apprentissage (ou l'apprentissage en général) peut avoir pour son interlocuteur. Il ne sait pas non plus ce que « beaucoup » englobe - est-ce **une** information nouvelle, **cinq**, **dix**, ou plutôt une nouvelle conceptualisation ou formulation d'informations anciennes ? Si l'interviewer n'est pas attentif à ses propres représentations, il peut comprendre quelque chose qui est assez loin de l'expérience de l'apprenant. De même, lorsqu'un (futur) apprenant dit : « j'ai toujours eu des difficultés avec l'anglais », on ne sait ni si ce « toujours » se réfère à un passé récent ou lointain, ni s'il y a eu des mo-

ments qui faisaient exception à la règle, ni en quoi consistaient ces difficultés (prononciation?, grammaire?, enseignants?, interlocuteurs anglophones?, lecture?, traduction?,...). En tant qu'interviewer, si je veux pouvoir faire une intervention formative efficace avec un individu, j'ai besoin d'outils qui me permettent d'accéder à ces informations. Et le simple fait de faire préciser amène souvent l'interviewé à sa propre prise de conscience et à la découverte pour lui-même de la meilleure façon de conduire son apprentissage. C'est (le début de) l'autonomie dans l'apprentissage.

Eviter d'imposer ses propres représentations au vécu d'un interlocuteur nécessite des outils qui permettent d'éclaircir les « zones d'ombre » dans son discours. Par exemple, lorsqu'une personne dit « j'ai peur », on a besoin d'informations complémentaires afin d'avoir une représentation quelque peu fidèle de l'expérience de l'autre. En entretien, la simple question « de quoi ? » peut apporter les compléments attendus. Parfois une réponse explicite permettra de comprendre la réalité de l'individu (par exemple : « de parler devant un groupe »). Parfois, l'absence d'une réponse véritable (« ben, en fait de rien » ; « je ne sais pas » ; « peut être ce n'est pas exactement peur ») conduira la personne à constater que ce qui est absent dans sa formulation l'est également dans sa réalité. Ainsi elle peut entamer un processus de découverte personnelle qui pourrait l'amener à des changements importants (Grinder & Bandler, 1975).

On peut constater que même avec une réponse qui répond à l'omission comme celle fournie ci-dessus, il reste une généralisation qui peut empêcher de bien comprendre la situation. Ainsi, la question « devant quels groupes spécifiques avez-vous peur de parler ? » peut apporter une réponse qui non seulement nous fournit de précieuses informations indiquant comment créer des situations de sécurité en apprentissage pour cette personne, ou comment l'aider à surmonter cette peur, mais qui peuvent également, et surtout, permettre à l'individu de se découvrir des pistes pour faire face à sa peur ou modifier sa réponse vis-à-vis de celle-ci.

Dans le premier exemple l'interviewer met à jour une omission, dans le deuxième il fait préciser une généralisation. Il peut aussi faire clarifier une distor-

sion. Ceci peut être utile par exemple lorsque quelqu'un reporte la responsabilité de ses propres ressentis sur une tierce personne : « Mon premier enseignant m'a dégoûté de l'anglais à vie ». S'il est vrai qu'un enseignant peut être mauvais, seul l'apprenant contrôle ses propres émotions et déclenche ou non (même inconsciemment) le dégoût. Dans le contexte du « méta-modèle », une telle phrase sera considérée comme étant mal-formulée et l'on cherchera à faire prendre conscience du rôle de l'individu par rapport à son attitude.

Ainsi, dans le contexte d'entretien qui nous intéresse, un énoncé doit respecter certaines conditions pour être considéré « acceptable » ou « bien-formulé ». Douze structures de surface (constructions grammaticales) constituent le « méta-modèle thérapeutique » qui permet à un auditeur d'être attentif à son interlocuteur et à faire abstraction (autant que possible) de ses propres représentations. L'utilisation de ce « méta-modèle » permet d'arriver à des prises de conscience et à des solutions de changement ou d'apprentissage adaptées.

Les catégories qui suivent indiquent les « clés d'écoute » (ce à quoi un auditeur doit être attentif) et les questions qui y sont rattachées indiquent comment il peut accéder à des informations complémentaires. Souvent, l'utilisation de ces questions à propos de l'apprentissage d'une langue permet à un apprenant de prendre conscience, parfois très rapidement, des changements à effectuer s'il veut faire des progrès. Les exemples sur la page suivante ne donnent qu'un bref aperçu des catégories du méta-modèle ; lors d'un entretien des dizaines d'exemples peuvent se présenter.

Processus	Catégorie	Exemple	Questionnement
	présupposés	Je ne suis pas doué en langues.	Comment le savez-vous ?
	équivalence complexe	X ne m'a pas compris ; je parle si mal l'anglais	Comment le savez-vous ?
Distortions	cause / effet	J'ai un mauvais accent ; c'est la faute de mon prof. de 6°	Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer cela ?
	lecture de pensée	Je sais que vous allez trouver ça bête, ...	Comment le savez-vous ?
	nominalisation	Je suis actuellement en formation	A quoi / Comment vous formez-vous ?
	omission simple	Je suis bloqué	Par rapport à quoi / qui ? Dans quelles circonstances ?
Omissions	pas de référent	On me prend la tête.	Qui ? Quoi ?
	omission comparative	J'apprends mieux maintenant	Mieux par rapport à quoi ?
	verbe non spécifique	Ah, oui, je vois....	Comment voyez-vous ? Qu'est-ce que vous voyez ?
	origine perdue	C'est invraisemblable ce qu'on nous demande....	Invraisemblable pour qui ? Dans quels cas ?
Généralisations	opérateurs modaux	Il faut absolument parler anglais aujourd'hui.	Qu'est-ce qui se passerait si vous ne le parliez pas ?
	quantificateurs universels	Nous avons tous détesté ce cours.	Vraiment tous, sans exception ?

Il faut beaucoup de pratique pour repérer rapidement et poser la bonne question face aux douze « transgressions » du « méta-modèle ». Vermersch (1994 : 150-151) indique qu'elles peuvent être réduites à seulement cinq catégories essentielles, qui sont beaucoup plus faciles à manipuler :

- les **verbes non-spécifiques** et les **nominalisations** (qui sont en fait des verbes qui, dans le langage de l'implicite, deviennent noms) sont omniprésents et doivent alerter l'interviewer de la nécessité d'aller plus loin dans la description. Des verbes passe-partout (faire, penser, comprendre) demandent explicitation, même si, à première vue, on pense savoir de quoi il s'agit. Savoir qu'un apprenant veut « parler l'anglais » ne nous apporte pas beaucoup, si nous ne savons pas ce que « parler » veut dire précisément pour lui (comment, avec qui, dans quelles situations, ...?). De même, une personne peut dire qu'elle a beaucoup d'intérêt pour l'anglais, sans que cela nous permette de savoir comment elle perçoit cette langue précisément, ni ce que son intérêt l'amène à faire.
- les **noms non-spécifiques** sont des « termes qui servent à former des expressions abstraites et qui ne décrivent plus ce à quoi cela renvoie concrètement, dans une situation vécue spécifique. » Lorsqu'un apprenant dit qu'il a besoin de « rencontrer des gens pour le travail, » nous pouvons avoir besoin de comprendre quels gens et pour quel type de travail, afin de faire une analyse pertinente de ses besoins.
- les **opérateurs modaux** indiquent des situations par rapport auxquelles la personne applique des règles (« il faut », « je dois », « il ne peut pas », ...) qui la limitent dans son champ d'action ou d'apprentissage. En interpellant l'individu quant à l'aspect immuable de sa perception, il peut être amené à l'aborder autrement. Par exemple, l'individu qui modifie l'impératif « il faut que j'apprenne l'anglais » en « j'aimerais apprendre ... » ou « je peux apprendre ... » entame sa formation avec plus d'autodétermination (voir chapitre α.III.N sur la motivation). A l'opposé, celui qui s'aperçoit qu'il peut se passer d'un apprentissage qu'il

considère comme long, difficile ou dont il redoute plusieurs aspects, peut se rendre service en décidant que cette formation n'est pas aussi indispensable qu'il le pensait.

- les **quantificateurs universaux** sont des généralisations « à outrance » pour lesquels un contre-exemple peut souvent se trouver. Ainsi, lorsqu'une personne qui déclare que « tous ses amis parlent anglais » se permet de rendre conscient le fait que Jeanine, Jean-Marc et Robert ne le parlent pas, elle peut aussi envisager de ne pas « devoir » parler anglais elle-même, mais d'en faire un choix si elle le souhaite.
- les **omissions comparatives** sont des expressions comme « c'est mieux », dont la référence reste non formulée, ce qui rend la comparaison incompréhensible.

Génie Laborde a récapitulé ces catégories, avec les questions que l'interviewer peut poser, afin d'explicitier ce que son interlocuteur laisse implicite :

Catégorie	Question
les noms	quel... (nom) précisément ?
les verbes	comment... (verbe) précisément ?
les opérateurs modaux	que se passerait-il si... ?
les quantificateurs universaux	tous ? toujours ? jamais ? ...
les omissions comparatives	plus (adjectif) que quoi ?

(Laborde, 1987).

« Cette écoute des omissions, des généralisations, des imprécisions portées par la verbalisation permet souvent de repérer au passage l'information implicite et faciliter l'élucidation » rappelle Pierre Vermersch (1994 : 151). L'attention portée aux formulations utilisées par les interviewés et la maîtrise des questions à poser afin de faire préciser les représentations qu'ils ont de l'apprentissage, de l'anglais, des objectifs qu'ils formulent, permettent à un interviewer/ formateur de comprendre le positionnement d'un apprenant face à l'anglais, et, en même temps, de fournir des ouvertures

pour que le (futur) apprenant trouve les pistes les plus aptes à mener à la réussite.

α.II.B.6.g. Conclusion sur les techniques d'entretien

L'entretien est un outil multi-facettes qui se prête à des emplois différents, en fonction des buts de ses utilisateurs. Dans ce travail l'entretien sert à la fois de moyen de recueil de données et d'outil structurant de l'apprentissage. Dans les deux cas, pourtant, une bonne technicité relationnelle et scientifique est essentielle afin d'assurer la « complicité » de l'interviewé et minimiser les biais de l'interviewer.

La synchronisation permet l'établissement d'un rapport relationnel rapide. La non-directivité, l'écoute active et la reformulation rogeriennes sont des attitudes qui favorisent l'échange. L'observation des comportements et des micro-comportements permet de collecter des informations inestimables quant aux états affectifs et « conatifs ». Enfin, un questionnement de précision permet de se rapprocher le plus possible des représentations de l'interviewé, tout en limitant l'interposition des représentations de l'interviewer.

L'entretien, en tant que moyen de collecte d'informations dans une optique de recherche concernant un apprentissage centré sur l'apprenant, semble être l'outil le plus approprié, précisément puisqu'il est souple, peut être adapté à l'individu et permet un échange bidirectionnel entre l'apprenant et le formateur.

α.II.B.7. Conclusion générale sur les moyens pédagogiques

Dans cette section j'ai exposé l'essentiel des choix pédagogiques qui ont été effectués en vue de la mise en place d'un dispositif de formation d'anglais dans une entreprise. En premier j'ai suggéré qu'une pédagogie dite communicative (α.II.B.1) était mieux adaptée au contexte professionnel que d'autres pédagogies plus généralistes (culturelles) ou spécifiques (littéraires ou de linguistique « analytique »). Ce choix comporte néanmoins des biais, qui risquent de se répercuter sur les résultats de l'apprentissage, car il privilégie un « approximatif utilitaire » plus qu'une « précision linguistique ». Son aspect « multi-critère » le rend difficilement mesurable. Il pourrait également favoriser certains styles d'apprentissage par rapport à d'autres.

J'ai ensuite préconisé l'appui sur des concepts d'apprentissages inconscients (α.II.B.2), du langage « dans son ensemble » et d'enseignement « au point du besoin » (α.II.B.3), qui peuvent, même si leurs fondements scientifiques ne sont pas complètement validés, servir au moins en tant que métaphores pour infléchir des pratiques pédagogiques. Cela pourrait biaiser les résultats aussi, tout comme la démarche de base de cette recherche, qui vise une validation pratique d'outils, quitte à ne pas toujours pouvoir expliquer de façon adéquate pourquoi « ça marche ».

Au niveau de la démarche pédagogique, un regard sur l'analyse des besoins (α.II.B.4) m'a permis de voir son importance dans la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant. Le chapitre sur l'évaluation (α.II.B.5) m'a obligée à cerner les rôles de l'évaluation dans un contexte d'entreprise et de comprendre l'importance d'avoir des moyens d'évaluation en adéquation directe avec les autres choix pédagogiques. L'une des conséquences en sera l'adoption de l'auto-évaluation à plusieurs étapes de l'expérimentation. Ces choix, bien que cohérents avec la démarche d'ingénierie préconisée (α.II.A.4) induisent de nouveaux biais : la subjectivité inhérente à une auto-évaluation ou analyse de besoins individuelle rend difficile les comparaisons entre apprenants. En termes d'évaluation, la validité devient plus importante que la fiabilité.

Enfin, j'ai décrit un processus d'entretien utilisé d'une part pour la collecte d'informations au niveau de la recherche et d'autre part pour orienter un parcours d'apprentissage individualisé. Ce double objectif introduit lui-même de nouveaux facteurs susceptibles d'influencer les résultats de recherche. Travailler avec les représentations des sujets, à partir d'entretiens non enregistrés et dont la seule trace est établie à partir des perceptions (forcément subjectives) des interviewers, peut laisser à désirer sur le plan de la fiabilité des informations. J'essaierai d'en limiter la portée en fournissant des descriptions détaillées de phénomènes ainsi observés dans la partie expérimentale.

J'ai voulu montrer comment le système de moyens pédagogiques doit être conçu comme un tout cohérent avec le contexte professionnel, en s'appuyant sur la recherche en didactique et en acquisition des langues. Ces choix m'ont amenée, dans l'expérimentation, à positionner un entretien conséquent en amont de la formation, afin d'en déterminer les contours précis.

Cet entretien, conçu comme un événement charnier dans un système pédagogique autodirigé, est censé conditionner toute la formation qui suivra. Bien évidemment, mener un tel entretien, utiliser à bon escient les informations qu'il fournit, suivre les actions pédagogiques qui en ressortent requiert des moyens humains avec des compétences spécifiques, qui soient bien formés et capables de s'adapter aux exigences d'une telle pédagogie. C'est le sujet de la section suivante.

α.II.C. Les moyens humains

Le système de moyens humains se compose de tous les acteurs de la formation en dehors de l'apprenant lui-même : formateurs, coordinateurs, personnes administratives, experts, Ce système est aussi déterminant que celui de l'apprenant car pour chaque individu il comporte autant de paramètres (physiques, cognitifs et affectifs). Cette complexité se multiplie par le nombre de personnes concernées et les relations entre elles ; toute personne impliquée aura un impact sur l'ensemble du système, quel que soit son rôle. S'il y a des choix à effectuer (recrutements, par exemple) la prise en compte de profils de l'entreprise, de variables individuelles, de facteurs relationnels d'interaction avec les autres sous-systèmes, sera décisive. En effet, le rôle et les attitudes du personnel encadrant une formation individualisée d'adultes, doivent être en adéquation avec les choix pédagogiques effectués, avec les apprenants et avec le contexte global de leur intervention.

Malgré l'importance du système des moyens humains dans l'apprentissage en général et plus particulièrement dans un centre de formation autodirigée, je le passe en revue très rapidement dans cette thèse car mon objet principal est le regard sur la complexité de l'apprenant.

Une étude d'ampleur équivalente pourrait se faire sur ce système des moyens humains. Dans la perspective d'équilibre entre les sous-systèmes de la formation (que j'ai présentés dans le chapitre α.II.A.5 ci-dessus) cela aurait pu être le cas ici. En revanche, une telle approche aurait créé un produit dépassant toute proportion. J'ai préféré seulement évoquer certains aspects de ce sous-système, afin de prêter une attention plus complète à celui que j'ai affirmé plus haut devoir mettre au centre du système : l'apprenant.

α.II.C.1. Un nouveau métier de formateur

Si, comme je l'ai affirmé ci-dessus, l'adoption d'un système pédagogique et d'une organisation centrés sur l'apprenant impliquent des changements systémi-

ques de la formation, le rôle des formateurs, (mais aussi des administrateurs et des encadrants) se trouve également modifié. Récemment, différents auteurs se sont penchés sur ces fonctions humaines (Springer, 1996 ; Gardner & Miller, 1999 ; André, 1992 ; Tudor, 1996 ; Poisson, 1997). Le « nouveau » dans les dispositifs d'autoformation éducative se situe, selon J. Agnel (cité dans Poisson, 1997 : 137), dans les efforts que doivent fournir les principaux acteurs : se réorienter, maîtriser des situations de formation nouvelles, travailler ensemble. Les universitaires et responsables en formation interviewés par B. André (1992 : 74) sur les questions d'autonomie dans les formations aux langues étrangères

« s'accordent tous à dire que, dans une optique d'autonomie, l'enseignant reste enseignant, [mais] ils tendent à accorder à cet enseignant un autre statut, lequel, loin de diminuer son rôle, le renforce en l'optimisant. »

Comme dans les modèles britanniques de Palmer ou MacKey & Strevens (cités dans Springer, 1996) les professeurs / formateurs dans un système éclectique doivent faire appel à « un ensemble de principes didactiques qui leur permet de réagir en véritables professionnels de l'enseignement des langues » (125) et non seulement comme exécutants de techniques d'animation. D'ailleurs, pour C. Springer

« la notion de prise en charge, de pilotage ou de contrôle de la formation par l'apprenant, et la notion d'accompagnement pédagogique, étayage ou assistance, constituent les deux facettes du paradoxe de l'autodirection » (1996 : 233).

Dans le cadre d'expériences d'enseignement d'anglais pour des besoins universitaires (CALP), en utilisant une approche « *whole language* », Marie Wilson Nelson présente la liste de ce qu'elle considère être le rôle des tuteurs dans un tel système. Entre parenthèses je note les théories auxquelles ces rôles peuvent se référer. Les formateurs doivent :

- expliquer les requis, c'est-à-dire s'assurer que les apprenants savent ce qu'on attend d'eux (théorie des buts - α .III.N.3) ;
- créer des conditions pour que les apprenants prennent conscience du besoin de se motiver (diverses théories de la motivation - α .III.N) ;

- créer des conditions pour que les apprenants prennent conscience de ce qu'ils ne savent pas (théories autour de l'évaluation - α .II.B.5) ;
- fonder leurs choix d'enseignement sur l'expérience de pratique de la langue (notamment, dans son cas, de l'acte d'écrire) et la recherche de terrain (pratique de la recherche-action - α .I.A.3) ;
- utiliser des méthodes cohérentes avec la recherche et la théorie linguistique ;
- modéliser les attitudes et comportements qui aident les gens du métier (dans ce cas des écrivains) à s'améliorer (théorie du « bon apprenant de langue ») ;
- proposer une large gamme de récompenses et « sanctions » (théorie des buts - α .III.N.3) ;
- créer une ambiance de soutien, au sein de laquelle les apprenants peuvent prendre des risques (rôle de l'affect - α .III.L.4) ;
- former les apprenants à soutenir les autres et à fournir des critiques constructives (base humanistes - α .I.E) ;
- transférer aux apprenants une responsabilité croissante (rôle de la formation autodirigée - α .I.D.4 ; théories de l'autodétermination - α .III.N.2) ;
- utiliser des techniques d'évaluation équilibrées (α .II.B.5) ;
- maintenir un rôle d'appui (éventuellement défendre ou assister les apprenants dans d'autres contextes [positionnement humaniste - α .I.E]) (Nelson, 1991 : 123).

Mises à part quelques suggestions concrètes (1, 6, 7), l'essentiel de cette liste est composé d'attitudes que doit avoir l'enseignant et de jugements de valeur qui varieront énormément d'un individu à l'autre. D'ailleurs, Nelson elle-même prévoit un certain nombre de dangers dans ce type de fonctionnement, par exemple des enseignants qui satisfont d'abord leurs propres besoins, avant ceux des apprenants, comme dans le cas de l'enseignant qui parle de l'indépendance (trop tôt) et manipule ses étudiants pour « forcer » cette autonomie (Nelson, 1991 : 126).

Si de nombreux auteurs s'accordent pour affirmer un nouveau rôle du formateur dans un système de formation autodirigée, ce rôle est quelque

peu paradoxal en ce qu'il vise à la fois l'accompagnement et l'autonomie. Un regard sur quelques modèles peut permettre d'envisager la résolution de cette contradiction apparente.

α.II.C.2. Le « *coach* »

Dans un contexte qui n'est pas celui de l'école (ni de l'université), mais celui de l'entreprise, le rôle du formateur a plus de points communs avec le rôle du « *manager* » qu'avec celui d'enseignant (Gardner & Miller, 1999). D'après Stowell et Starcevich (1987) il existe quatre formes de partenariat, largement représentées dans les entreprises occidentales. Si nous considérons l'enseignement comme le management de groupes un peu spécifiques, nous pouvons reconnaître ces mêmes styles dans le partenariat qui existe entre formateur et apprenant.

La première forme que prend la relation entre chef et subordonné est la relation de deux adversaires, relation presque caricaturale, sortie tout droit de la révolution industrielle et du modèle militaire (Stowell et Starcevich, 1987 : 11). Transposé à la formation, ce type de relation amène les enseignants à voir leurs élèves / stagiaires comme fainéants, lents et sans motivation. Les enseignants ne peuvent pas faire confiance aux apprenants et ne peuvent leur retransmettre qu'un contenu simplifié et ramené « à leur niveau ». Les élèves dans cette situation s'ennuient et deviennent hostiles ou totalement soumis, dépendants et peu enclins à prendre des risques. L'enseignant y joue un rôle d'adversaire ou de tyran.

Le deuxième type de partenariat est la forme paternelle ou maternelle (Stowell et Starcevich, 1987 : 12). Ici l'enseignant veut le plus grand bien pour « ses » élèves, et cherche à les protéger et les contrôler. L'apprenant ne doit pas poser de questions et cherche l'approbation de celui qui sait. La prise de risque est découragée. Si l'on se plie au modèle imposé, tout se passe bien et on progresse suivant les étapes prédéfinies.

Le troisième forme de relation est ce que Stowell et Starcevich appellent « le partenariat silencieux ». Dans ce type de relation le manager est apathique et

négligent (Stowell et Starcevich, 1987 : 13), il « fiche une paix royale » à ses subordonnés, au point de s'en désintéresser complètement. Dans l'enseignement cela se traduit par « je viens, je fais mon cours et c'est aux élèves de faire le reste. » Les apprenants se sentent négligés, non-appréciés et manquent de challenge significatif, à moins qu'ils soient complètement indépendants (auquel cas il n'y aurait pas besoin d'enseignants, car ce genre d'apprenant fonctionne très bien par ses propres moyens). Le manque de contrôle et de responsabilité bloque la plupart des individus.

Dans ces trois formes de relation, l'autorité est fermement du côté de l'enseignant / formateur. Or, dans la formation d'adultes en milieu professionnel, ce positionnement de l'autorité n'est ni évident, ni nécessairement justifié. L'adulte n'a-t-il pas une connaissance suffisante de lui-même et de ses besoins ? N'a-t-il pas les moyens de maîtriser sa propre évolution (cf. chapitre α.I.C.1 sur l'apprentissage d'adultes) ? Par ailleurs l'apprenant peut avoir un statut hiérarchique ou social qui dépasse celui du formateur, il peut être plus âgé que lui, plus diplômé, bref avoir plus « d'autorité » selon tous les critères conventionnels d'autorité. Il semble pour le moins problématique de le contraindre à une position de soumission ou de dépendance uniquement dans le cadre de l'apprentissage. Le dernier type de partenariat décrit par Stowell et Starcevich semble bien mieux adapté à ce type de situation.

Le partenariat « entrepreneurial » demande beaucoup de collaboration entre dirigeants et subordonnés, dont l'objectif commun est de constituer une équipe interdépendante qui réussit (Stowell et Starcevich, 1987 : 14). Les interactions entre enseignants et apprenants dans ce type de relation ont un sens et un but, les problèmes sont confrontés et résolus, les réussites sont reconnues et renforcées. C'est un partenariat de collaboration afin d'optimiser les performances de chacun, comme tout vrai partenariat dans la vie. La distorsion artificielle introduite par le positionnement de l'enseignant « au-dessus » des apprenants disparaît.

Dans un partenariat entrepreneurial le « *manager* » ou formateur est :

- architecte de l'apprentissage et non pas détenteur de savoir,

- ouvert et non pas fermé par rapport à l'information et l'accès aux ressources,
- direct et honnête plutôt qu'indirect ou manipulateur ;

il valorise :

- l'autonomie et la prise de risque plutôt que la précaution et la dépendance,
- les résultats du groupe, plutôt que ses résultats personnels (ce n'est pas parce que j'ai publié 25 ouvrages que je suis bon enseignant).

Son rôle est celui de « *coach* » et de personne ressource pour la résolution de problèmes, plutôt que critique et personne qui se plaint des dysfonctionnements (Stowell et Starcevich, 1987 : 15).

Dans une étude impliquant plus de 10 000 personnes en situation professionnelle, Stowell et Starcevich ont synthétisé leurs observations pour obtenir un modèle de « *coaching* » efficace, en huit étapes. Ce sont : soutenir l'individu, définir le domaine et les besoins, établir les finalités, initier un projet, obtenir l'engagement, confronter la résistance/ les excuses, clarifier les conséquences (sans punir), persévérer (1987 : 74). Nous retrouvons ici les principaux éléments identifiés ci-dessus (α.I.D.4) qui soutiennent l'autodirection et que nous rencontrerons à nouveau comme étant des plus favorables au niveau de la motivation (cf. chapitre α.III.N.).

Le modèle du formateur en tant que « *coach* » est celui qui semble être le plus favorable à l'apprentissage, notamment pour des adultes dans le milieu de l'entreprise (cf. chapitre α.I.C.2). C'est celui que j'ai essayé de mettre en place dans la partie expérimentale : un partenariat entrepreneurial où l'autonomie et les résultats des individus cohabitent avec la collaboration et le soutien des autres.

α.II.C.3. Autres conceptions du formateur en autoformation

On n'est pas loin de la conception du formateur / accompagnateur de Rogers (1961 : 288) pour qui le rôle du formateur est de fournir les ressources nécessaires à l'apprentissage et d'être une ressource lui-même, sans jamais s'im-

poser. Il se propose, comme il propose d'autres ressources classiques. Son rôle est de développer une relation, une ambiance pour que l'apprentissage soit favorisé (ibid. : 292-3). Mais pour ce faire il doit respecter certaines conditions : la congruence (la conscience de son expérience du moment présent); un regard positif inconditionnel (accepter l'autre tel qu'il est) ; de l'empathie (regarder l'autre comme si on était à sa place, sans jamais être à sa place - perdre la distance « objectivisante » - comprendre ses sentiments, sans les adopter) ; et enfin communiquer ces congruence, regard positif, empathie à l'apprenant, qui doit les percevoir pour qu'ils aient de l'effet.

« L'autoformation guidée ... met l'enseignant face à des rôles nouveaux ... de concepteur, conseiller et tuteur linguistique exprim[ant] ce changement d'attitudes et de compétences pédagogiques » (Springer, 1996 : 220).

L'accroissement de l'autodétermination des apprenants implique un changement de statut et des rôles du formateur /enseignant, qui passe d'un rôle de parent, directeur, juge, évaluateur, contrôleur, à un rôle de facilitateur, assistant, consultant, guide, coordinateur, diagnosticien.

« Their status is no longer based on hierarchical authority, but on the quality and importance of their relationship with learners » (Oxford, 1990 : 11).

Je souhaite suggérer ici qu'il existe des parallèles entre le rôle du formateur et celui du psychothérapeute. Cela ne veut en aucun cas dire que l'un peut se substituer à l'autre. En revanche, souvent les interventions des deux doivent se positionner au niveau de la motivation (autodirectivité, buts, attribution,..., cf. chapitre α .III.N), de l'affect (évaluation de stimuli, croyances, valeurs,... cf. chapitres α .III.L et α .III.M), ou du cognitif (stratégies et techniques d'apprentissage, cf. chapitres α .III.J et α .III.K). Comme le thérapeute, le formateur est là pour aider des personnes « normales » (c'est à dire non malades [ces dernières sont prise en charge par la psychiatrie]) à effectuer des changements dans leur vie, afin d'augmenter leur mieux être, leur compréhension du monde ou leur productivité. Ainsi, le formateur qui, par ses suggestions, ses qualités relationnelles ou ses manières de présenter des concepts ouvre une fenêtre permettant à un apprenant d'être

moins stressé lorsqu'il parle anglais, intervient dans un processus de changement personnel. De même, les similitudes sont grandes entre certaines démarches en thérapie cognitive et des actes pédagogiques qui ont pour résultat une modification de style cognitif (un apprenant avec une préférence globalisante qui apprend à analyser certains aspects du langage, par exemple).

Mais, comme le note J. Schumann :

« the language teacher's task is more difficult than that of the psycho-therapist. The language teacher has to deal with 15 to 20 'patients' at a time, each with a different schematic emotional memory and hence a different stimulus-appraisal system. The language teacher has to do this while doing something else - teaching the language » (1998 : 186).

En revanche, il faut bien souligner la différence d'objectif et de portée de tels actes. La pédagogie vise une transformation dans un contexte bien délimité (dans le cas présent un contexte de langue anglaise) alors que la psychothérapie peut avoir des visées beaucoup plus généralisées.

Si, pour G. Leclercq (1999 : 423 ; 432-4), l'activité pédagogique est une activité de transformation, ce sont les théories constructivistes qui fournissent le meilleur modèle de la relation formateur / apprenant, sous forme d'une relation « dialogique ». Dans cette configuration, le formateur et l'apprenant se mettent ensemble, pour s'expliquer l'objet de l'apprentissage. La relation traditionnelle de pouvoir entre maître et élève n'existe plus, en faveur d'une nouvelle relation d'égalité devant la découverte.

La question qui se pose est de savoir s'il est juste de mettre autant de responsabilité (au moins morale et affective) sur les épaules du formateur. Ne serait-il pas mieux de lui permettre de s'occuper uniquement de l'enseignement de la langue et que quelqu'un d'autre s'occupe des autres aspects ? Pourtant si c'est dans le cadre de la formation que les questions et les occasions se présentent, c'est le formateur qui doit y faire face. Seulement pour y faire face il lui faut des compétences spécifiques et donc un engagement de se former et se reformer en permanence.

Puisque le rôle et les attitudes du personnel encadrant une formation autodirigée d'adultes doivent être en adéquation avec l'ensemble du système, les modèles du coach, du facilitateur et du conseiller sont plus favorables à une relation « dialogique » que des rôles plus traditionnels de maître, protecteur ou (même) adversaire. Une responsabilité croissante revient ainsi au formateur, une responsabilité qui lui demande une remise en question régulière et une obligation (au moins morale) de mettre constamment à jour ses compétences.

α.II.D. Les moyens techniques

Enfin, les moyens techniques représentent pour moi le dernier sous-système, celui qui devrait venir en dernier lieu, en tant que conséquence logique des données des trois autres sous-systèmes. Néanmoins, les contraintes ou les choix effectués au niveau technique agiront également sur tous les autres sous-systèmes. Si des technologies informatiques, ou audiovisuelles, ou de communication de masse sont mises en place, celles-ci influenceront tous les autres sous-systèmes, tout comme le choix de ne pas les mettre en place. Même si les éléments de ce système devraient résulter des données des autres systèmes, pour permettre un juste équilibre entre tous, leur influence sera tout aussi déterminante sur les résultats finaux que les autres.

Si je ne prête pas une attention adéquate à ces moyens ici, d'autres thèses et ouvrages y ont consacré l'attention qu'ils méritent. D'ailleurs, dans la formation continue expéditive, c'est souvent sur ce plan que l'accent est mis dans l'organisation de formations linguistiques : stages dans le pays concerné, utilisation du dernier matériel informatique ou audiovisuel, parfois ratio entre apprenants et formateurs (le sous-entendu étant que plus le ratio s'approche du 1 : 1 plus c'est efficace et qualitatif).

Pour les mêmes raisons de danger de dispersion que celles évoquées concernant les moyens humains, je ne fais qu'indiquer l'importance du sous-système des moyens matériels. Des chapitres pertinents pourraient avoir leur place ici pour faire état, notamment, de la recherche récente sur les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans les formations autodirigées. D. Poisson (in Carré et al. 1997 : 119) remarque par ailleurs que « l'approche systémique conduit ... à intégrer le technicopédagogique dans une démarche globale d'ingénierie éducative ». Je laisserai pourtant le dernier mot ici à Gremmo & Riley, qui affirment :

« It is vital, in self-directed learning systems, that technology be at the service of the learners and not vice versa The crucial elements in these systems are the learner-training and counselling services they offer » (1995 : 160).

α.III. Le système de l'apprenant

α.III.A. L'importance des différences individuelles pour favoriser la formation autodirigée

Earl Stevick, dans *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning* affirme que

« The personality patterns which a student brings with him to the classroom will affect his behaviour there ... what is fixed in the student's personality when he enters class ... is not the absolute degree of his ability to hear phonetic distinctions, or of his willingness to relate to things foreign, or of his readiness to work cooperatively with fellow students. What is already established is a range within which variables such as these can - and inevitably will - fluctuate as time goes on » (1976 : 51).

Que l'on enseigne dans un contexte de groupe ou dans un contexte individualisé (cours particuliers, Centres de ressources...) les recettes, aussi bonnes soient elles, ne permettent que rarement d'obtenir les résultats qui (dans un monde parfait) pourraient être possibles pour tout le monde. A leur place, les apprenants rencontrent souvent des échecs, ou des abandons en cours de route, parfois après des investissements importants tant en temps qu'en argent de la part de l'individu et/ou de son entreprise. C'est Stevick encore qui nous fournit un aperçu de la raison de ces échecs :

« Too often, we (specialists in language pedagogy) fail to resist the human urge to 'construct an entire method on one brilliant insight' - to 'latch onto one key idea and follow it long and far,' as Karl Diller once put it » (Stevick, 1989 : 138).

« One after another, successive innovators have cast and recast 'the learner' in their own image. Even as (sic) an individual teacher, may be tempted to act as if all students really should be like me at my best, or perhaps like my most illustrious alumni » (ibid. : 151).

J.-P. Narcy (1997b) suggère que les « postures » des enseignants (et a fortiori des chercheurs en didactique) sont ancrées dans des motivations profondes psychologiques qui sont à « mettre à jour », à rendre explicites afin que l'enseignement (ou la recherche) puisse s'accomplir sans être uniquement un acte cathartique.

Si de nombreux apprenants arrivent à s'adapter à l'apprentissage (quelle que soit sa forme ou son approche), cette adaptation peut s'avérer un véritable exploit pour d'autres, et tout simplement impossible pour certains. L'énergie et l'effort supplémentaires qui sont consacrés à cette adaptation sont vraisemblablement au dépens d'énergies qui auraient pu être consacrées à l'objet de l'apprentissage (la L₂). Le succès relatif de toute « méthode » de formation langue depuis la traduction littéraire (comme méthodologie d'apprentissage), à l'analyse contrastive, aux méthodes dites « directes » ou « audiovisuelles » (l'école de St. Cloud), aux autres méthodes plus ou moins « phénomènes de mode », n'est peut être dû qu'à « l'adaptabilité » limitée de quelques apprenants. D. Nunan commente

« the proliferation of competing methodologies. These include 'mainstream' methodologies such as audiolingualism and communicative language teaching as well as 'fringe' varieties such as Total Physical Response, The Silent Way, the Natural Approach, Suggestopedia, Community Language Learning and SCAV. These 'work' to a greater or lesser extent, depending on the attitudes of the students, the competence of the teacher and the context in which the teaching-learning occurs. In fact, we have yet to devise a methodology which is incapable of teaching anybody anything, so claims by devotees that Method X 'works' are of little real value » (Nunan, 1988 : 175).

En effet, chaque méthode marche pour certains, au moins parfois, et a probablement ses origines dans des réussites exemplaires de quelques-uns. Chaque méthode semble traduire le biais de ses concepteurs qui, ayant bien appris eux-mêmes grâce à une certaine approche, ont systématisé ou théorisé leur méthode en croyant (ou espérant) qu'elle marcherait pour d'autres. Cette

« 'preuve par soi' est un phénomène psychologique qui incite les éducateurs, parents et enseignants, à appliquer les méthodes, jugements, stratégies d'apprentissage, etc., 'qui ont fait leur preuve d'efficacité avec eux-mêmes'. Ils tentent donc de reproduire ce qui leur a réussi et d'éviter ce qui ne leur a pas convenu. Comme si les éduqués avaient les mêmes besoins qu'eux » (F. Marchand, 1996 : 227).

Ce qui, au départ, pouvait provenir de résultats positifs pour certains, a dû, fréquemment, être la source de frustrations ou d'échecs pour d'autres apprenants. Et pour chacun de ces « anciens bons élèves » (ibid. : 224) qui ont érigé d'excel-

lentes techniques d'apprentissage personnelles en système ou méthode globale, « *the assumption is being made that, given comparable input, all learners will process the data in the same way and at the same speed* » (Skehan, 1989 : 3). Or, les travaux sur la cognition et les « différences individuelles » (Skehan 1989, Ehrman & Oxford 1995 ; cf. chapitre α.III.F et suivants) tendent à s'accorder sur au moins un point : même avec un contenu identique, la façon dont les informations sont traitées et les résultats sur lesquels ils aboutiront sont très variés. Une question qui semblerait plus pertinente à l'ère actuelle serait l'inverse : est-ce que la pédagogie sait s'adapter à l'individu qui apprend ? Si la réponse est oui, quel est l'apport psychologique, sociologique, systémique qui doit être fait, afin que l'adaptation soit efficace (c'est-à-dire produire de meilleurs résultats que lorsque l'apprenant doit s'adapter à la pédagogie) ?

Dans une étude testant un grand nombre d'étudiants universitaires avec des outils variés (MBTI, Strategy Inventory for Language Learning, Hartmann Boundary Questionnaire, National Association of Secondary School Principals Learning Styles Profile, MLAT, Affective Survey), Madeline Ehrman et Rebecca Oxford (1995) ont voulu déterminer quel niveau de corrélation il y avait entre l'aptitude cognitive, les styles et stratégies d'apprentissage, la personnalité, la motivation et l'anxiété d'une part et les tests de performance en expression orale et lecture d'autre part. Leurs résultats ont indiqué des corrélations suffisamment élevées pour souligner

« how rich and complex the individual learner's role in language is. Results may contribute to increasingly sophisticated student counseling and to efforts to enhance student autonomy by tailoring treatments to student characteristics » (Ehrman & Oxford, 1995 : 67).

Mis à part le biais induit par la spécificité de la population expérimentale (car, en effet nous pouvons faire l'hypothèse que la grande majorité des étudiants universitaires s'est déjà adaptée à la pédagogie scolaire et universitaire prédominante - sinon ils ne seraient pas arrivés à un tel niveau d'études), les conclusions citées tendent à indiquer qu'une adaptation de la pédagogie aux paramètres individuels, ou tout au moins un conseil permettant aux apprenants de comprendre comment s'adapter eux-mêmes, peut améliorer les performances en langue étrangère.

Si, en 1985, R. Ellis conclut sa discussion sur les différences individuelles en déclarant que « *[t]he available research does not show a clearly defined effect of personality on SLA* » (121), une décennie plus tard, il considère que « *the study of IDs [Individual Differences] has attracted a lot of attention in SLA research and has made considerable advances* » (1994 : 471). Il reconnaît pourtant que l'une des difficultés principales dans l'étude des différences individuelles est la pléthore de variables qui entre en compte. Il fournit un tableau comparatif des facteurs considérés par Altman (1980), Skehan (1989) and Larsen-Freeman and Long (1991) et définit un cadre qui comporte :

- 1) les différences des apprenants individuels (comprenant croyances, états affectifs et facteurs généraux) ;
- 2) les stratégies d'apprentissage ;
- 3) les résultats d'apprentissage (compétence, niveau atteint, rapidité d'acquisition).

Altman (1980)	Skehan (1989)	Larsen-Freeman and Long (1991)
1 Age	1 Language aptitude	1 Age
2 Sex	2 Motivation	2 Socio-psychological factors
3 Previous experience with language learning	3 Language learning strategies	a motivation
4 Proficiency in the native language	4 Cognitive and effective factors	b attitude
5 Personality factors	a extroversion/introversion	3 Personality
6 Language aptitude	b risk-taking	a self-esteem
7 Attitudes and motivation	c intelligence	b extroversion
8 General intelligence (IQ)	d field independence	c anxiety
9 Sense modality preference	e anxiety	d risk-taking
10 Sociological preference (e.g. learning with peers vs. learning with the teacher)		e sensitivity to rejection
11 Cognitive styles		f empathy
12 Learner strategies		g inhibition
		h tolerance of ambiguity
		4 Cognitive style
		a field independence/dependence
		b category width
		c reflexivity/impulsivity
		d aural/visual
		e analytic/gestalt
		5 Hemisphere specialization
		6 Learning strategies
		7 Other factors e.g. memory, sex

« Des facteurs qui influencent les différences individuelles des apprenants, d'après trois enquêtes » (Ellis, 1994 : 472)

Tudor (1996), pour analyser les besoins des apprenants, catégorise les paramètres selon leur nature objective (qui peuvent faire l'objet d'un consensus d'observateurs) ou subjective (qui dépendent uniquement de la perception de l'apprenant). Dans ce chapitre, j'essaie d'adopter cette catégorisation, tout en me heurtant à la relativité de la notion d'objectivité. Ainsi, j'y ajoute les notions d'interne et externe (à l'apprenant) afin de faciliter la lecture. Je reconnais pourtant, que ce ne sont que des artifices qui peuvent être discutés, mais qui permettent, néanmoins, un certain ordonnancement des éléments. Donc, ce chapitre traite d'abord des paramètres objectifs et externes, à savoir l'environnement physique, social et temporel ; ensuite seront examinés les paramètres objectifs et internes (l'âge, le sexe, l'acuité auditive, les capacités intellectuelles, et, de manière plus spécifique, les performances dans la langue cible, en terme d'aspects linguistiques et de compétences langagières). Du côté subjectif n'existent que des paramètres internes, correspondant pour la plupart à ce qui a été appelé « différences individuelles » (DI) par certains auteurs (Skehan, 1989 ; Larsen-Freeman & Long, 1991 ; Ellis, 1985, 1994). S'y trouvent l'aptitude, le style d'apprentissage et les préférences cognitives, les stratégies et techniques (d'apprentissage, de communication, de compensation), les croyances et valeurs, la motivation et l'affect.

Le système de l'apprenant étant le plus important des sous-systèmes de la formation dans un apprentissage centré sur l'apprenant, c'est la connaissance de celui-ci qui devrait conditionner les choix effectués dans les trois autres sous-systèmes (précédemment examinés) : la pédagogie, les moyens humains, les moyens matériels. Dans les pages qui suivent je passe en revue les différentes théories et recherches sur les paramètres importants du système de l'apprenant, dans la perspective de cerner les éléments essentiels au conseil des apprenants au cours d'un entretien d'orientation en formation à l'anglais. Sans prétendre être exhaustif, ce survol devrait permettre de déterminer le contenu nécessaire à un bon diagnostic d'apprentissage langues et fournira le cadrage de l'expérimentation qui suit.

α.III.B. L'environnement

Même si l'environnement ne fait pas, strictement parlant, partie du système de l'apprenant et bien que j'en parle, dans d'autres termes, en décrivant les autres sous-systèmes de l'apprentissage, il existe un environnement personnel, spécifique à chaque individu, auquel je souhaite prêter attention. En effet, cet environnement conditionne le système de l'apprenant, et c'est pour cela que je passerai rapidement en revue ces premiers éléments indispensables à une démarche centrée sur l'apprenant.

α.III.B.1. L'Environnement physique

Au risque d'avancer des évidences, le pays dans lequel l'apprenant se trouve, la langue qu'on y parle, sa proximité avec d'autres pays, langues, et cultures, affectera profondément son apprentissage d'une langue, de même que le contexte spécifique de son apprentissage : à l'école, en entreprise, dans un organisme de formation, ou chez un particulier (ami ou inconnu), dans un cadre vé-tuste ou technologiquement sophistiqué, sombre ou bien éclairé, avec un mobilier et une ambiance strictes ou décontractés,... Chacun de ces éléments influence l'apprenant et l'apprentissage. Trocmé-Fabre (1987) explique l'importance de facteurs, tels que la lumière, dans le fonctionnement neurobiologique du cerveau, ainsi que l'influence de l'environnement sur la disposition affective de l'apprenant. Essayer de décrire chacun d'eux serait une tâche colossale ; or l'environnement physique n'est qu'une infime partie du système global de l'apprenant. Il appartient également au système des moyens matériels et sous cet angle a été abordé plus haut (section α.II.D).

α.III.B.2. L'Environnement social

L'environnement social joue aussi un rôle. Tout apprenant vit dans un contexte culturel, professionnel, scolaire, familial, qui exerce une influence sur son apprentissage. C'est le principe de base de l'interactionnisme social de Vygotsky

ou Feuerstein (Williams & Burden, 1997). Nul ne vit en vase clos et l'interaction avec les autres se répercute dans toute activité, et surtout dans l'apprentissage. Cette influence peut se manifester à des niveaux différents : toucher aux croyances et aux valeurs (cf. Stansfield, chapitre III.M), peser sur les comportements (les encouragements de l'entourage peuvent permettre de faire telle activité plus souvent, par exemple), ou avoir un impact sur les capacités (j'imites un « maître » et deviens plus compétente). Elle peut exister à des degrés et dans des proportions variables (« ma famille est unilingue et la question de langues étrangères ne l'a jamais touchée » ; « je dois partir en Corée du Nord dans 3 semaines pour valider l'implantation d'une usine », et cetera). Elle peut même être une influence négative (« nous sommes tous obligés de suivre une demi-heure de cours de langue tous les jours, mais, comme le dit mon chef, cela perturbe l'équilibre de la journée et nous prend du temps qui devrait plutôt être consacré à des activités plus importantes »). Donc, même si l'environnement n'a que peu de rapport direct avec la langue étudiée, il influence la relation de l'apprenant avec celle-ci.

α.III.B.3. L'environnement temporel

Enfin, l'environnement temporel (histoire, avenir) doit aussi être pris en compte. Ce n'est pas seulement la situation dans un contexte historique spécifique (parfois des stagiaires potentiels ou commanditaires de formation évoquent l'an 2000, l'union monétaire européenne, l'accessibilité et intensification des moyens de télécommunication, des législations favorables - ou défavorables - à la formation, ...), mais également, et peut-être surtout, au moins pour les besoins de cette analyse, l'histoire personnelle. En effet, l'un des grands apports de la psychologie de ce dernier siècle a été de démontrer à quel point notre passé nous conditionne. L'apprentissage d'une L₂ n'échappe pas à la règle. L'apprenant a-t-il rencontré cette langue (ou d'autres) dans son passé ? Est-ce qu'il en parle d'autres ? Ses apprentissages de langues antérieurs ont-ils été des expériences gratifiantes, réussies, heureuses ? De quelle manière cela s'est-il passé ? Son histoire vis-à-vis de la langue concernée (ou des langues en général) est importante, tout comme celle qu'il a par rapport à l'éducation ou l'apprentissage en général : A-t-il aimé apprendre ? Quoi ? Comment ? Avec qui ? La réponse à toutes ces questions déterminera en partie la façon dont l'individu apprend aujourd'hui.

Boutinet souligne le rôle particulier de l'histoire personnelle d'un adulte vis-à-vis de sa formation, « histoire porteuse de singularité » (1999 : 175), qu'il est difficile de caractériser et qu'il faut surtout se garder d'interpréter en fonction de « types émergents liés à des dispositions originelles ou à des contraintes environnementales » (1999 : 176). Néanmoins, reconnaître que les expériences du passé ont une influence sur les apprenants, puisqu'elles constituent une des facettes de leur personnalité peut déboucher sur des prises de conscience importantes pour l'apprentissage. Pour Stevick,

« Certain kinds of life history may actually predispose one to pronounce foreign languages extraordinarily well. For example, a child who in infancy had 'a warm and close relationship with a mothering person' (Taylor et al. 1971:147) but who never achieved full integration into an adolescent peer group, and whose family was oriented toward groups outside the dialect area to which his peers belonged, might have not only the emotional basis for the necessary empathy, but also a definite positive affect attached to the experience of sounding foreign » (1976 : 56).

Prendre le temps d'évoquer ces éléments avec l'apprenant et en analyser les conséquences éventuelles peut s'avérer essentiel à la formation à suivre. C'est, d'ailleurs, l'objectif principal de l'utilisation des « histoires de vie » en formation (Pineau, 1999). Je reviendrai sur ces questions dans les chapitres sur les croyances et sur la motivation.

Autant le passé influence notre apprentissage, autant l'avenir, ou la représentation qu'on peut en avoir, joue aussi son rôle (Carré, 1997), notamment par rapport à la motivation (cf. chapitre α .III.N) et aux objectifs d'apprentissage (voir chapitre α .III.N.3). Sans aller aux extrêmes des patients de Damasio (1995), devenus socialement handicapés puisqu'incapables de se projeter dans l'avenir, ses expériences indiquent l'importance du positionnement global par rapport à l'avenir (cf. chapitre α .III.L sur l'affect). Comment l'apprenant se voit-il dans un futur proche ou lointain, dans quel contexte professionnel, de loisirs, de famille ? Quelles sont ses ambitions personnelles, les finalités de son apprentissage, et l'importance de la langue pour lui, dans le cadre de ses ambitions ? Car les réponses à ce niveau vont lui permettre de parler, plus tard, des objectifs à cibler, du temps à y consacrer,...

Ce rapide survol des éléments de l'environnement du système de l'apprenant ne prétend pas être exhaustif. Il vise seulement à renforcer l'idée de l'apprenant en tant qu'un ensemble complexe, sans le réduire à son simple rôle de stagiaire dans une situation de formation. Les environnements physique, social et temporel constituent les premières pistes de compréhension de la personne apprenante. Avec la description des paramètres suivants, je commence à décrire l'apprenant en ce qui lui est propre, c'est-à-dire qui ne peut être considéré en dehors de lui.

α.III.C. L'âge

Un paramètre immuable, et souvent cité comme inhibiteur dans l'apprentissage des langues étrangères par les adultes, l'âge a fait l'objet de prises de position et même de politiques éducatives. La théorie selon laquelle il existerait une période critique pour l'apprentissage d'une L₂ a fait l'objet de nombreux débats (le plus récent défenseur français actuel étant Claude Hagège [1996], réclamant une éducation bilingue pour tous à partir de cinq ans). Bien qu'il existe des exemples d'enfants privés de langage qui n'en acquièrent jamais une utilisation « normale » (cf. Pinker, 1995 : 36-9 ; 291-3), il n'existe pas de preuves du même type qui indiqueraient que quelqu'un maîtrisant sa langue maternelle ne puisse pas acquérir une L₂ (voir, à ce propos, section III.H sur l'intelligence).

Dans une étude fondamentale portant sur 46 immigrants asiatiques aux Etats-Unis, Johnson & Newport (1989) établissent l'argument en faveur d'une période critique. Globalement, ils ont observé une corrélation inverse entre l'âge d'arrivée des immigrants et leurs résultats sur un test de grammaire anglaise. Cette détérioration n'est pas observée chez les enfants qui sont immigrants avant l'âge de sept ans. Jusqu'à quinze ans, l'âge semble être le facteur déterminant de la performance, mais à partir de dix-sept ans, il ne serait plus un facteur de variance.

Plus récemment, une étude de White & Genesee (1996) conclut qu'il est possible d'atteindre un niveau de performance comparable à celui d'une personne de langue maternelle, même pour les apprenants ayant démarré leur apprentissage de la L₂ après l'âge de quinze ans. Dans cette étude le niveau de performance de trois groupes (personnes « contrôles » de langue maternelle, personnes de compétence élevée « *near-native* », et personnes de langue étrangère « *non-native* ») pour effectuer des tâches portant sur des éléments de la Grammaire Universelle sensés être influencés par la « période critique » a été comparé. Les résultats ne montrent aucune différence significative entre les deux premiers groupes (« *native* » et « *near-native* »).

Quelques conclusions importantes semblent ressortir des nombreuses études concernant les effets de l'âge sur l'acquisition d'une L₂ :

- 1° Certains adultes peuvent atteindre une compétence grammaticale proche des locuteurs natifs (cf. ci-dessus).
- 2° Les adultes semblent apprendre plus rapidement au début de l'apprentissage, notamment en ce qui concerne la grammaire (Krashen, Long & Scarcella, 1979, cités dans Ellis, 1994).
- 3° La théorie selon laquelle les jeunes apprenants arrivent à une meilleure prononciation n'est pas toujours confirmée (Singleton, 1989).
- 4° Les enfants parviennent en général à une meilleure maîtrise d'une L₂ à long terme (et en milieu naturel), mais ceci est essentiellement dû à une durée d'apprentissage et d'exposition plus longue à la langue (Singleton, 1989 ; Ellis, 1994).
- 5° Même si l'ordre d'apprentissage d'une L₂ semble suivre les mêmes chemins chez les apprenants de tout âge, cela reste à confirmer, notamment en ce qui concerne la prononciation (Ellis, 1994).

En appui aux théories sur la période critique, on peut se référer également aujourd'hui à l'observation de l'imagerie cérébrale chez les bilingues. Ceux qui ont appris leur deuxième langue avant l'adolescence montrent un chevauchement quasi parfait des zones activées lors de l'utilisation d'une langue ou l'autre. En revanche, chez les bilingues « tardifs » ces images montrent un site plus variable pour la L₂ (Changeux & Ricœur, 1998). Il semblerait que la malléabilité cérébrale au cours de l'enfance permettrait d'avoir deux langues maternelles, alors que dès un âge relativement jeune (la puberté) se met en place une « langue dominante » (Mehler, 1995).

Skehan (1998) se réfère à l'utilité ultime de la langue pour fournir une explication des variantes de performance selon l'âge. D'après lui, la connaissance contextuelle des adultes et leur capacité à comprendre un langage elliptique leur permet de se passer d'une syntaxe parfaite. Comme le sens prime dans la communication, tant que les messages passent, le besoin d'un langage précis diminue. Puisque l'enfant n'a pas accès à des connaissances schématiques et contextuelles personnelles très évoluées, il a plus besoin d'élaborer un langage complet et « bien formé ». L'apprenant plus âgé peut se contenter d'un langage moins « riche », car sa connaissance du monde et des relations est plus développée.

Le fait que l'enfant apprend son L₁ « inconsciemment » et l'adulte son L₂ plus « consciemment » peut aussi expliquer la surcharge possible du système cognitif de l'adulte et l'importance pour lui de trouver des moyens « d'aller vite ».

L'âge modifie le caractère de l'individu. Ainsi, dans le cadre du recrutement, par exemple, on sait que les motivations d'un candidat ne seront pas les mêmes à 25, 35 ou 55 ans. Vraisemblablement, il en est de même dans le contexte de l'apprentissage. Ainsi, afin de satisfaire les motivations des différents âges, il faut probablement adopter des approches pédagogiques différentes.

Pour faire des prévisions de maîtrise ultime en L₂ il peut être utile de disposer d'informations sur l'âge auquel un apprenant adulte a commencé son apprentissage (surtout s'il a eu des périodes importantes d'exposition prolongée à la langue cible). Dans le cadre de formation continue d'adultes, cette information a relativement peu d'importance, puisqu'on ne peut guère revenir en arrière et (re)commencer ou compléter leur apprentissage plus tôt. En revanche, il peut être tout à fait indispensable de tenir compte de l'âge des apprenants adultes engagés (ou considérant s'engager) dans un processus d'apprentissage en L₂ afin de leur fournir une pédagogie adaptée à leurs motivations et besoins.

Les éléments sur l'âge cités ci-dessus, peuvent également fournir des arguments persuasifs pour un apprenant adulte qui craint être « trop âgé » pour apprendre une L₂. Ils peuvent donc devenir des éléments déclencheurs significatifs, qui lui permettent de surmonter un frein aperçu. En fait, chacune de ces études peut être utilisée auprès des apprenants pour son pouvoir métaphorique. Pour celui qui dit vouloir pratiquer une L₂ comme il pratique le français, ces études peuvent également l'aider à déterminer les contours de son apprentissage : à cibler des objectifs opérationnels dans le sens indiqué par Skehan, à accepter des phénomènes d'accent, à reconnaître son avantage de conceptualisation grammaticale. Les observations en imagerie cérébrale permettront d'expliquer que des différences persisteront, mais aussi de suggérer que ces différences, étant d'origine biologiques, ne doivent en aucun cas être source de honte ou de dénigration de soi. Les

limites de l'âge en matière d'apprentissage d'une langue n'empêchent pas de devenir opérationnel.

α.III.D. Le sexe

Si pendant longtemps des stéréotypes sexistes ont prévalu dans l'éducation (« les garçons sont matheux, les filles littéraires »), aujourd'hui ils sembleraient largement atténués, au moins dans la culture française, même si, parfois, ils n'ont pas complètement disparu. A partir de différences historiques, qui ont vu l'éducation massive des garçons précéder celle des filles, de nombreuses hypothèses ont essayé, au cours des années, d'expliquer les différences de résultats ou d'orientation des jeunes. Pourtant aucune étude sérieuse n'a réussi à valider ce genre d'hypothèse (Fausto-Stirling, 1985).

Les prises de conscience féministes des années 1970 et 1980 ont cherché, parfois sur des bases scientifiques tendancieuses, à redresser des inégalités de sexe dans le domaine de l'éducation. Aux Etats-Unis, des préoccupations politiques ont vu naître tout un mouvement de soutien aux filles dans le milieu scolaire, malgré de nombreuses études scientifiques qui tendaient à prouver qu'elles ne souffraient d'aucune discrimination significative (Sommers, 2000). Un suivi longitudinal du *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), observe les résultats de 70 000 à 100 000 élèves américains par an depuis 1969. A l'âge de neuf, treize et dix-sept ans, ils sont testés en maths, sciences, lecture et rédaction. D'après leurs résultats, les filles ne cessent de rattraper les garçons en maths et en sciences (des écarts de cinq et huit points persistent en 1996), alors que les garçons demeurent loin derrière les filles en lecture et rédaction (où les écarts sont de quatorze et dix-sept points).

En RAL, les résultats de quelques études des années 1980 (citées par Larsen-Freeman & Long, 1991) démontrent des performances nettement meilleures de la part des femmes sur des tests de compréhension orale et discrimination d'accent. Ils décrivent aussi une autre étude qui trouvait que les apprenants (masculins) de L₂ dominaient les conversations, mais que les apprenantes initiaient plus de négociations de sens. Les observations de M-F. Joncheray (1999), concernant la plus forte représentativité féminine dans les formations de BTS Commerce International en France, due aux meilleurs dossiers scolaires des candidates, coïncident avec les récentes recherches de Christina Hoff Sommers (2000),

qui déconstruit les mythes du privilège masculin dans le système scolaire américain et démontre, de nombreuses études à l'appui, un déséquilibre sexuel dans l'autre sens, qui continue de croître.

Quelques caractéristiques différencient le cerveau des femmes de celui des hommes. Elles ont un corps calleux plus volumineux que celui des hommes de dix pour cent, ce qui lui permet de comporter jusqu'à vingt millions de fibres axioniques de plus. Ce corps calleux arrive à maturité trois ans plus tôt chez la femme que chez l'homme, et permet la transmission de signaux électriques cinq à dix fois plus rapides (Sauvaget, 1997). Lors d'activités langagières, l'imagerie cérébrale montre des zones d'activation plus équilibrées entre les deux hémisphères du cortex chez la femme. Peut-on de là en tirer des conséquences quant à l'apprentissage ou aux capacités linguistiques ? Pas dans l'état actuel des connaissances.

Comme pour l'âge, l'état actuel des connaissances scientifiques permet de constater des différences entre les sexes en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères. Comme pour l'âge, leur ancrage dans des faits biologiques peut servir de justification pour cibler des objectifs opérationnels, plutôt que perfectionnistes. Comme pour l'âge, ces données non contournables peuvent permettre de déculpabiliser certains apprenants. Encore une fois, l'objectif est de pouvoir permettre aux apprenants de bien vivre leur apprentissage.

α.III.E. Les capacités physiques : acuité auditive et visuelle

Au niveau physique, je ne citerai que les éléments les plus évidents qui peuvent être déterminants dans une formation langue : l'audition, dans la perception du langage parlé, et la vue, dans l'observation de son interlocuteur ou au niveau de la lecture (même si, aujourd'hui, des problèmes de vision sont généralement diagnostiqués et corrigés tôt).

Commençons par l'audition. Si, intuitivement, nous pouvons imaginer l'importance de l'acuité auditive dans l'apprentissage d'une L₂, surtout lorsqu'on souhaite privilégier la communication orale (par opposition à l'étude de textes, par exemple), ce n'est que relativement récemment que des chercheurs ont commencé à y consacrer un certain intérêt. Singleton (1989) estime que la détérioration de l'acuité sensorielle n'est déterminante qu'à un âge très avancé, mais il ne considère que la détérioration « normale », dû à l'âge. Il semblerait, pourtant, que certaines difficultés auditives existent même chez de jeunes apprenants, et en nombre relativement important. Dès 1966, des recherches de Pimsleur (Pimsleur, Sundland & McIntyre, 1966, cité dans Skehan, 1989) ont attribué les mauvaises performances en acquisition de L₂ de 20 à 30% des enfants à leur mauvaises capacités auditives. En effet, le test d'aptitude développé par Pimsleur comporte une partie importante de mesures de l'écoute (Pimsleur, 1966 - voir ci-dessous : « aptitude »). En revanche, Pimsleur ne propose pas d'hypothèse concernant les raisons de cette mauvaise capacité.

Bishop & Mogford (1993), qui ont écrit plusieurs articles sur le développement du langage chez les personnes en situation particulière (enfants abusés, enfants de parents sourds, en situation de bilinguisme, chez les jumeaux, chez les sourds ou malentendants, avec des handicaps visuels, autistes, trisomiques, ...), affirment que certaines déficiences auditives (otites media répétées, pertes auditives temporaires à des périodes critiques du développement du langage) peuvent être à l'origine de difficultés langagières même en L₁. Lorsque l'acquisition du langage oral figure parmi les objectifs principaux d'un apprenant, il semblerait important qu'il ne soit pas pénalisé au delà des autres difficultés qu'il pourrait rencontrer à cause d'une audition défectueuse. Or, encore aujourd'hui, le

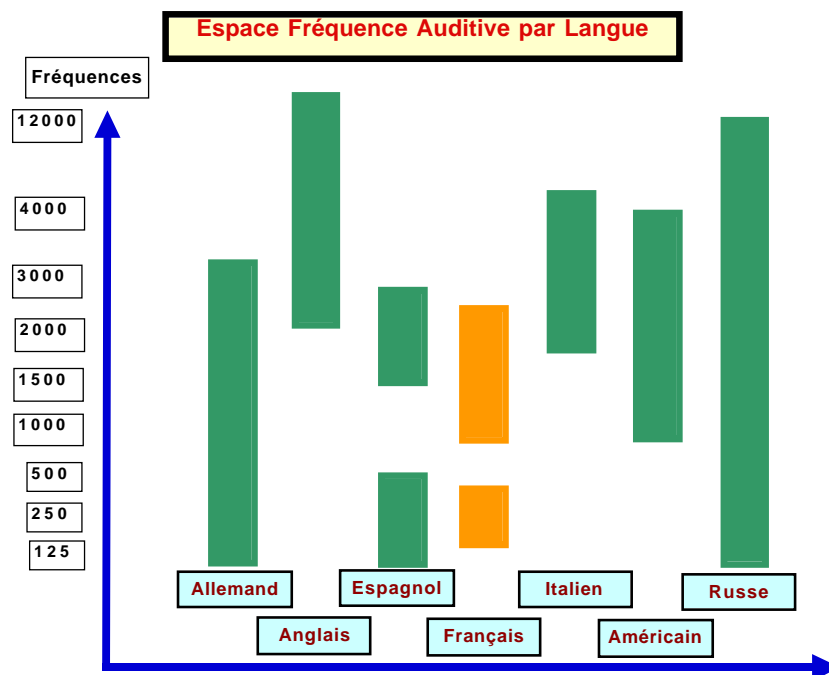
diagnostic de problèmes auditifs physiologiques n'est pas systématique chez les enfants et les jeunes adultes. Ceci est particulièrement étonnant lorsqu'on l'oppose au diagnostic de déficiences de vue, qui est quasi-universel (au moins en France) même chez de très jeunes enfants. Par ailleurs, une sorte de tabou paraît régner autour du port d'appareils correctifs auditifs, similaire à celui qui touchait au port des lunettes il y a quelques décennies. Si les lunettes sont devenues accessoires de mode, les appareils auditifs sont encore des prothèses médicales, et à ce titre perçus comme gênants, à cacher, même honteux.

La difficulté posée par un handicap auditif dans l'apprentissage d'une L₂ se conçoit facilement. Or, même une audition physiologiquement fonctionnelle dans le cadre de la L₁ peut s'avérer mal-adaptée lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère. En effet, les cognitivistes ont pu démontrer que la perception des sons du langage est qualitativement différente de la perception d'autres sons en terme d'amplitude, fréquence et phase (Howard, 1983). Nous devons traiter la perception du son à la fois de façon « *top-down* » (en partant d'une perception globale pour reconstituer les éléments composants) et de façon « *bottom-up* » (en partant des éléments les plus petits - phonèmes, par exemple, pour arriver à un sens global). Les sons linguistiques (phonèmes ou séquences) varient en fonction des autres sons qui les entourent et d'un locuteur à l'autre, il est nécessaire d'impliquer une logique autre que l'identification à l'identique (« *matching* ») dans l'écoute, et d'utiliser une logique plus « floue », par approximation et déduction en fonction de nombreux critères (ibid).

A partir de 1969 les travaux d'Albert Tomatis ont mis à jour les différences de bandes passantes entre les différentes langues. En effet, en fonction de la langue maternelle, on perd progressivement la capacité de faire certaines distinctions de sons (Howard, 1983). Nancy reconnaît ces différences entre l'anglais et le français en ce qui concerne l'enveloppe fréquentielle, mais met en garde contre toute affirmation hâtive qui affirmerait que « l'adulte français unilingue est sourd à l'anglais » (1990 : 21). Tomatis, en tant que O.R.L., a tenté de remédier aux difficultés de perception chez ses patients en entraînant l'oreille par l'écoute de sons électroniquement modifiés. Il semblerait que le gouvernement Canadien ait réalisé une expérimentation importante avec lui dans une perspective d'éducation bilin-

que dans les années 1980, mais j'ai été incapable de retrouver des traces ou résultats de cette expérimentation. Des expériences menées en France chez Hewlett Packard auraient révélé que le passage sous « oreille électronique » (l'appareil de réentraînement auditif de Tomatis) permettait de gagner jusqu'à 30% sur le temps d'apprentissage (communication personnelle de Michel Nysten, Jonathan Centre). D'autres entreprises ayant utilisé ce système l'ont trouvé efficace pour certains apprenants manifestant des difficultés auditives (souvent diagnostiquées dans un premier temps en fonction d'un fort accent, ou de longues périodes d'apprentissage sans résultats probants), afin de les mettre au même niveau que leurs pairs. D'après les quelques responsables de formation qui m'en ont parlé, le temps gagné lorsque les difficultés sont réelles vaudraient les investissements nécessaires, au moins dans les cas où une certaine pratique de la L₂ est impérative.

D'ailleurs, même en se passant de l'appareillage électronique de Tomatis, ses théories sont néanmoins utiles en formation, grâce à leur pouvoir métaphorique. En effet, la visualisation des bandes passantes des différentes langues européennes montre le peu de recoupage qui existe entre l'anglais et le français (voir schéma ci-dessous). Pour de nombreux apprenants, cette explication fournit en premier une déculpabilisation quant à la non-perception ou non-compréhension de l'anglais, même après des années d'étude. Ensuite, elle justifie les techniques qui peuvent leur être conseillées pour augmenter la quantité d' « input » qu'ils reçoivent, en entendant un maximum de stimuli en L₂ (par exemple écoute passive de la radio ou de la télévision).



Narcy attire également l'attention sur les difficultés que peut poser « le passage d'une langue syllabique [comme le français] à une langue non syllabique [comme l'anglais] » (1990 : 23). Par ailleurs, la référence à un même alphabet pour des sons phonologiquement proches, mais néanmoins distincts, est également source de nombreuses erreurs par surgénéralisation liée à la lecture (ibid.). Il semblerait que le domaine de l'audition bénéficierait de plus d'attention dans la didactique des langues, au moins dans une perspective d'alerter des apprenants quant aux sources possibles de difficultés qu'ils rencontrent.

En ce qui concerne la vue, elle ne semble pas poser de vrais problèmes d'apprentissage aujourd'hui dans notre contexte. Notons toutefois que dans le passé la vue a souvent été mise en cause dans des problèmes de dyslexie, ou plutôt qu'un mauvais diagnostic mettait parfois en cause les facultés de lecture, alors qu'il suffisait d'une paire de lunettes pour corriger le problème. Si je considère que cette question peut encore concerner les formateurs de langues aujourd'hui, ce serait plutôt dans des pays en voie de développement, où l'ophtalmologie n'est peut être pas aussi accessible qu'en Europe occidentale.

En revanche, à nos latitudes se posent encore les problèmes liés à la dyslexie, même en formation d'adultes. Puisque nous sommes dans une culture éducative qui s'appuie sur l'écrit (même lorsqu'on veut privilégier l'oral), ces problèmes peuvent s'avérer importants. De ce point de vue, des recherches récentes menées par Michael Merzenich, de l'University of California, San Francisco (1997) sont tout à fait intéressants. Elles appuient l'hypothèse avancée par Paula Tallal vingt ans auparavant, que la dyslexie serait, en fait, liée à des problèmes d'audition. Merzenich a testé l'audition d'adultes, ayant des performances en lecture très variées. Il a trouvé que tous les sujets qui avaient des difficultés de lecture, avaient également des difficultés à différencier entre deux tonalités (l'une aiguë, l'autre grave) entendues à un délai de quarante millisecondes. Les « bons lecteurs » n'avaient aucune difficulté à les distinguer.

Ronald Davis (1995) récuse ces conceptions de la dyslexie (dues à des déficits auditifs ou visuels) et considère la dyslexie comme un don, dont les résultats sur la lecture ne seraient qu'une conséquence malheureuse mais minime. La dyslexie résulterait en fait d'un mode de pensée exceptionnelle : visuelle, non-verbale, qui permet de réfléchir uniquement en images, six à dix fois plus rapidement qu'une pensée verbale. Ce mode de pensée leur permettrait une créativité extraordinaire, une bonne compréhension des concepts mathématiques multidimensionnelles, une curiosité presque sans limites. Les dyslexiques n'entendraient pas ce qu'ils lisent (ils n'auraient pas de dialogue interne) et seraient désorientés par une lecture qui impose sa logique linéaire, chaque mot venant confondre l'image interne qu'ils auraient construite à partir des mots précédents. En tout état de cause nous sommes bien loin des perceptions d'il y a quelques générations, qui considéraient la dyslexie comme une déficience intellectuelle.

Pour les besoins de cette recherche, il suffit de dire que le formateur / consultant qui pratique des diagnostics linguistiques doit rester vigilant afin de reconnaître, lorsqu'ils se présentent, des problèmes qui peuvent être liés à l'audition, la vision ou la dyslexie.

α.III.F. Les aspects cognitifs

Afin d'étudier les différences individuelles issues du domaine cognitif, je présente brièvement d'abord les courants de pensée qui ont donné naissance à l'analyse des phénomènes cognitifs. Ce positionnement global me permettra ensuite de situer les aspects cognitifs de l'apprenant plus généralement considérés en RAL, et enfin ceux que j'ai choisis d'étudier plus en détail dans la partie expérimentale de la thèse.

Tous les chapitres suivants (sur la mémoire, l'intelligence, l'aptitude, le style et les stratégies d'apprentissage) concernent la cognition. Je les ai traités en tant que chapitres indépendants, car ils constituent, pour chacun, des domaines de recherche bien élaborés et distincts les uns des autres. Les mettre tous en sous-chapitres aurait rendu la lecture plus difficile, ou n'aurait pas permis un développement suffisant de chacun.

La psychologie cognitive se donne comme objet d'étude tout ce qui se rapporte à la pensée (perception, attention, mémoire, langage, activités intellectuelles) à l'exclusion de ce qui relève de l'affectivité (émotions, motivations, ...) et propose une « modélisation de l'activité interne » (Grand dictionnaire de la psychologie). Plusieurs doctrines ou modèles cognitifs existent. Trois seront explorés plus spécifiquement dans cette thèse : le modèle computationniste, le modèle connexionniste et le modèle constructiviste.

Pour Schumann (1998) il existerait quatre formes de cognition : la cognition canalisée (guidé par des mécanismes innés : essentiellement des apprentissages universels comme marcher ou parler une L_1), la cognition impulsée par l'affect (SDL, voir chapitre sur l'affect, α.III.L.3), la cognition sociale (qui concerne la perception et le traitement d'informations au sujet des intentions et pensées d'autres personnes), et la cognition abstraite (les mathématiques, la logique, les échecs - la forme « canonique » de la cognition). La plupart des études sur la cognition, et surtout celles dans la partie qui suit, concernent cette dernière forme.

α.III.F.1. Le cognitivisme sur le modèle informatique

α.III.F.1.a. Le modèle computationniste

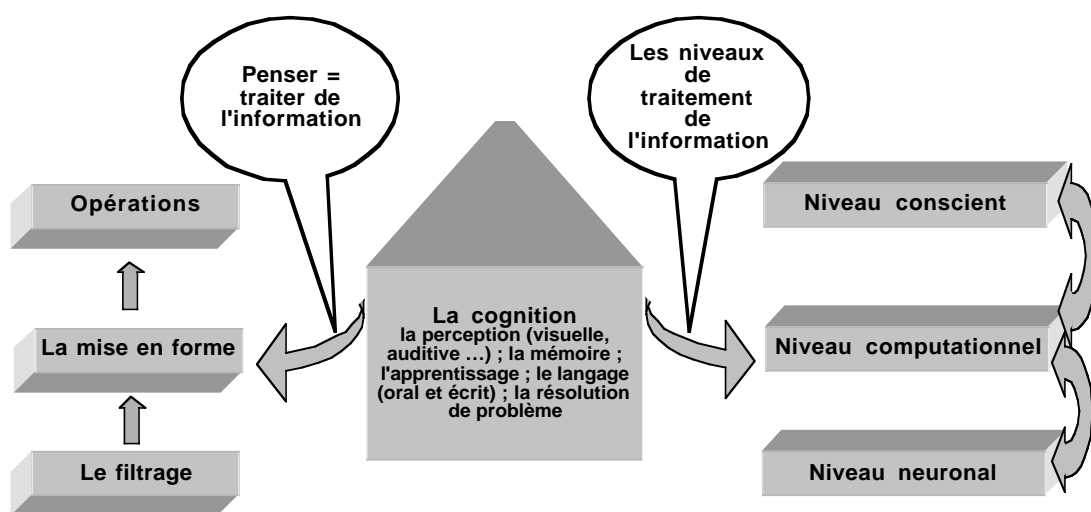
Le premier modèle « canonique » de la psychologie cognitive s'inspire de l'ordinateur. Il considère que la pensée humaine est un « traitement d'informations » qui consiste à manipuler des symboles ou des représentations selon des règles mentales. Il distingue entre les « logiciels » qui traitent les informations (le « *software* ») et le support machine (le « *hardware* »), en considérant que ce dernier n'a que peu d'importance. Par analogie, pour étudier la pensée on pouvait ignorer le cerveau biologique, et limiter la recherche aux phénomènes qu'il produit.

Dans les modèles cognitifs primitifs l'intelligence humaine était vue comme un genre de boîte noire, dans lequel on rentrait des informations, et après un traitement dont le fonctionnement était totalement inconnu, d'autres informations ou comportements en sortaient. Depuis, de nombreux cognitivistes ont travaillé pour essayer d'élucider le fonctionnement de la « boîte noire », notamment à partir de l'idée de « système de production » ou d'énoncés sous forme de « Si... ALORS », ce qui permet un traitement par un système binaire (O'Malley & Chamot, 1990).

Effectivement, des modèles ont pu être élaborés, qui semblaient reproduire certains comportements humains. Ils ont donné naissance notamment à l'intelligence artificielle et aux systèmes experts, qui devaient répliquer des phénomènes de l'intelligence humaine. En effet, la programmation informatique a pu produire des systèmes très efficaces en ce qui concerne la déduction logique ou le traitement sériel de grandes quantités d'informations, des systèmes experts capables de prendre des décisions en fonction d'informations fournies, dans des domaines tels que le diagnostic médical, la lutte contre les incendies de forêt ou, plus prosaïquement le jeu d'échecs. En revanche, « *Deep Blue* » ou d'autres systèmes experts, qui sont très sophistiqués et dépassent de loin les performances humaines dans certains « raisonnements » que nous estimons complexes, sont incapables d'exécuter la plus simple des opérations « intelligentes » (reconnaître

une voix ou un objet, se déplacer, créer une phrase grammaticale spontanée, ...).

En psychologie cognitive aujourd'hui la pensée est généralement conçue comme un processus en trois étapes : le filtrage des informations, le décodage des données (la mise sous forme de « représentations mentales »), les opérations (l'assemblage des représentations, parfois appelé la « computation »). Ces trois étapes peuvent se produire à au moins trois niveaux différents de fonctionnement. Le premier, le niveau neuronal, est conçu comme une série de réactions binaires, tout comme un processeur simple en informatique. A ce niveau toute information ou calcul n'est qu'une séquence d'activation ou non-activation, de « 0 » ou de « 1 ». Ces processeurs, pour traiter des masses d'informations importantes, doivent le faire en traitant les informations les unes après les autres. Le deuxième niveau, computationnel, concerne le traitement sous-conscient des informations - le fait qu'on décode les différentes lettres pour lire, ou met ensemble plusieurs images pour reconnaître un visage. Enfin le dernier niveau, conscient, qui est celui des intentions et manipulations des représentations.



En RAL, ce modèle a abouti à une conception de l'acquisition du langage en tant que système de règles à s'approprier. Ce genre de système implique des règles de combinaison d'éléments pour produire du sens, le stockage des éléments appartenant à différentes catégories, et la possibilité de sélectionner les bons éléments pour les insérer suivant la bonne règle. D'après Skehan (1998) une telle conception offre plusieurs avantages. D'une part elle permet énormément

ment de souplesse et de créativité. On peut produire de nouveaux sens sans contrainte, car chaque expression puise dans le système des règles dans son ensemble. D'autre part, la mémoire peut être conçue comme un genre de grande banque de données, bien organisée, où chaque élément ne paraît qu'une fois, permettant de retrouver des éléments « substituables » à volonté.

Elle implique également des fonctionnements qui sont loin d'être évidents (Skehan, 1998). Pour qu'un tel système soit efficace, il faudrait que le traitement des informations soit rapide et qu'il ne sollicite pas les ressources psychologiques outre mesure. Or les analyses que ce genre de système semblent exiger, font qu'il ne remplit pas ces critères. En même temps, rien ne prouve que la mémoire doive forcément avoir une organisation ultra-efficace et éviter le dédoublement dans le stockage (ibid.). Au contraire, il semblerait que l'on traite le langage par l'utilisation de schémas probabilistiques et heuristiques, cumulés tout au long de notre expérience de la communication (quelle que soit la langue). Selon Skehan, on s'appuie sur le contexte, les capacités prédictives, le langage elliptique, les artifices pour gagner du temps et toute une série d'autres stratégies pour gérer une conversation. J'y reviendrai dans la section sur les stratégies ci-dessous (α.III.K).

Les premiers modèles cognitifs computationnistes ne semblent pas, aujourd'hui, les plus aptes à expliquer des phénomènes de production et de compréhension de langage observés dans de nombreuses études. Le langage vu essentiellement comme un système de règles est attrayant par son élégance et son auto-suffisance, mais ne tient pas compte de la production réelle du langage dans une situation de communication.

α.III.F.1.b. Le modèle connexionniste

Dans le domaine de la psychologie cognitive, le connexionnisme ou traitement parallèle distribué (« *parallel distributed processing* » [PDP]) cherche à proposer un modèle du traitement de l'information dans la cognition humaine. Comme d'autres théoriciens, le groupe de recherche PDP (représenté essentiellement

par Rumelhart & McClelland [1989]) considère qu'un des moyens les plus prometteurs pour essayer de comprendre la cognition humaine serait d'arriver à programmer des ordinateurs de telle façon qu'ils reproduisent certains comportements humains. En effet, même le plus simple des comportements humains, par exemple le fait de tendre la main et de saisir un objet, implique le traitement d'une quantité très importante d'informations. Qui plus est, étant donné la structure neurologique de nos « processeurs », il existe un certain nombre de contraintes quant à la modélisation de ces comportements par un ordinateur.

Le connexionnisme se base sur la notion que l'intelligence est le produit d'interactions entre des processeurs simples, mais très nombreux. S'appuyant sur les travaux de J.A. Anderson et G. Hinton (1981), il considère que certains aspects de l'intelligence, tels la perception ou le traitement du langage, peuvent mieux se concevoir en terme de traitements massivement parallèles, qu'en terme de traitements séquentiels ou symboliques, aussi puissants que ces derniers puissent être.

Depuis quelques années, le développement de systèmes de traitement massivement parallèles a vu l'empilage des processeurs simples, afin de permettre le traitement de plusieurs informations en parallèle. Cette avancée en informatique a permis une nouvelle manière de concevoir la cognition, en imaginant que le cerveau humain travaille, lui aussi, par le traitement de multiples informations en parallèle. Ce type de traitement permettrait enfin, peut-être, de modéliser des compétences cognitives complexes. Par ailleurs, le connexionnisme postule que la cognition est préservée de façon distribuée. Ainsi une information n'a pas forcément une localisation permanente dans le cerveau. Un peu comme un hologramme, il peut coexister en plusieurs endroits.

Les travaux réalisés par le groupe de recherche PDP est interdisciplinaire de nature, et semble avoir des répercussions en intelligence artificielle, physique, mathématiques, neurosciences, informatique, biologie moléculaire et psychologie cognitive, ainsi qu'en RAL, notamment dans la mesure où cette dernière puise déjà un certain nombre de concepts importants chez les cognitivistes (cf. ci-dessus).

D'après le groupe PDP, ce qui rend les humains plus intelligents que les ordinateurs, ce n'est ni la vitesse, ni la précision, mais une certaine capacité à percevoir et comprendre des relations, comprendre le langage, récupérer et utiliser des informations contextuellement significatives, et cetera. De plus, chez l'humain toutes ces tâches cognitives peuvent être effectuées de manière simultanée. En créant des modèles informatiques qui utilisent les mécanismes de la cognition décrite ci-dessus le groupe PDP a découvert un certain nombre de propriétés qui lui permet d'élaborer de nouvelles explications pour de nombreux aspects de la cognition. Entre autres, elles fournissent une base qui permet de comprendre comment l'apprentissage peut se faire de façon spontanée, en tant que produit secondaire d'une autre activité de traitement d'information.

Cette théorie est attirante par le fait que les modèles connexionnistes ressemblent beaucoup aux mécanismes neurologiques qui se trouvent dans le cerveau humain, mais elle est surtout utile car elle permet de comprendre de nombreux aspects de la cognition non-linéaire, tels que les mécanismes de l'apprentissage, ou la nature de la représentation, qui ne pouvaient pas s'expliquer dans des cadres informatiques conventionnels.

L'apprentissage, par exemple, n'est plus conçu comme le stockage d'un certain nombre de règles ou de modèles et de leur activation à un moment donné. Comme les modèles connexionnistes stockent uniquement le poids de connexions entre différents unités (et non pas les modèles eux-mêmes), ils sont capables de recréer des modèles ou règles. Ils peuvent également générer des règles *spontanément* (Rumelhart & McClelland, 1989 : 30-31). C'est une révolution dans les modélisations informatiques. Dans ces modèles, l'utilisation de la connaissance fait partie intégrante du processus de traitement de l'information. Il ne s'agit plus d'aller chercher la connaissance nécessaire et le faire intervenir. Elle influence nécessairement le processus du traitement.

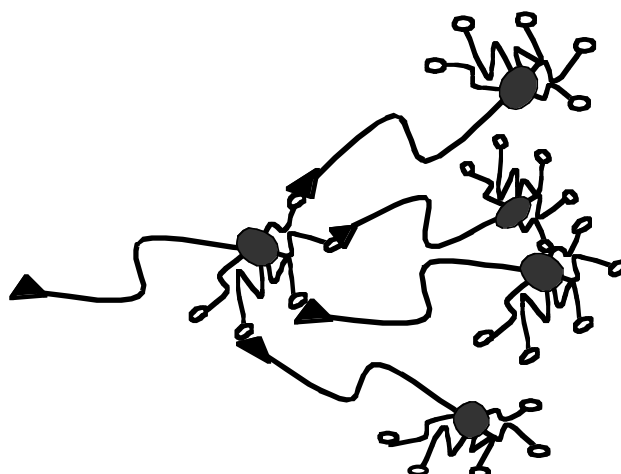
Les connexionnistes prennent une position radicalement opposée à des conceptions antérieures de l'apprentissage. A l'inverse de théoriciens comme Chomsky, Winston ou J.R. Anderson, ils ne présupposent pas que l'objectif de l'apprentis-

sage est la formulation de règles explicites qui décrivent les généralisations découvertes. Ils considèrent que c'est l'acquisition des poids de connexion qui permet à un réseau d'unités simples d'agir *comme* s'il comprenait les règles. Qui plus est, le groupe PDP considère que les mécanismes d'apprentissage peuvent être très simples et que l'on n'a pas du tout besoin de processeurs puissants pour apprendre.

De plus, les modèles connexionnistes se disent inspirés d'un modèle de l'esprit qui utilise la métaphore du cerveau à la place de la métaphore de l'ordinateur. Concrètement, cette inspiration a imposé des restrictions aux modèles PDP, telle la restriction des « cent étapes », qui limite volontairement les simulations des phénomènes mentaux à environ cent étapes séquentielles, pour rester dans le domaine de ce qui est possible pour le cerveau, alors qu'avec des outils informatiques séquentiels, ce nombre pourrait être multiplié par 10^6 . Deuxièmement cette métaphore contraint le modèle à n'avoir aucune connaissance qui n'est pas *dans les connexions*, au lieu d'être stocké dans des unités spécifiques du système.

Cette recherche est, en majeure partie, très informatique et mathématique dans sa forme, ce qui la rend difficilement accessible à des pédagogues et autres esprits plus littéraires. Néanmoins, le chercheur en RAL peut y trouver une nouvelle métaphore pour l'acquisition des connaissances et plus spécifiquement pour l'acquisition d'une langue.

Si l'ancienne métaphore était le « *language acquisition device* » (ou LAD) de Noam Chomsky, un élément inné à chaque être humain et qui contient les règles de base, communes à toutes les langues et à partir desquelles les grammaires de toutes les langues peuvent être construites, la nouvelle métaphore connexionniste met l'accent sur la capacité du cerveau à former des connexions et à ajuster le poids alloué à ces connexions en fonction des nouvelles données reçues. (Ramsey & Stich [1991] suggèrent que différents degrés de compatibilité peuvent exister entre les deux approches.)



un schéma « métaphorique » du réseau neuronal

Un exemple concret dans le domaine de l'acquisition des langues est décrit par Rumelhart & McClelland (1989), dans une étude intitulée « *On Learning the Past Tenses of English Verbs* ». Dans cette étude les auteurs ont voulu modéliser le phénomène de l'apprentissage de la forme passé des verbes en anglais par les enfants anglophones. C'est un phénomène intéressant et particulièrement bien documenté par des études expérimentales antérieures (les auteurs citent Brown 1973, Ervin 1964, Kuczaj 1977), qui démontrent, par exemple, que les enfants passent par trois phases principales dans l'apprentissage du passé. Dans la première phase les enfants utilisent seulement quelques verbes au passé. Ceux-ci sont des mots très courants et la plupart sont des verbes irréguliers. Les enfants connaissent la forme correcte de ces verbes, mais il semblerait que ce soit uniquement en tant qu'éléments isolés et qu'il n'y ait aucune règle appliquée.

Dans un deuxième temps les enfants commencent à utiliser beaucoup plus de verbes et semblent découvrir la règle concernant les verbes réguliers, car ils sont capables de générer un passé pour des mots inventés. D'autre part, ils créent des passés incorrects pour des verbes irréguliers qu'ils connaissaient avant.

Dans la troisième phase les enfants régularisent l'utilisation des verbes irréguliers précédemment connus et continuent à appliquer la forme régulière aux verbes nouveaux, en corrigeant en fonction de leur expérience.

Le modèle informatique connexionniste est composé d'unités d'entrées (qui correspondent à la racine du verbe), d'unités de sorties (qui correspondent à la forme du passé générée par le modèle) et de connexions qui sont programmées de façon à s'auto-ajuster en fonction de l'approximation de la réponse générée, par rapport à une forme cible donnée. Par des ajustements successifs des poids des connexions, le modèle apprend peu à peu à produire des sorties correctes. Il le fait en fonction d'éléments phonémiques (qu'ils appellent Wickelphones) qui tiennent compte non seulement d'un phonème, mais de son environnement phonémique immédiat. En effet, ce sont ces éléments qui règlent la formation du passé en anglais (Wickelgren 1969, Kucera and Francis 1967).

En utilisant les neuf classes de verbes irréguliers définis par Bybee and Slobin (1982), les auteurs comparent les résultats d'apprentissage de leur modèle à ceux observés chez les enfants dans des productions spontanées.

Les résultats sont particulièrement intéressants, car ils reproduisent bien les trois étapes d'apprentissage observés chez les enfants. De plus, le modèle informatique le fait sans l'apprentissage explicite de quelque règle que ce soit. La régularisation est le résultat d'ajustements progressifs de poids de connexions en réponse à une correspondance de régularité qu'exposent certains verbes.

La correspondance entre la courbe d'apprentissage des enfants et celle du modèle est très proche, au point qu'il permet aux auteurs de soulever un certain nombre d'observations qu'ils ont découvertes dans le processus d'apprentissage du modèle et qui, vraisemblablement, se trouveraient également dans la production linguistique des enfants. Évidemment la vérification empirique de ces éléments fournirait un appui puissant à la validité de cette théorie.

Les conclusions des auteurs permettent, me semble-t-il, de réconcilier une théorie scientifique et une approche pédagogique d'apprentissage d'une langue basée sur la qualité et la quantité de l'input (de type Krashenienne), ainsi que sur une production en termes de tâche, sans passer par l'explicitation des règles. Je transcris ces conclusions directement :

« We have, we believe, provided a distinct alternative to the view that children learn the rules of English past-tense formation in any explicit

sense. We have shown that a reasonable account of the acquisition of past tense can be provided without recourse to the notion of a "rule" as anything more than a description of the language. ... It is statistical relationships among the base forms themselves that determine the pattern of responding. The network merely reflects the statistics of the featural representations of the verb forms.

We chose the study of the acquisition of past tense in part because the phenomenon of regularization is an example often cited in support of the view that children do respond according to general rules of the language. Why otherwise, it is sometimes asked, should they generate forms that they have never heard? The answer we offer is that they do so because the past tenses of similar verbs they are learning show such a consistent pattern that the generalization from these similar verbs outweighs the relatively small amount of learning that has occurred on the irregular verb in question. ... We view this work on past-tense morphology as a step toward a revised understanding of language knowledge, language acquisition, and linguistic processing in general » (Rumelhart & McClelland, 1989 : 267-8).

La théorie connexionniste, telle qu'elle est présentée par Rumelhart et McClelland, offre une explication théorique du fonctionnement de l'acquisition linguistique qui saurait expliquer les résultats observés dans des études sur l'âge. L'apprentissage de « règles » (qui est suivi en général par les adultes) peut effectivement donner un grand coup de pouce en avant pour comprendre ou formuler des énoncés de façon plus ou moins rigide. Mais il semblerait logique de postuler que seul l'ajustement correct des connexions et « poids » neurologiques, grâce au traitement de l'*input*, puisse créer une véritable procéduralisation de la langue.

Quelques expériences (notamment Spelke & Neisser, 1976) sont parties de la métaphore des processus parallèles en sens inverse et ont testé les capacités des sujets à réaliser deux activités attentionnelles simultanément (en l'occurrence, lire une histoire tout en écrivant et classant des mots dictés). Le genre d'hyperconscience produite semble porteur d'apprentissages importants, mais il faudrait beaucoup plus de recherches de ce type afin de pouvoir en tirer des conclusions précises.

La théorie PDP telle quelle n'apporte pas de nouvelles méthodes pédagogiques, pas plus qu'elle ne suggère de quelle manière s'assurer que les connexions

neuronales se font. En revanche, si nous l'utilisons en tant que métaphore de l'apprentissage, elle permet un certain nombre d'explications et d'extrapolations qu'une théorie nativiste pure (par exemple) ne permet pas.

Premièrement, on peut postuler que si, effectivement, le cerveau fonctionne selon ce modèle, c'est surtout au niveau de la *quantité* de l'*input* (des informations langagières fournies) qu'il faudrait agir, car c'est cette quantité qui permet les ajustements de poids dans la création de généralisations.

Deuxièmement, il faudrait agir aussi au niveau de la qualité de l'*output* (en corrigeant, à bon escient, la production des apprenants), car c'est ce feed-back qui permet les réajustements des poids d'information. La thèse de Marie-Françoise Joncheray (1999) appelle néanmoins l'attention sur le fait que les concepts même d'*input* et d'*output* sont relatifs et conditionnés par les représentations à la fois de celui qui propose l'input en question, autant que par celles du receveur. Le schéma proposé ici n'est donc pas aussi simple qu'il pouvait paraître.

Troisièmement, on peut utiliser la métaphore des processus parallèles littéralement, en proposant des activités qui impliquent et utilisent complètement le conscient (par l'accomplissement de plusieurs activités en parallèle), afin de libérer l'inconscient pour l'apprentissage. En terme connexionniste, ceci voudrait dire augmenter le nombre total de connexions à un moment donné pour que de nouvelles connexions pertinentes puissent se faire « toutes seules ».

Personne ne sait encore comment les mécanismes neuronaux de l'acquisition linguistique fonctionnent, mais la théorie connexionniste nous donne un modèle, une nouvelle métaphore qui peut modifier la façon de penser le phénomène. En attendant que le savoir scientifique fournisse des modèles complets du fonctionnement du cerveau, ce genre de métaphore a un rôle conceptuel à jouer et peut être testé sur le terrain par le genre d'expérience suggérée dans le paragraphe précédent.

α.III.F.2. Le cognitivisme constructiviste

Un autre courant cognitiviste considère que le sujet construit lui-même ses connaissances. Ce « constructivisme » représente la pensée de chercheurs tels que Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, George Kelly ou le praticien Reuven Feuerstein. Dans un souci d'économie, alors que les travaux de chacun de ces penseurs ont fait l'objet de nombreuses publications, j'essaie de synthétiser leur apport à la RAL d'après le livre de Williams & Burden (1997) et la thèse de doctorat de Marie-Françoise Joncheray (1999), membre de l'équipe de recherche à laquelle j'appartiens et dont le résumé me semble particulièrement concis et pertinent.

Pour Piaget, le développement cognitif suit un processus biologique. La capacité à penser s'acquiert progressivement durant l'enfance, en passant par des stades identifiés, pour devenir de plus en plus abstraite. L'apprentissage (toute acquisition de nouvelles connaissances) suit un double processus : assimilation (on fait correspondre une information nouvelle aux savoirs antérieurs) et ajustement (on modifie les savoirs antérieurs pour intégrer de nouvelles informations). De la théorie de Piaget, trois concepts semblent particulièrement importants pour la RAL :

- l'apprenant est un individu qui construit du sens de manière active ;
- le développement de la pensée et son lien avec le langage sont centraux à tout apprentissage ;
- les tâches d'apprentissage doivent être ajustées au niveau cognitif de l'apprenant (Williams & Burden, 1997 : 23).

Ces idées permettent de concevoir que, même en tant qu'adulte, « l'apprenant se construit une langue qui lui est propre et qui évolue au fur et à mesure de sa progression » (Joncheray, 1999 : 51).

Le thème dominant des travaux de Bruner a été « la quête de l'esprit », au moyen de domaines de connaissance très diversifiés (philosophie, anthropologie, sociologie, analyse littéraire, linguistique, biologie). Quelques concepts centraux de sa pensée qui peuvent s'avérer utiles pour la RAL sont :

- l'importance de l'éducation de la personne dans toutes ses dimensions ;
- la primauté de la conceptualisation, des capacités et des stratégies cogni-

tives sur l'acquisition de « savoirs » ;

- le développement de l'excellence ;
- l'acquisition de connaissances transférables ;
- le sens de l'apprentissage ;
- la construction spiralaire des savoirs.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, la pensée de Bruner peut se traduire en orientation pédagogique, ou guide formatif :

« we need to seek a balance between, on the one hand teaching aspects of the target language and skills in the language, and on the other hand developing the learners' ability to analyse the language, to make guesses as to how rules operate, to take risks in trying out the language, and to learn from their errors » (Williams & Burden, 1997 : 26).

Pour George Kelly, l'être humain est en quête de sens vis-à-vis du monde dans lequel il vit. Chacun procéderait comme un scientifique, en construisant des hypothèses qu'il teste au moyen d'expériences personnelles. Le sens des événements et informations serait une construction individuelle en fonction de qui on est et de ce qu'on a vécu antérieurement. Il varie en fonction des individus (Joncheray, 1999).

L'apport principal de ces trois penseurs par rapport au sujet de cette thèse concerne la manière dont les apprenants construisent leur propre sens personnel de l'environnement, de l'apprentissage et du langage lui-même.

Vygotsky et Feuerstein ont complété ces conceptions de l'apprentissage par un volet social, en considérant que la seule interaction avec l'environnement ne suffit pas pour apprendre. La médiation d'autres humains est nécessaire à la construction du sens. Cela a, bien évidemment, une forte incidence sur la conception de l'enseignement et l'activité de ceux qui assument le rôle de médiateur. Pour Vygotsky l'apprentissage ne peut se faire que lorsqu'il s'adresse à un niveau au-dessus du niveau de compétence actuel de l'individu, suffisamment éloigné pour qu'il ne puisse y accéder qu'au moyen de la médiation d'autrui. Il appelle ce niveau la « zone proximale de développement ». L'apprentissage oblige donc l'in-

dividu à dépasser ses propres limites. Il apprend et se trouve aussi transformé par l'apprentissage.

Feuerstein a bâti son « Programme d'enrichissement instrumental » sur les prémisses que tout le monde peut apprendre et que les structures cognitives sont modifiables. Son travail avec des enfants en grande difficulté scolaire a apporté un outillage concret au terme « apprendre à apprendre ».

Les interactionnistes sociaux que sont Vygotsky et Feuerstein, soulignent l'importance d'une médiation dans tout apprentissage, suggérant les rôles que peuvent assumer un formateur dans un système d'apprentissage autodirigée.

Bien que la majeure partie des concepts du courant constructiviste soient déjà apparus dans ce travail sous d'autres titres, il m'a semblé important de les re-situer par rapport à ce qu'ils ont en commun, ainsi qu'en les différenciant des autres courants cognitivistes. Je souhaite souligner en même temps les valeurs qu'ils véhiculent en ce qui concerne l'individu et son rapport au savoir, car ce sont des valeurs qui ont influencé l'ensemble de ce travail.

α.III.G. La mémoire

D'un point de vue biologique, la mémoire est un processus dynamique, à la fois électrique et biochimique (Schacter, 1999). Depuis longtemps la psychologie cognitive identifie différents fonctionnements et facettes de la mémoire. Les premiers modèles des cognitivistes computationnels distinguaient la mémoire à court terme de la mémoire à long terme. La première a été affinée pour aboutir au concept de mémoire de travail, à savoir une mémoire de courte durée, de capacité très limitée, que l'on utilise (par exemple) pour faire des calculs, enchaîner des mots dans un ordre cohérent, se rappeler un numéro de téléphone avant de le composer. Miller (1956) a déterminé que cette mémoire ne pouvait pas, pour la plupart des personnes, traiter plus de cinq à neuf éléments à la fois. Elle permettait, par contre, le traitement de « morceaux » (*chunks*) d'informations, qui pouvaient éventuellement regrouper des éléments inférieurs (par exemple un numéro de téléphone français, bien qu'il ait 10 chiffres, est mémorisé [et énoncé] comme une suite de cinq numéros, ce qui est à la portée de la mémoire de travail de presque tout le monde).

Dans le courant symboliste (computationnel), le modèle le plus récent de la mémoire est celui de Tulving (1995), qui définit cinq systèmes de mémoire fonctionnellement différents : la représentation perceptive (qui permet de reconnaître et d'encoder les caractéristiques d'un objet, d'une situation, d'un mot), la mémoire procédurale (qui permet de retenir des suites d'actions cognitives ou motrices), la mémoire sémantique (qui contient les connaissances abstraites et générales), la mémoire épisodique (qui contient des souvenirs contextualisés, que ce soit un événement vécu, ou un poème) et la mémoire de travail (qui permet de garder une information « en tête » temporairement).

La mémoire est particulièrement importante dans l'apprentissage d'une L₂, notamment en ce qui concerne l'acquisition de vocabulaire (Williams & Burden, 1997). Williams & Burden remarquent que la mémorisation de longues listes d'éléments lexicaux n'est pas particulièrement efficace, en partie à cause de la capacité limitée de la mémoire de travail. En revanche, ils constatent que l'enseignement de techniques de mémorisation peut être très utile, notamment des straté-

gies mnémotechniques faisant appel à plusieurs sens (visuel, auditif, tactile,...), ou des méthodes d'association d'idées. Pour Stevick (1976) la mémoire verbale est à la fois une mémoire d'éléments (mots, morphèmes) et une mémoire de relations (règles). L'efficacité verbale implique la capacité à créer des « morceaux » de plus en plus importants (en réduisant ainsi le délai de rappel entre éléments), l'association d'images, et l'appel à la « profondeur » cognitive (c'est-à-dire une association entre des informations et sa propre expérience).

La mémoire se conçoit autrement dans un modèle connexionniste, où il s'agit d'un grand réseau de connexions, plutôt que d'un (ou des) centre(s) de stockage. Ainsi, un souvenir correspondrait à l'activation d'une configuration de connexions synaptiques particulière, et non pas à une seule représentation symbolique. Aujourd'hui les spécialistes de la mémoire optent souvent pour un modèle hybride, qui permet de mieux décrire des fonctionnements diversifiés de différents aspects de la mémoire, par exemple l'automatisme et la rapidité d'une part, et le contrôle volontaire d'autre part (Tiberghien, 1997).

En RAL Skehan (1998) développe un argument pour un concept de la mémoire basée sur des éléments lexicaux et qui serait extrêmement large, autorisant le stockage d'éléments redondants dans des regroupements variables (le même mot plusieurs fois, avec des mots connexes différents), et permettant ainsi des accès rapides à des morceaux de langage « tout faits ». Un tel modèle expliquerait les phénomènes de débit et de sélection qu'on observe chez le locuteur natif. Skehan cite les travaux de Pawley & Syder (1983) qui suggèrent qu'en L₁ l'individu possède des centaines de milliers de « souches de phrases lexicalisées » (*lexicalized sentence stems*), qui peuvent être variées suivant les règles grammaticales, mais qui représentent un niveau de fiabilité fort pour le locuteur, et demandent peu d'effort de traitement. L'exemple donné est la souche :

Proposition nominale « *be* (conjugué) » « *sorry to keep* (conjugué) »
« *you waiting* »

qui peut produire les expressions suivantes (entre autres) :

I'm sorry to keep you waiting.

I'm so sorry to have kept you waiting.

Mr. X is sorry to keep you waiting all this time.

Avec une telle conception du stockage des éléments linguistiques, la conception du rôle de la mémoire de travail change aussi. Plutôt que de devoir planifier à l'avance toute une phrase, on ne traiterai qu'une proposition lexicale à la fois, sûr d'être capable de gérer les particularités de la proposition suivante lorsqu'on y arrivera. C'est au fur et à mesure qu'on trouvera les moyens syntaxiques d'ajouter une proposition à une autre. Ainsi les demandes de grosses capacités de traitement linguistiques (que demandent le modèle analytique) disparaissent. Cela serait vrai d'un point de vue de la réception également. La compréhension du discours serait plus un processus de reconnaissance de « blocs », qu'une analyse syntaxique poussée.

D'après Skehan, l'avantage de ce type de système c'est qu'il tient compte de la complexité du langage produit et reçu en temps réel et semble plus proche de l'expérience subjective de l'utilisation d'une langue. Son implication pour l'apprentissage est, bien sûr, un rééquilibrage du temps consacré à l'étude des règles et à l'apprentissage de morceaux lexicaux.

Les quelques informations sur la mémoire rapportées ci-dessus peuvent influencer notre conception de l'apprentissage d'une L₂ de plusieurs façons. D'abord, on doit retenir, qu'il ne faut pas faire de demandes trop importantes à la mémoire de travail : peu d'éléments, mais parfois des éléments complexes (*chunks*). Ensuite, différents systèmes de mémoire traitent différents types d'informations. Ainsi, pour apprendre des informations linguistiques on peut éventuellement les penser de manière diverse : en tant qu'éléments à reconnaître, en tant que connaissances, en tant que « gestes mentaux » procéduralisés, en tant qu'épisodes contextualisés (avec une certaine « profondeur cognitive ») et en tant qu'éléments fugaces, dans la construction d'un sens immédiat.

Intégrer l'apprentissage de stratégies mnémotechniques doit aussi faire partie d'un apprentissage efficace (au moins lorsque ces stratégies sont inconnues des apprenants). (Cette idée sera examinée de plus près dans la section sur les stratégies, chapitre α .III.K) Enfin, l'argument fourni par Skehan (1998) justifie d'une approche lexicale (au moins partielle) de l'apprentissage d'une L₂.

α.III.H. L'intelligence

A partir d'une longue histoire qui aborde l'intelligence par la philosophie (Thomas d'Aquin, Pascal ou Descartes ont, entre autres, traité la question), celle-ci entre dans l'ère « scientifique » à la fin du XVIII^e siècle, avec la phrénologie de Franz Joseph Gall. La phrénologie postulait déjà des intelligences multiples (vingt-sept), et une localisation des fonctions cérébrales (Damasio, 1995). Un siècle plus tard, la notion d'intelligence se singularise et devient la proie de la psychométrie. Le concept d'intelligence a évolué peu durant la première moitié du XX^e siècle, depuis les premières tentatives de Binet et Simon de la quantifier, en mesurant le fameux « quotient intellectuel ». L'impossibilité de trouver un consensus de définition durant cette période a laissé pourtant la voie ouverte à un consensus sur l'outil et a même provoqué la tautologie qui définit l'intelligence comme « ce que mesurent les tests » !

Piaget a appelé l'attention sur le développement de l'intelligence à travers différents stades successifs et la psychologie cognitive a mis l'accent sur les diverses manières de traiter les informations. Les neurosciences, à partir des travaux de P. Broca, commencent à étudier le cerveau lui-même afin de s'approcher d'une définition d'intelligence. La venue de nouvelles techniques d'imagerie cérébrale (enregistrement encéphalographique [EEG], tomographie par émission de positrons [TEP] et imagerie par résonance magnétique [IRM]) permet de visualiser et d'étudier l'organisation des activités mentales « normales » du cerveau (Posner & Raichle, 1998). L'approche par l'intelligence artificielle tente plutôt de modéliser l'intelligence, en créant des systèmes informatiques capables « d'agir de façon intelligente » (calculer, jouer [et gagner] aux échecs, conduire un processus d'expert [par exemple diagnostic médical], ...).

« Il n'empêche que personne ne s'entend sur ce que veut dire l'intelligence. Sinon qu'il s'agit du propre de l'homme », nous dit Jean-Pierre Changeux, neurologue, dans une revue de vulgarisation scientifique (1998). Ainsi, pour cette courte section sur « l'intelligence », j'adopterai la définition de base de Reuchlin, dans le Grand Dictionnaire de la Psychologie (1991), qui la considère comme « une capacité générale d'adaptation à des situations nouvelles par des procédures cognitives ».

α.III.H.1. Le Q.I. et le langage

Si le langage (c'est-à-dire la « capacité spécifiquement humaine à communiquer à l'aide de signes vocaux conventionnels organisés en systèmes », d'après la définition du Grand Dictionnaire de la Psychologie) est l'un des attributs fondamentaux de l'homo sapiens, l'intelligence au contraire (au moins l'intelligence telle que peuvent la mesurer des tests ou échelles existants) ne semble pas forcément être un pré-requis du langage. En tant qu'illustration de ce propos, je ne citerai que l'exemple de « D.H. » ci-dessous, parmi de nombreux études de cas similaires.

« D.H. » est une femme avec le « syndrome du babillard » (une affection de personnes hydrocéphales, qui les amène à beaucoup parler, avec un vocabulaire et une richesse syntaxique impressionnantes, malgré des limites cognitives prononcées). D.H. a un QI mesuré de 44 ; elle a des difficultés à mettre des images dans l'ordre, à faire de l'arithmétique très simple, à assembler des formes, à encoder des objets de façon symbolique, et à réaliser de nombreuses autres tâches cognitives élémentaires. Sur la plupart des mesures d'intelligence, elle a les résultats les plus faibles. Le linguiste Richard Cromer, qui a passé du temps à documenter le cas de cette femme, fait l'observation suivante :

« In D.H., however, we observe excellence in all aspects of her language, not only in the syntax, but in the phonology, semantics and even the nonlinguistic sphere of pragmatics, that is in the use and coordination of those linguistic skills ». (Cromer, 1994 : 151)

Au moins dans cet exemple, nous voyons une dissociation nette entre l'intelligence (au moins telle qu'elle est mesurée en terme de QI) et le langage. Dans ce sens, l'intelligence ne semble pas être un pré-requis absolu du langage (de la L₁).

En revanche, qu'en est-il de l'apprentissage d'une L₂ ? Est-ce que ce même type de phénomène existe avec des personnes parlant plus qu'une langue ? Malheureusement je n'ai pas la réponse qui serait nécessaire pour « falsifier » (selon la terminologie de Popper) l'hypothèse qu'il faille un QI minimum pour apprendre une L₂. Ellis (1985 : 111) postule : « *[i]f intelligence is not a major determinant of L₁ acquisition, it is possible that it is also not very important in SLA, particularly*

when this is acquired naturally. » Larsen-Freeman & Long (1991), ainsi qu'Ellis (1985) se réfèrent à la distinction CALP (« *Cognitive/ Academic Language Performance* ») / BICS (« *Basic Interpersonal Communication Skills* ») de Cummins (1979) pour expliquer des résultats d'expériences qui, d'une part, trouvent des corrélations entre des mesures d'intelligence et le développement de compétences scolaires en L₂, et, d'autre part, établissent peu de corrélation entre l'intelligence et la communication orale. Pour Ellis (1985) les étapes d'acquisition sont indépendantes de l'intelligence, alors que le niveau éventuel atteint et le temps d'apprentissage peuvent varier énormément d'un individu à l'autre en fonction de l'« intelligence ».

Gaonac'h (1996) cite une étude de Sparks & Ganschow qui indiquerait que des déficits en langue maternelle sont des indicateurs assez fiables de non réussite en apprentissage d'une L₂. En abordant la question différemment, Ehrman (1996) documente une dizaine de cas où des troubles d'apprentissage (qui pourraient, selon la définition de l'intelligence donnée ci-dessus, être considérés comme des déficits d'intelligence) peuvent sévèrement freiner ou compliquer l'apprentissage d'une L₂, ainsi que limiter les résultats à terme, même chez quelqu'un qui ne démontre pas de problèmes dans sa L₁. D'ailleurs, elle cite deux cas de personnes qui ont appris plusieurs langues avant de rencontrer des difficultés avec une dernière. En l'occurrence cela semble dû à un changement dans l'approche pédagogique, que la personne n'a pas pu assumer (ibid.).

α.III.H.2. Les intelligences multiples

L'une des théories récentes les plus opérationnelles sur l'intelligence (puisqu'elle peut facilement trouver des applications sur le terrain) est celle de Howard Gardner (1996), concernant ce qu'il appelle les « intelligences multiples ». Dans ses travaux il développe la thèse que nous ne possédons pas une seule intelligence, immuable, mais plutôt (au moins) sept catégories d'intelligences différenciées : logico-mathématique, linguistique, intrapersonnelle, interpersonnelle, spatiale, musicale, corporo-kinesthésique (plus, éventuellement, une intelligence spirituelle ou morale, et une intelligence artistique [ibid. : 65]). Pour chaque type

d'intelligence, nous avons des domaines (ou matières) de préférence, ainsi que des moyens préférentiels de les apprendre. Dans le système scolaire traditionnel, seulement les deux premières intelligences sont favorisées.

La théorie des intelligences multiples se veut « centrée sur l'individu » (ibid. : 9) et rejette toute une tradition d'éducation et d'évaluation basée sur des standards normés, notamment les tests de QI. Selon Gardner, la notion de QI repose uniquement sur des mesures de quelques performances logico-mathématiques et langagières. Comme l'intelligence est multiple, notre système actuel d'éducation a deux défauts : premièrement, il n'éduque qu'une partie de la population (celle qui fonctionne avec les deux intelligences les plus valorisées) ; deuxièmement, il laisse totalement au hasard l'éducation des intelligences qui s'avèrent être les plus grands facteurs de réussite en dehors de l'école (notamment l'intelligence interpersonnelle, pour le monde de l'entreprise, et l'intelligence kinesthésique dans le monde des sports). Si l'objectif de l'éducation est de former des personnes aptes à réussir dans notre société moderne, de nouvelles manières de considérer, mesurer et faire mûrir l'intelligence doivent être mises en place. Pour Gardner, l'éducation devrait tenir compte de toutes les intelligences, en s'appuyant sur les intelligences les plus développées chez un individu, afin d'aborder celles qui lui sont les moins accessibles.

« La tradition, dit Gardner, définit l'intelligence d'une manière opératoire, comme l'aptitude à répondre aux items des tests d'intelligence » (ibid. : 29). Or, ces tests sont eux-mêmes déterminés culturellement. Alors que

« le langage, compétence universelle, peut se manifester en tant que tel sous la forme de l'écriture dans une culture donnée, de l'art oratoire dans une autre, ou de la langue secrète des anagrammes dans une troisième » (ibid. : 30),

les tests d'intelligence ne mesurent que la première de ces formes, et encore sous sa forme logique la plus réductrice, à savoir les relations grammaticales ou les règles phonologiques. D'autre part, comme l'ont montré Skehan (1989) ou Tarone & Yule (1989) par rapport aux tests d'aptitude en langue qui utilisent ce même type de logique (voir chapitre α.III.I sur l'aptitude), ces tests « privilégient souvent un certain type d'habileté décontextualisée » (Gardner, 1996 : 48).

Dans ma pratique professionnelle de la formation, je rencontre de nombreux adultes qui souhaitent apprendre une langue étrangère, malgré un besoin professionnel ou personnel relativement faible et un manque d'« aptitude » apparent (auquel ils ont tendance à attribuer leurs échecs passés). Ce désir, pourrait-il provenir du fait que

« les compétences langagières et logiques forment le cœur de la plupart des tests 'd'intelligence', et ... sont placées sur un piédestal pédagogique dans nos écoles » (ibid. : 47) ?

Autrement dit, et ceci particulièrement dans le contexte français, la valorisation scolaire des compétences en langues (quoique dans une bien moindre mesure que les compétences « matheuses »), associée à son enseignement plutôt rigide et monolithique, contribue-t-elle au désir d'un certain nombre d'adultes de pallier leur « défaillances » scolaires en se prouvant qu'ils sont capables (malgré tout) de réussir dans ce type d'apprentissage ? Mes observations sur le terrain et en entretien m'amènent à le supposer.

La théorie des intelligences multiples pourrait avoir des applications diverses dans le cadre de la formation langues. Ne souhaitant pas imaginer des sélections éducatives en fonction des « intelligences » prépondérantes chez un individu, comme c'était l'objectif des premiers tests d'aptitude, je préfère imaginer l'utilisation de cette théorie en tant qu'outil d'analyse et d'orientation.

Dans le cadre de la formation professionnelle continue, les personnes qui ont une « intelligence langagière » bien développée, ont une facilité « naturelle » pour les langues et souvent pour l'apprentissage des langues. Ayant déjà appris une ou plusieurs langues à l'école, elles ont pour la plupart développé les stratégies et techniques adaptées à ce type d'apprentissage. De ce fait, elles ont peu besoin du formateur en tant que conseiller et tuteur. Souvent elles utilisent le formateur uniquement en tant que ressource, capable de leur fournir échanges et informations linguistiques. Ces personnes constituent pourtant une minorité dans les centres de formation continue. La principale raison de ceci étant probablement que les personnes avec ce type d'intelligence acquièrent les compétences langagières dont elles ont besoin pendant leur cursus scolaire.

Ainsi, dans les centres de formation continue, on trouve une majorité d'apprenants pour qui l'« intelligence langagière » est plus ou moins étrangère. Quels peuvent être les meilleurs moyens, dès lors, de les amener à développer cette intelligence qui leur « fait défaut » ? Lorsqu'il s'agit de développer une intelligence, plusieurs démarches peuvent se croiser. Il n'est pas dans mon propos ici d'essayer de donner des réponses élaborées à cette question, mais seulement d'indiquer très succinctement des directions qui peuvent être approfondies. D'abord, il peut être utile de faire l'inventaire des intelligences connexes à l'intelligence langagière et qui entrent en compte dans la pratique d'une langue : l'intelligence musicale, par exemple, en ce qui concerne la capacité à capter et reproduire certaines sonorités ; l'intelligence interpersonnelle pour privilégier la communication, etc. Pour développer une intelligence chez quelqu'un qui n'y est pas naturellement à l'aise, Gardner nous suggère l'utilisation de l'analogie métaphorique (ibid. : 50). C'est-à-dire qu'il faudrait trouver une traduction spatiale, ou kinesthésique, ou mathématique, au moins au premier stade, pour permettre à une personne qui ne l'affectionne pas, d'accéder à l'intelligence langagière. Malheureusement, précise-t-il,

« il n'existe aucune certitude qu'un problème dans un domaine donné sera obligatoirement traduisible de façon métaphorique dans un autre » (ibid. : 50).

Il est, de plus, possible, dit Gardner, « que chaque intelligence requière une théorie pédagogique spécifique » (ibid. : 68). Je ne ferai pas ici d'hypothèse sur ce que pourraient être ces théories pédagogiques, en dehors de ce qui a déjà été avancé sur la pédagogie des langues dans le chapitre α.II.B. En revanche, d'ores et déjà je peux citer certaines métaphores qui permettent ces « ponts » entre intelligences : la référence au rythme et tonalités de la langue « parlerait » à l'intelligence musicale ; un travail avec les méthodes du *TPR (Total Physical Response)* satisfera l'intelligence kinesthésique ; l'utilisation d'objets pour symboliser mots ou morphèmes engagera l'imagination de l'intelligence spatiale ; privilégier les relations avec et entre stagiaires impliquerait l'intelligence interpersonnelle et ainsi de suite.

L'intelligence, dans sa conception globale et traditionnelle (QI, par exemple) reste une notion qui n'est pas particulièrement utile dans le cadre de la formation à l'anglais pour adultes. En revanche, ce bref aperçu de la théorie des intelligences multiples indique quelques chemins qui pourraient être suivis en formation continue et dont nous avons essayé de tenir compte dans le conseil proposé aux apprenants.

α.III.I. L'aptitude

L'aptitude, qui a été définie en psychologie cognitive comme étant « *any characteristic of a person that forecasts his (sic) probability of success under a given treatment* » (Cronbach & Snow, 1977: 6), a fait l'objet d'une attention particulière en RAL. Dans le contexte américain du milieu du siècle, l'environnement scolaire voulait quantifier l'intelligence et de nombreux tests d'aptitude standardisés et obligatoires pour l'admission dans différentes universités ou pour des voies d'étude particulières (droit, par exemple) ont été élaborés et leur utilisation très largement répandue (Gardner, 1996).

Howard Gardner (1996) critique beaucoup la méthodologie, ainsi que le contenu des tests d'aptitude éducatives. Celles qui sont

« les plus valorisées, comme le QI ou les SAT, sont censées mesurer les aptitudes d'un individu ou ses résultats potentiels. ... [Pour ce faire] il importe que les résultats ne puissent pas facilement être améliorés par l'instruction, ce qui enlèverait toute validité à l'instrument comme indicateur d'aptitude. La plupart des autorités en la matière pensent que les résultats aux tests d'aptitude et de réussite reflètent des capacités innées » (1996 : 29-30).

Or, pour lui, cela n'est manifestement pas le cas et les travaux de praticiens comme Feuerstein ont montré comment on peut « éduquer » l'intelligence et faire progresser des résultats à ce genre de mesure (Ben-Hur, 1994 ; Williams & Burden, 1997).

α.III.I.1. L'aptitude selon Carroll et Pimsleur

Pour les besoins des études de langue, J.B. Carroll, l'un des pionniers du travail « moderne » sur l'aptitude (Skehan, 1989) a conçu, avec S. Sapon, une batterie de tests appelée le « *Modern Languages Aptitude Test* » (MLAT - Carroll & Sapon, 1957). Un peu plus tard, P. Pimsleur a développé un test avec un objectif similaire pour le public des 13-19 ans et intitulé le « *Pimsleur Language Aptitude Battery* » (LAB - Pimsleur 1966). Déployés de façon extensive, ces deux tests (et plus particulièrement le premier) ont cadré, stabilisé, peut être même figé

la notion d'aptitude en RAL jusqu'à nos jours. D'après Skehan (1989), personne n'a vraiment mis à l'épreuve ce cadre, établi il y a quatre décennies.

Les deux tests (MLAT et LAB) privilégient les capacités d'induction et d'analyse grammaticale, mais Pimsleur a une approche plus axée sur la syntaxe et la phonologie, alors que Carroll privilégie une vue plus large, comportant aussi des mesures de mémoire associative (Skehan, 1989). En revanche, les capacités mesurées par ces tests restent largement orientées sur les connaissances déclaratives par rapport à la langue apprise, et négligent quasi-totalement les aspects communicatifs.

« If aptitude tests are to reflect how language is used as well as how it is processed, it would be desirable for them to have a greater emphasis on interaction and production » (Skehan, 1989 : 47).

Même si les deux tests offrent de bonnes corrélations (entre 0,4 et 0,6) avec les résultats d'apprentissage dans des cours intensifs, ce qu'ils mesurent est loin de pouvoir tout expliquer. Entre autres, on ne sait pas du tout s'il y a des corrélations pour des apprentissages non-enseignés (acquisition en milieu naturel) ou avec des enseignements de type non-traditionnel. Les premiers modèles de l'aptitude définissaient l'aptitude elle-même par rapport au système d'enseignement « grammaire-traduction » prédominant, un système que Carroll décrit en 1965 et que Skehan appelle « *the Carroll model of school learning* » (Skehan, 1989). Il remarque que

« while the relevance of aptitude for formal learning situations has been demonstrated, the evidence is less impressive for a connection with success in informal settings » (Skehan, 1989 : 136).

Il serait, en effet, intéressant que de nouvelles études sur l'aptitude aillent plus loin sur les apprentissages dans des contextes plus communicatifs, des systèmes plus autodirigés ou les acquisitions en milieu naturel.

Deux conclusions essentielles ressortent de ces études fondamentales sur l'aptitude : premièrement, l'aptitude linguistique se résume à la compréhension d'informations décontextualisées, deuxièmement, cette capacité semble liée au milieu familial socio-éducatif (Tizard & Hughes, cités dans Skehan, 1989).

Examinons d'abord la première conclusion (l'aptitude en apprentissage de L₂ consiste essentiellement en la capacité à gérer du matériel **décontextualisé**). Lorsqu'on enseigne une L₂ de façon décontextualisée (lexique, grammaire, phonologie) et que l'on juge les résultats de cet apprentissage par des tests normés à éléments isolés (*discrete-item testing*), qui mesurent un langage décontextualisé, il semblerait logique que des outils qui mesurent cette capacité aient une valeur de prédiction. En revanche, cette mesure semble loin d'être une mesure de ce que l'on appelle « aptitude » dans le langage courant, loin même de la définition qu'en donne son « concepteur » :

« the individual's initial state of readiness and capacity for learning a foreign language, and probable degree of facility in doing so » (Carroll, 1981: 86).

Le problème qui apparaît ressemble aux incohérences soulignées plus haut concernant l'intelligence (cf. chapitre α.III.H.1) : l'aptitude est devenue « ce que les tests mesurent ». Plutôt que de se positionner par rapport à une définition ou une réflexion théorique absolue, ou même par une référence à des travaux récents sur l'aptitude dans d'autres domaines, la plupart des études subséquentes sur l'aptitude en RAL se mesurent en termes des travaux de Carroll et Pimsleur ; on se retrouve donc dans une situation circulaire qui mène à des conclusions tautologiques :

« Research makes it clear that in the long run language aptitude is probably the single best predictor of achievement in a second language » (Gardner & MacIntyre, 1992: 215),

ou des arguments qui écartent l'aptitude à la légère, en affirmant que pour mesurer l'aptitude en acquisition linguistique, il suffit de mesurer la capacité à traiter des informations décontextualisées, sans pousser la réflexion plus loin.

Or, cette définition se trouve être très réductrice et peut mener à des situations tout à fait aberrantes. Comme le remarquent Tarone & Yule,

« We use our grammatical competence, in real life, to produce and to comprehend meaningful discourse, not to decide which item will be correct in one single decontextualized test sentence after another » (1989 : 71).

La conclusion qu'ils en tirent semble éminemment logique :

« We would like to suggest that in helping language students to attain sociolinguistic competence, the language teacher in fact should not follow a structured, discrete-point syllabus » (Tarone & Yule, 1989 : 98).

Quant à la deuxième conclusion citée ci-dessus (l'aptitude serait liée au milieu socio-éducatif auquel on appartient), son importance dépendrait de l'utilisation qui serait faite des résultats sur l'aptitude. Comme à l'origine les tests d'aptitude visaient une sélection des étudiants qui seraient prédisposés à réussir un apprentissage linguistique, on imagine comment cette sélection aurait pu s'opérer en faveur de ressortissants de milieux sociaux-éducatifs privilégiés. Dans le contexte de l'objet de l'expérimentation de cette thèse, cependant, la problématique est tout autre, car il n'y a pas de sélection de ceux qui doivent (ou ne doivent pas) suivre une formation à l'anglais. L'objectif de la formation est d'aider tous ceux pour qui cet apprentissage est devenu un impératif professionnel. La conclusion utile que peuvent offrir ces recherches sur l'aptitude est alors orientée non plus sur la sélection, mais sur les implications pour l'enseignement. Ainsi, une question pertinente me semble être : peut-on pallier les désavantages de certains apprenants (issus de milieux moins favorisés) ? Si les suggestions de Tarone & Yule (1989) sont bien fondées, le simple fait de « contextualiser » l'objet de l'enseignement doit pouvoir aider. C'est pour cette raison, entre autres, qu'une pédagogie communicative a été choisie au niveau du pôle de la pédagogie (cf. α.II.B.1).

α.III.I.2. D'autres conceptions de l'aptitude

Depuis les années 1980, quelques chercheurs ont essayé de repenser la problématique de l'aptitude. Par exemple, une nouvelle mesure de l'aptitude pourrait être le niveau de maîtrise en acquisition de la L₁ à différents stades. Des études menées par Skehan en 1986/88 montrent de nombreuses corrélations entre des mesures de développement de la syntaxe en L₁ (réalisées autour de 3 ans) et des mesures d'aptitude en L₂. Sparks & Ganschow (1995) postulent que ce sont les facilités (ou difficultés) avec les codes de la langue maternelle qui jouent le rôle le plus déterminant dans la capacité à apprendre une L₂. De nombreuses études

quantitatives appuient leur « Linguistic Coding Differences Hypothesis » (LCDH). Gaonac'h (1996) relève l'intérêt de ces études dans une perspective de prédiction de réussite en L₂.

Parry & Stansfield (1990) suggèrent que le concept de l'aptitude en L₂ soit élargi, afin d'intégrer de nouveaux paramètres tels que le style d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage, la motivation et la disposition affective. Ils suggèrent l'utilisation de l'aptitude pour diagnostiquer les forces et faiblesses des apprenants, pour les diriger ou les suivre dans leurs études, et enfin pour remédier à des difficultés potentielles liées au style d'apprentissage.

Gardner & MacIntyre (1993) ont réalisé une étude, portant sur 92 étudiants apprenant le français, concernant les interrelations entre la motivation (instrumentale et intégrative), certains paramètres affectifs (notamment, mais pas exclusivement, l'anxiété, les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage, la situation d'apprentissage, les francophones, ...) et les résultats de l'apprentissage en question. Tous ces paramètres, y compris les résultats, ont été mesurés par des outils multiples. En tout une quarantaine d'outils de mesure ont été employés (y compris le MLAT), et les résultats corrélés et comparés. Les conclusions appuient la validité des tests utilisés et, ce qui est plus important pour l'aptitude, reconnaissent la valeur de prédiction de l'ensemble de ces tests pour la réalisation de progrès en L₂. Elles reconnaissent également que les mesures effectuées à l'aide d'un seul outil sont relativement instables. L'analyse factorielle a fourni des justificatifs des quatre principaux composites proposés. Ce sont : « l'intégrativité » (*integrativeness*), les attitudes vis-à-vis de la situation d'apprentissage, la motivation et l'anxiété langagière. Il me semble que ce type de recherche donne une image beaucoup plus complète de l'apprenant et de sa capacité à réussir un apprentissage linguistique, son « aptitude » en quelque sorte, que le concept plus restreint du seul MLAT.

En dehors de ces expériences, Oxford note que

« At least one US government agency is conducting a long-term study on L₂ learning with a large array of predictors such as learning styles, strategies, and general cognitive ability. This might signal the beginning of a quiet revolution in L₂ aptitude assessment » (Encyclopedia of Language and Linguistics, 1994 : 4895).

O'Malley & Chamot (1990), dans leur travail sur les stratégies cognitives dans l'acquisition des L₂, analysent les quatre composantes de l'aptitude de Carroll, pour conclure qu'elles ressemblent aux stratégies cognitives décrites par Anderson et testées par eux-mêmes dans le contexte de la compréhension auditive. Ils concluent que

« It seems entirely possible that the link between aptitude and effective learning strategy use is a strong one. If this is the case, then aptitude should not be seen as an innate trait but as a strategic ability that can be learned. » (O'Malley & Chamot, 1990 : 163).

En effet, quelques expériences précoces (1969) avaient été conduites pour essayer d'enseigner les éléments nécessaires à une bonne réussite au MLAT, mais globalement sans succès (Politzer et Weiss, cités dans Skehan, 1989). Peut-être faut-il revoir la méthodologie utilisée, à la lumière des expériences réussies d'enseignement de stratégies d'apprentissage ?

Puisque l'aptitude, dans le sens restreint de la pratique de Carroll ou Pimsleur, relève d'une notion tautologique de par son lien avec un enseignement décontextualisé, je souhaite adopter plutôt les orientations plus récentes de Parry & Stansfield ou Gardner & MacIntyre en proposant qu'une nouvelle définition de l'aptitude comporte d'autres notions, à savoir : le style et les stratégies d'apprentissage, la motivation, les croyances et les états affectifs. Dans le cadre d'un apprentissage professionnel autodirigé, le besoin existe d'un concept qui correspondrait à la notion « grand public » de l'aptitude : un concept plus large qui fait un retour en arrière étymologique, pour indiquer qu'une personne est « apte à » apprendre une L₂. Suivant les propositions de Oxford & Ehrman (1995) cette nouvelle aptitude doit être utilisée dans une perspective non pas de sélection, mais de conseil. Dans la partie expérimentale on verra comment l'entretien d'orientation peut fonctionner dans ce sens. Cette nouvelle aptitude pourrait indiquer quelles stratégies sont à proposer à telle ou telle personne, ou vers quel type d'apprentissage l'orienter. Skehan (1989) aussi suggère que l'une des utilisations les plus intéressantes de l'aptitude pourrait être l'élaboration de parcours d'apprentissage sur mesure, en se référant aux caractéristiques de l'apprenant.

Enfin, au niveau pragmatique, une meilleure cohérence d'ensemble existerait si les travaux sur l'aptitude influençaient réellement l'enseignement pour qu'il contextualise l'objet de l'apprentissage, afin de le rendre plus accessible au plus grand nombre. Ainsi, même si je ne retiens pas le concept et les mesures d'aptitude classiques en apprentissage de $\frac{1}{2}$, mon objectif, au moyen des entretiens d'orientation en formation, implique le diagnostic d'une nouvelle « aptitude », composée du style et des stratégies d'apprentissage, de la motivation, des croyances et des états affectifs, afin de conseiller un apprenant dans ses choix en apprentissage autodirigé.

α.III.J. Style d'apprentissage et préférences cognitives

Skehan (1998) suggère que la notion de style d'apprentissage, tout en étant proche de celle d'aptitude, peut paraître plus attrayant aux chercheurs et praticiens. Ce serait dû à la supposition que l'aptitude est innée et immuable (certains y gagnent, d'autres y perdent), alors que le style d'apprentissage est perçu comme une préférence qu'on choisit et un positionnement qui peut représenter des avantages (ou désavantages) quel que soit le style en question.

Dans les ouvrages généraux sur la RAL, les termes « style d'apprentissage » ou « *learning styles* » ne paraissent pas du tout chez la plupart des auteurs avant 1990 (par exemple Larsen-Freeman & Long, 1991 ; Ellis, 1985 ; McLaughlin, 1987), qui semblent l'avoir considéré comme un mode passager ou un phénomène périphérique à leurs préoccupations. Le terme commence à (ré)apparaître (il existe dans des publications spécifiques des années 1970) avec les livres de Duda & Riley (1990), qui ont édité une collection d'articles d'auteurs divers sous le titre « *Learning Styles* », Narcy (1990), qui s'en sert pour une partie de son expérimentation et Ellis (1994), qui y consacre une dizaine de pages.

Pour la plupart, il semblerait que le terme « style d'apprentissage » recouvre en gros ce qu'on appelle ailleurs « *personality* » (Larsen-Freeman et Long, 1991 ; Ellis, 1994), « *cognitive style* » (Larsen-Freeman et Long, 1991 ; Narcy, 1990), « *cognitive and affective influences* » (Skehan, 1989). C'est pour cette raison que j'en parle en même temps que des autres préférences cognitives et sur cette base que je lui préférerais une approche moins globalisante de ces préférences. Je suggérerai même que la difficulté terminologique aperçue par Ellis

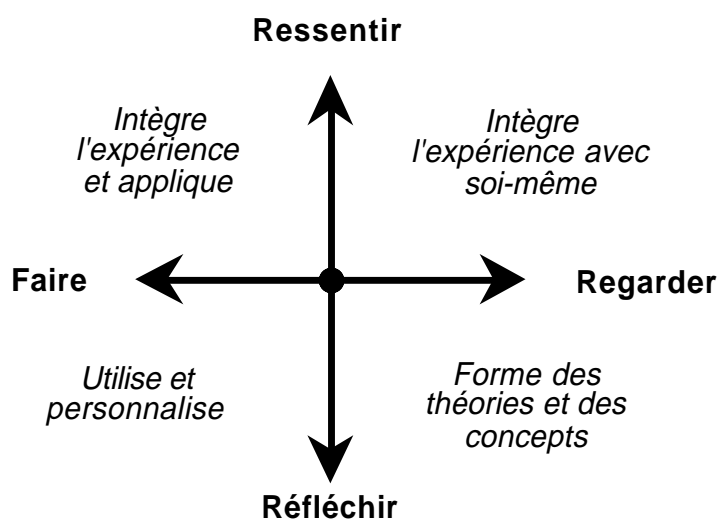
« the concept of 'learning style' is ill-defined, apparently overlapping with other individual differences of both an affective and a cognitive nature » (1994 : 508),

puisse être résolue, au moins en partie, si nous considérons le style d'apprentissage comme étant un ensemble de paramètres cognitifs et affectifs simples. D'ailleurs Ehrman (1996 : 57) distingue entre les catégories de style d'apprentissage « simples » et « composites », en indiquant

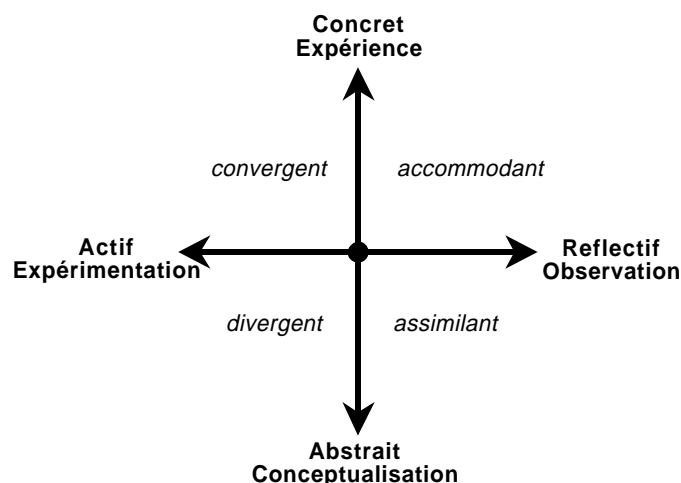
« some scales in composite models ... can often be analysed into the simple components and thus may be considered compound because they are made up of more than one simple category. »

α.III.J.1. Quelques modèles composites de style d'apprentissage

En effet, de nombreux modèles de style d'apprentissage composite existent, chacun privilégiant deux ou plusieurs paramètres cognitifs ou affectifs afin de proposer une taxonomie de styles. Par exemple, Bernice McCarthy (1987) base son modèle sur les axes « actif - réflexif » et « abstrait - concret » de David Kolb (1976), qu'elle interprète par « *watching-doing* » et « *thinking-feeling* », pour élaborer un modèle à quatre pôles. Une combinaison de deux de ces pôles (un de chaque couple), donne les quatre principaux styles d'apprentissage et d'enseignement.



Le modèle « 4MAT » (McCarthy, 1987)

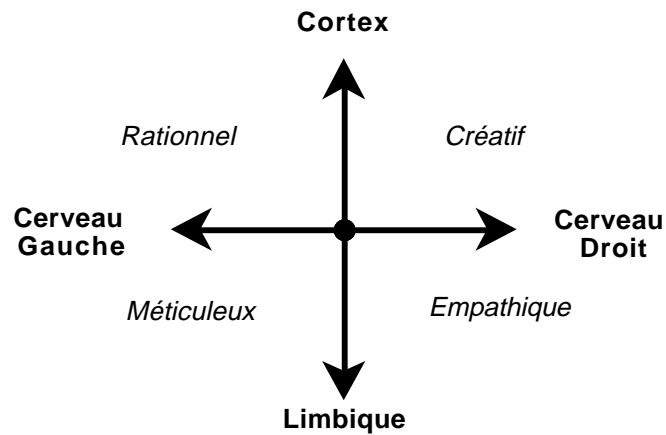


Le modèle d'origine (Kolb, 1976)

McCarthy intègre également la notion des hémisphères cérébraux (issue des travaux de Richard Sperry, 1949) pour sous-diviser chaque quadrant en deux « modes » (gauche et droite) supplémentaires. Ses écrits explicitent la détection de ces styles et les modifications qu'un enseignant peut opérer, afin d'adapter son style aux styles des apprenants qu'il a en face de lui. Willing (1987, cité dans Skehan, 1998 et Ellis, 1994) aussi ré-interprète Kolb, en définissant des apprenants « convergents », « conformistes », « concrets » et « communicatifs ».

Ned Herrmann (1992) combine les recherches de Sperry (1949) sur les hémisphères droit et gauche du cerveau avec celles de Paul MacLean (1964, cf. α.III.L.1) sur les systèmes cortical, limbique et reptilien pour identifier quatre quadrants de fonctionnements types (dominantes cérébrales), qu'il met en valeur avec une codification couleur : le cortical gauche (rationnel), le limbique gauche (prudent), le limbique droit (ressentissant), et le cortical droit (expérimental). Chaque quadrant fait paraître des caractéristiques comportementales, ainsi que des préférences cognitives et des « sphères d'excellence » (domaines dans lesquelles un type excelle). Alors que seulement 7% de la population serait mono-dominant, 60% serait double-dominant, 30% triple-dominant et les 3% restant quadruple-dominant. C'est une typologie globale, qui influe sur l'apprentissage comme sur tous les domaines d'activité. A ma connaissance, il n'a pas été exploité formellement dans des formations aux langues, mais est assez répandu dans le milieu de

l'entreprise et dans la formation professionnelle.



Le modèle des « dominantes cérébrales » (Hermann, 1992)

Le modèle de Myers-Briggs (1962), d'origine jungienne, présente une typologie de quatre paires de préférences (*Introversion-Extraversion*, *Sensing-iNtuition*, *Thinking-Feeling*, *Perceiving-Judging*), qui, une fois combinées, donnent seize types de personnalité à quatre éléments.

		SENSING TYPES		INTUITIVE TYPES	
		WITH THINKING	WITH FEELING	WITH FEELING	WITH THINKING
INTROVERTS	JUDGING	ISTJ	ISFJ	INFJ	INTJ
	PERCEPTIVE	ISTP	ISFP	INFP	INTP
EXTRAVERTS	PERCEPTIVE	ESTP	ESFP	ENFP	ENTP
	JUDGING	ESTJ	ESFJ	ENFJ	ENTJ

Les seize types de personnalité de Myers-Briggs (1962)

Les quatre axes représentent quatre opérations mentales distinctes : la façon de percevoir ou collecter des informations (« *sensing-intuitive* », avec ses sens ou intuitivement), la prise de décision (« *thinking-feeling* », qu'on pourrait traduire par rationnelle-émotionnelle), la manière de se ressourcer (« *extraver-*

sion-intoversion », par le contact ou la solitude) et les opérations mentales dominantes (« *perceiving-judging* », opérations de perception ou de décision, qui renvoient aux deux premières catégories - c'est un genre de « super-catégorie »)*.

Chacun des types ainsi obtenus implique un tempérament différent et donc un style différent dans tous les domaines de la vie, y compris l'apprentissage. Briggs et Briggs-Myers ont développé un questionnaire - le *Myers-Briggs Type Inventory* (MBTI) - qui permet de déterminer le type de personnalité. Cet outil a été largement répandu en psychologie générale et utilisé par quelques chercheurs en RAL. Dans les classifications du Myers-Briggs, on note que seulement deux des seize types se sentent vraiment à l'aise dans un apprentissage traditionnel. « *MBTI researchers have identified good learners (in current teaching approaches) as Introverted, Intuitive and Judging* » (Stevick, 1989: 31). Il semblerait que pour eux l'axe « ressenti - réfléchi » ne soit pas pertinent dans l'apprentissage, ce qui est en opposition avec le modèle de McCarthy (ainsi que celui de Kolb).

Ehrman et Oxford utilisent le MBTI comme un élément d'une approche globale de facteurs de réussite en apprentissage linguistique. Classé dans la catégorie « *language learning styles* », elles indiquent les besoins de différents types d'apprenants. Elles suggèrent que les apprenants s'essayent à apprendre en dehors de leurs « zones de confort » et que les enseignants fournissent « *multisensory, varied language lessons that appeal to students with varied learning styles* » (1995 : 70). Oxford (*Encyclopedia of Language and Linguistics*) suggère, par ailleurs, que

« learning style might be used as a predictor (possibly as part of an aptitude battery) to help place students into classes based on methodologies that meet their learning needs » (1994 : 4897).

Bien que le concept de « classe » ne soit pas adapté à une formation d'adultes en entreprise, l'idée semble être de créer des groupes d'apprenants qui pourraient travailler avec des formateurs qui privilégient un style d'enseignement calqué sur celui des apprenants.

*nb. les « traductions » entre parenthèses se veulent plus des explications que de véritables traductions.

Ehrman, qui se sert également des modèles de Kolb, McCarthy et Gregorc, exploite le MBTI à des fins de diagnostic auprès d'apprenants rencontrant des difficultés particulières dans leur apprentissage de L₂. Elle suggère que

« learning style categories, such as those of the Myers-Briggs model, can function as sensitizing concepts, ..., always of course on condition that they do not prevent us from seeing what does not fit the sensitizing concept. (Many of [her] best insights have come from figuring out information that did not fit in) » (1996 : 101).

Sur un autre plan, H. Gardner nous met en garde au niveau de l'observation des styles d'apprentissage : les personnes

« peuvent manifester un certain style face à un type d'information (être impulsifs en musique, par exemple), et un style opposé dans d'autres circonstances (être réfléchis quand ils font un puzzle) » (1996 : 64).

Ceci apparaît très clairement dans les entretiens décrits dans la partie expérimentale. Je recueille des informations sensiblement différentes lorsque je demande aux gens de me parler (en français) de leur expérience de l'anglais ou lorsque je leur demande de me parler en anglais de ces mêmes expériences. Par ailleurs, toutes les expériences « en anglais » ne se ressemblent pas, et les « styles cognitifs » qui entrent en compte peuvent varier beaucoup. Les préférences cognitives sont plutôt relatives et varient d'un contexte à l'autre.

De mon point de vue, aucun des modèles présentés ci-dessus n'est, de façon intrinsèque, plus ou moins valable qu'un autre, dans la mesure où chacun postule deux ou quatre dimensions cognitives fondamentales, et, par regroupement, arrive à des descriptifs composites qui recouvrent la plupart des apprenants. Leur point faible est, justement, leur fonctionnement sur des généralisations et donc leur incapacité à décrire tous les cas de figure individuels rencontrés. La diversité des axes possibles me fait préférer une analyse qui considère chaque dimension séparément (comme cela sera fait dans la section suivante et dans l'expérimentation) aux modèles combinatoires.

α.III.J.2. Autres préférences cognitives

J'ai suggéré ci-dessus qu'une autre approche du style d'apprentissage serait l'analyse de différentes dimensions cognitives séparément. Ainsi, dans les paragraphes qui suivent, je passe en revue quatorze grandes préférences cognitives, en essayant d'indiquer, là où c'est adapté, les similitudes ou liens avec d'autres définitions ou terminologies.

Toutes les préférences indiquées ci-dessous ont d'abord, à un moment ou un autre, été présentées comme des oppositions binaires, pouvant éventuellement, selon la métaphore du modèle informatique, fonctionner comme des interrupteurs qui sont fixés (peut être à la naissance ?) sur l'une ou l'autre position, chacune entraînant un certain nombre de conséquences ou correspondances ailleurs. Ellis (1994), dans un chapitre sur les styles d'apprentissage, cite une panoplie d'appellations binaires, faisant parfois, il me semble, référence à des distinctions très similaires. On y trouve « *planners - correctors* » (Selinger, 1980), un style « *careful* » ou « *vernacular* » (Tarone, 1980), des performances « *planned* » ou « *unplanned* » (Ochs, 1979). Dans d'autres publications on trouve des styles « *analytic* » ou « *memory-based* » (Wesche & Schneiderman, cités dans Skehan 1989 : 37), des approches analytiques ou holistiques, sérialisantes ou globalisantes (Narcy, 1990 : 138-144), cerveau-droit ou cerveau-gauche (Trocmé-Fabre, 1992). Si ces différents éléments ont d'abord été perçus comme des opposés, les évolutions de la psychologie cognitive ont progressivement amené à une conception plus nuancée : en continuum, d'une part, et fortement influencée par le contexte, d'autre part.

Afin de faciliter la lecture de cette partie, j'ai décidé de classer les préférences cognitives selon leurs utilisations, suivant trois catégories suggérées par Skehan (1998) :

- les perceptions et représentations internes
- les traitements de l'information
- les interactions avec le monde.

Parfois, une préférence peut appartenir à plus d'une catégorie. J'en indique les cas en la faisant paraître sur plusieurs colonnes, mais parfois avec des modifica-

tions terminologiques, en fonction des équivalences qui seront expliquées plus loin dans le texte. Les cases grisées représentent des notions qui seront reprises dans l'expérimentation.

Perceptions / Représentations (mémoire)	Traitement des informations	Interactions avec le monde
canaux sensoriels : visuel auditif kinesthésique	canaux sensoriels : visuel auditif kinesthésique	
centres d'intérêt : actions personnes objets informations lieux		
similitude / différence match / mis-match / créatif	similitude / différence match / mis-match / créatif	
(in)dépendance à l'égard du champ	(in)dépendance à l'égard du champ	
	cerveau gauche / cerveau droit	
canaux sensoriels / intuition (MBTI)	sériel / aléatoire option / procédure	perception / jugement (MBTI)
	holistique / analytique global / détail	
	déduction / induction <i>top—down / bottom-up</i>	
	réfléchi / ressenti (MBTI)	
canaux sensoriels / intuition (MBTI)	concret / abstrait	actif / réflexif
		extraversion / introversion
		flexibilité ou tolérance de l'ambiguïté
		lieu de contrôle référence interne / externe

Tableau synthétique des dimensions cognitives

α.III.J.2.a. Systèmes de perception et de représentation

α.III.J.2.a.i. Canaux sensoriels

La tentation de lier des traits de personnalité aux modes de perception à travers les cinq sens existe depuis fort longtemps. E. Grebot (1994) indique que Binet et Charcot avaient élaboré une typologie, suivant les orientations visuelles, auditives ou motrices des sujets. Grebot elle-même, tout en soulignant l'abandon de ce genre de typologie, retient sept séries d'« images » mentales différentes : visuelles, auditives, tactiles, somesthésiques (sensations dans le corps), kinesthésiques (mouvements du corps), olfactives et gustatives. Ces « images » (je garde le mot « image » entre guillemets, car sa connotation étymologique ne pourrait s'appliquer qu'au mode visuel) sont des représentations mentales de phénomènes réels, correspondant à des modes de perception ou de stockage d'informations.

Certains chercheurs, comme A. Paivio (1991, cité dans Grebot) maintiennent qu'il existe deux façons d'encoder des informations, les « images » (qui peuvent correspondre aux différents sens) et les représentations verbales. Pour Paivio, il ne s'agit absolument pas d'une opposition, mais plutôt d'un double codage utilisé pour représenter des informations. Paivio distingue d'abord entre les stimulations sensorielles (ce que j'ai appelées ci-dessus « perceptions ») et les systèmes de représentation symboliques. Cependant, dans chacun de ces deux systèmes, chaque information peut être classée selon un canal sensoriel et sa nature verbale ou non-verbale. Les « images » correspondent à l'axe non-verbal.

Information	Visuelle	Auditive	Tactile	Kinesthésique
de nature verbale	mots imprimés	mots entendus	braille	mouvements de la main qui écrit; articulation des mots dans l'appareil phonatoire
de nature non-verbale	dessins / objets	bruits / sons	choses / objets	mouvements lors de la manipulation d'objets

Les systèmes de codage d'Allan Paivio (1991)

Dans les recherches en pédagogie ces différentes analyses ont créé certaines confusions. Reinert (1976, cité dans Larsen-Freeman et Long, 1991) a développé un outil « Edmond's Learning Style Identification Exercise » qui maintient la confusion entre les axes verbaux et non-verbaux. Dans un questionnaire, il demande aux participants si, en entendant un mot lu à haute voix, ils l'associent avec :

- a) une image mentale du concept ;
- b) une image du mot écrit ;
- c) le sens direct à partir du son;
- d) une sensation kinesthésique.

A. Lieury (1991) a sévèrement critiqué les travaux d'A. de la Garanderie, qui laissait régner des confusions entre le code verbal et le code imagé. D'autres ont assimilé le verbal à l'auditif, ce qui, dans le traitement du langage peut être gênant, les deux encodages devant coexister.

Plusieurs chercheurs ont voulu intégrer au moins un aspect de cette dimension cognitive dans leur modèle. Stevick (1989) intègre la notion de différents types d'« images », verbales et non-verbales. Riding & Cheema (1991, cités dans Skehan, 1998) utilisent un axe visuel / verbal dans le cadre de leur analyse de style, qui semble correspondre à la distinction « représentation imagée / représentation verbale » de Paivio. Ehrman et Oxford (1995), comme Ellis (1994), citent l'étude de Reid (1987) sur les 4 modalités perceptives (visuel, auditif, kinesthésique, tactile) en tant que recherche sur le « style d'apprentissage ». Oxford elle-même (1993, citée dans Cohen, 1998) reprend un classement « visuel / auditif / kinesthésique » dans son enquête d'analyse des styles.

En termes d'utilisation, Ehrman indique que

« sensory channel style preferences are fairly straightforward to address. Most communicative language classrooms have a considerable amount of auditory and visual content. ... The most difficult adaptation for most teachers is kinesthetic/haptic, for ... reasons ... to do with ... social conditioning ... crowded [classrooms], ... additional logistic burden[s] » (1996 : 62).

Ayant testé de nombreux instruments de mesure des préférences de canaux sensoriels, Ehrman conclut

« *[t]hey have not worked very well for me for information on sensory channel preferences; I now rely primarily on information elicited in interviews* » (1996 : 63).

Dans le cadre de la formation, l'intérêt de tous ces travaux semble être essentiellement la possibilité de faire correspondre des actions pédagogiques aux préférences cognitives des apprenants, en faisant appel à des ressources variées, ainsi qu'à des méthodologies (telles « *Total Physical Response* ») privilégiant les canaux de prédilection des apprenants.

α.III.J.2.a.ii Autres préférences de perception ou de représentation

Comparaison

Anderson (1985) a indiqué que certaines personnes perçoivent et se représentent des informations nouvelles selon ce qu'elles ont de similaire avec des éléments déjà connus (« *match* »), alors que d'autres reconnaissent plus volontiers les différences (« *mis-match* »), et une troisième catégorie cherche à sortir de tout cadre comparatif (« *créatif* »). Dans le domaine des langues, on peut imaginer, suivant de telles préférences, de présenter des phénomènes de la L₂ à un apprenant soit par leurs similitudes avec leur L₁, soit par ce qu'ils ont de distinct. Comme ci-dessus, les préférences peuvent aussi se trouver satisfaites par la forme de l'apprentissage. Ainsi, certains apprenants seront plus à l'aise lorsqu'ils reconnaissent le même type d'activité que ce qu'ils ont connu (par exemple) à l'école, et d'autres apprendront mieux avec un formateur qu'ils perçoivent comme intervenant différemment. Pour une troisième catégorie de personnes, qui refusent toute comparaison, il me semble difficile d'imaginer d'avance comment aborder leur préférence « *créative* ».

Centres d'intérêt

Quelques travaux ont été réalisés sur les centres d'intérêt différenciés des individus. Ainsi, Renninger (1988) définit des personnes qui sont plus attirées (ou

parlent plus volontiers), soit des actions, soit des personnes, soit des objets, soit des informations, soit des lieux. Encore une fois, dans le domaine des langues cela peut influencer à la fois la forme et le contenu de la formation.

Au niveau des préférences de perception et de représentation mentale je retiens les notions des canaux sensoriels, de la comparaison et des centres d'intérêt, qui me semblent avoir des applications directes et exploitables dans un cadre de formation d'adultes autodirigée.

α.III.J.2.b. Le traitement des informations

α.III.J.2.b.i. La dépendance / indépendance à l'égard du champ

Au titre des styles d'apprentissage Ellis (1994) analyse presque exclusivement la recherche sur la dépendance / indépendance à l'égard du champ et son lien avec l'acquisition linguistique. La dépendance du champ est censée indiquer une perception dominée par le contexte, alors que l'indépendance du champ indiquerait une capacité à percevoir ou analyser des éléments en dehors de leur « champ » contextuel. Ehrman (1996) utilise ce concept concrètement dans le conseil aux apprenants et aux formateurs. Comme la dépendance à l'égard du champ ne se définit que négativement dans la recherche psychométrique (c'est l'absence de l'indépendance à l'égard du champ), elle propose d'abord une deuxième définition qui serait « la sensibilité à l'égard du champ », pour suggérer enfin un modèle intégrant deux axes : l'indépendance à l'égard du champ et la sensibilité à l'égard du champ, chacune étant un continuum avec des degrés d'intensité. Elle considère les deux plus comme des capacités (naturelles ?) que des préférences.

Sur une quinzaine d'études qui ont exploré spécifiquement cette relation en RAL, Ellis conclut :

« the research itself has proved inconclusive; most of the studies have found either no relationship between FI [field independence] and L₂ achievement or only a very weak one » (1994 : 506),

et cite Griffiths & Sheen (1992) qui considèrent tout le concept de l'(in)dépendance du champ « *a wasteland, bereft of meaningful hypotheses for L₂ researchers* ». Skehan (1998 : 243) est beaucoup moins sévère et concède que, malgré quelques faiblesses, « *the construct of field independence is richer and more promising than [Griffiths & Sheen] allowed* », alors que Williams & Burden (1997 : 94) maintiennent une position qui est également très critique, trouvant « *other forms of individual differences which appear to be related to a sounder theoretical rationale* ».

Comme les mesures de l'indépendance à l'égard du champ ne se font qu'à l'aide d'outils psychométriques spécifiques (les « tests de figures intriquées » ou « l'épreuve de la baguette et du cadre ») et, d'autre part, divers aspects de ce concept sont recouverts par d'autres notions (voir ci-dessous), j'ai choisi de ne pas l'inclure explicitement dans mon expérimentation.

α.III.J.2.b.ii. D'autres préférences de traitement

Parmi les autres préférences cognitives que je traite ci-dessous, la plupart ont, à un moment ou un autre, été analysées et rapprochées des études sur la dépendance / indépendance à l'égard du champ. Je cite ainsi les distinctions « sériel / aléatoire » de Gregorc (1979), c'est-à-dire traiter des éléments suivant un ordre (quel qu'il soit), ou bien « à l'aveuglette » ; « sérialiste / globaliste » utilisé par Narcy (1990) - il s'agit ici de traiter dans un ordre ou de globaliser en un tout ; « analytique / holistique » employé par Narcy (1990) et aussi Riding & Cheema (1991) - la distinction ici est entre le découpage et l'analyse d'une part et le traitement d'un tout, d'autre part ; « détail / global » d'Anderson (1985) qui s'intéresse ici plutôt à la taille de découpage (soit en petits morceaux, soit en « surgénéralisations »). Mon objectif n'est pas du tout d'assimiler tous ces paramètres les uns aux autres en faisant un mélange qui serait tout sauf savant. Ce que je souhaite souligner c'est que chacun a été rapproché, à différents moments, du concept « dépendance / indépendance du champ » et plusieurs (quoique, en général, pas plus de deux à la fois) ont également été rapprochés les uns des autres.

Regardons d'abord la dimension « sériel / aléatoire ». D'après Ehrman (1996 : 68) elle fait partie à la fois des échelles « *sensing-intuition* » et « *judging-perceiving* » du MBTI. En formation langues cette dimension se manifeste notamment dans la façon d'ordonner les séquences d'apprentissage. Les apprenants « sériels » préfèrent suivre une méthode, un cheminement préétabli, étape par étape, construisant systématiquement les nouveaux éléments sur les bases acquises précédemment. Les apprenants qui préfèrent un cheminement aléatoire, ou « options », désirent passer d'une activité ou d'un sujet à l'autre au gré de critères qui leur sont tout à fait personnels. L'aspect « aléatoire » ne serait que la perception externe du processus. (Ehrman propose aussi une autre explication : les modèles informatiques qui ont fourni ces métaphores traitent l'information de façon soit « sérielle », soit « aléatoire ».)

La distinction « sériel / aléatoire » étant très visible dans l'apprentissage, j'ai voulu l'intégrer dans l'expérimentation. En revanche, j'y ai préféré les termes « procédure / option » pour la communication avec les apprenants, puisqu'ils sont plus usuels, même si, dans ce cas, « procédure » peut avoir des connotations aussi négatives qu'« aléatoire » dans la première paire.

Kolb (1976) et Gregorc (1979) ont tous les deux utilisé la distinction « abstrait / concret » pour identifier les types d'information que certains apprenants préfèrent traiter. Alors que certains veulent manipuler des éléments concrets, d'autres préfèrent analyser des concepts abstraits, théoriques. Pour Ehrman (1996) l'échelle « *sensing-intuitive* » du MBTI engloberait la distinction « concret / abstrait » en ce qui concerne les préférences de perception (cf. schéma page 247 « tableau synthétique des dimensions cognitives »). Skehan (1998) imagine des applications pédagogiques de la dimension « concret / abstrait » dans la façon de présenter du nouveau matériel : généraliser des règles, présenter du matériel (même décontextualisé) pour ceux qui préfèrent l'abstrait, afin qu'ils l'analysent ; rester proche du terrain, toujours contextualiser, faire des liens entre l'apprentissage et l'expérience directe pour ceux du côté « concret ». Il serait également possible d'appliquer cette distinction au contenu du matériel étudié : des textes sur des sujets

abstraites pour les premiers, des jeux de rôle issus de leur situation pour les seconds. Ce ne sont évidemment que des schématisations grossières qui doivent, dans la réalité, être manipulées avec un peu plus de subtilité. Je reviens à cette dimension au titre de l'« activité / réflexivité » (cf. α.III.J.2.c.ii.) ci-dessous.

L'opposition « holistique / analytique », qui a également été utilisée dans la métaphore de latéralisation cérébrale, distingue entre une approche globale, qui se contente des « grandes lignes » schématiques (la forêt), et une approche qui décortique et se concentre essentiellement sur les éléments composants et les manières de les assembler (les arbres). Ehrman (1996) indique que ces termes sont souvent utilisés pour décrire des aspects du concept d'« indépendance à l'égard du champ ». Pour la formation en langues, Skehan relie ces deux styles d'apprentissage aux deux façons de concevoir le langage, l'un en tant que système, l'autre en tant que collection d'éléments lexicaux :

« Analytic learners prefer to search for the components of pattern in language and analyse a chunk of language into its component parts. This may well lead them to try to formulate rules, either implicitly or explicitly. ... Holists, in contrast, would prefer to deal with language as chunks, and resist breaking down such chunks into subsections, but prefer to retain the larger unit of language, and look for ways of using it as it is » (Skehan, 1998 : 244).

Vu sous l'angle de la direction du raisonnement, plutôt que de « découpage », cette dimension peut être liée à l'échelle « déductive-inductive » (Ehrman, 1996). Certains utilisent un processus déductif (du global au particulier, « *top-down* », pour utiliser la terminologie reprise par O'Malley & Chamot, 1990), d'autres suivent une direction inductive (« *bottom-up* », de l'analyse du détail pour constituer la vision d'ensemble). L'approche holistique suivrait une direction inductive, l'approche analytique une direction déductive.

Que ce soit en termes de découpage ou en termes de direction, la dimension holistique / analytique permet d'imaginer le choix d'éléments langagiers et les pédagogies qui pourraient s'adapter à chaque préférence. J'ai opté, encore une fois, pour une terminologie d'utilisation courante, afin de faciliter les dialogues avec les apprenants. Ainsi, dans la partie expéri-

mentale, la dimension « global / détail » réfère aux concepts présentés ici.

α.III.J.2.c. Préférences d'interaction avec le monde.

Ces dernières préférences indiquent, plutôt qu'uniquement ce qui pourrait se passer dans la tête d'un individu, ce qui qualifie sa façon de réagir au monde qui l'entoure.

α.III.J.2.c.i. Extraversion / introversion

Le concept d'extraversion / introversion a été longuement étudié et développé par H.J. Eysenck (1967, Grand dictionnaire de la psychologie), qui le considérait comme l'une des deux variables générales de personnalité fondamentales (« *general dimensions of personality* » ou GDP), l'autre étant le névrosisme. Eysenck a élaboré un questionnaire (*Eysenck Personality Inventory* [EPI]) portant sur les habitudes de comportement, qui permet de situer l'extraversion / introversion. Actuellement considéré comme un continuum, plutôt qu'une opposition binaire, le pôle extraversion indique l'attrait pour le contact social, la conversation, l'activité externe, alors que le pôle introversion concerne l'activité solitaire, le calme, l'introspection. Comme indiqué précédemment cet axe fait également partie du modèle Myers-Briggs.

En RAL, il semblerait que l'extraversion ait longtemps été considérée comme un avantage, surtout dans une approche communicative (Victori & Lockhart, 1995). Des recherches plus subtiles trouveraient des avantages dans chaque approche (ibid.) et, surtout, l'utilité d'une adaptation en fonction des circonstances ou de la tâche à réaliser. Ehrman (1996) souligne essentiellement le fait qu'un introverti a besoin de temps seul pour réfléchir et retrouver son énergie, ce qui lui permettra de faire (par moments) des activités en groupe. L'extraverti, au contraire, puise son énergie au contact des autres, mais est tout à fait capable de réaliser des activités seul, si ce n'est pas en continu.

Pour le pédagogue, une sensibilité à l'extraversion-introversion lui permet de reconnaître les besoins d'alternance entre activités solitaires et acti-

vités sociales des différents apprenants et de trouver les moyens pour qu'ils aient toujours suffisamment d'énergie pour apprendre.

α.III.J.2.c.ii. Altruisme

L'altruisme est un « comportement par lequel un individu vient en aide à un autre de façon désintéressée » (Grand dictionnaire de la psychologie). La psychologie différentielle l'étudie en tant que différence individuelle qui peut être mesurée par des questionnaires adaptés. Dans ce courant, on étudie essentiellement des situations qui vont provoquer (ou non) l'assistance à une personne en danger. L'altruisme y est souvent opposé au machiavélisme, à savoir une tendance à manipuler les autres, marquée par un détachement émotif et moral.

Evidemment, en RAL, on n'est pas vraiment confronté aux types de situations décrites par ces deux extrêmes. En revanche, certains comportements d'apprenants de L₂ vont spontanément vers l'autre, alors que d'autres restent très centrés sur soi, quel que soit le degré d'extraversion / introversion ou le « *locus of control* » de l'individu. Il me semble que ces comportements sont liés à un genre d'altruisme et c'est à ce titre que j'ai voulu inclure ce trait dans les observations des orientations cognitives. Puisque la terminologie « altruisme / machiavélisme » paraît quelque peu excessive dans le cadre de l'apprentissage, je lui ai préféré l'expression « orientation soi / autres ».

α.III.J.2.c.iii. Actif / réflexif

En psychométrie, la notion de réflexivité a été développée par rapport à l'impulsivité par Kagan (1966, Grand dictionnaire de la psychologie) et cette même distinction a été reprise par Narcy (1990). Elle implique le fait de prendre du temps pour être sûr de réaliser une activité correctement, plutôt que de se lancer quelles que soient les conséquences. Kolb (1976), dans son analyse du style d'apprentissage a repris la notion de la réflexivité, en l'opposant à l'activité, afin de souligner les aspects positifs des deux pôles de cet axe (Skehan, 1998). Il est censé refléter

ter la vitesse et la précision de l'apprentissage. Un apprenant réflexif prend son temps pour atteindre plus de précision. L'apprenant actif (ou impulsif) va vite et devine lorsqu'il ne sait pas, parfois aux dépens de la précision. Cette préférence a été reliée à l'échelle « *sensing-intuitive* » du MBTI par Ehrman (1996) et serait ainsi une extension des traitements mentaux « concret / abstrait », qui les amènerait dans le domaine des interactions avec le monde. Afin de limiter le nombre de paramètres de mon étude j'ai adopté cette perspective, en assimilant ces deux axes. Des études de corrélations pourraient permettre de savoir si ce choix s'avère bien-fondé ou non. Je ne l'ai effectué que sur les bases des publications théoriques.

Comme pour les autres préférences cognitives, je retiens cette notion d'activité / réflexivité afin d'identifier les types de tâches d'apprentissage qui sont les plus adaptés aux apprenants manifestant l'un ou l'autre penchant, ainsi qu'en tant qu'outil conceptuel pour expliquer et inciter les apprenants à adopter un style en fonction du contexte dans lequel ils se trouvent.

α.III.J.2.c.iv. Flexibilité

La flexibilité peut aussi être considérée comme une préférence d'interaction avec le monde. D'après le Grand dictionnaire de la psychologie, il s'agit de la « capacité d'un sujet à changer de critère lors de l'analyse d'un stimulus, de point de vue lors de l'analyse d'un problème ». En RAL, cette notion a été développée par Ehrman (1996) en rapport avec la tolérance de l'ambiguïté. Dans l'apprentissage d'une nouvelle langue l'apprenant doit gérer de nombreuses informations nouvelles, des situations imprévisibles, des rencontres avec des cultures et des personnes inconnues. La traduction ne se fait pas sur une base de correspondances directes entre deux langues. Le signifié est souvent difficile à relier à son signifiant. Tous ces aspects font de la tolérance de l'ambiguïté, de la souplesse, de l'adaptabilité, un aspect important de l'apprentissage d'une langue. Ely (1989, cité dans Ehrman, 1996) a élaboré un questionnaire qui s'adresse spécifiquement à la mesure de cette tolérance.

Pour ma part, je me contente de l'observation, complétée éventuellement par un questionnement spécifique, afin de déterminer la flexibilité d'un apprenant par rapport à des informations et situations langagières nouvelles.

α.III.J.2.c.v. « *Locus of control* »

Enfin, le « *locus of control* » selon lequel un sujet imputera la cause d'un événement soit à l'extérieur de lui-même, soit à l'intérieur (à des causes internes / propres) a aussi fourni un terrain propice à l'analyse des préférences cognitives. La notion est due à J.B. Rotter (1966), pour qui c'était considéré comme un trait de personnalité et pour lequel Rotter a établi une échelle de mesure. Alors qu'une bonne partie de la recherche semble valoriser l'intériorité, cela semble également être un parti-pris culturel, ou plutôt le signe d'appartenance à une « norme » et non pas une variable de personnalité (Grand dictionnaire de la psychologie).

Une personne qui est fortement référencée interne décide par et pour elle-même de la façon dont elle jugera un événement ou un comportement. Elle est très à l'aise dans l'auto-évaluation et possède ses critères personnels pour juger de ses performances. Elle attribuera sa réussite linguistique à ses efforts personnels.

Un individu qui est référencé externe a besoin du regard et de l'opinion des autres, afin d'évaluer ses performances. Il attribuera sa réussite linguistique à la chance d'avoir eu un bon formateur, ou un séjour long en pays étranger, et ainsi de suite. L'auto-évaluation lui est accessible, mais uniquement à l'aide d'outils « objectifs », et l'opinion d'un autre interlocuteur facilite sa démarche.

Le concept de causalité perçue comme interne ou externe à l'individu appartient également à certains modèles de la motivation (cf. α.III.N.2 sur l'autodétermination et α.III.N.4 sur l'attribution) et me paraît ainsi d'une im-

portance primordiale pour la formation. Dans l'expérimentation j'y réfère en tant que « référence interne / externe », toujours dans une perspective de choix de lexique accessible aux apprenants avec qui je travaillais.

α.III.J.3. Conclusions

Une bonne partie des recherches sur le style d'apprentissage traite des préférences cognitives regroupées, pour créer des paradigmes ou typologies. Même celles (comme Narcy 1990) qui mesurent les paramètres séparément, cherchent souvent à les relier entre eux pour la phase d'analyse. Par exemple, Narcy compile le tableau suivant :

Sérialisants	Globalisants
intraverti	extraverti
empathie limitée ou peu apparente	empathie
se donne un but	se donne un rôle
s'isole	participe
mais peut suivre en silence	doit être motivé par le groupe

(Narcy, 1990 : 122)

Si j'ai affirmé, plus haut (α.III.J.1) préférer un traitement individuel des préférences cognitives (plutôt que les regroupements par « style » global) c'est non seulement l'affirmation d'un penchant personnel plus « détail » que « global », mais l'intuition que des exceptions doivent exister, pour qui les généralisations seraient désastreuses (en terme d'apprentissage). En prenant l'exemple ci-dessus, je me demande si une personne extravertie, pourrait se donner un but, suivre en silence, ou avoir une préférence sérialisante et, si tel est le cas, si je n'aurais pas à imaginer un parcours d'apprentissage différent de celui qui serait plus proche de l'un des deux paradigmes décrits. Des corrélations existent sûrement en-

tre ces différents paramètres mais cette même affirmation implique que des exceptions existent également.

Comme, dans le cadre d'apprentissages d'adultes autodirigés, l'exception m'intéresse autant que la règle, j'opte pour un regard combinatoire du style d'apprentissage, plutôt qu'une typologie.

Par ailleurs, la finalité de l'utilisation des styles d'apprentissage semble importante. Si l'objectif, en déterminant un style d'apprentissage, est de pouvoir aider ceux qui ont de la difficulté, l'observation suivante de Gremmo & Riley (1995) est pertinente :

« We need to set up types of learning, not types of learners. In this perspective, the aim of learner-training is not to transform all learners into 'successful' language learners, with the cognitive and psycho-social features which that research has identified, but rather to help learners to come to terms with their strengths and weaknesses, to learn a language efficiently in ways which are compatible with their personalities » (Gremmo & Riley, 1995 : 158).

La satisfaction des styles cognitifs par rapport à la forme de l'apprentissage peut permettre à l'apprenant plus de souplesse pour gérer le contenu où, en général, les deux aspects d'un style sont nécessaires. Par exemple, une langue exige à la fois une approche « sérielle » (l'ordre des mots et morphèmes est important) et une approche « option » (le locuteur doit pouvoir mettre ce qui **lui** est important dans un discours, et pas seulement répéter des séquences toutes faites). L'apprenant qui est orienté « option », s'il suit un apprentissage très « sériel », peut dépasser son seuil de tolérance de la « sérialité » avant même d'en arriver au travail sur sa L₂.

L'adaptation de la pédagogie permettrait plus de disponibilité mentale pour certaines opérations sur le contenu. Cela semble être l'inverse de la suggestion de Gaonac'h, lorsqu'il avance l'idée du

« coût cognitif global des activités engagées. Ce point de vue conduirait, par exemple, à faire croître progressivement les contraintes cognitives liées à une même activité de langage, pour conduire l'élève à

réduire le coût lié aux aspects linguistiques de sa réalisation au profit d'aspects non proprement linguistiques » (1990 : 182).

En fait il s'agit de la même idée de base, les aspects « non proprement linguistiques » n'étant pas les aspects liés à la pédagogie, mais plutôt à la tâche à accomplir (relationnels, professionnels, ...).

Pour ma part, dans le souci de pouvoir fournir des apprentissages qui « épargnent » les ressources cognitives, j'ai décidé de retenir des paramètres de style cognitif suivant une idée de combinatoire libre, qui n'a pas l'ambition de produire une nouvelle taxonomie. D'après les recherches citées ci-dessus, les catégories qui me semblent les plus potentiellement porteuses d'orientations pédagogiques pouvant infléchir un apprentissage de langues dans un contexte autodéterminé sont les suivantes :

- le mode de représentation (visuel, auditif, kinesthésique)
- le mode de comparaison (similitude, différence, créativité)
- les centres d'intérêt (actions, personnes, objets, informations, lieux)
- la taille de découpage et l'orientation du raisonnement (global / détail)
- la méthode d'analyse (option / procédure ou globaliste / sérialiste)
- la relation aux autres (extraversion / introversion)
- l'altruisme (orienté soi / autres)
- l'activité (actif / réflexif)
- la flexibilité (j'adapte / je m'adapte)
- le lieu de contrôle (référence interne / externe).

Malgré les critiques que j'ai formulées sur des approches composites du style cognitif, les études sur le style d'apprentissage portent un message fort. Dans chaque cas, il s'agit d'être informé et de tenir compte des préférences des apprenants. Que ce soit sur le modèle de McCarthy, Hermann, Myers-Briggs ou d'autres, le message qui ressort des travaux sur les styles d'apprentissage est que les formateurs doivent être sensibilisés aux différents styles d'apprentissage et doivent s'adresser à tous les styles, s'ils veulent être sûrs de toucher tous leurs stagiaires. D'après Trocmé-Fabre (1987) il s'agit d'instaurer un enseignement adapté à l'apprentissage que

l'on veut atteindre. Pour le formateur, cela implique l'utilisation d'au moins un modèle, composite ou combinatoire, en terme de grille de lecture des apprenants qu'il a en face de lui. Il implique également énormément de flexibilité, la capacité à tout moment d'adapter son enseignement aux préférences des individus et la volonté de fonctionner autrement qu'uniquement selon ses propres préférences d'enseignement. D'autres approches peuvent aussi favoriser la prise de conscience des complémentarités entre styles d'apprentissage et ainsi renforcer l'apprentissage coopératif (entre apprenants ayant des styles différents).

α.III.K. Stratégies et techniques d'apprentissage, de communication, de compensation

Le Grand dictionnaire de la psychologie définit « stratégie » comme une « règle ou procédure permettant d'opérer une sélection parmi les options qui sont déjà disponibles ou d'en construire de nouvelles ». Il cite des stratégies de décision sous risque, de découverte d'un concept, de résolution d'un problème. En RAL l'étude des stratégies cognitives des apprenants date essentiellement des travaux de Naiman *et al.* (1975) sur le « bon apprenant de langue » (« *good language learner* » ou GLL). Ces travaux tentaient d'identifier les caractéristiques des personnes qui réussissaient exceptionnellement bien un apprentissage de langue étrangère. Cinq stratégies générales ont été identifiées dans ce cadre comme appartenant à un apprentissage efficace :

- une approche active de l'apprentissage,
- la conceptualisation du langage en tant que système,
- la conceptualisation du langage en tant que moyen de communication,
- la gestion des besoins affectifs,
- le suivi des progrès (cité dans Skehan, 1998).

O'Malley & Chamot avancent qu'il existe des stratégies d'apprentissage, de communication et de production langagières. Pour eux, les premières sont

« [s]pecial ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information » (1990 : 1).

Ces stratégies d'apprentissage peuvent, à leur tour, être classées en trois catégories : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies sociales / affectives. Les stratégies métacognitives

« involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring the task, and evaluating how well one has learned » (O'Malley & Chamot, 1990 : 137),

les stratégies cognitives

« involve interacting with the material to be learned, manipulating the material mentally or physically, or applying a specific technique to a learning task » (O'Malley & Chamot, 1990 : 138),

et les stratégies sociales / affectives

« involve interacting with another person to assist learning or using affective control to assist a learning task » (O'Malley & Chamot, 1990 : 139).

Cohen propose un bilan des recherches sur les stratégies des trente dernières années et fournit plusieurs définitions et distinctions utiles. Il distingue d'abord entre stratégies d'apprentissage d'une langue et stratégies d'utilisation de la langue, en mettant les deux dans une rubrique qu'il appelle « stratégies de l'apprenant d'une L₂ ». Les stratégies d'apprentissage

« include strategies for identifying the material that needs to be learned, distinguishing it from other material if need be, grouping it for easier learning..., having repeated contact with the material..., and formally committing the material to memory when it does not seem to be acquired naturally » (1998 : 5).

Les stratégies d'**utilisation** de la langue peuvent être sous-divisées en quatre groupes : « *retrieval strategies, rehearsal strategies, cover strategies, and communication strategies* » (1998 : 6). Comme O'Malley & Chamot, il considère que toutes les stratégies de l'apprenant peuvent être différenciées en fonction de leur caractère métacognitif, cognitif ou social / affectif. Ce découpage est un peu différent de celui entre stratégies directes et indirectes proposé par Oxford (1990), mais les deux modèles se recoupent, les stratégies directes d'Oxford correspondant aux stratégies cognitives d'O'Malley & Chamot et les stratégies indirectes aux stratégies métacognitives et sociales / affectives.

Cohen analyse également des domaines qui ont été source de confusions dans les publications sur les stratégies, et propose des façons de les résoudre. Ainsi, il suggère que la confusion terminologique entre « stratégie », « sous-stratégie », « processus », « technique », « tactique », n'est, en effet, qu'une ques-

tion de niveau de détail. En effet, les stratégies décrites par O'Malley & Chamot (1990) laissent beaucoup de latitude quant à l'interprétation qu'on peut en donner. Que fait précisément dans sa tête une personne qui « vérifie sa compréhension » ? Compare-t-elle une information auditive reçue à une image visuelle construite ? Comment construit-elle son image ? Ou compare-t-elle des informations auditives approximatives avec d'autres souvenirs sonores précédemment vérifiés ? Ou utilise-t-elle d'autres moyens pour procéder à cette vérification ? L'approche très fouillée, détaillée de quelqu'un comme de la Garanderie (1982) me semble prometteuse, puisque spécifique, pour ce genre d'identification, même si elle peut être trop lourde si elle est appliquée systématiquement avec chaque apprenant, car elle demande une attention individualisée poussée. Cohen (1998) préconise des descriptions de stratégies les plus spécifiques possibles aux niveaux des taxonomies, afin de permettre aux utilisateurs de déterminer pour eux-mêmes le niveau d'abstraction adéquate à une compréhension ou une mise en œuvre personnelle.

Si la plus grande partie des premières recherches sur les stratégies des apprenants de langue tournait autour de l'énumération et classification de stratégies, l'une des difficultés concernait les méthodes d'identification, ce qui ramenait souvent à une autre question : les stratégies sous-conscientes ou inconscientes sont-elles des stratégies ? Pour Cohen (1998) ou O'Malley & Chamot (1990) les stratégies d'apprentissage d'une langue sont toujours **conscientes**. En revanche, Oxford (1990) considère que des stratégies (peut être anciennement conscientes) peuvent être procéduralisées ou automatisées à un point où leur utilisateur n'en a plus conscience.

Les recherches sur les stratégies des 25 dernières années ont utilisé de multiples méthodes de collecte de données. Des entretiens et questionnaires écrits, de l'observation in situ, des journaux d'introspection, de l'évocation guidée ou du suivi informatisé ont tous été utilisés par chercheurs et enseignants pour recueillir des informations sur les stratégies (Cohen, 1998). Ellis (1994) attire l'attention sur le fait que les stratégies ne peuvent pas être directement observées, mais seulement inférées à partir de comportements. C'est ce genre de difficulté qui amène Cohen à préférer des méthodes d'introspection verbalisées (cf. chapitre II.B.6.b

sur les méthodes d'entretien). Elles présentent les inconvénients d'une grande variabilité d'approches spécifiques d'une étude à l'autre (et même d'un observateur à l'autre), mais fournissent néanmoins un moyen d'approcher au plus près le fonctionnement cognitif, au moins tel que vécu par l'apprenant, en introduisant un minimum de facteurs d'oubli ou de transformation. Dans leur forme d'intervention formative ces méthodes deviennent de l'évocation guidée, dans le sens pratiqué par Vermersch (1994) en « entretien d'explicitation ».

Les stratégies d'apprenants de langue les plus répandues et les plus utiles semblent avoir été répertoriées, mais il existerait toujours certaines stratégies idiosyncratiques non répertoriées qui seraient tout à fait efficaces pour celui qui les pratique dans un contexte particulier. Néanmoins, dans une perspective de remédiation éducative, l'accès à une taxonomie de stratégies « qui marchent » devrait permettre une approche pédagogique plus avertie. Par exemple cela peut permettre le diagnostic de stratégies qui ne marchent pas.

Contrairement à des auteurs qui suggèrent que certaines stratégies sont utilisées par des apprenants « efficaces » ou « inefficaces », Cohen (1998) préfère porter l'attention sur le contexte d'utilisation. D'après lui, une stratégie peut être très efficace dans une situation (une lecture de détail de la section « prise en main » d'une notice, pour savoir mettre un nouvel équipement en marche) et inadaptée dans une autre (une lecture de détail du journal hebdomadaire pour connaître les grandes lignes de l'actualité). Il rejoint à ce propos des auteurs comme Ellis (1994) et Oxford (1990). Par ailleurs, Cohen (1998) et Ellis (1994) considèrent que les stratégies d'apprentissage sont directement liées aux styles d'apprentissage sous-jacents, aux facteurs démographiques (âge, sexe, ethnie) et aux autres facteurs de personnalité.

Bialystock (1990), comme Dornyeï (1995) sont persuadés qu'il y a une transférabilité implicite entre les stratégies utilisées en L₁ et celles employées en L₂. D'après Dornyeï :

« strategic competence develops in the speaker's L₁ and is freely transferable to target language use. ... This means that most adult learners already have a fairly developed level of this competence, involving a

repertoire of applicable CSs [communication strategies], regardless of their level of L₂ proficiency » (1995 : 60).

En revanche, Gaonac'h constate que les apprenants n'appliquent pas les mêmes stratégies en L₂ qu'en L₁, et en général appliquent des opérations de « bas niveau » en L₂, qui les empêche d'avoir une approche globale. Pour lui, « le faible degré d'automatisation d'un certain nombre de processus en LE [langue étrangère] conduit le sujet à leur accorder une attention plus importante que dans le cas d'une LM [langue maternelle] » (1990b : 48).

O'Malley & Chamot (1990) considèrent que les stratégies peuvent être apprises (et enseignées) et ont même conçu une approche (CALLA : the Cognitive Academic Language Learning Approach, O'Malley & Chamot, 1994) destinée à être enseignée dans les établissements d'éducation supérieure. Malheureusement, d'après les auteurs les résultats restent modestes. Dornyei (1995) a réalisé une étude portant sur l'enseignement de stratégies de communication aux élèves de quinze à dix-huit ans dans des écoles secondaires en Hongrie, qui a donné des résultats prometteurs, mais limités, quant à l'utilité de ce type d'approche. Skehan indique que les résultats d'autres programmes de recherche sur les stratégies ne sont pas encourageants quant aux gains sur les résultats des apprentissages. Il critique la recherche sur les stratégies car elle n'examine pas les processus linguistiques, mais uniquement les processus communicatifs et métacognitifs : « *strategies researchers have simply gathered data* » (1998 : 96).

Cela renvoie aux conclusions de Bialystock (1990 : 147), d'après qui, « *what one must teach students of a language is not strategy, but language* » et qui suggère que l'utilisation des stratégies se développe naturellement, en fonction de la compétence langagière croissante des apprenants.

Dans ma démarche je cherche à connaître les stratégies que les apprenants utilisent, qu'elles soient adaptées à leur contexte ou non. Dans le premier cas mon objectif est de renforcer leur utilisation et éventuellement de pouvoir les inciter à transférer leurs stratégies à d'autres apprenants. Dans le deuxième cas il s'agit de pouvoir intervenir en suggérant de nouvel-

les stratégies, ou en modifiant certains éléments de leurs stratégies existantes.

Pour travailler sur les stratégies, l'utilisation de l'évocation (Vermersch, 1994) me semble une approche efficace pour comprendre comment l'individu fonctionne en réalisant une activité spécifique. Au cours de l'entretien d'orientation je ne fais qu'évoquer les stratégies, de façon approximative, mais, lorsqu'on travaille sur les modifications ou adaptations de stratégies, on est obligé de descendre à un niveau de détail important.

α.III.L. L'affect et les émotions

Si le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994) n'a pas de rubrique libellée « affect » ni « émotion » ni « sentiment », c'est sous les noms de personnages tels qu'Henri Wallon (1887-1962) ou A.S. Neill (1883-1973) que ces termes paraissent. En revanche, aucune définition spécifique n'est proposée, alors que, sous un classement « aspects psychologiques », paraissent des articles sur la connaissance, l'attention, le style cognitif, l'intelligence, bref tout ce qui est de consonance cognitive. Le Grand dictionnaire de la psychologie (1991), en revanche, et peut être sans surprise, propose des articles conséquents pour les deux premiers termes (« affect » et « émotion » ; « sentiment » est toujours absent), ainsi que pour « affectivité », « émotif », « émotionnel », « émotion exprimée » et « émotivité ». Il semblerait, si l'on se base uniquement là-dessus, que la formation relèverait davantage du cognitif que de l'affectif, ce dernier étant réservé au domaine de la psychologie. Or, nous verrons ci-dessous, que des recherches récentes (re)placent l'affectif au sein de l'apprentissage, que des chercheurs en « sciences de l'esprit » (*science of mind*) commencent à considérer l'affect comme un préalable essentiel à certains fonctionnements cognitifs (par exemple la prise de décision, la projection dans l'avenir ou la hiérarchisation de priorités). Ces travaux dans les disciplines fondamentales ont été repris par certains chercheurs en RAL et quelques publications récentes insistent à nouveau sur la nécessité de tenir compte des émotions dans les formations langues, alors que ces affirmations restaient marginales depuis les écrits humanistes des années 1960 et 1970.

Dans ce chapitre, je reprendrai un bref historique de l'étude de l'affect en RAL, décrirai succinctement l'état actuel des connaissances, notamment sur le plan neurobiologique, et développerai les idées des spécialistes en RAL concernant l'importance et les applications pédagogiques possibles en apprentissage de L₂. Je parlerai de certaines manifestations émotionnelles qui ont été plus particulièrement étudiées en RAL (notamment l'anxiété et la prise de risque) ainsi que de celles qui paraissent les plus prometteuses pour des recherches futures (plus particulièrement la notion de « *flow* », de M. Csikszentmihalyi, 1990). Enfin,

j'indiquerai l'importance de la prise en compte spécifique de l'affect dans une organisation autodirigée de formation d'adultes.

Émotion, étymologiquement, veut dire « mise en mouvement » et impliquerait, en neurologie, toute la palette des sensations conscientes ou inconscientes qui provoquent une réaction de l'organisme, fut-ce de type auto-préservation, reproduction, alimentation ou autre (LeDoux, 1998). Pour le neurologue A. Damasio (1999), une grande partie de ces réactions sont publiquement observables. Chez l'homme, ces manifestations peuvent se constituer de

« subtle details of body posture, speed and contour of movements, minimal changes in the amount and speed of eye movements, and in the degree of contraction of facial muscles » (Damasio, 1999 : 52),

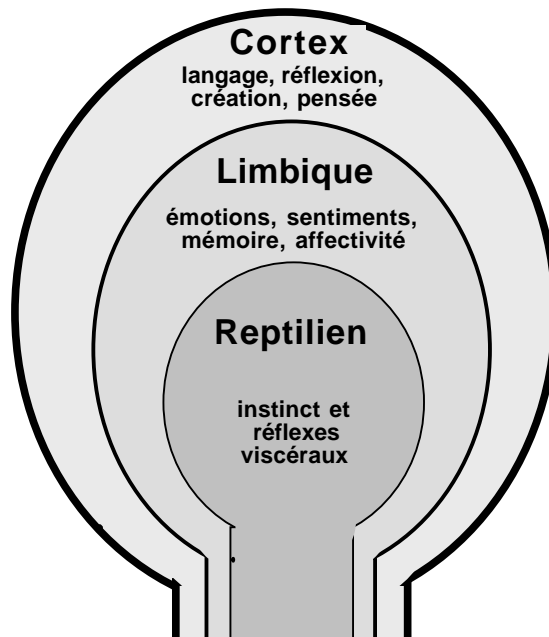
entre autres. Nos émotions font partie des mécanismes de la bio-régulation de notre organisme, mais sont à l'origine de nos sentiments et, au fond, de notre conscience (Damasio, 1999). Elles seraient donc des facteurs indispensables à l'apprentissage (mais j'aborderai cette question, ainsi que la relation entre émotion et raison, de façon spécifique un peu plus loin).

α.III.L.1. Le cerveau et les émotions : source de la raison

Afin de comprendre le fonctionnement des émotions et de l'affect, de voir leur relation avec l'apprentissage et de saisir l'importance qui leur sera prêtée dans l'expérimentation qui suit, un bref détour par la neurobiologie est nécessaire. L'une des préoccupations majeures des « sciences du cerveau » au cours de ce siècle a été la localisation de différentes fonctions dans le cerveau. Si la perception visuelle ou auditive ont été comprises et « cartographiées » relativement tôt (milieu du XIX^e siècle), la recherche pour un « siège de l'émotion » a rencontré de multiples difficultés et plusieurs théories complémentaires ou contradictoires ont vu le jour. Ce n'est qu'au milieu du vingtième siècle que Paul MacLean est arrivé à une théorisation globale, quasi-définitive, de ce qu'il a appelé « le système limbique ». Avec l'hippocampe au centre, le système limbique explique l'intégration des informations sensorielles externes avec des sensations

viscérales internes pour créer des émotions. Vu comme phylogénétiquement primitif, et composé essentiellement des parties du cortex les plus anciens, son rôle principal était la médiation entre les fonctions viscérales et les comportements affectifs.

Si, pendant près d'un demi-siècle, la vision du système limbique, telle qu'elle a été proposée par MacLean en 1952 (et intégrant les évolutions de la théorie, jusqu'au cerveau « triune » de 1970) a connu une si grande notoriété, c'est que cette théorie réunissaient la quasi-totalité des travaux neurologiques et psychiatriques contemporains sur le sujet, en y intégrant même la psychologie Freudienne pour proposer une théorie complète du cerveau émotionnel (LeDoux, 1998). Mais aujourd'hui, d'après un autre neurologue, J. LeDoux (1998), un certain nombre de découvertes anatomiques ou fonctionnelles rendent cette théorie inadéquate. En effet, il semblerait qu'il n'y ait pas un, mais plusieurs systèmes neurologiques qui traitent les émotions. Vraisemblablement, chaque émotion serait produite par un système neurologique spécialisé (LeDoux, 1998 ; Damasio, 1999). Enfin, les recherches les plus récentes indiqueraient que les émotions puissent toucher à des régions du cerveau exclues du système de MacLean (notamment le tronc cérébral), ou bien (par l'inter-connectivité de différentes régions avec l'hypothalamus) impliquer le cerveau tout entier, ce qui rendrait le concept de cerveau limbique quelque peu superflu (LeDoux, 1998). Néanmoins, le concept refléterait une synthèse remarquable des connaissances scientifiques d'une époque, et la terminologie (« limbique ») demeure une métaphore efficace pour décrire des régions du cerveau (quoique imprécises) impliquées dans des fonctions émotionnelles (larges).



Le cerveau triune de MacLean (1970)

Aujourd'hui, le fonctionnement neurobiologique des émotions semble être le suivant (Damasio, 1999 : 60ff.) :

- Une émotion est déclenchée par une perception sensorielle (consciente ou inconsciente ; qui peut être interne – mal à l'estomac – ou externe – le son d'un instrument de musique ; actuelle ou antérieure – un souvenir). Cette perception crée une représentation mentale de l'objet (sensation) en question.
- Un tout petit nombre de sites cérébraux induit une réponse émotionnelle (ils sont situés essentiellement à l'intérieur des régions sous-corticales et corticales – le tronc cérébral, l'hypothalamus, la base du prosencéphale, la région « PAG », l'amygdale, certaines parties des régions antérieures du cingulum et la partie ventromédiane du prosencéphale). La combinaison des sites activés et l'intensité de l'activation est unique pour chaque émotion. Certains sites sont également impliqués dans la reconnaissance des stimuli liés à une émotion en particulier (Damasio cite le rôle de l'amygdala dans la reconnaissance, le traitement et même l'expression de la peur).

- Ensuite, ces régions envoient des ordres chimiques (par le système sanguin) et électrochimiques (par les chemins neurologiques) à la fois à d'autres régions du cerveau et aussi à la quasi-totalité du corps. Des signaux électrochimiques peuvent faire agir d'autres neurones, des organes, ou des fibres musculaires qui peuvent, à leur tour, envoyer des substances chimiques dans le système sanguin.
- En conséquence, l'état global de l'organisme (le cerveau **et** le corps) change. Différents muscles entreront (ou n'entreront pas) en activité et divers circuits cérébraux déclencheront des comportements spécifiques chez l'individu.

Quelques caractéristiques de l'esprit émotionnel sont à noter. D'abord, la notion de systèmes imbriqués est présente. La linéarité de traitement des informations ne peut pas faire fonctionner un tel système, qui doit faire appel au concept des processus parallèles. L'esprit émotionnel est d'une rapidité extrême, beaucoup plus rapide que le cerveau rationnel, car les trajectoires neuronales qu'il suit court-circuitent les relais de la réflexion et de l'analyse (LeDoux, 1996 ; Ekman, 1992a). L'émotion précède la pensée ou la prise de conscience **de** l'émotion (Ekman, 1992a). L'esprit émotionnel fonctionne sur un mode associatif, symbolique (Epstein & Brodsky, 1993). La mémoire émotionnelle est pernicieuse et durable (LeDoux, 1996). Ainsi, on peut la conditionner facilement et rapidement (une répétition peut suffire pour installer une peur, par exemple), mais peut être jamais la déconditionner (seulement la désactiver, éventuellement, de façon temporaire). Aussi, l'esprit émotionnel réagit au présent comme si c'était le passé (Toobey & Cosmides, cités dans Goleman, 1995). C'est-à-dire que la perception d'une chose, un geste, une mimique aujourd'hui, sollicite une réaction (qui n'est peut être plus adaptée) mise en place par un contexte passé.

Les travaux de Damasio (1995, 1999) montrent à quel point l'esprit « rationnel » peut dysfonctionner lorsque les circuits neuronaux dédiés à l'affect sont endommagés. Il décrit des patients ayant subi des ablations accidentelles de certaines parties du cerveau décrites ci-dessus : ces patients sont très intelligents suivant les définitions classiques (ils sont capables de résultats supérieurs aux tests

de QI, de raisonnement logique, de calcul, d'hierarchisation et même de créativité) ; en même temps, après leurs accidents, ils ont subi des changements radicaux de personnalité, devenant incapables même de travailler. Damasio a déterminé que ces incapacités résident dans le fait que ces personnes ne ressentent plus d'émotion. Ainsi, face à une décision à prendre, toutes les solutions ont pour eux une valeur équivalente (et souvent négligeable). Lorsqu'il s'agit d'accomplir un projet (même petit), il leur est impossible de se fixer des priorités. Ces personnes n'arrivent plus à ressentir quoi que ce soit face aux réactions de leurs proches, donc n'ont aucune raison de faire ou ne pas faire toute action qui peut leur passer par la tête (gentil, grossier, dangereux, banal ou autre). L'absence de l'affect les a rendus totalement inefficaces dans la sphère sociale, et incapables dans la sphère personnelle.

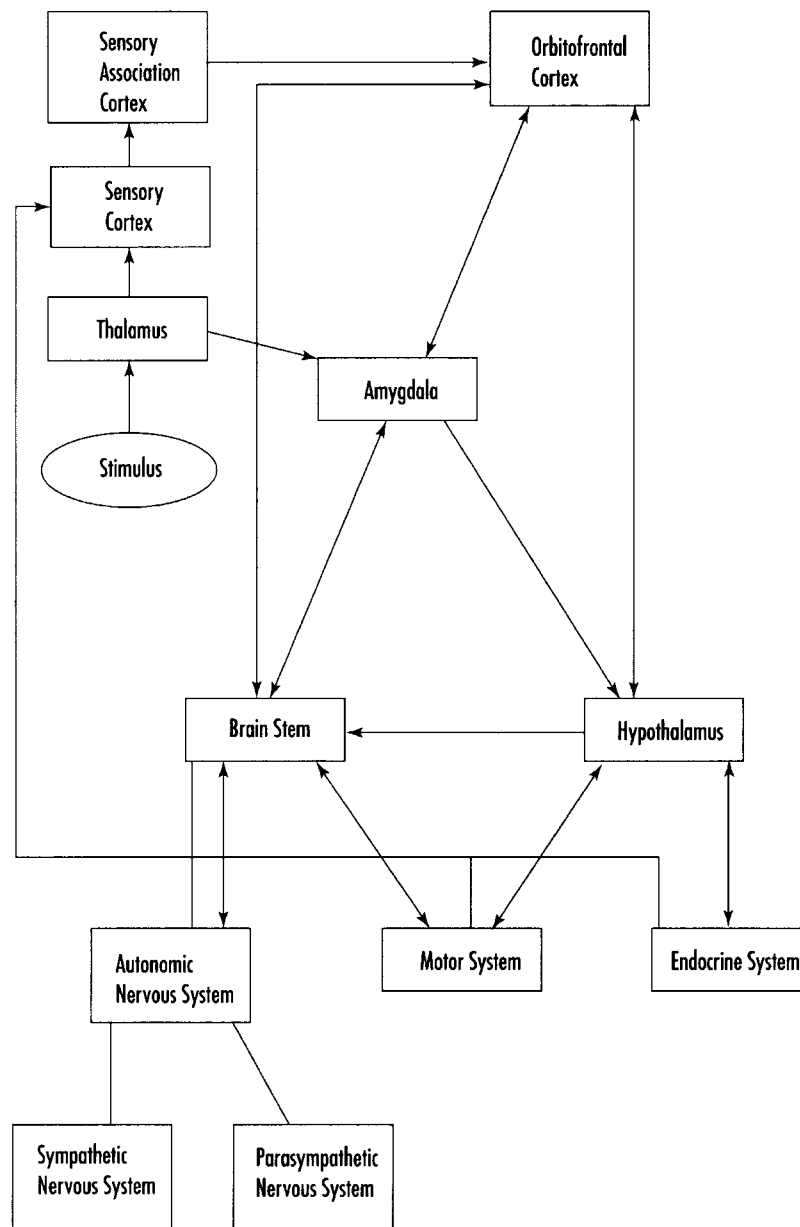
Pour Damasio, le dualisme cartésien est une erreur : l'être humain s'identifie par son unicité. Ainsi, le corps est la source des émotions et les émotions sous-tendent la cognition. Sans le corps et les émotions il n'y a pas de raisonnement, et certains raisonnements deviennent impossibles lorsque les émotions qui les orientent sont inaccessibles. LeDoux affirme, lui aussi, que « *minds without emotions are not really minds at all* » (1996 : 25).

De ces constats généralistes de la neurobiologie, des conceptions plus spécifiques en RAL peuvent amener à une compréhension en didactique des langues et des applications possibles en formation.

α.III.L.2. L'évaluation des stimuli de Schumann

Schumann (1998) a formulé un modèle de ce qui serait le système neurologique de l'évaluation des stimuli « *stimulus appraisal* » (voir schéma ci-dessous) sur la base de recherches neurobiologiques et psychologiques dans ce domaine. Son système identifie les mécanismes du cerveau qui sont responsables de la perception, l'attention et l'évaluation des stimuli, ainsi que la mise en mémoire,

l'utilisation ultérieure des informations (dans une performance) et l'évaluation de la performance. Schumann étudie les liens entre ce système et les différents degrés de réussite en acquisition d'une L₂.



« The neural system for stimulus appraisal » (Schumann, 1998 : 38).

Pour Schumann

« The appraisal mechanism guides SLA. It appraises the teacher, method, and syllabus, as well as the target language, its speakers, and the culture in which it is used. Because each appraisal system is different, each second language learner is on a separate motivational trajectory » (1998 : 2).

Trois systèmes fondamentaux d'évaluation forment notre mémoire émotionnelle : le système homéostatique (« reptilien », qui évalue les mécanismes essentiels à la vie) ; le système sociostatique (qui recherche l'interaction avec d'autres membres de l'espèce) ; le système somatique (un système de valeurs issues de l'expérience individuelle de la vie, des préférences et aversions idiosyncratiques développées initialement à partir de la satisfaction des homéostats et sociostats et qui se développe par la suite par association). L'ensemble

« acts as a filter that appraises current stimuli according to novelty, pleasantness, goal/need significance, coping mechanisms, and self and social image. These appraisals guide our learning and foster the long-term cognitive effort (action tendencies) necessary to achieve high levels of mastery or expertise. The appraisals also curtail learning, producing variable success. This stimulus-appraisal system, then is a major factor in the wide range of proficiencies seen in SLA » (Schumann, 1998 : 36).

On peut noter, au passage, que ce modèle fait appel à la notion métaphorique de « filtre affectif » développé par Krashen (1981, 1988), tout en lui prêtant une base ancrée dans des phénomènes neurologiques.

Ce modèle permet à Schumann d'analyser différentes émotions et leurs effets sur l'apprentissage. Certains apprenants peuvent, par exemple, ressentir de la honte par rapport à leur performance en langue étrangère. Or la honte produirait du cortisol, un agent chimique qui inhibe la cognition, dans le corps. Un tel apprenant serait pris dans une spirale négative où la honte et l'anxiété inhibent la cognition, et les difficultés d'apprentissage cognitifs induiraient de plus en plus de honte. Probablement, il finirait par se retirer de l'apprentissage (Schumann, 1998 : 155).

Les différents cas d'apprentissage de langue qu'examinent Schumann

« reveal the consequences of stimulus appraisals in terms of whether the learner persists in her study of the language or withdraws from it. They also show how idiosyncratic personal factors influence learning. Thus these studies reveal how each learner is on a unique affective trajectory in language learning. ... Each language learner's value-category / schematic emotional memory ... is different because it is based to a large extent on somatic value generated by each individual's life experiences » (1998 : 170).

Trois idées essentielles ressortent des travaux de Schumann sur les mécanismes neurobiologiques de l'évaluation des stimuli :

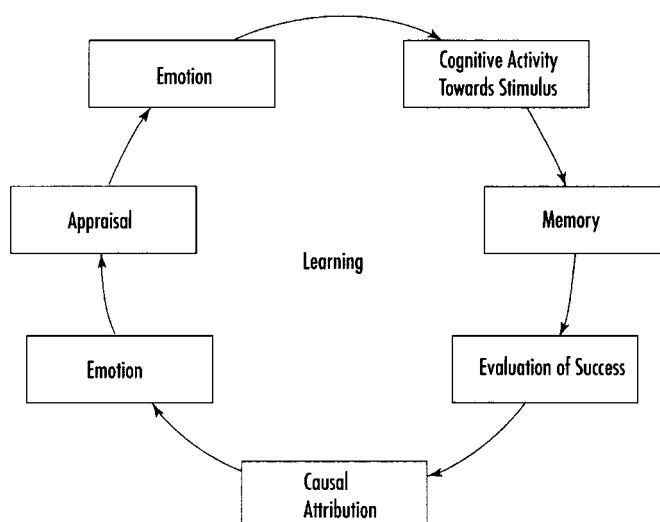
- 1° les réaction émotionnelles influencent l'attention et l'effort consacrés à l'apprentissage ;**
- 2° des systèmes d'évaluation affective semblent fonder la base neurologique de la motivation en acquisition de langue ;**
- 3° aucune méthode pédagogique unique ne peut correspondre à la variabilité énorme des réponses affectives individuelles des apprenants.**

α.III.L.3. La notion de « Sustained Deep Learning »

Centrale au modèle proposé par Schumann, est la notion de « *Sustained Deep Learning* » (SDL, que je traduirai par « apprentissage approfondi prolongé ») qui caractérise des apprentissages comme celui d'une L₂. SDL est « prolongé », car il demande une période d'apprentissage importante (souvent plusieurs années). Il est « approfondi » puisqu'il débouche sur une expertise ou maîtrise. D'après Schumann, SDL se distingue des apprentissages universaux (apprendre à marcher, à parler une L₁) et se réfère à l'acquisition de compétences dont on observe une grande diversité d'un individu à l'autre (les maths, la cuisine, le sport, la mécanique, le dessin, ...). Il ne concerne pas des apprentissages courts qu'une personne peut maîtriser dans un cadre expérimental contrôlé (mémoriser 10 mots rapidement), apprentissages souvent sollicités en psychométrie (utilisant la mémoire de travail et décontextualisés). SDL ne peut pas s'expliquer uniquement par la cognition :

« Sustained deep learning is never inevitable and therefore is highly dependent on affect, emotion, and motivation » (1998 : 35).

Dans le schéma ci-dessous on voit le rôle de l'émotion à différentes étapes du cycle de l'« apprentissage approfondi prolongé » (SDL), catégorie auquel appartient l'apprentissage d'une L₂.



Les éléments constitutifs de l'« apprentissage approfondi prolongé » (SDL) (Schumann, 1998 : 36)

La projection vers le stimulus (la détermination d'objectifs), l'évaluation de l'efficacité et l'attribution (en bas et à gauche du schéma) seront examinées dans le chapitre sur la motivation (α.III.N). L'activité cognitive et la mémoire (à droite du schéma) ont été décrites dans le chapitre sur la cognition (α.III.F/G). Ci-dessous, je continue l'analyse de l'émotion. Schumann, pour qui la motivation n'est qu'un aspect de l'affect, précise l'aspect individuel et unique de l'influence de l'affect sur l'apprentissage :

« In the long run, in sustained deep learning, each learner is on a separate affective trajectory guided by her own past, present, and future stimulus appraisals. The thing that may be common to all motivational perspectives, however, is the biological system that does the appraisals. ... The only approach is biological because the motivational machine is biological. Thus we will never be able to say which kind of motivation is best for SLA because there are as many appraisal trajec-

ories as there are human second language learners » (Schumann, 1998 : 178)

« The only thing that is universal about affective influence on SLA is the neural mechanism that subserves it » (Schumann, 1998 : 188)

α.III.L.4. Des émotions spécifiques et l'apprentissage d'une L₂

D'après LeDoux (1996) il n'existerait que six ou huit émotions de base, à partir desquelles toutes les autres se déclinaient. Buser (1998) cite Bloch & Maturanta (1996) qui en définissent six. Ainsi la joie, la frayeur, et l'érotisme seraient des « grandes catégories » auxquelles appartiendraient le contentement, l'anxiété ou la curiosité. D'ailleurs, Ekman (1982) a réalisé un travail monumental dans la perspective de cartographier les émotions humaines, dont les expressions de base se ressembleraient à travers toutes les sociétés et cultures. Pour lui, les émotions primaires sont : la joie, l'intérêt-excitation, la surprise, la tristesse, la colère, la peur, le dégoût, le mépris, la honte. Si Ekman (1994) ou Epstein (1993) étudie les émotions en tant que telles (et l'on peut inclure dans cette catégorie Goleman [1995] et Filliozat [1997]), les auteurs les plus intéressants pour cette thèse regardent plutôt les effets des émotions sur le fonctionnement cognitif, notamment l'apprentissage et, à l'intérieur de celui-ci, l'apprentissage d'une langue.

Schwarz (1990), par exemple indique que dans un état positif une personne serait plus encline à se sentir en sécurité et protégée et ainsi pourrait se prêter aux prises de risque, à l'imagination de nouvelles approches et à la poursuite d'associations créatives, des comportements plutôt favorables à l'apprentissage. En revanche, il note que

« negative affective states ... foster the use of effortful, detail-oriented, analytical processing strategies, whereas positive affective states foster the use of less effortful heuristic strategies » (Schwarz, 1990 : 527).

Bien que l'affect chez Schumann porte essentiellement sur la motivation, il tient compte d'émotions telles que la peur, la colère, la honte (voir ci-dessus, α.III.L.2), l'attraction (intérêt) et la répulsion (dégoût), afin de sensibiliser à leurs

effets sur l'apprentissage. Arnold choisit, pour son ouvrage collectif sur l'affect (1999), des auteurs qui parlent de l'anxiété (Oxford), de la tolérance de l'ambiguïté (Ehrman), et de l'image de soi (de Andrés).

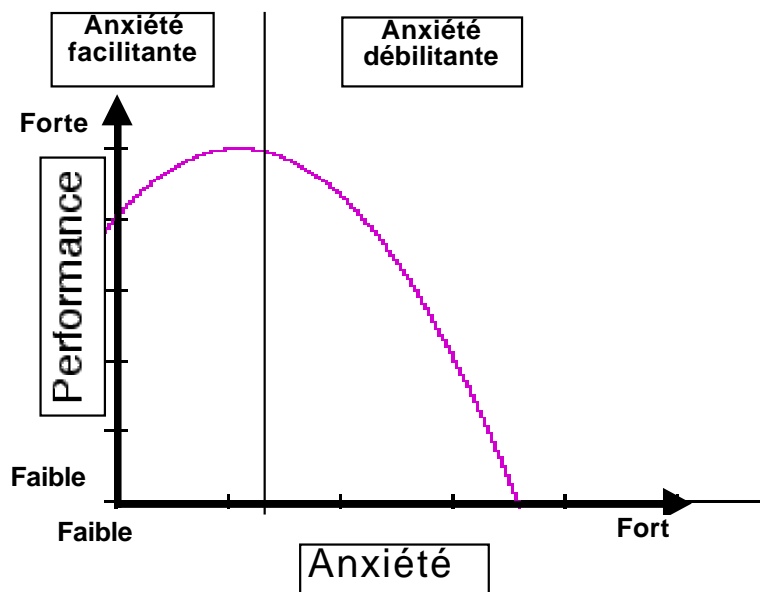
Dans les études en RAL, seules quelques émotions ont été l'objet de travaux importants, souvent puisqu'il existait déjà une base théorique et expérimentale en psychologie cognitive. Ainsi, nous disposons d'un certain nombre d'études sur l'anxiété, quelques éléments sur la prise de risque et d'autres émotions vues comme « positives », et relativement peu de travaux spécifiques sur d'autres émotions.

α.III.L.4.a. L'anxiété

L'anxiété langagière est

« fear or apprehension occurring when a learner is expected to perform in the second or foreign language » (Oxford, 1999 : 59).

La psychologie générale différencie entre l'anxiété-état (liée à des situations spécifiques) et l'anxiété-trait (tendance personnelle à être anxieux, qui peut être innée), mais Gardner & MacIntyre (1993) suggèrent que, dans le cadre d'un apprentissage de L₂, une anxiété-état trop répétée peut devenir une anxiété-trait. On distingue également entre l'anxiété débiliteuse et l'anxiété facilitante. La loi de Yerkes-Dodson décrit la relation entre l'anxiété et la performance comme une courbe, en fonction de la difficulté de la tâche. Ainsi, l'anxiété peut faciliter la performance dans la mesure où une tâche est (perçue comme) relativement simple et où elle provoque un effort supplémentaire. Lorsque la difficulté croît et que l'effort fourni ne compense plus l'interférence de l'anxiété, elle commence à avoir un effet négatif (voir schéma).



La loi de Yerkes-Dodson

Dans l'apprentissage d'une L2, l'anxiété peut être liée à une perte de motivation, à des attitudes et croyances négatives ou à des difficultés à utiliser la langue elle-même (Oxford, 1999). Diverses études dans les années 1980 et 1990 ont démontré une corrélation négative entre l'anxiété et les éléments suivants : les notes dans les cours de langue ; la performance sur des tests de niveau ; la performance sur des tâches d'expression orale et écrite ; la confiance en soi par rapport à la pratique de la langue ; l'estime de soi. D'autres études ont trouvé des exemples d'anxiété facilitante, pour certains apprenants, dans certaines situations (ibid., 61).

Horwitz & Young (1991) ont conçu un outil destiné à mesurer l'anxiété (« *the Foreign Language Classroom Anxiety Scale* ») qui a été largement expérimenté, mais Oxford (1999) estime que l'on peut reconnaître l'anxiété relativement facilement, même sans un outil comme le FLCAS. Les signes extérieurs en sont :

- l'évitement : on « oublie » des réponses, « sèche » les cours, arrive en retard ou sans préparation, ...
- des mouvements physiques : on touche des objets nerveusement, bégaye, joue avec les cheveux ou vêtements, se tortille, remue, ...

- des somatisations : maux de tête, tension musculaire, douleurs inexplicables, ...
- d'autres signes, en fonction de la culture : perfectionnisme, hostilité, évitement de contact social, de conversation ou de contact oculaire, ... (ibid., 66).

P. MacIntyre (1995) considère l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue comme une **anxiété sociale**. En tant que telle, elle peut avoir des conséquences cognitives, affectives et comportementales. MacIntyre (parfois avec Gardner) a réalisé plusieurs études sur l'anxiété et affirme que

- 1° l'anxiété est souvent une cause (plutôt qu'une conséquence) de problèmes dans le processus d'apprentissage
- 2° des problèmes liés à l'anxiété peuvent toucher tous les domaines de l'apprentissage d'une langue (et pas seulement l'expression orale), mais
- 3° l'anxiété peut être le résultat de toute situation où il faut parler, et non seulement de situations d'apprentissage.

D'après Horwitz & Young (1991), qui ont dirigé un ouvrage sur l'anxiété et l'apprentissage de langues étrangères, les études sur l'anxiété ne permettent pas de comprendre exactement comment elle intervient dans l'apprentissage. En revanche, elles remarquent que

« individuals become apprehensive when they receive random and unpredictable patterns of rewards and punishments for engaging in the same verbal activity » (Horwitz & Young, 1991 : 5).

Ainsi on voit au moins certains cas où l'anxiété peut être une conséquence d'un certain style d'enseignement.

En guise de conclusion, pour Rod Ellis

« There is sufficient data to show that anxiety is an important factor in L₂ acquisition. Anxiety is best seen ... as a factor that contributes in differing degrees in different learners. The work done to date has gone only a limited way to determine the conditions under which anxiety will have an effect. It has also relied exclusively on self-report questionnaires rather than on the measurement of somatic responses » (1994 : 483).

Dans le cadre formatif qui me concerne, ces études indiquent l'importance d'être attentive aux signes d'anxiété chez les apprenants, d'en tenir compte lorsqu'ils apparaissent et de mettre en place des actions afin qu'elle ne devienne pas débilite.

α.III.L.4.b. La prise de risque

Bien qu'il n'existe pas de corps de publications très large sur la prise de risque en RAL (ni d'ailleurs d'études scientifiques concluantes), de nombreux chercheurs y font référence « en passant » (Skehan, 1989). Ainsi, Oxford & Shearin (1994) parlent de prise de risque comme un facteur de motivation ; Arnold (1999) suggère que c'est important mais met l'accent sur la réduction d'inhibitions ; Ehrman (1996) s'y réfère à plusieurs reprises mais sans construire une analyse spécifique de son utilité ; Ellis (1994) cite l'étude d'Ely (1986) qui indique que ceux qui prennent des risques sont plus aptes à utiliser un langage complexe, acceptent leurs erreurs et répètent moins avant de prendre la parole ; Oxford déclare qu'une prise de risque modérée est généralement plus utile que pas de prise de risque du tout, ou qu'une prise de risques trop extrême ou mal informée (1999 : 63).

Skehan (1989) y consacre quelques pages, en notant qu'en RAL

« risk-taking has been seen as generally and pervasively good » (1989 : 106).

Il y voit deux raisons principales. Premièrement, la prise de risque dans des situations sociales peut augmenter les occasions d'entendre et de parler la langue cible. En tant que telle elle pourrait être étudiée dans le cadre des travaux sur le « bon apprenant de langue ». Deuxièmement, la prise de risque linguistique peut être importante dans le cadre du développement du système linguistique : si on apprend la langue par la formation et la validation d'hypothèses, plus on teste des hypothèses, plus on est apte à progresser. Ainsi, l'apprenant qui prend des risques en essayant des formulations nouvelles avancerait plus vite que celui qui n'ose pas. Skehan suppose, également, que la prise de risques aiderait à éviter la fossilisation.

En dépit du manque d'un champ théorique bien élaboré, mon expérience avec des apprenants m'amène à adopter la même position généralement positive concernant la prise de risques que celle qui paraît, quoique de façon presque contingente, dans les publications citées ci-dessus.

α.III.L.4.c. Flow

Si l'on revient aux grandes catégories des émotions déterminées par Ekman, on peut remarquer que seules la joie, l'intérêt-excitation et la surprise peuvent être qualifiées de positives. Or très peu de chercheurs se sont intéressés à l'étude systématique de ces émotions. Autant, il existe un corpus relativement important sur l'anxiété, la peur, la colère, la honte et la tristesse (y compris la déprime et la dépression, qui en sont des manifestations extrêmes), autant peu de travaux existent sur le bonheur. Une exception peut être citée : Mihaly Csikszentmihalyi (1990), psychologue à l'Université de Chicago, qui a passé les trente-cinq dernières années à étudier « la psychologie de l'expérience optimale ».

L'expérience de « *flow* » ou de la « négentropie », comme il l'appelle, est un état d'harmonie, créé lorsqu'on est complètement immergé dans une activité. C'est un état dans lequel

« attention can be freely invested to achieve a person's goals, because there is no disorder to straighten out, no threat for the self to defend against » (40)

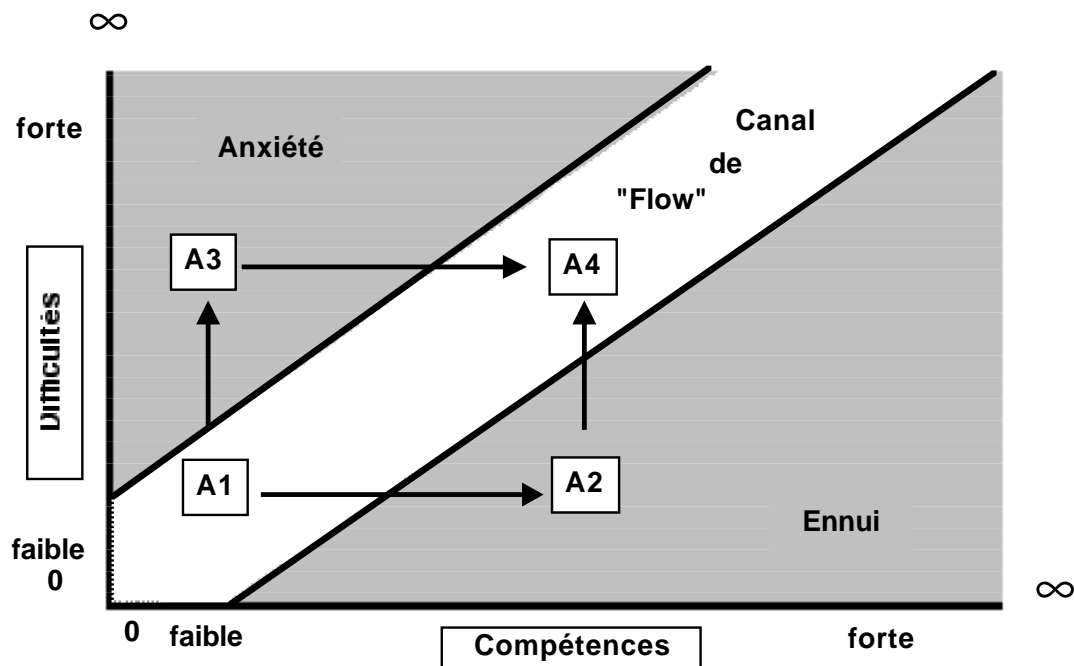
Cette expérience, ou état interne, est connue des sportifs de haut niveau, des grands musiciens ou artistes, des chirurgiens ou mécaniciens qui se trouvent complètement absorbés et « portés » par leur activité. C'est un état qui arrive lorsqu'on a une bonne maîtrise d'une activité, lorsqu'on s'implique complètement dans sa réalisation, lorsque la tâche à réaliser est difficile, mais à la portée du niveau de compétence qu'on a, lorsqu'on est concentré sur ce qu'on est en train de faire. Dans l'état de « *flow* », on sent qu'on maîtrise complètement la situation, tout en ayant le sentiment de lâcher prise par rapport aux enjeux ; l'activité devient une fin en soi. On perd la notion du temps ; souvent on ignore complètement

tout ce qui se passe autour. Pour celui qui regarde de l'extérieur, l'activité en question (ou la réalisation) semble facile, naturelle, sans effort.

« *Flow* » n'est pas pour autant réservé aux personnes exceptionnelles. Chacun a des domaines ou des activités où il peut ressentir le « *flow* ». D'après Csikszentmihalyi, ceux qui vivent des expériences de « *flow* » créent eux-mêmes les conditions qui leur permettent de l'atteindre. D'abord, en ayant les compétences comportementales nécessaires, ensuite en se mettant dans des situations où la tâche à accomplir reste juste au-delà de ce qu'on est sûr de pouvoir faire. Si ce n'est pas assez difficile, on s'ennuie. Si ce l'est trop, on devient anxieux. Ce calibrage du « juste niveau » de difficulté rappelle la « zone de développement proximale » de Vygotsky, en ce qui concerne l'apprentissage.

D'ailleurs, une étude (citée par Goleman, 1995) a suivi les émotions ressenties par des élèves en maths dans une école pour enfants doués à Chicago. Pour ceux qui obtenaient les meilleurs résultats, 40 pour-cent de leur temps consacré aux études leur fournissait une expérience de « *flow* ». Pour ceux qui réussissaient moyennement, le sentiment de « *flow* » n'occupait que 16 pour-cent de leur temps d'étude. Csikszentmihalyi (1990) indique que la pensée elle-même, l'acte de réfléchir, peut être une source de « *flow* ».

Bien qu'aucune étude, à ma connaissance, n'ait été effectuée sur le « *flow* » dans le domaine spécifique de la RAL, deux axes me semble potentiellement propices pour exploiter cette notion dans les formations en langue : l'accès au « *flow* » dans les activités liées à l'apprentissage et dans les activités liées à la pratique directe de la langue (que ce soit parler dans une situation sociale, écrire, ou écouter une émission).



une conscience plus complexe, résultante du « flow » (Csikszentmihalyi, 1990 : 74)

Sur le schéma de Csikszentmihalyi ci-dessus, on peut superposer une expérience d'apprentissage en langue. Les deux axes représentent la difficulté et les compétences. La lettre A représente une personne en apprentissage. Au début de son apprentissage, A n'a pas beaucoup de compétence en anglais, mais elle peut se faire plaisir en répétant « *hello, how are you ?* » (et d'autres phrases de ce genre) toute seule chez elle, ou avec un magnétophone, même si cette activité n'est pas très difficile. En fait la difficulté est adaptée à ses compétences limitées. Probablement ressent-elle un genre de « flow ». Si A continue à s'entraîner, répéter ces phrases simples commencerait à l'ennuyer (A2). Peut être un visiteur étranger se présenterait-il un jour à son bureau et elle se rendrait compte que ces quelques phrases sont trop limitées pour l'accueillir. Elle pourrait sentir de l'anxiété (A3) vis-à-vis de ses performances limitées.

Dans les deux situations elle est face à un choix. Soit elle abandonne son apprentissage, soit elle cherche à retrouver un état de « flow ». Si elle choisit la deuxième solution, on voit que si elle s'ennuie (A2), elle doit augmenter la diffi-

culté de la tâche pour retrouver le « *flow* ». Par contre, si elle est anxieuse (A3), elle doit augmenter ses compétences. Une piste ou l'autre la ramènerait au « *flow* », mais le « *flow* » dans lequel elle se trouve en A4, n'est pas le même qu'en A1, car c'est une expérience qualitativement plus complexe. Et, bien sûr, cette nouvelle situation n'est pas stable non plus. Donc la poursuite du « *flow* » amène l'individu à des expériences progressivement plus complexes, par le plaisir. Dans les mots de Csikszentmihalyi,

« Following a flow experience, the organization of the self is more complex than it had been before. ... Complexity is the result of two broad psychological processes: differentiation and integration » (41).

« *Flow* » est méconnu en RAL, mais pourrait fournir des pistes de recherche fructueuses. Dans la pratique pédagogique on peut favoriser l'apprentissage en recherchant les expériences de « *flow* » qui peuvent y être liées, notamment en ciblant l'adéquation entre les compétences et la difficulté des tâches d'apprentissage.

α.III.L.5. Conclusion

L'affect étant fondamental dans toute activité humaine, et notamment les activités cognitives, dans la mesure où il précède et crée les conditions pour la cognition, il serait, a fortiori, un élément essentiel dans le domaine de l'apprentissage des langues aussi. Dans ce chapitre on a vu les fondements neurobiologiques de l'affect, ainsi qu'un modèle qui permet de conceptualiser le fonctionnement de l'affect dans l'apprentissage.

Gardner & MacIntyre (1993) dans une étude citée précédemment (sec. aptitude, α.III.I.2) indiquent que

« ...affective variables play a significant role in second language learning. Measurement strategies do, however, play a decided role in how these affective variables relate to each other and to proficiency » (Gardner & MacIntyre, 1993 : 191)

Pour l'apprentissage, ce fonctionnement émotionnel, inconscient, m'intéresse de plusieurs façons. D'abord, il aide à comprendre que les déclencheurs d'un comportement peuvent venir du passé et ne pas être liés (au moins explicitement) au contexte actuel. Ainsi des comportements « inexplicables » peuvent trouver une explication. Le fait que les émotions soient universelles et repérables par un observateur externe (Ekman, 1982) permet, à un formateur / conseiller, lorsqu'il observe une manifestation émotionnelle, d'interroger l'individu sur ses sentiments et de faire prendre conscience de l'émotion (si ce n'est déjà fait), de faire nommer l'émotion (nommer est déjà contrôler, si l'on croit des psychologues comme Filliozat [1997] ou Goleman [1995]), et ainsi, dans une certaine mesure, d'aider les apprenants à gérer les émotions qui leur « tombent dessus » **par rapport à l'apprentissage de l'anglais**. Une telle intervention, opportune et discrète, peut permettre de débloquer des situations d'apprentissage difficiles, sans déborder sur le domaine thérapeutique.

Le formateur / conseiller peut travailler avec les émotions :

- **en favorisant les conditions d'apprentissage adaptées (détente, émotions positives, flow, ...)**
- **en utilisant certaines techniques provenant des psychothérapies (sans devenir thérapeute lui-même) pour contrecarrer des expériences négatives du passé ou, au contraire, renforcer des émotions positives (travail avec les représentations, prises de distance ou dissociations, ...), que ce soit vis-à-vis de la langue, de l'apprentissage, ou des capacités de l'individu.**

En conclusion,

« Toute intervention pédagogique devra tenter de réconcilier le cognitif avec sa base affective sous-corticale et ménager un contexte non-menaçant, enrichissant et chaleureux, dans lequel l'apprenant se sent interpellé totalement » (Trocmé-Fabre, 1987 : 50).

Si l'on ne tient pas compte de l'affect dans un apprentissage, on risque de passer à côté d'éléments facilitants ou perturbateurs fondamentaux. L'affect est la base de l'apprentissage, influant sur les capacités cognitives et

« conatives » (la motivation et les croyances, cf. ci-dessous). Ceci justifie-rait des approches qui privilégient la relation formateur / apprenant. C'est pour ces raisons qu'une attention particulière a été prêté à l'affect dans l'expérimentation, au point de reporter parfois le travail sur les aspects plus cognitifs jusqu'à ce qu'un état affectif favorable soit atteint.

α.III.M. Aspects « conatifs »

En fonction du chercheur et de son positionnement épistémologique, les aspects présentés sous le terme « conatif » appartiendrait à différentes catégories d'analyse. Ainsi, pour certains (LeDoux, 1996 et Schumann, 1998, par exemple), la motivation et les « attitudes » feront partie entièrement de l'étude de l'affect, alors que d'autres (Gardner, 1991, 1992, 1993,... ou Wenden, 1999) les considéreraient comme faisant partie d'une « métacognition ». M. Reuchlin (1990, cité dans Carré, 1997, 1999) a, pour sa part, inventé le terme « conation » qui se réfère à ce qui se situe entre l'affectif et le cognitif. Il s'apparenterait à tout ce qu'englobe la motivation, dans le sens le plus large, et comporterait les croyances, attitudes, valeurs et critères d'évaluation. Dans cet exposé du système de l'apprenant, il permet de souligner la position intermédiaire de ces éléments et leur dépendance des théorisations et recherches à la fois sur l'affect et sur la cognition.

α.III.M.1. Croyances

Le terme « croyance » n'est pas toujours utilisé pour véhiculer le concept dont je parle dans cette section. Schumann (1998) utilise plus volontiers le terme « associations affectives » ; Gardner (et ses divers coauteurs 1981, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995) parle plutôt d'« attitudes ». Muscovici (1994) ou Haramboure (1998), s'exprimant en français, préfèrent « représentations ». Si j'utilise « croyance », c'est pour garder la terminologie d'un grand nombre de chercheurs (Oller, 1986 ; Horwitz, 1987 ; Coterall, 1995 ; Victori, 1995 ; Oxford, 1999 ; ...) et pour essayer de mettre sous un même nom des idées conceptuellement très proches.

J. Oller propose une définition et une classification des croyances dans le cadre d'une réflexion sur la compétence communicative et l'adéquation du TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) pour mesurer une telle compétence. Il définit une croyance comme

« a textual representation (a simple proposition or complex of them) that is taken to be true » (1986 : 119).

(« Texte », dans son explication, correspond à tout système sémiotique, et peut être visuel or verbal.) Oller reconnaît quatre ordres de croyances :

- 1° ordre : des croyances qui sont considérées comme vraies puisqu'elles suivent une logique qui se réfère à elle-même (« l'eau est satisfaisante lorsqu'on a soif » ; « le chocolat a bon goût puisqu'il a bon goût ») ;
- 2° ordre : des croyances acquises directement par l'expérience - l'expérience fournit la preuve de la vérité ;
- 3° ordre : des croyances qui sont acceptées comme vraies sur la base de l'expérience des autres « mon frère l'a vu » ; « Krashen l'a écrit ») ;
- 4° ordre : des croyances qui se basent sur la représentation d'une deuxième personne, à partir de l'expérience d'une troisième personne.

Une croyance appartient à une des trois classes suivantes : sensorimotrice (conséquentes à ce qui a été vu, entendu, touché) ; volitionnelle (issues de la pensée, la planification) ; non-volitionnelle (issues des rêves, du fantasme).

Les croyances peuvent être renforcées ou dégradées en fonction des différentes « évidences », « preuves » ou « témoignages » que l'on rencontre. Ainsi, la fiabilité d'un témoin, l'expérimentation scientifique, le raisonnement logique sont autant d'éléments qui peuvent intervenir pour modifier des croyances (Oller, 1986).

Les croyances , étant situées très haut dans la hiérarchie du changement (cf. α.II.A.2), déterminent les activités cognitives (capacités et comportements) qui se situent plus bas. Les croyances d'un apprenant jouent un rôle déterminant dans tout son apprentissage, depuis l'appréhension et l'attente préalables, à la conduite de l'apprentissage, aux choix pédagogiques effectués, jusqu'à l'évaluation de sa réussite ou de son efficacité.

Les apprenants adultes arrivent dans une nouvelle formation (langues ou autre) avec un cadre de référence déjà constitué au cours de leurs différentes expériences d'apprentissage antérieurs (Haramboure, 1998 : 239), mais souvent ce cadre ou ces représentations sont **inconscientes**(Somekh, 1993).

Des chercheurs comme Schumann (1998) ont démontré que des associations affectives positives au sujet de la langue cible, la situation d'apprentissage, la culture véhiculée par la langue, le formateur, les objectifs, ... vont positivement influencer l'apprentissage, tout comme des associations négatives vont négativement l'influencer. Identifier ces associations pourrait permettre à l'apprenant de mieux les exploiter, ou, dans le cas d'effets négatifs, de les confronter afin de trouver des solutions adaptées.

Dans son questionnaire de motivation (*Attitude / Motivation Test Battery [AMTB]*), Gardner (1985, cité dans Gardner & MacIntyre, 1993) cherche à déterminer les attitudes des apprenants vis-à-vis

- de la culture représentée par la langue cible
- des langues étrangères en générale
- de la situation d'apprentissage
- de l'apprentissage de la langue cible.

Pour chaque catégorie, il demande aux apprenants de se positionner par rapport à des croyances formulées positivement ou négativement. (Par exemple : « J'aime rencontrer des gens qui parlent d'autres langues » ; « Si le Canada perdait la culture francophone du Québec, ce serait une perte importante » [le questionnaire s'adresse aux étudiants canadiens anglophones].) L'étude de Gardner & MacIntyre (1993) qui cherchait à confirmer la validité de ces outils et à établir des corrélations avec des résultats d'apprentissage, a trouvé que les attitudes concernant la situation d'apprentissage étaient un facteur particulièrement influent.

D'autres études indiquent que les croyances des apprenants divergent souvent largement des conclusions de recherches en didactique. Ainsi, des apprenants cités dans l'étude de Horwitz (1987) croyaient :

- qu'ils devaient pouvoir parler de façon très précise et avec un accent impeccable ;
- que l'apprentissage d'une langue implique essentiellement de la traduction depuis leur langue maternelle ;
- que deux ans suffisaient pour devenir bilingue ;
- que certaines personnes apprennent les langues plus facilement que d'autres.

D'après Oxford (1999 : 65), « *some of these beliefs were extremely unrealistic and led to language anxiety* ».

Victori (1995 : 225) indique également que

« some studies have also shown that many of the beliefs students hold are naïve. A study conducted by Victori (1992) found that many of the surveyed subjects held beliefs not supported by empirical research. For example, many students believed that one had to be an extrovert, have a fair degree of intelligence, and start learning a language as a child to learn a foreign language successfully ».

Bien que certaines de ces croyances s'accordent avec la recherche, d'autres sont relativement loin des réalités scientifiques (voir sections concernées).

Plusieurs chercheurs citent les effets négatifs que certaines croyances peuvent produire sur l'apprentissage. Ainsi, M. Myers décrit des « mythes de l'apprentissage », des croyances ou pensées qui peuvent limiter l'évolution d'un apprenant. Quelques exemples de ce genre de mythe sont :

« I can only learn with the radio on. As a manager I have to treat people firmly. Because the brain has a limited capacity new knowledge can only be stored at the expense of losing old knowledge... » (1993 : 16-17).

Si ces mythes restent incontestés et influencent les comportements aveuglement, Myers considère que le comportement devient celui d'un robot.

« The learner's behaviour is guided by their myths about learning and, in true self-fulfilling prophecy mode, the feedback from the outside world reinforces the myths - perhaps resulting in the learner only going to places where their own language is spoken or restricting foreign language speaking situations to those where a phrase-book can be safely used » (1993 : 17).

B. Somekh aussi parle de l'influence négative que les croyances peuvent exercer sur l'apprentissage, notamment puisque leur nature partiellement inconsciente peut rendre leur modification particulièrement difficile :

« ... the values and beliefs we hold are only partly conscious and explicit. ... However hard we try to act upon newly appropriated, conscious ideals, we may be unable to break the mould of routinised, ritu-

alised actions, which have their roots in these tacit and subconscious theories, hopes and fears » (1993 : 36).

Dans des études en RAL, Horwitz & Young (1991) considèrent la relation entre l'anxiété et les croyances et trouvent que les croyances peuvent exercer une influence plus forte sur l'anxiété que le véritable niveau de compétence :

« evidence also suggests that by the time people reach college the actual skill levels of high and low apprehensive individuals may not really be that different. What is different ... is the belief, on the part of the high apprehensive, that his or her skills are substantially less than average » (8).

D'autres auteurs explorent davantage les effets positifs que les croyances peuvent apporter au processus d'apprentissage. Williams & Burden citent Feuerstein, en indiquant qu'il est essentiel que formateurs et apprenants croient aux résultats positifs possibles de l'apprentissage pour tout le monde. Ils indiquent quatre croyances relatives à soi qui sont facilitantes pour les apprenants, dans le cadre de la motivation. Il s'agit du :

- conscience d'être à l'origine des actions entreprises (ne pas être un pion)
- conscience de contrôler ses propres actions (être agent)
- conscience de compétence (la capacité à mettre en œuvre les apprentissages)
- conscience de sa propre valeur (1997 : 127-129).

Ces éléments sont développés par Vallerand & Thill (1993) qui affirment que les croyances concernant le lieu de contrôle des événements (interne / externe) vont influencer la motivation (cf. chapitre α .III.J.2.c.v). Si une personne croit que sa réussite dépend de ses capacités personnelles et s'attend à ce que « ça marche », (l'attente d'efficacité) sa motivation augmente. Par contre, si elle croit qu'il n'existe pas de liens entre son action et des événements traumatiques, sa motivation décroît, voire devient négative (« résignation apprise »). C'est l'attente d'incontrôlabilité.

Puisque de nombreux auteurs considèrent les croyances dans le cadre précis de la motivation (Schumann, Gardner, Thill, Ellis, Williams & Burden), d'autres précisions se trouvent dans le chapitre qui traite spécifiquement de la motivation (α .III.N).

L'article de Cotterall est particulièrement intéressant pour ce travail, car il explore les relations entre croyances et autonomie en formation. Elle considère que les comportements d'apprentissage sont profondément influencés par les croyances et que dans un apprentissage autodirigé certaines croyances peuvent s'avérer plus utiles que d'autres :

« All behaviour is governed by beliefs and experience. It follows that autonomous language learning behaviour may be supported by a particular set of beliefs or behaviours » (1995 : 196).

Elle n'indique pas la composition d'un tel ensemble de croyances, mais suggère que la simple connaissance (« *awareness* ») des mécanismes à l'œuvre dans l'apprentissage peut être important.

« Learner beliefs about language learning will profoundly influence their approach to language learning. Learners need to be aware of the role of cognitive and affective variables in language learning, of how language works and of how strategies influence learning. Such awareness can enhance the quality of thinking and task engagement » (Cotterall, 1995 : 202).

Cotterall souligne

« the inaccessibility (by outsiders) of the experiences which helped form those beliefs » (Cotterall, 1995 : 197).

et demande

« How can learner beliefs about role be accessed? ... Can teaching practice modify students' beliefs about roles ? » (Cotterall, 1995 : 198).

Haramboure (1998) offre quelques réponses à ces questions. Elle analyse l'exploration des représentations des stagiaires dans le cadre des formations des enseignants d'anglais, mais ses conclusions peuvent concerner toute situation d'apprentissage de langue. Pour elle, ce genre d'exploration peut se faire par entretien ou questionnaire et constitue

« une condition préalable indispensable à toute dynamique de changement et d'individualisation dans la formation » (245), « même si cette prise de conscience n'exclut pas les résistances ultérieures que suscitera l'exposition à des données nouvelles » (ibid.).

En conclusions, je postulerai que le formateur peut intervenir au niveau des croyances de plusieurs façons. Tout d'abord, il doit être attentif aux croyances formulées par l'apprenant, repérant aussi bien celles qui peuvent freiner ou entraver l'apprentissage que celles qui peuvent le faciliter.

Ensuite, il a un rôle de suggestion, ou de renforcement, par lequel il évoque auprès des apprenants des croyances qui peuvent les aider dans leur apprentissage. Des exemples pourraient comporter les croyances positives mentionnés par Williams & Burden (1997). Le travail du formateur peut aussi favoriser une remise en question de croyances limitantes, non pas en s'opposant à celles-ci (c'est rarement un remède efficace), mais en s'appuyant sur des techniques de communication eriksonniennes (langage «hypnotique», utilisation d'histoires, allégories ou métaphores) proposer ou expliquer des croyances qui pourraient mieux favoriser l'apprentissage.

α.III.M.2. Valeurs

La notion de valeurs est proche de celle des croyances. D'ailleurs, dans la hiérarchie de changement (cf. α.II.A.2) elles paraissent au même niveau, charnières entre la capacité et l'identité. Comme les croyances, les valeurs sont constitutives de l'identité de l'individu, largement subjectives et régissent en grande partie les activités ou comportements individuels. Somekh souligne le

« link between action and values and beliefs. In a profound sense we are what we do and say. Every action and every utterance expresses something of what we stand for. ... When we believe in what we are doing we can summon up energy to put much effort into it. When we don't, our actions are likely to be uncertain, and appear half-hearted, and we are unlikely to feel good about them » (1993 : 35).

Le concept de valeur est central au modèle de l'évaluation des stimuli de Schumann (1997, 1998 [voir chapitre α.III.L.2 sur l'affect]). Il se trouve aussi sous-jacent à plusieurs théories de la motivation (voir chapitre α.III.N.3 et α.III.N.5), car les valeurs de l'individu lui permettent d'effectuer des choix (conscients et inconscients) et d'orienter ses actions.

Pour Nuttin (cité dans Feertchak, 1999), deux échelles de valeurs existent : l'une subjective et individuelle, l'autre objective et sociale. D'après Schumann (1998) le système de valeurs somatique (individuel, cf. α.III.L.2) permet à l'individu de classer les stimuli en fonction de certains critères (nouveau, agréable, inattendu, facilitateur de l'atteinte d'objectifs ou la satisfaction de besoins, apte à soutenir l'individu et son image sociale). Ce système d'évaluation donne une valeur à un stimuli du moment en fonction de l'expérience du passé. Cette mise en œuvre des valeurs influence la motivation et donc l'apprentissage. Myers (1993) se réfère aux idées du psychologue George Kelly qui suggère que chacun vit selon une hiérarchie de valeurs qui se définissent en termes de concepts bipolaires.

Colins & Chippendale (1995) identifient huit groupes de valeurs fondamentales qui influenceraient la vision du monde et donc les croyances et motivations de l'individu. Ils ont élaboré un outil « *the Australian Values Inventory (AVI)* », qui permet de déterminer les valeurs opérantes chez un individu ou dans un groupe ou organisme (entreprise). Leur hiérarchie s'inspire des travaux de V. Vroom, A. Maslow, B. Hall et L. Rosen, ainsi que des résultats d'un sondage international (The Compass Group, 1994 : « *The International Workplace Survey* »). Elle décline les huit « classes » de valeurs suivantes :

- transcendance
- sagesse
- nouvel ordre (réorganiser les organismes / la société)
- vocation / service auprès d'autrui
- travail / accomplissement
- famille / appartenance
- sécurité
- préservation (protection) de soi.

Leurs expériences dans les domaines du management et de la formation indiqueraient la possibilité de faire évoluer les valeurs d'une classe vers celle qui lui est directement supérieure.

Pour E. Thill, « la valeur représente un déterminant important des conduites : elle conditionne leur mise en œuvre, leur intensité et leur orientation sélec-

tive » (Vallerand & Thill, 1993 : 392). Elle permet d'hierarchiser les objectifs et d'orienter la motivation (cf. α.III.N.3 et α.III.N.5).

La notion de valeurs est profondément imbriquée dans les concepts de croyances (α.III.M.1) et de motivation (α.III.N) et inséparable de ces derniers. C'est pour cette raison que je l'inclus sous la rubrique globale de « conation ». Je compte m'en servir pour identifier des valeurs individuelles spécifiques afin de mieux cibler les facteurs motivationnels à l'œuvre dans l'apprentissage et afin d'adapter les parcours des apprenants à leurs valeurs personnelles.

α.III.N. Motivation

α.III.N.1. Définition

Tout comme l'aptitude, la motivation est un concept qui a suscité beaucoup d'attention en apprentissage des langues et dans le domaine de la pédagogie de façon générale. Dörnyei (1994 : 237) affirme que « *motivation is one of the main determinants of second / foreign language (L₂) learning achievement* ». Même dans le langage courant, la notion de motivation ressort régulièrement lorsqu'on parle d'apprentissage, souvent liée à un rejet de responsabilité lorsque l'apprentissage ne se passe pas bien. C'est le cas des apprenants qui accusent les enseignants de ne pas être très motivants ou les formateurs qui insistent sur le fait que les stagiaires « ne sont pas du tout motivés ». Selon Skehan (1989), une personne qui est non-spécialiste peut expliquer sa motivation à l'aide de l'une des quatre hypothèses suivantes :

- l'hypothèse intrinsèque (l'intérêt inhérent de l'activité) : « j'aime apprendre l'anglais ; je trouve ça passionnant »
- l'hypothèse des résultats (les réussites rencontrées antérieurement) : « j'ai toujours été bon en langues »
- l'hypothèse interne (une donnée de la personne elle-même) : « je suis motivée pour apprendre »
- l'hypothèse de 'la carotte et du bâton' (des influences externes) : « mon patron m'oblige à suivre des cours ».

Ces quatre hypothèses regroupent quatre des plus importantes dimensions de la motivation : qu'elle soit interne ou externe à l'individu, inhérente ou résultante du contexte de l'apprentissage. Nous retrouverons ces dimensions dans la plupart des théories scientifiques de la motivation, même si, comme O'Bryen nous le rappelle « *researchers do not yet agree about whether or not a set of items can be established that define the motivation construct* » (1996 : 75).

La motivation n'est pas une caractéristique spécifique à l'apprentissage, dans la mesure où c'est un facteur déterminant dans tous les domaines de la vie, que

ce soit le travail, les relations interpersonnelles ou le loisir. La définition de Vallerand et Thill nous indique que

« le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (1993 : 18).

Le déclenchement concerne l'énergie mise en œuvre pour démarrer ou dynamiser l'action. La direction, c'est la canalisation de cette énergie pour diriger le comportement en question vers le but recherché. L'intensité représente la manifestation de la motivation dans le comportement : plus un sportif désire gagner une compétition, plus il s'entraînera (physiquement et mentalement). La persistance du comportement indique la durée de la motivation dans le temps, pour aller jusqu'au bout de l'action entreprise.

L'intensité, dans la perspective d'une autoformation encadrée, sera le résultat d'un calcul (ou plutôt d'une confrontation plus ou moins consciente) mettant en jeu la distance entre les compétences langagières actuelles et désirées, le temps disponible, les contraintes extérieures et de nombreuses dispositions personnelles de l'individu. Edgar Thill note que

« le fait que l'individu puisse se livrer à des calculs relativement complexes en combinant de multiples informations a cependant été critiqué, notamment dans le cas où des décisions rapides doivent être prises » (1993 : 397).

C'est ainsi que l'entrée en jeu d'un participant externe - formateur ou consultant - peut s'avérer utile. Il assiste l'apprenant, en lui donnant le temps, pour qu'une décision informée puisse être prise et assimilée.

Si, parmi une quarantaine de théories sur la motivation (Vallerand & Thill, 1993) la psychologie de la motivation se divise globalement en deux camps, l'un qui considère la personne comme un être passif et l'autre comme un être qui prend une part active dans ses interactions avec l'environnement (Vallerand & Blanchard, 1998), ce sont des théories et recherches issues de ce deuxième courant qui m'intéressent le plus dans le travail présent, car si l'on prend l'individu

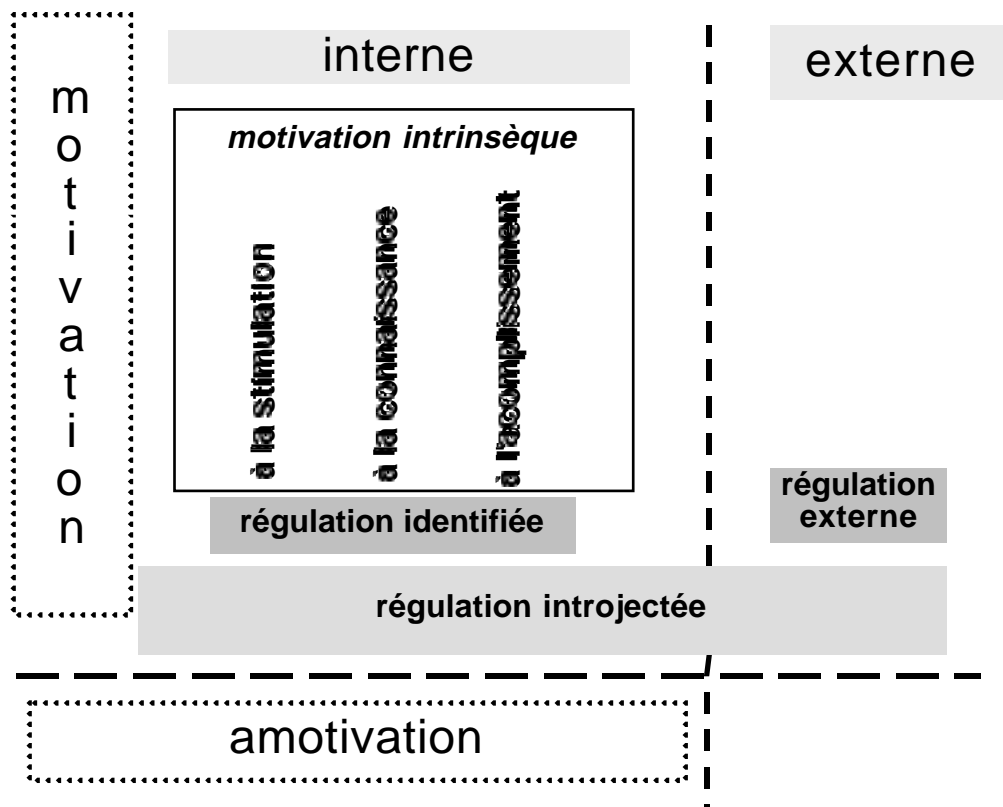
comme l'élément central de l'apprentissage, c'est son action qui aura l'influence la plus déterminante sur son apprentissage. L'implication de ce choix n'est pas forcément le plus facile pour la didacticienne, car elle ne peut plus mettre toute la responsabilité de la motivation sur le compte des formateurs ou institutions, comme elle aurait pu le faire dans une perspective purement comportementaliste (tel stimulus produirait telle motivation). Une telle théorisation met la responsabilité de la motivation quelque part entre le « tout externe » du comportementalisme, le « tout inconscient » de la psychanalyse et le « tout déterminé personnellement » de l'humanisme, quelque part où chacun des acteurs de la formation, chacun des sous-systèmes de cette structure, a sa part de responsabilité dans la motivation, mais où la part qui revient à l'individu, à l'apprenant, prime. Ce choix épistémologique implique, également, une multi-dimensionnalité qui rend l'analyse de la motivation plus complexe, mais par cela même, de toute évidence, plus proche de la réalité (Williams, 1994). Comme l'aptitude ou le style d'apprentissage, la motivation est une notion composite, qui, selon les auteurs, englobe plusieurs paramètres cognitifs ou affectifs. Ainsi, dans la mise en œuvre pratique (II^o grande partie de ce travail), j'essaie de toujours garder à l'esprit l'aspect global de l'apprentissage.

Dans le cadre de la formation, quatre théories de la motivation semblent être particulièrement utiles, à la fois pour expliquer les comportements des apprenants et pour indiquer des modalités d'organisation ou d'animation/enseignement (Vallerand, 1993 ; Carré, 1997) : les théorie de l'autodétermination et, par extension, de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1985, 1991) ; la théorie des buts (Nicholls, 1984 ; Ames, 1992) ; la théorie de l'attribution (Heider, 1958 ; Weiner, 1979, cités dan Vallerand & Thill, 1993) et celle de l'auto-efficacité de Bandura (1986). Je les reprends ici pour indiquer comment elles peuvent servir la théorisation d'une formation autodirigée.

α.III.N.2. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination postule qu'il existe essentiellement trois classes de motivation, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Ce qui les distingue c'est le degré d'autodétermination lié à leur

fonctionnement (Pelletier et Vallerand, 1993). Dans le cadre d'une formation d'adultes où l'on fonctionne avec un degré d'autonomie assez large, et où l'on cherche à l'élargir, cette notion d'autodétermination est très importante, comme nous le verrons plus loin.



Le modèle de l'autodétermination

La motivation intrinsèque correspond à l'exercice d'une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire (Deci, 1975). Elle se reconnaît dans des articulations du type « je fais de l'anglais puisque j'aime ça et quand je rencontre un anglais dans la rue, ou en vacances, je me régale à discuter avec lui ». Vallerand & Blanchard considèrent actuellement que la motivation intrinsèque peut provenir de trois orientations distinctes :

- la motivation intrinsèque à la stimulation, qui correspond au fait de participer à une activité pour le plaisir qu'elle permet de ressentir ;

- la motivation intrinsèque à la connaissance, qui décrit la réalisation d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure à l'individu en train d'apprendre quelque chose ou d'explorer de nouveaux éléments ;
- la motivation intrinsèque à l'accomplissement, à l'œuvre lorsqu'une personne produit une action pour le plaisir en tentant d'accomplir ou de créer quelque chose (1998 : 20).

La motivation intrinsèque est largement autodéterminée.

La motivation extrinsèque serait induite pour des raisons instrumentales, c'est-à-dire non pas pour l'activité en soi mais pour se procurer quelque chose que l'on désire ou bien pour éviter quelque chose de désagréable (Deci, 1975). Deci & Ryan (1985) ont élargi la notion de motivation extrinsèque en rejetant l'idée que cette classification se limite à un couple binaire et en proposant un continuum à 5 éléments. En allant du plus probable à produire le comportement désiré, au plus improbable, nous trouvons : la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation introjectée, la régulation externe, l'amotivation.

Cette dernière, absente des schémas précédents, rejoint la notion de résignation acquise (Abramson et al., 1978, cité dans Vallerand & Blanchard, 1998 : 21) et représente la position d'un individu « lorsqu'il ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats obtenus » (Pelletier & Vallerand, 1993 : 256). La personne amotivée n'a pas de raison du tout d'avoir le comportement en question. Dans le domaine de l'apprentissage d'un L₂, un exemple serait : « j'ai fait pas mal d'anglais jusqu'ici mais dans mon boulot je m'en sers jamais, donc ça ne vaut plus vraiment la peine que je continue à en faire ».

Une personne motivée par régulation externe adopte un comportement en fonction de contraintes ou récompenses extérieures à elle même. C'est la notion classique du bâton et de la carotte et elle correspond à celle qui se trouve dans la littérature sous le nom « motivation extrinsèque ». L'individu ayant ce type de motivation pourrait s'exprimer ainsi : « Je viens en cours d'anglais parce que je suis obligé » (la nouvelle politique de l'entreprise prévoit de réaliser toutes les formations techniques aux nouveaux produits en anglais et, sans ces formations, point de promotion). La régulation introjectée est un peu plus internalisée, mais

fait référence à des pressions externes antérieures, qui sont maintenant devenues intérieures. Un exemple serait « je suis les cours d'anglais parce que je me sentirais nul si je n'arrivais pas à me débrouiller dans cette langue ». La régulation identifiée est un niveau de motivation encore plus intériorisée et plus autodéterminée. La personne prend l'importance qu'il donne au comportement en question à son propre compte : « je fais de l'anglais car ça me permet de rencontrer d'autres personnes et d'autres cultures lorsque je voyage, et cela de façon approfondie. Cette ouverture est très importante pour moi ». Dans l'ordre où je les ai présentées, chacune de ces régulations représente un degré d'autodétermination supérieure à la précédente.

Ainsi, dans le cadre de la formation autodirigée qui fait l'objet de cette recherche, je peux faire l'hypothèse que plus un individu présente une motivation autodéterminée, plus il s'investira dans sa formation langue, notamment en termes de la direction, l'intensité et la persistance de l'apprentissage (cf. chapitre γ.I.C.3). D'ailleurs, pour Deci & Ryan, c'est l'autodétermination qui mène à la motivation intrinsèque, ainsi la création de conditions d'apprentissage informelles, qui favorisent l'autonomie, améliore la motivation intrinsèque et instaure indirectement un apprentissage plus efficace (cf. Dickinson, 1995 : 170).

Vallerand et Blanchard proposent un « modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque » où ils croisent les niveaux d'autodétermination avec trois niveaux de généralité (motivation globale, contextuelle ou situationnelle), ainsi que des facteurs sociaux (également différenciés en trois niveaux - globaux, contextuels et situationnels). Dans le sillon de la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan, ils suggèrent que « l'impact des facteurs sociaux sur la motivation est médiatisé par les perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale » (1998 : 24). Nous sommes face à toute la complexité de ce « construit » (pour utiliser la terminologie de Thill et Vallerand), conscients que

« there is no room for simplistic approaches to such complex issues as motivation » (Williams, 1994 : 84).

La théorie de l'autodétermination permet d'appréhender l'intensité de la motivation, son degré d'intériorité et sa relation avec l'environnement.

Elle propose une première explication de la motivation des apprenants. D'une part elle permet de comprendre, suivant les cinq degrés d'autodétermination, quels apprenants doivent être orientés vers d'autres activités ou apprentissages (personnes amotivées), lesquels ont besoin d'éléments externes pour avancer (et que la structure de formation peut [éventuellement] fournir, au moins partiellement) et lesquels ont une motivation (intrinsèque ou de régulation identifiée) suffisante pour stimuler leur propre apprentissage. J'aborde l'utilisation pédagogique de ces schémas dans la partie expérimentale (cf. β.III). Enfin, la théorie de l'autodétermination justifie une structure de formation autodirigée, en suggérant les effets positifs de l'autonomie en apprentissage sur la motivation intrinsèque.

α.III.N.3. La théorie des buts

Dans une perspective de type cognitif, la motivation est liée de près à la détermination des objectifs car c'est cette dernière qui va influencer le comportement et ainsi exploiter les paramètres de la motivation. La théorie des buts indique que pour être moteur et mener aux plus grandes performances, un but doit être difficile, spécifique et voulu (Thill, 1993 : 396-399 ; voir aussi Oxford & Shearin, 1994). Thill précise

« 99 études sur les 110 prises en compte montrent que l'assignation de buts difficiles ou de buts spécifiques produit de meilleures performances que les buts faciles, moyennement difficiles ou que l'absence de buts » (1993 : 396).

Les travaux d'Edwin Locke, résumant une étude longitudinale sur plus de 10 ans aux Etats-Unis, et décrit dans Psychological Bulletin (Locke *et al.*, 1981), débouchent sur huit conclusions essentielles :

1. La détermination des objectifs et la performance à terme sont liées.
2. Les objectifs jouent sur la performance par : une orientation de l'attention et de l'action, la mobilisation de l'énergie, le prolongement de la persistance (engagement dans la durée), et la mise en place de stratégies pertinentes pour l'atteinte des résultats voulus.

3. Plus l'objectif est défini et déterminé en termes spécifiques et vérifiables, plus le niveau de performance est élevé.
4. Pour que la détermination de l'objectif influence la performance, il faut que l'individu ait la capacité de fonctionner au niveau requis (un objectif irréaliste est aussi inefficace que l'absence d'un objectif).
5. Le feed-back est impératif, pour mesurer ses progrès en fonction du but prévu.
6. Des récompenses (y compris l'argent) peuvent augmenter l'implication à réaliser un objectif.
7. Des objectifs imposés (s'ils sont acceptés par l'individu) ont le même effet que des objectifs déterminés par l'individu lui-même.
8. La compétence est la seule variable (par rapport à l'estime de soi et les besoins de réussite) qui puisse modifier les comportements quand il s'agit de fixer des objectifs.

Les trois premières conclusions de Locke confirment les liens entre la détermination des objectifs, la motivation (déclenchement, direction, intensité, persistance dans l'action [Vallerand & Thill, 1993]) et la performance. Non seulement elles soulignent l'importance des objectifs mais elles indiquent des critères qui seront utiles pour décrire des objectifs de formation.

Le quatrième point est essentiel dans un cadre de formations longues telles que la formation en langues car cibler un objectif de performance langagière trop éloigné des compétences actuelles peut être tout à fait irréaliste. Evidemment, ce facteur est à mettre en équation avec les temps et énergies que la personne compte y consacrer, ses contraintes environnementales, etc. Une observation qui ressort des centaines d'entretiens d'orientation que j'ai menés c'est que plus un apprenant est débutant dans son apprentissage de l'anglais (et uniquement lorsqu'il s'agit de sa première langue étrangère), plus il se fixe des objectifs élevés et perfectionnistes. Donc, on peut supposer que la connaissance du processus d'un certain type d'apprentissage (une langue, en l'occurrence) permettra plus de précision dans la détermination des objectifs. Cette hypothèse sera examinée dans la partie expérimentale.

Le cinquième élément fondamental sur le feedback fournit un critère dont on doit tenir compte au niveau du système pédagogique (prévoir des évaluations et moments d'évaluation qui correspondent aux besoins d'information de l'individu). Thill (1993) cite deux études (Bandura & Cervone, 1983 ; Nemeroff & Cosentino, 1979) qui confirmeraient que l'« on améliore davantage l'efficacité d'un programme de formation quand on fournit aux sujets un feedback par rapport aux objectifs atteints » (396). Le feedback doit prendre des formes différentes à des moments divers.

Les récompenses (y compris argent) ont été reconnues par Locke comme pouvant augmenter l'implication à réaliser un objectif. Quelle est la bonne récompense dans un cadre donné pour une personne précise ? Pour de nombreux stagiaires, c'est tout simplement la possibilité de venir discuter en individuel avec les formateurs / accompagnateurs. Pour d'autres le petit pot de bonbons offert à la suite d'un exercice est une petite récompense appréciée et qui fait sourire. Il y a forcément des considérations déontologiques et des limites liées au contexte. Dans quelle mesure un formateur peut-il « exploiter » l'envie qu'a un salarié désabusé de quitter son poste de travail pour quelques heures pour aller « faire de l'anglais » ? Ou quelles peuvent être les limites de promotion ou de stagnation de carrière liées à la maîtrise ou non d'une langue étrangère ?

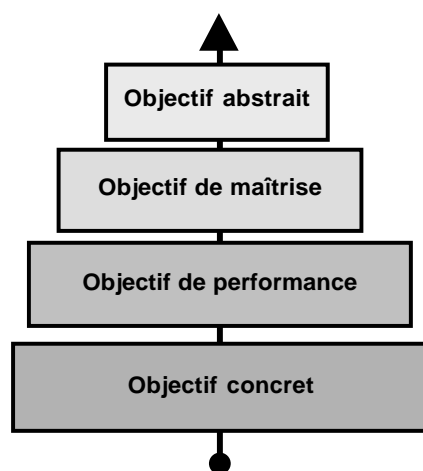
Sans répondre à ces dernières questions, il est important de noter que des recherches conduites dans le cadre de la motivation intrinsèque / extrinsèque de Deci & Ryan (1985) ont démontré que des récompenses peuvent diminuer la motivation intrinsèque et ainsi potentiellement diminuer l'efficacité de l'apprentissage pour ceux qui ont cette motivation intrinsèque. Si Dickinson en tire la conclusion que « *doubt is cast on the efficacy of using frequent testing and grades to encourage learning* » (1995 : 170), je souhaite plutôt suggérer que c'est un outil dont les formateurs doivent se servir avec précaution. Lorsque la motivation intrinsèque a été identifiée chez un apprenant, mieux vaut lui laisser le soin de trouver ses propres récompenses (internes), mais lorsqu'on est sûr de la nature extrinsèque de la motivation chez un autre, autant introduire des « encouragements » (*incentives*) adaptés, tout en fournissant les conditions nécessaires au

développement d'une motivation intrinsèque (cf. chapitres α .III.N.1 et α .III.N.2 ci-dessus sur la motivation intrinsèque).

La septième conclusion de Locke souligne l'importance de l'adhésion de l'individu à ce qui peut être, à l'origine, uniquement une volonté d'entreprise. On verra dans la partie expérimentale comment la façon de communiquer des objectifs imposés peut influencer l'obtention ou non-obtention de cette adhésion (cf. β .II.C.2.b.iii).

La dernière conclusion nous ramène à la hiérarchie de changement de Dilts (cf. chapitre α .II.A.2), qui pose aussi la compétence (capacité) comme condition au changement des comportements. Ainsi, on comprend qu'afin de modifier un comportement, il faut assurer les conditions générales favorables au niveaux de la capacité, des croyances, de l'identité. La simple volonté est parfois insuffisante.

La théorie du contrôle postule une hiérarchie de buts plus ou moins motivants (Vallerand & Thill, 1993). De ce point de vue, un objectif d'ordre comportemental concret (écouter « ABC News » sur Canal+ le matin), est très bas dans la hiérarchie motivationnelle alors que celui d'ordre abstrait (être un bon professionnel, être fier de soi) est très élevé et donc beaucoup plus motivant. Entre les deux, on trouve des objectifs de maîtrise (acquérir une nouvelle compétence) et de performance (parler anglais mieux que mon collègue de bureau).



La hiérarchie des buts, d'après Vallerand & Thill, 1993

Oxford & Shearin (1994 : 19) concluent que « *goal setting can have exceptional importance in stimulating L₂ learning motivation, and it is therefore shocking that so little time and energy are spent in the L₂ classroom on goal setting* ». C'est à la lumière de telles affirmations que j'ai voulu mettre en place un processus systématique de détermination d'objectifs dans le cadre des apprentissages langues. En effet, dans l'entretien d'orientation en formation langues, tout est structuré autour de questions visant la détermination d'objectifs, même si d'autres informations sont visées par l'interviewer, de façon détournée (voir expérimentation, α.II.C.2.c).

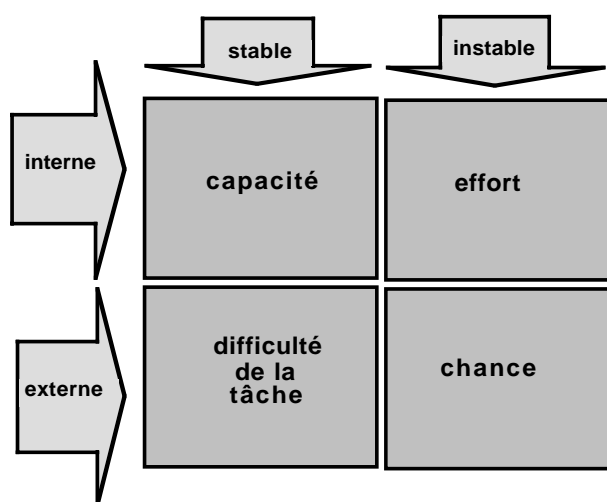
Le but choisi, le comportement mis en œuvre pour le réaliser et l'impact effectif sur l'environnement, vont amener l'individu à évaluer l'action qu'il a entreprise et, si elle correspond aux attentes, ramèneront soit à la détermination de nouveaux buts, soit à l'abandon de l'activité. L'atteinte d'un objectif (résultat conforme aux attentes) est souvent une raison suffisante d'arrêter une activité (« j'ai réalisé mon voyage en Ecosse, j'arrête de mettre de l'argent de côté »). Elle peut, par contre, provoquer la détermination de nouveaux buts, liés au premier (« mon voyage m'a tellement plu, je veux y retourner l'année prochaine pour deux mois »). Le renforcement positif des comportementalistes est ainsi toujours considéré comme un facteur de motivation important (Vallerand & Thill, 1993).

La théorie des buts permet de connaître la direction et l'intensité de la motivation. Comme la détermination d'objectifs est centrale à l'élaboration du contenu d'une formation, elle prendra une place importante au sein de l'entretien d'orientation qui a été élaboré dans la partie expérimentale. Je m'appuie notamment sur les notions de critères définissant un but opérationnel (précis, vérifiable, difficile et réaliste). Je me réfère aussi aux concepts de feedback, de récompenses et surtout de compétence et capacité préalables.

α.III.N.4. La théorie de l'attribution

La théorie de l'attribution est orientée non pas vers l'avenir et les nouveaux buts à atteindre, mais vers le passé et l'analyse des performances antérieures. Elle indique que, même en cas d'échec, la façon dont l'individu analyse ses résultats et ce à quoi il les attribue vont influencer sa motivation pour la suite. Le croisement de quatre perceptions possibles de réussite ou échec (stable ou instable ; interne ou externe) a abouti à l'identification de quatre causes de performance :

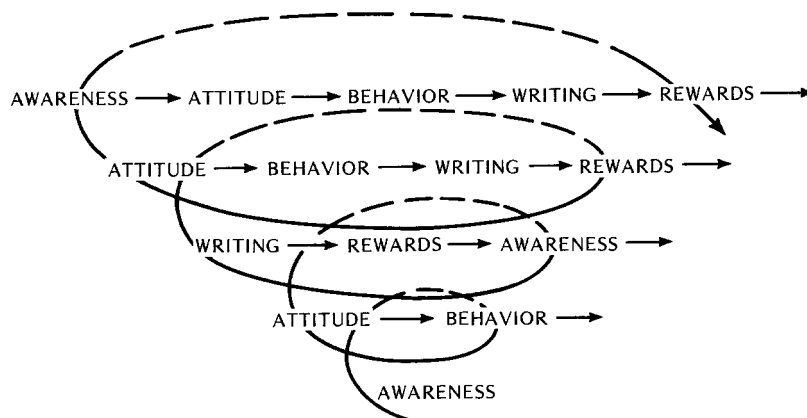
- la capacité, compétence ou aptitude (stable et interne)
- la difficulté de la tâche (stable et externe)
- l'effort (instable et interne)
- la chance (instable et externe) (Deschamps, 1993).



En fonction de la façon dont la personne perçoit ses résultats, et ce à quoi elle les attribue, elle sera plus ou moins motivée pour continuer son apprentissage ou pour essayer à nouveau une tâche. L'attribution de la réussite à des facteurs internes contribue ainsi à la perception de compétence et la persistance dans l'apprentissage. Ces perceptions vont en retour influencer positivement l'apprentissage, en augmentant les possibilités de réussite. Une spirale de succès est ainsi enclenchée. En revanche, l'attribution de l'échec à des facteurs externes a l'effet inverse, enclenchant une spirale négative de démotivation. Enfin, même après un échec (total ou partiel - ce qui est souvent le cas d'adultes en formation linguistique : échec antérieur dans le cadre de l'apprentissage scolaire par exem-

ple), les espoirs de réussite ultérieure sont motivants et peuvent influencer positivement l'apprentissage, si l'individu attribue son échec à une cause « interne et instable » - par exemple un manque d'implication personnelle (Vallerand & Thill, 1993). Les expériences dans le cadre du « *Carnegie Project* » aux États-Unis semblent confirmer des progrès à la fois en termes de motivation et en termes de résultats scolaires, lorsqu'on aide des apprenants à percevoir les origines internes d'une bonne partie de leurs résultats en apprentissage (Dickinson, 1995).

Nelson, dans le cadre de l'apprentissage de la rédaction en anglais, observe « la spirale de la réussite » qui se met en place lorsque les apprenants ont les moyens de se rendre compte de leurs réussites, de les attribuer à des paramètres identifiables, et ainsi de modifier leurs attitudes (croyances) vis-à-vis du processus de l'écriture.



« *The Upward Spiral of Increasing Motivation and Success* » (Nelson, 1991 : 102).

La théorie de l'attribution peut nous aider en tant que tuteurs / conseillers afin d'amener les apprenants à des perceptions qui seront positives pour la poursuite de leurs apprentissages. Elle donne des indices concernant la façon d'interpréter des résultats tout au long d'une formation, afin d'instaurer une « spirale de réussite ». En somme, il vaut mieux attribuer des résultats positifs à des facteurs stables et internes et des résultats négatifs à des facteurs soit instables et internes, soit stables et externes, si l'on veut infléchir positivement l'apprentissage à venir. Il ne faut pas pour autant oublier le quatrième précepte de Locke : un individu ne pourra réali-

ser des objectifs que dans la limite de ses capacités. Faire croire à l'impossible ne peut qu'être néfaste pour l'individu contraint par des capacités limitées.

α.III.N.5. V.I.E. et la théorie de l'auto-efficacité

Les théories de V.I.E. (« *valence* » [valeur], instrumentalité, « *expectation* » [attente de réussite]) remontent aux recherches de E. Tolman et K. Lewin dans les années 1930 (Vallerand & Thill, 1993). Elles postulent que la motivation se construit sur deux fondements : d'une part la valeur que l'on accorde à l'objectif poursuivi, d'autre part l'attente de réussite concernant ce même objectif, c'est à dire la probabilité de pouvoir réaliser le résultat visé. De nombreuses études sur la motivation sont parties de ce cadre global de l'« expectation-valeur ».

V. Vroom (1964) a précisé et élargi ce cadre pour créer une théorie à trois variables (Carré, 1997) :

- la valence (V) concerne la valeur positive ou négative qu'une personne affecte au résultat final attendu, et sa représentation de la satisfaction qu'elle ressentira (ou pas) à son atteinte ;
- l'instrumentalité (I) décrit la perception (subjective) de l'utilité de l'action à entreprendre pour réaliser l'objectif et
- l'expectation (E) indique la perception de la réussite (ou échec) probable de l'activité qui a été entreprise.

Alfred Bandura a développé la notion de l'expectation en y introduisant le concept d'auto-efficacité, à savoir une croyance en soi, et en ses capacités personnelles à amener le projet à bien, la probabilité de réussite, une conviction de pouvoir réussir les comportements requis pour atteindre le résultat. D'après Bandura (cité dans Carré, 1997 : 72),

« à mesure que s'élève l'auto-efficacité, les buts que les gens se fixent à eux-mêmes s'élèvent et leur engagement à apprendre s'affirme ».

Dans le domaine de l'activité professionnelle, le modèle VIE de la motivation est, d'après R. Francès (cité dans Carré, 1997 : 66),

« le cadre conceptuel le plus solide, utilisé depuis trente ans presque sans changement, ce qui est un bon indice de son pouvoir prédictif ».

On peut cependant lui reprocher, comme le font Vallerand & Thill (1993), de se baser sur l'hypothèse qu'un sujet calculera vraiment la valence et l'expectation et prendra toujours une décision rationnelle en fonction de ses calculs. Ces derniers doutent de la capacité à vraiment prendre une telle décision, notamment dans des situations où elle doit être prise rapidement.

Néanmoins, dans la formation en général, et par extension en RAL, le modèle VIE permet de prédire notamment l'intensité et la persistance dans l'apprentissage. Dans le cadre d'un conseil en orientation, il permet de décrire un fonctionnement rationnel de la motivation auquel un apprenant peut choisir d'adhérer (ou non).

α.III.N.6. Le modèle socio-éducatif

Robert Gardner, dont les premiers travaux sur la motivation (Gardner & Lambert, 1959) sont concomitants à un grand nombre de ces théories, est probablement le chercheur en RAL qui a le plus publié sur la motivation dans l'apprentissage des langues. Avec différents collaborateurs (Clément, Smythe & Smythe, 1979 ; Glikzman, 1982 ; Lalonde, Moorcroft & Evers, 1987 ; MacIntyre, 1991, 1993 ; Tremblay, 1993, 1994 pour ne citer que ceux-ci), il a conduit de nombreuses études expérimentales portant sur plusieurs aspects de la motivation, essentiellement dans le contexte nord-américain (portant sur des francophones apprenant l'anglais, ou des anglophones apprenant le français, à tous les niveaux du système scolaire et dans des situations d'apprentissage diverses). Son modèle « socio-éducatif » définit la motivation dans l'apprentissage de la L₂ comme

« the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity » (1985 : 10).

Ce modèle, déjà fortement connoté en faveur d'une motivation intrinsèque, suivant la définition de Deci (1975) ci-dessus, postule deux types d'influence sur la motivation pour l'apprentissage d'une langue : d'une part « l'intégrativité » (*integrativeness*) et d'autre part les attitudes envers la situation d'apprentissage (ce que j'appellerai plus loin les croyances). « L'intégrativité » c'est le désir d'appartenir au groupe ou à la culture représentée par la langue en question. Dickin-son (1995) considère « l'intégrativité » comme un exemple, spécifique au domaine du langage, de la motivation intrinsèque. Afin de mesurer le niveau de motivation intégrative, Gardner et ses collaborateurs ont développé des batteries de questionnaires qui mesurent différentes variables, par exemple les attitudes vis-à-vis des personnes qui parlent la langue cible, vis-à-vis de la situation d'apprentissage, vis-à-vis de l'apprentissage de la langue cible, l'intérêt pour les langues étrangères en général, le désir d'apprendre la langue cible, l'orientation intégrative (Gardner & MacIntyre, 1991). Ensuite, ils étudient les corrélations entre ces facteurs et les résultats de l'apprentissage, tels que représentés par les notes scolaires ou les résultats à un examen. (Bien qu'ils aient trouvé des corrélations importantes entre la motivation intégrative et les résultats d'apprentissage pour les Canadiens anglophones qui apprennent le français, d'autres études au Mexique ou au Japon [Oller et al, 1978] n'ont pas démontré les mêmes résultats.)

Depuis le début des années 1990, certains chercheurs ont remis en question tout ou différents aspects du modèle de Gardner. Pour Dörnyei, deux critiques sont fondamentales :

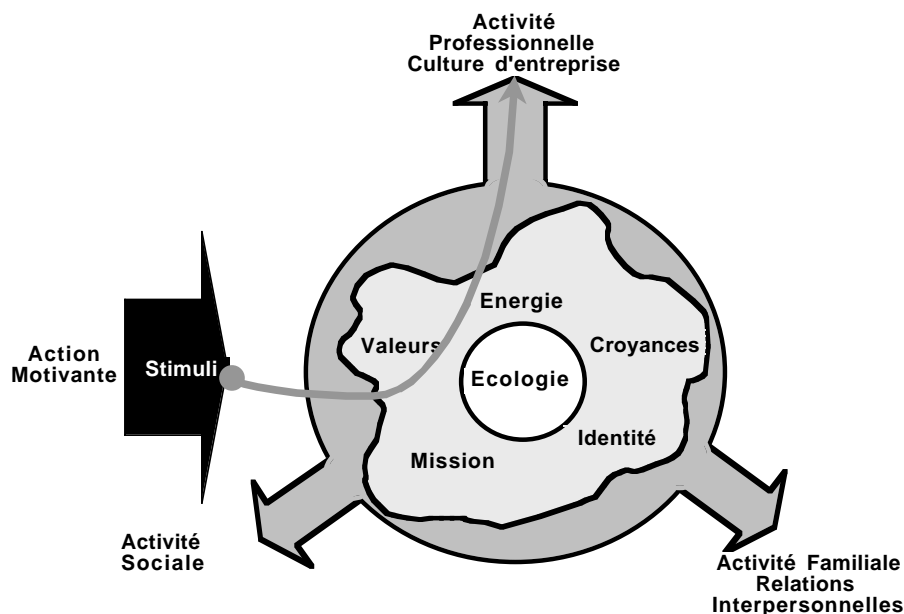
« the main emphasis in Gardner's model ... is on general motivational components grounded in the social milieu rather than in the foreign language classroom »

ainsi que le fait que

« Gardner's motivational construct does not include details on cognitive aspects of motivation to learn » (1994 : 273).

Dans le cadre de formation qui me concerne (un apprentissage d'adultes en entreprise, en France) ce premier point semble particulièrement important. Contrairement aux étudiants canadiens qui peuvent chercher l'identification avec une

autre culture nationale, la notion d'intégration dans le cadre professionnel en France concernerait plus l'intégration dans une culture d'entreprise et rarement l'intégration dans une culture anglophone étrangère (je substitue ici la notion d'entreprise à celle de « salle de classe »).



la motivation orientée vers la culture d'entreprise

Le deuxième point semble d'autant plus pertinent au vu des autres théories sur la motivation qui ont été explorées ici. En revanche, le rôle des croyances dans la motivation ouvre de nombreuses pistes pour la pédagogie et pour cette raison j'en ai parlé dans la section sur les croyances (α .III.M.1).

α .III.N.7. Conclusions sur la motivation

L'importance de la motivation dans l'action d'un individu en fait l'un des paramètres déterminants dans l'apprentissage d'une L₂, ainsi que l'ont remarqué Dörnyei (1994), Oxford (1994, 1995), Gardner (1992, 1993, 1994, 1995, ...), et tant d'autres. Pour le formateur / praticien, cette importance soulève souvent une interrogation : peut-on motiver quelqu'un ? Dans le cadre théorique que j'ai dressé ci-dessus, la réponse met la motivation clairement du côté de l'apprenant, et non

pas du côté du formateur. En revanche, les théories étudiées impliquent qu'il serait possible d'influencer la motivation en faisant prendre conscience aux apprenants de son fonctionnement afin qu'ils puissent l'utiliser pour la réussite de leur apprentissage.

De la théorie de l'autodétermination, je retiens la notion de l'origine de la motivation comme étant externe ou à des degrés progressivement plus internes au sujet, ainsi que l'idée clé que c'est l'autodétermination qui favorise la motivation intrinsèque. En formation cela implique la mise en place des conditions d'autonomie.

En m'appuyant sur la théorie des buts, j'ai intégré, dans l'entretien d'orientation en formation, un questionnement destiné à amener l'individu à formuler des objectifs précis et tangibles, destiné à l'aider à déterminer la bonne direction pour son apprentissage (voir chapitre β .II.C.2.c). Pouvoir cibler le niveau des objectifs en terme de la hiérarchie des buts, permet également d'attirer l'attention d'un apprenant sur l'intensité de sa motivation.

La théorie de l'attribution me fournit une grille de lecture des performances antérieures, analyse qui permet d'indiquer à un apprenant comment il voit sa capacité de réussite, et qui indique également des comportements souhaitables pour les formateurs afin de favoriser des réussites futures.

Le modèle de la VIE me fournit une prévision de l'intensité et de la persistance dans l'apprentissage et, enfin, le modèle socio-éducatif indique à quel point les croyances sont des notions clés pour comprendre la motivation. Cette théorie se trouve limitée, en revanche, puisqu'en privilégiant les rôles de l'affect et des croyances elle relègue les aspects cognitifs de la motivation au deuxième plan.

J'indiquerai dans les chapitres β .II.C.2 et β .III comment les modèles de motivation décrits ci-dessus m'ont aidée à classer les motivations, ce qui, par la suite, peut amener, toujours dans le contexte de l'entretien, à connaître les déclencheurs spécifiques d'un individu afin de pouvoir impulser sa motivation personnelle et le conseiller pour la suite de son apprentissage.

En conclusion, la motivation ne peut être que personnelle et individuelle. Dans le cadre d'un apprentissage autodéterminé, la motivation est l'un des éléments les plus importants, voire, de mon point de vue, le plus important, car c'est elle qui déclenche l'apprentissage, l'oriente, en détermine l'intensité et l'engagement dans la durée. Si « *motivation is best explained as a complex and dynamic process with room for several intervening variables* » (Gardner & Tremblay, 1994 : 366), nous avons vu ici qu'elle peut se chevaucher, selon les théories, avec des notions présentées ailleurs dans ce chapitre au titre de l'aptitude, des croyances, de l'affectivité. Elle est charnière entre le cognitif et l'affectif, ce qui a même amené certains auteurs à parler de « conatif » (Carré, 1997). Même si, pour la praticienne, ce qui importe est l'ensemble des éléments qui participent à la réussite (ou échec) d'un apprentissage, ce que Ehrman & Oxford (1995) ont appelé « *cognition plus* », il semblerait qu'une attention toute particulière doive se porter sur la motivation, pour son rôle fédérateur des autres éléments.

α.III.O. Conclusion générale sur les DI et le système de l'apprenant

Le système de l'apprenant est certainement celui qui est le plus important à connaître pour pratiquer une véritable individualisation de la formation. Ce sont les éléments les plus déterminants puisqu'au fond ce n'est que l'apprenant qui apprend, car c'est lui qui construit son propre sens du monde (cf. chapitre α.III.F.2). En même temps, ce sont des éléments difficiles à cerner, car ils appartiennent à la vie interne (cognitive, « conative » et affective) et donc ne sont pas accessibles directement. Chaque couche d'interprétation (la perception et la représentation de l'apprenant, ceux des formateurs / conseillers, ceux des chercheurs) augmente la subjectivité des descriptions des différences individuelles.

Prêter attention aux différences individuelles, au système spécifique de l'apprenant, semble pourtant une voie importante de recherche pour l'avenir. Ehrman et Oxford, suivant leur étude de corrélations concernant un grand nombre de différences individuelles,

« speculate that personality and demographic variables may correlate at a high enough level to use for counselling purposes. Indeed, these variables are already proving valuable in work with students referred for assistance for special problems.... At least one major training program in Canada has successfully applied individual differences in assigning students to classes with different methodologies. The consistency of these findings may be encouraging to those who use systematic individual differences for student counselling, curriculum development, and teacher training. On the other hand, their low levels of correlation can offer hope to those who would expand language training to a wide range of learners, old and young, analytical and global » (Ehrman et Oxford, 1995 : 84).

Pour conclure sur le système de l'apprenant, je dirai qu'aucun des modèles présentés dans ce travail n'est suffisant pour décrire toute la complexité du système de l'apprenant. Aucun n'est, de façon intrinsèque, plus valable qu'un autre. Chacun présente des points forts et des points faibles que j'ai essayé d'analyser. Dans le travail de terrain, il s'agit d'abord d'être informé et de tenir compte des préférences des apprenants. Là où c'est possible, il s'agit d'amener un apprenant à adopter une approche qui lui est nouvelle pour accomplir certaines tâches lin-

guistiques. Pour le formateur, cela implique une grande souplesse, c'est-à-dire la capacité à tout moment d'adapter son enseignement aux préférences des individus qu'il a en face de lui, en puisant dans des savoirs-faire pédagogiques bien-fondés et variés.

Dans le travail que je présente ici, je décris les moyens élaborés afin de faciliter le diagnostic, non pas de tous ces paramètres, mais de ceux qui sont les plus opérants chez tel ou tel individu. Ensuite, le conseiller ou formateur indique des pistes d'organisation et d'intervention pédagogiques afin que chaque apprenant progresse.

α.III.P. Reformulation de la problématique

A l'origine de ces travaux, je cherchais à savoir comment créer une structure d'apprentissage en entreprise qui prenne réellement l'apprenant pour centre. Cette question se base sur l'hypothèse qu'une formation centrée sur l'apprenant serait en bonne adéquation avec un apprentissage d'adultes en milieu professionnel (cf. chapitre α.I.B.1). Elle sous-entend que l'apprentissage peut être compatible avec l'individu et avec son entreprise et ce de façon biunivoque. Ainsi un apprentissage centré sur l'apprenant participe non seulement au développement économique de l'entreprise par son rôle dans l'adhésion des salariés aux objectifs de l'entreprise (cf. chapitre α.I.C), mais au développement personnel de l'apprenant. Si cette hypothèse de base n'a pas évolué, l'élargissement de mon cadre théorique me permet une approche plus détaillée, notamment du système de l'apprenant.

Je me suis demandé si le fait d'être attentive à la personne qui apprend permettrait d'augmenter les réussites ou, tout au moins, de limiter les échecs d'apprentissage (cf. chapitre α.I.C.1). Au regard des travaux sur l'autodétermination, il m'est apparu que l'autonomie était nécessaire aux formes d'apprentissage individualisées et j'ai voulu travailler sur ces axes convergents en mettant en place un entretien d'orientation approfondi qui permettrait de répondre aux différences individuelles par des actions pédagogiques adaptées afin de mieux tenir compte du rôle central de l'apprenant au cœur de son apprentissage (cf. chapitre α.II.B.6).

Convaincue que comprendre, appréhender, prévoir, permet de mieux agir, il s'agissait pour moi d'acquérir une connaissance d'un maximum de paramètres afin d'intervenir auprès des apprenants d'une manière « intelligente » et globale. Cela voulait dire comprendre aussi bien le système de formation que celui de l'apprenant et adapter le système de formation (α.II) au système d'apprentissage de l'apprenant adulte (α.III) et ce dans un cadre professionnel.

Les problèmes qu'une telle recherche soulèvent sont principalement la multiplicité d'informations et de paramètres à gérer. Contrairement à une expérience scientifique « classique », une telle question de recherche ne s'adapte pas à l'iso-

lement des éléments, mais appelle à une vision globale et au recoupage des facteurs qui s'influencent mutuellement.

Dans le contexte de mon expérimentation, la population d'adultes, le milieu de l'entreprise, le cadre de la formation continue impliquent l'existence de certains acquis qui pourraient être absents d'autres contextes : des moyens matériels et le désir d'apprendre qui peuvent être moins abondants en milieu scolaire, par exemple, et qui, en tout état de cause, sont différents.

Pour répondre à ma question de recherche, j'ai retenu les cadres méthodologiques de la recherche-action (α .I.A) et du modèle systémique d'ingénierie pédagogique (α .II.A). Le premier me permet de vérifier la validité pratique d'un système de formation et de conduire une recherche d'actions sur le terrain (cf. chapitre α .I.A.3.f). Son but est de rendre la pratique plus efficace. Le deuxième me fournit un cadre d'analyse conceptuel adapté à la complexité interrelationnelle (cf. chapitre α .II.A.1). Il oblige à agir à différents niveaux du système de formation, afin de provoquer des changements maîtrisés. Ils m'amènent à adopter un processus d'entretien (α .II.B.6) pour appréhender la « personnalité apprenante » des individus qui suivent une formation d'anglais.

J'ai adopté une position théorique « polythéiste », car aucune théorie unique ne permet aujourd'hui d'unifier le domaine de la didactique des langues et de fournir des explications satisfaisantes de toute la complexité de l'apprentissage d'une L₂ (cf. chapitre α .I.A.2). Ainsi, j'ai été amenée à me tourner vers les disciplines

- de la psychologie cognitive pour comprendre le fonctionnement de la cognition de l'apprenant ;
- de la sociologie pour situer l'apprenant dans son environnement social ;
- des neurosciences pour comprendre le rôle de la mémoire, de l'affect et de la « conation » ;
- des approches humanistes de la pédagogie pour tenir compte de ces phénomènes affectifs dans le respect de la personne et pour utiliser un langage partagé avec les apprenants ;
- de la linguistique appliquée pour des approches concernant la spécificité

- de l'acquisition d'une langue ;
- de l'ingénierie pédagogique pour l'organisation de la formation ;
- des sciences de l'éducation pour les processus pédagogiques et les techniques d'évaluation ;
- des travaux en management pour des approches cohérentes des ressources humaines, aussi bien dans l'entreprise cliente (les apprenants) que dans la structure de formation (les animateurs)

Ces cadres théoriques apparemment disparates sont liés par les relations logiques qui découlent de la question de recherche. Les réunir permet de réaliser l'expérimentation qui suit sur des bases bien-fondées (cf. chapitre α .I.A.3.f) et en fonction d'une certaine cohérence interne. Si l'expérimentation est concluante, cette recherche aura servi à améliorer la pratique de la formation centrée sur l'apprenant en l'ancrant dans une démarche cohérente et bien-fondée. C'est une autre organisation du savoir dans le cadre de la formation en anglais en entreprise.

Il me reste à fournir un travail crédible, transférable et confirmable dans l'expérimentation, à indiquer, avec une démarche et des exemples concrets, la mise en œuvre de ces éléments théoriques pour réellement améliorer la pratique de la formation en anglais. Ainsi, dans la partie expérimentale, je décrirai les actions entreprises pour mettre en place un système cohérent de formation autodirigée et, à partir d'un entretien d'orientation, je suivrai plus particulièrement les apprentissages de trente personnes pendant seize mois, afin de valider l'efficacité d'une telle démarche. C'est vers cette tâche que je me tourne maintenant.

β

**Deuxième partie :
Expérimentation**

β.I. CONTEXTE

Dans cette expérimentation, je décris un système de formation centré sur l'apprenant, tel qu'il a été mis en place au sein d'une entreprise française. C'est la mise en œuvre des éléments qui ont été exposés dans la partie théorique de cette thèse. Comme je l'ai indiqué dans l'introduction, cette mise en œuvre représente la convergence de plusieurs préoccupations :

- créer une structure de formation en langues ancrée dans une réflexion théorique solide ;
- proposer aux apprenants une pédagogie cohérente qui corresponde à leurs besoins individuels ;
- réaliser un acte commercial rentable, à la fois pour le commanditaire et pour le prestataire ;
- mener des formations langues qui permettent aux participants (apprenants, commanditaires et formateurs) d'atteindre leurs objectifs différenciés.

Ainsi, je décrirai d'abord le contexte physique de l'expérience, avec les objectifs globaux, tels qu'ils ont été définis au départ du projet. Ensuite, j'indiquerai les caractéristiques de la structure mise en place : les moyens humains, matériels et pédagogiques. Au titre des moyens pédagogiques, je décrirai le parcours de l'apprenant dans ce dispositif de formation, en le suivant chronologiquement pour expliquer les différentes étapes. Une attention particulière sera portée à l'entretien d'orientation, pivot essentiel du système. J'expliquerai en quoi et comment cet entretien permet une meilleure pratique de la formation en anglais dans une entreprise.

Les expériences décrites ci-dessous ont eu lieu entre le 3 février 1997 et le 19 mai 1998, c'est-à-dire une période de 16 mois, dans le cadre d'un contrat commercial, soumis à la législation sur la formation continue. L'entreprise commanditaire (que j'appellerai « AAA », pour en préserver l'anonymat, ainsi que celui de ses salariés) est la filiale d'une grande entreprise américaine, dans le secteur des services. Le siège européen est situé en Angleterre et la spécialisation des sites a provoqué des contacts de plus en plus fréquents entre salariés situés dans différents pays européens, ainsi qu'avec la maison mère. « AAA » a une forte culture commerciale et considère sa force de vente comme la colonne verté-

brale de l'entreprise. Elle se considère comme une entreprise des nouvelles technologies mais a du mal à modifier son image de soi et à évoluer aussi vite que la technologie, même si elle est fortement informatisée et a très rapidement intégré dans son fonctionnement certains aspects de l'internet, de la téléphonie mobile, de la gestion des actes commerciaux et techniques à distance, et caetera. Cette description se base non pas sur ma propre analyse, mais sur celle d'autres consultants qui ont travaillé avec elle et publié leur expérience dans cette société.

La formation tient une place importante dans l'entreprise, aussi bien sur un plan purement technique (pour des interventions de maintenance et de réparation sur des machines), que dans le cadre de la vente (elle a sa propre école de vente), que sur des aspects plus comportementaux (communication interpersonnelle, négociation, animation d'équipe, ...). Le discours formatif se situe complètement dans le cadre humaniste (développement de la personne, pour sa propre évolution et son bien-être), mais les règles de fonctionnement sont souvent en contradiction avec ces aspirations altruistes. Les valeurs paternalistes et l'obsession du contrôle contribuent à une tension quasi-permanente entre l'autonomie et la responsabilité individuelle affichées dans le discours, d'une part, et la dépendance et la gestion collectiviste inhérentes aux modes de fonctionnement interne d'autre part. (Voir fiche individuelle « AAA » pour une analyse plus explicite de l'« entreprise personne ».)

Les formations à l'anglais ont, depuis plusieurs années, reçu une partie non-négligeable du budget formation, tout en étant considérées comme faisant plus partie du domaine du développement personnel que du domaine purement professionnel, ceci malgré les impératifs pour certains salariés de communiquer directement avec des personnes sur des sites à l'étranger. (Dans l'entreprise, quels que soient les pays concernés, l'anglais est la langue d'échanges internationaux.) Ainsi est apparu un paradoxe entre le discours de la direction de la formation (« l'anglais est une option et appartient au développement personnel des individus volontaires ») et la perception d'un grand nombre de salariés pour qui l'anglais est un aspect incontournable de l'exercice de leur métier (« je suis obligé de participer régulièrement à des réunions en anglais » ; « je reçois une vingtaine d'appels téléphoniques par mois en anglais » ; « je dois échanger des 'mails' en

anglais avec des correspondants partout en Europe » ; ...).

Lorsque j'ai eu mes premiers contacts, cette entreprise travaillait avec au moins 6 prestataires différents pour les formations à l'anglais. Chacun avait des responsabilités vis-à-vis d'une clientèle interne distincte, ainsi un prestataire était « affecté » aux « grands directeurs », un autre aux techniciens, un troisième au personnel administratif et d'autres pour travailler sur des chantiers ponctuels ou spécifiques (par exemple réentraînement auditif). Chacun avait sa méthode et son langage ; il y avait un manque manifeste de vision globale. Un budget conséquent ne permettait pas de savoir s'il y avait des résultats, et, si oui, lesquels. L'anglais ne rentrait pas dans la « gestion des compétences » de la direction des ressources humaines.

Une première proposition qui visait l'adoption d'un référentiel commun de compétences langagières, orienté vers des contextes professionnels, a été accueillie favorablement. Ainsi, une étude a été réalisée auprès des ressources humaines pour modifier et adapter le référentiel présenté au chapitre β .II.C.1.a. L'entreprise s'intéressait à l'individualisation de l'apprentissage, en tant que moyen de rationaliser la formation, et nous nous sommes accordés pour développer ensemble une trame d'entretien. Cet entretien devait se passer en amont des formations langues, afin de bien orienter les apprenants vers le prestataire le plus adapté à leur approche et problématique spécifiques. Il devait aider à professionnaliser les formations langues dans l'intérêt du salarié. Une première expérimentation de vingt entretiens a été réalisée, qui a permis de vérifier l'accueil d'une telle démarche auprès des apprenants. Il a été très favorable. A la suite de cette expérience, certaines modifications ont été apportées à l'entretien (le choix des paramètres cognitifs, la décision de ne plus enregistrer, l'inclusion de l'objet des questions sur le document destiné aux interviewers [cf. Annexe 1]).

Il a été décidé, au vu des premiers résultats, et dans le respect d'une convention de formation continue, de « mettre ensemble des moyens pour développer les compétences pratiques de l'anglais, dans un cadre professionnel, au profit du personnel de 'AAA' » (je cite la convention). Il s'agissait de mettre en place des pédagogies, des ressources, des systèmes de fonctionnement et des activités

formatives compatibles avec les métiers, objectifs, capacités et emplois du temps différenciés du personnel. Le projet était basé sur une analyse préalable, essentiellement conceptuelle, s'appuyant sur les théories pédagogiques exposées ci-dessus (cf. chapitre α .I.C sur l'autoformation, α .II.A et α .II.B sur l'ingénierie pédagogique).

Une expérimentation sommaire (de trois mois) fut réalisée avec une population de formateurs techniques et commerciaux internes, exigeante et critique sur le plan de la pédagogie, mais ouverte aux organisations expérimentales. Leur analyse des avantages et difficultés de l'apprentissage au sein d'une telle structure a mené à la conception d'un fonctionnement plus adapté aux contraintes de l'entreprise.

Ensuite, deux structures de formation à l'anglais ont été créées sur deux sites différents, à six mois d'écart. Dans ces centres, s'ils ont été financés par « AAA », le prestataire pédagogique a tenu compte, pour leur fonctionnement, de la législation sur la formation continue, de la pédagogie préconisée (communicative, autodirigée et professionnelle - cf. chapitre α .II.B.), de la culture de l'entreprise, des besoins des individus et de leur hiérarchie et des différents flux de populations concernées.

Les objectifs du projet au départ étaient au nombre de trois :

- Premièrement, il s'agissait de développer une « méta-compétence » de communication en anglais dans l'entreprise « AAA ». Pour l'entreprise, ce n'est pas la langue anglaise qui allait déterminer sa communication mais elle était indispensable au bon fonctionnement et à la réalisation de la mission de l'entreprise (cf. chapitre α .II.A.2), dans son positionnement planétaire et avec son image d'efficacité américaine.
- Deuxièmement, il fallait permettre à chacun des collaborateurs d'être à l'aise en anglais dans le cadre de sa compétence professionnelle. Cela impliquait l'optimisation du budget et l'ouverture à un nombre maximum de personnes. D'autre part, la langue ne constituait qu'un paramètre de la communication. Indépendamment d'autres compétences

professionnelles, elle ne valait rien (cf. chapitre α .II.B.1).

- Troisièmement, il s'agissait de réaliser un système de « *coaching* » personnalisé en formation, dans le domaine de l'anglais (cf. chapitre α .II.C.1).

Les moyens globaux définis dans la convention concernaient cinq paramètres : le temps, la souplesse, la législation, la qualité et la motivation. Tous ces facteurs sont bien évidemment interdépendants.

1. LE TEMPS

L'existence d'un centre de formation autodirigée sur place se voulait facteur de gains de temps sur plusieurs plans : pas de déplacement pour les apprenants, une organisation de l'apprentissage selon les disponibilités de chacun, des parcours accélérés ou ralentis en fonction des objectifs et des facteurs cognitifs / affectifs individuels, un suivi et une maîtrise du temps d'apprentissage, qu'il soit en groupe (ateliers ou « cours »), dans le centre de formation ou en travail personnel (à la maison, par exemple).

2. LA SOUPLESSE

Cette notion devait être plus opérationnelle que théorique, le centre de formation autodirigée (et les éléments composants : formateurs, outils, équipements, pédagogie, ...) étant à la disposition des apprenants et de l'entreprise et non l'inverse (cf. chapitre α .I.C). Le centre proposait à la carte des cours collectifs et individuels, des apprentissages à long terme et ponctuels, des séminaires et des outils d'autoformation. Sa vocation était de coller au plus près des besoins individuels et professionnels de chaque participant, dans un contexte « sécuritaire ». Il devait faire le lien entre l'apprentissage dans le centre de formation et en dehors. Avec des plages horaires larges, le centre de formation autodirigée pouvait satisfaire la quasi-totalité des emplois du temps liés aux différentes fonctions de l'entreprise « AAA » et des individus.

3. LA LÉGISLATION

Le respect de la législation sur la formation continue, dans le fond et dans la forme, devait être assuré par l'implication contractuelle des différentes parties pre-

nantes, des contrats individuels de formation, la définition des objectifs de la formation, la présentation des objectifs et résultats au Comité d'Entreprise, la tenue de feuilles de présence, la spécification des heures, des contenus, des outils et des qualifications des formateurs (loi du 3 juillet 1991). L'ensemble représentait une cohérence administrative et législative permettant de remplir toutes les obligations relatives à la formation continue et professionnelle (cf. chapitre α .II.B.1).

Les contrats individuels étaient quadripartites, chacun étant vu et signé par les ressources humaines (en la personne du Directeur de la Formation), le responsable hiérarchique direct de l'apprenant, le gérant de l'entreprise prestataire et l'individu lui-même. La multiplicité des destinataires du contrat visait, outre la formalisation préconisée par Carré (cf. α .II.A.5), la reconnaissance professionnelle des efforts personnels, la mise à jour de la base de données des compétences au niveau de la direction des ressources humaines, l'utilisation des compétences par la hiérarchie (qui pouvait, auparavant, ne pas être au courant du niveau de compétence de ses collaborateurs, cf. chapitre α .II.A.3), et, enfin, la transparence du système de formation à l'anglais dans son ensemble.

4. LA QUALITÉ

Le système global de prestation était basé sur une approche « qualité totale ». Les paramètres essentiels en étant :

- un entretien individuel d'accès à la formation pour chaque personne qui s'inscrit dans le processus (positionnement de niveau, détermination des objectifs, découverte des préférences cognitives, élaboration du parcours personnel, mise à jour des motivations, ... - cf. chapitre α .II.B.6 ou β .II.C.2.b ci-dessous) ;
- les compétences professionnelles du personnel qui anime les centres de formation autodirigée (qualités relationnelles, qualifications professionnelles, précision administrative, mise en œuvre pédagogique - cf. chapitre α .II.C) ;
- le respect des engagements écrits et oraux - contrats, dates, horaires, ... ;
- la dénonciation des contrats individuels en cas de non-respect de ces éléments, ... ;
- l'adéquation des outils et équipements aux besoins de formation, avec leur

renouvellement permanent (cf. chapitre α .II.A.5 et α .II.D. sur l'équilibre des sous-systèmes de la formation) ;

- la réalisation de séminaires et ateliers spécifiques (β .II.C.4) ;
- une orientation professionnelle dans le développement de l'ensemble des prestations (α .II.B.1.e).

(Un processus de certification ISO 9000 avait même été engagé, pour matérialiser l'engagement qualitatif dans un contexte industriel. Il a été abandonné car l'apport du respect de procédures n'est le garant que d'une certaine conception de la qualité, à mes yeux insuffisante dans le cadre de la formation, où la qualité relationnelle et communicative est beaucoup plus importante et ne peut se réduire à une procédure. D'ailleurs, ce genre de certification peut servir de moyen de déclarer une qualité qui n'existe pas [seul existe le respect de la procédure, qui peut être très mauvaise en soi]. Pour le prestataire ce processus avait eu néanmoins un bénéfice secondaire non-négligeable, en la forme de la motivation et l'implication du personnel par rapport au projet de certification.)

5. LA MOTIVATION

La détection des motivations individuelles des apprenants devait permettre de calquer toute la formation sur ces éléments, que ce soit en termes de forme ou de contenu (cf. chapitre α .II.N). Les réunions de l'équipe d'animation (internes et avec les représentants de l'entreprise « AAA ») visaient à assurer un développement harmonieux du dispositif, avec le souci de son évolution permanente. Chacune des parties prenantes était informée et participait à ces évolutions (cf. chapitre α .II.C).

Sur les seize mois d'activité qui sont documentés ici, près de 270 entretiens individuels (d'une durée moyenne d'une heure) se sont déroulés, débouchant sur 263 parcours de formation, répartis entre les deux sites concernés. Cette première étape du cursus de formation (l'entretien) a permis d'apprécier, en terme quantitatif et qualitatif, les besoins de l'entreprise « AAA », ainsi que les besoins individuels, professionnels et personnels des apprenants. (L'entretien est décrit en détail au chapitre β .II.C.2 ci-dessous.)

La montée en puissance du fonctionnement du centre de formation autodirigée sur le premier site l'a vu atteindre sa capacité d'accueil au bout de six semaines, dans le contexte quantitatif défini contractuellement, tout en respectant les paramètres qualitatifs précédemment décrits. Pour chaque personne, le parcours de formation défini a tenu compte de ses antécédents, ses préférences cognitives et affectives, ses besoins professionnels et extra-professionnels, son emploi du temps et ses variations d'activité . Chaque personne a reçu un contrat avec son programme personnel de formation en anglais (voir exemples en Annexe 3), qui devait être visé par les quatre signataires décrits précédemment (voir point 3 ci-dessus). Dans le cadre de la qualité relationnelle, les apprenants recevaient des rappels téléphoniques lorsqu'ils ne se présentaient pas aux heures convenues, afin d'en détecter les raisons et proposer de nouveaux rendez-vous. De semaine en semaine, l'évolution des parcours individuels et la comptabilisation des présences a permis d'établir un suivi quantitatif et qualitatif. Ainsi des phénomènes comme des surcroûts d'activité ou des manques de motivation qui perturbent les parcours ont pu être détectés et les personnes concernées alertées afin d'abandonner ou modifier leur formation, ou encore d'y surseoir.

Cette description générale permet de situer le contexte spécifique de l'expérimentation et les principales orientations suivies. La section qui suit permettra de connaître l'ensemble des moyens engagés pour réaliser les formations suivant les orientations promises et la mise en œuvre d'une véritable formation autodirigée.

β.II. LE DISPOSITIF DE FORMATION AUTODIRIGÉE

β.II.A. Moyens Humains

Dans un premier temps, trois personnes assumaient la responsabilité opérationnelle du dispositif dans un esprit de partenariat « entrepreneurial » (cf. chapitre α.II.C.2) :

1. UNE COORDONNATRICE

Responsable de la gestion des rendez-vous, du remplissage de l'espace, de l'accueil, du suivi administratif (établissement des conventions et contrats, suivi des présences, organisation matérielle des ateliers,...) et du soutien technique, cette personne avait des compétences relationnelles établies et un diplôme de « secrétaire de direction bilingue ». Jeune, son enthousiasme pour la mise en œuvre pédagogique était amplifié par son aspiration à l'enseignement et sa pratique de la langue anglaise.

2. UNE FORMATRICE / TUTEUR / COACH

Les responsabilités de la formatrice comportaient :

- la détermination des parcours (avec le consultant),
- l'animation de l'espace
 - préconisation d'outils ou de méthodes de travail,
 - assistance aux individus,
 - formation de binômes,
 - résolution de problèmes,
 - animation de séminaires et d'ateliers,... ,
- la réalisation de prestations spécifiques pour cadres supérieurs
 - préparation d'interventions à l'étranger,
 - cours par téléphone, fax ou e-mail,... ,
- l'apport d'une réponse adaptée aux besoins ponctuels d'un individu
 - rédaction d'un courrier professionnel,
 - préparation d'un coup de fil important,
 - discussion décontractée et amicale pour changer de rythme,... ,
- l'évaluation continue.

Cette personne était de langue maternelle anglaise et de culture américaine, avec un niveau d'études BAC+4 et un diplôme pédagogique spécialisé en TEFL (*Teaching of English as a Foreign Language*), une expérience professionnelle en entreprise et un engagement fort dans le projet. Sa disponibilité au regard des personnes en faisait un facteur déterminant de la qualité du projet.

3. UN CONSULTANT / MANAGER

Responsable

- des bilans,
- de la détermination des parcours (avec le formateur / coach et l'apprenant),
- de l'organisation pédagogique des ateliers ou cours
détermination des besoins,
préconisations pédagogiques,
information et/ou formation des sous-traitants,
- de l'encadrement de la coordonnatrice et de la formatrice,
- des évaluations de fin de parcours,
- du management psychologique de la motivation,

cette personne avait une expérience importante de l'ingénierie et de l'expérimentation pédagogique.

L'équipe composée de ces trois personnes devait partager son temps entre les deux sites concernés. Sa présence constituait le garant de la qualité, la maîtrise et la productivité de l'ensemble. En règle de base, la présence d'au moins une de ces personnes à tout moment de l'ouverture de chaque site était requise.

β.II.B. Moyens Matériels

β.II.B.1. Equipements et outils (choix et critères)

En vue de fournir une panoplie d'outils très large, pouvant convenir à tous les styles d'apprentissage, il a été décidé d'utiliser une variété de supports techniques, du matériel représentant différentes approches pédagogiques et dont le contenu recouvrirait une gamme large d'aspects linguistiques, de compétences langagières, de niveaux de langue, ainsi que de sujets de « spécialité » (anglais technique, anglais du secrétariat, anglais des affaires, divers domaines « généraux »). Au vu du nombre important d'outils de qualité existant sur le marché, ainsi que des impératifs budgétaires, aucun support pédagogique conséquent ne ferait l'objet d'une création ; tous les outils devaient être achetés. Les critères de choix, outre ceux de diversité spécifiés ci-dessus, tenaient à la nature « auto-formative » de l'outil. Pouvait-il être utilisé par un individu seul, ou en binôme, dans le centre ? L'utilisation était-elle possible sans beaucoup d'explications, ou existait-il un mode d'emploi facile d'accès et compréhensible ? (Voir la liste des outils en Annexe 4.) Pour permettre une meilleure adéquation entre les individus et les outils qui leur étaient proposés, chaque outil avait été découpé en séquences et analysé suivant un certain nombre de critères pédagogiques et psychologiques (niveaux, compétences langagières, domaines d'intérêt, approche cognitive).

Outre les outils à vocation didactique, les « jeux » et les ouvrages de référence (dictionnaires, grammaires, encyclopédies), il existait une collection importante d'outils en anglais, mais sans explications linguistiques, exercices ou autres « signes distinctifs » : magazines généralistes (informations, « *people* », ...) et spécialisés (informatique, décoration, management, sport, ...), films vidéo récents, cassettes audio (mises en scènes ou lectures de livres, conférences, émissions radio), livres simplifiés (« *graded readers* »). Tous ces outils pouvaient être empruntés et leur utilisation en dehors du dispositif d'apprentissage était vivement conseillée.

En termes d'équipements, magnétophones AAC (audio-actif comparatif), moniteurs télé avec magnétoscopes et décodeurs « *closed caption* », ordinateurs

équipés de lecteurs CD-ROM et reliés à l'intranet et l'internet étaient disponibles. Des tables de travail (où des mini-ateliers, jeux, ou conversations diverses pouvaient avoir lieu) ainsi qu'un coin lecture complétaient les moyens matériels. En tout, un « Centre de formation autodirigée » disposait d'entre cinq et dix « postes de travail » individuels, plus une salle de réunion pour les activités de groupe.

Un bureau « administratif » hébergeait l'ordinateur et les documents de la coordonnatrice. Les tuteurs étaient des « électrons libres » dans l'espace, sans point d'attache attribué, pouvant s'installer auprès de chaque poste de travail pour assister un apprenant, ou à une table libre pour préparer des interventions, conduire des entretiens et réaliser d'autres travaux pédagogiques. Ainsi leur disponibilité auprès des apprenants était affichée à tout moment.

Une attention particulière avait été prêtée à l'agencement, l'ameublement et la décoration de l'espace, pour assurer un cadre agréable et accueillant d'apprentissage. L'ensemble du lieu était sensé transmettre deux messages : ceci est un espace d'apprentissage (agréable) ; dans cet espace l'anglais est le langage de fonctionnement et de communication.

β.II.C. Moyens pédagogiques : le parcours de l'apprenant

Avant de présenter les études de cas, ou, comme je préfère les appeler, les « histoires » des trente et une personnes (trente apprenants plus l'entreprise-personne) qui fournissent les données brutes de cette étude, je décrirai ici les éléments qui les caractérisent, la signification de l'échantillon, ainsi que les outils qui ont permis de les qualifier et de les suivre.

Sur les seize mois de la durée de l'expérimentation, trente apprenants ont suivi un parcours « complet », c'est-à-dire sont passés par toutes les étapes, du diagnostic initial à une validation finale. Ainsi, c'est à partir des histoires de ces trente personnes que j'essaierai d'illustrer les résultats d'une individualisation de l'apprentissage de l'anglais. Ce sont des histoires d'adultes très différents, avec des acquis, des objectifs et des besoins d'apprentissage divers, ainsi que des modes de fonctionnement personnel et des paramètres cognitifs, affectifs et métacognitifs uniques pour chacun d'entre eux.

A un extrême existe quelques apprenants avec très peu d'expérience de l'anglais (KPK, DMR, DGS, RLN), à l'autre ceux qui avaient fait des études universitaires en anglais et utilisent la langue presque quotidiennement (VHS, CNT, CSS). Quelques-uns étaient très timides et presque tétanisés par l'utilisation orale de l'anglais (CTR, BBB, PHV) ; d'autres plus exubérants (AEG, THB, CBR), étaient prêts à dialoguer avec tout le monde à tout moment. Leurs âges varient de 25 à 60 ans. Un peu plus de la moitié (seize sur trente) sont des femmes. Certains dans le groupe n'ont jamais essayé d'apprendre une autre langue (JTY, DGS, JQG), d'autres en parlent trois ou quatre (MAI, UGN, AEG).

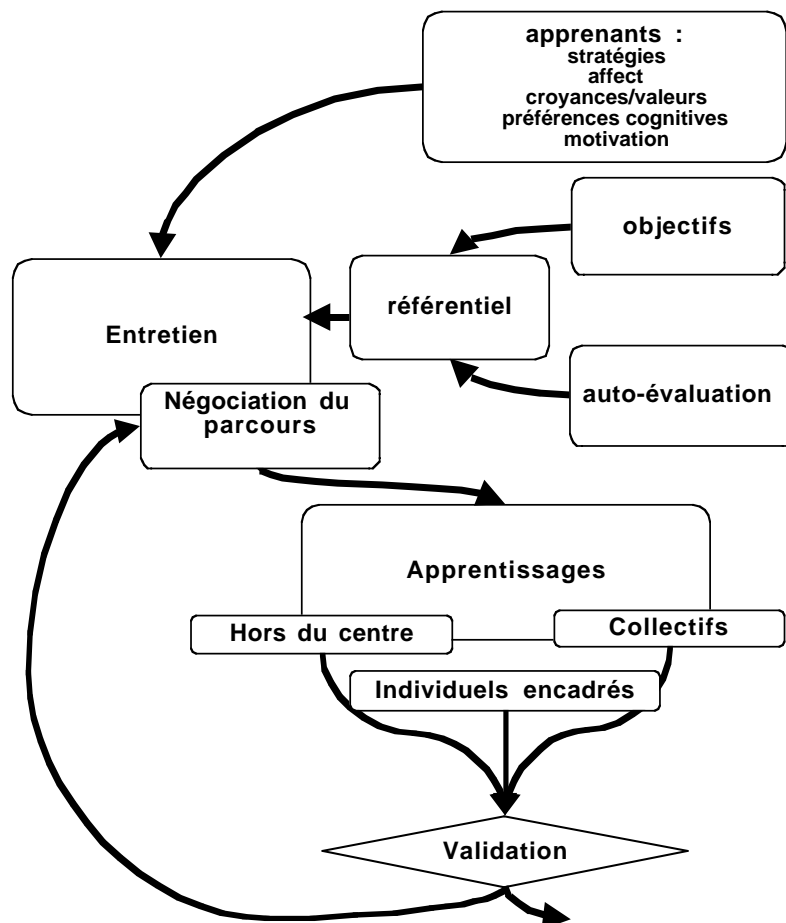
Il me semble que c'est en partie cette grande diversité qui distingue cette population d'apprenants d'une population d'élèves, ou encore d'étudiants (où les âges sont très rapprochés, les antécédents scolaires similaires, les objectifs scolaires ou professionnels ressemblants, ...). Là où des étudiants ont tous fait preuve de certaines réussites scolaires (ils ont tous eu leur baccalauréat), de nombreux apprenants dans cet échantillon ont arrêté leur scolarité avant le CAP, d'autres juste après, d'autres au BAC, et d'autres après des études supérieures importantes.

Ils sont néanmoins tous salariés d'une même entreprise, avec sa propre culture et sa propre personnalité, minimisant ainsi la diversité socioculturelle des individus. L'échantillon de 30 apprenants étudié ci-dessous n'est pas aléatoire, même s'il est à la limite de la représentativité sur un plan statistique. Que représentent ces trente individus ? Les deux cents personnes qui étaient inscrites en formation langues ? Les milliers de salariés d'autres entreprises engagés dans des cursus de formation similaires ? S'il est valable de supposer une certaine représentativité dans la première hypothèse (les deux cents inscrits), chaque écart par rapport au contexte spécifique de l'étude falsifie un peu plus toute représentativité qu'on peut déclarer. Mais mon propos n'est pas de réaliser une étude quantitative, même si quelques réflexions de type quantitatif apporteront des informations complémentaires utiles. C'est plutôt au moyen des histoires individuelles que je souhaite rendre compte d'une recherche qualitative, débouchant sur des résultats qualitatifs, contextualisés, mais bien fondés et transférables pour ceux qui veulent réfléchir au contexte qui leur est propre.

Si ces trente personnes ont complété leur parcours (au moins en participant à toutes les étapes, y compris une validation), c'est qu'elles ont (pour la plupart) commencé leur parcours dans les premiers mois du fonctionnement du Centre et/ou participé à des cours de groupe (pour près de la moitié d'entre elles). Ceci introduit également des biais dans mes propos, car des personnes participant aux cours de groupe ne représentaient que 38% des apprenants inscrits dans le dispositif, contre 63% des apprenants de l'étude. Néanmoins, chaque parcours est unique et l'ensemble donne une image assez fidèle de la population qui se formait dans le contexte décrit.

J'ai décidé de présenter la plupart des éléments de la structure de formation suivant un ordre quelque peu artificiel, à savoir l'ordre dans lequel l'apprenant les rencontrerait. Cet ordre est justifié car il facilite (à mon avis) la compréhension de l'ensemble, de chaque élément et de l'articulation des éléments entre eux. Il est artificiel, car aucun apprenant ne les rencontre avec le détail des explications fournies ici ni dans l'ordre précis de la présentation (il y a toujours une souplesse et une adaptation de l'ordre en fonction de l'individu qui est en face et aux circonstances de sa rencontre). Néanmoins, les grandes étapes sont des « passages

obligatoires » et se ressemblent pour tous. Les suivre chronologiquement devrait permettre au lecteur de se repérer et de comprendre la cohérence derrière la démarche décrite.



Le parcours de formation suivi par l'apprenant

L'individu désirant suivre une formation à l'anglais, après accord de sa hiérarchie, ainsi que du service formation, prend un rendez-vous pour le bilan et l'entretien de départ. Cet entretien s'appuie sur une auto-évaluation et des objectifs langagiers, définis selon les termes du référentiel de niveaux de compétence langagière qui sera décrite au chapitre β .II.C.1.a. L'entretien lui-même, dans toutes ses étapes, y compris la négociation du parcours, est présenté au chapitre β .II.C.2. Les temps d'apprentissage, où seront décrits les différents moyens pédagogiques, sont abordés au chapitre β .II.C.3 et enfin les validations de fin de parcours au chapitre β .II.C.4.

β.II.C.1. Diagnostic : un outil pour se positionner

Le parcours de l'apprenant comporte deux moments d'évaluation structurants, ainsi que de nombreuses évaluations spontanées, « non-officielles ». Seules les deux évaluations « officielles » ont été documentées et ont donné lieu à une trace écrite. Leur conception, dans le cadre d'un système complet et rationnel de formation, a nécessité, en premier lieu, l'adoption et l'adaptation d'un référentiel de compétences en langue (cf. chapitre α.II.B.5.d).

Dans les premières pages ci-dessous, je décris le référentiel qui a été adopté, commente les critères qui ont guidé ce choix et explique les modifications qui y ont été apportées.

Ensuite, je décris le premier moment d'évaluation, celui qui a lieu pendant l'étape de diagnostic. De mon point de vue, cette étape de diagnostic est la plus importante de tout le parcours de l'apprenant, car elle conditionne l'apprentissage, motive l'individu et apporte des éléments d'ajustement par rapport à des états affectifs limitants du passé. Ma décision, et celle dont j'étudie la portée dans cette recherche, était d'en faire un vrai pivot de la formation.

Afin de présenter le référentiel, j'expliquerai d'abord son organisation et son contenu, en termes de niveaux, compétences langagières et aspects linguistiques. Ensuite je décrirai son utilité dans le cadre du contexte expérimental. Le référentiel se base sur des travaux antérieurs du « Interagency Language Roundtable » (ILR, 1985), les études de Trim (1979), et de van Ek et Trim (1991), les « *Level Performance Charts* » de IBM (1979), et l'« *International English Language Testing System* » (IELTS - Ingram et Wylie, 1993). L'orientation de cet outil est résolument professionnelle. Il a été remanié, pour l'adapter aux spécificités de l'entreprise « AAA » (cf. chapitre α.II.B.5.d sur l'évaluation)

β.II.C.1.a. Description du référentiel de compétence en langue

Le référentiel de compétence en langue devait remplir de multiples fonctions dans le dispositif de formation langues mis en place. Moyen graphique, simple à utiliser, il permet une représentation visuelle des profils de performances linguistiques. C'est un tableau d'une validité pratique plus que théorique, dans le sens où les travaux théoriques qui ont été à l'origine des modèles qui l'ont inspiré ont depuis dix ans été dépassés par des modèles plus pertinents et plus proches de la réalité de l'acquisition linguistique (par exemple le référentiel du DCL, cf. chapitre α.II.B.5.d.ii sur les référentiels). Sa validité pratique provient de ce qu'il permet de réaliser ce pour quoi il a été conçu (de la même manière que la validité d'un outil d'évaluation provient du fait qu'il permet de mesurer effectivement ce qu'il dit mesurer, cf. α.II.B.5.e). Weir (1993) considère cette dimension pratique aussi importante que la validité et la fiabilité classiques.

Le référentiel se présente sous forme d'une grille en 11 lignes et 7 colonnes :

5,0							
4,5							
4,0							
3,5							
3,0							
2,5							
2,0							
1,5							
1,0							
0,5							
0,0							
	écouter	s'initier	rapporter	dialoguer	présenter	lire	écrire

Les lignes représentent différents paliers de performance dans l'acquisition d'une L₂. Elles ne prétendent pas représenter une réalité immuable, mais fournissent un moyen conventionnel, quoique subjectif, d'échange avec l'entreprise et les stagiaires par rapport aux pratiques langagières des apprenants. Le tableau part d'un niveau de débutant total (quantifié par le chiffre 0), qui indique l'absence de tout contact antérieur avec la langue cible. Il se termine par un niveau repré-

sentant une maîtrise de la langue semblable à celle d'un autochtone instruit et compétent dans le monde professionnel (quantifié par le chiffre 5).

Les niveaux aux deux extrémités du tableau n'apparaissent qu'à titre d'information, car comme Carroll (1980, cf. chapitre α .II.B.5.d), j'estime qu'ils sont purement indicatifs et non pas opérationnels. C'est pour cette raison qu'ils n'ont pas la même taille physique que les autres lignes. Il s'agit de niveaux plus hypothétiques que réels, surtout pour des adultes qui font l'apprentissage d'une deuxième langue dans leur pays d'origine. En effet, parmi les quelques deux cents apprenants qui ont fréquenté le dispositif décrit ici, personne n'avait des utilisations de l'anglais qui nécessitait une pratique à un niveau supérieur au niveau 3 ou 4. Si j'ai maintenu la référence au locuteur natif en dépit de l'argumentaire tenu en α .II.B.5.d.ii, ce n'est qu'à la demande de l'entreprise cliente, qui se justifiait par le désir de se référer à un « absolu », ainsi que la position de ses salariés face à leur pairs anglophones (du siège européen ou de la maison mère). Est-ce que la présence de cette référence a vraiment modifié la perception des objectifs à terme de la part des apprenants ou des formateurs ? C'est une question qu'il faudrait étudier dans un autre cadre. Je n'ai aucune donnée qui me permette de me positionner par rapport à cette question.

En ce qui concerne le premier niveau (la ligne « 0 »), il est rare en France de trouver des personnes ne connaissant aucun mot ou expression anglais, surtout dans un milieu professionnel. Ceci pourrait être dû à la proximité de l'Angleterre, ainsi qu'au grand nombre de mots congénères (en québécois on traduit ainsi l'anglais « *cognate* ») entre le français et l'anglais. Certaines estimations mettent le nombre de mots congénères des deux langues entre 50% et 60% du vocabulaire quotidien (McCrum, 1987; Woods, 1987). Ainsi, malgré des arguments contraires, j'ai décidé de faire figurer ces niveaux aux extrémités, même si on les considère comme purement indicatifs, afin de faciliter une certaine compréhension et utilisation du tableau.

Entre les deux extrêmes, neuf niveaux intermédiaires décrivent les performances progressives par lesquelles peut passer un apprenant. Les niveaux représentés par les chiffres entiers (1, 2, 3 et 4) représentent des paliers d'acqui-

tion distincts et bien différenciés entre eux. Les niveaux intermédiaires (ou demi-niveaux) représentent une maîtrise de la compétence langagière bien au-delà du niveau entier inférieur, mais qui ne correspond pas encore au niveau entier supérieur. Il s'agit d'un artifice, qui permet à la fois aux apprenants et aux formateurs d'être plus nuancés dans leurs appréciations.

Cette échelle reprend des normes établies et validées par l'« *Interagency Language Roundtable* » (ILR, 1985) aux Etats Unis. Ce regroupement de linguistes et de pédagogues représente une vingtaine d'administrations et agences du gouvernement américain ainsi que les forces armées des membres de l'OTAN (Duran et al, 1985). De nombreux examens utilisés dans un cadre international (tels le *TOEFL* ou le *TOEIC*) font référence à cette échelle. Si de nombreuses autres échelles de niveau linguistique existent (cf. chapitre α .II.B.5.d), tous reconnaissent l'aspect continu de l'apprentissage linguistique, en essayant d'établir ou d'indiquer des paliers qui correspondent à des étapes qui, quoique arbitraires, soient significatives. Je ne cherche pas ici à établir la validité supérieure de l'échelle qui a été choisie, même si, à refaire une telle expérience, la réalisation d'une telle validation me semble souhaitable sur le plan scientifique.

La reprise de cette échelle de onze niveaux est justifiée uniquement par la convenance et l'utilisation qui en a été faite. Le référentiel dans son ensemble est prévu pour une utilisation dans l'acquisition de n'importe quelle langue étrangère par n'importe quel public professionnel, même si l'utilisation principale (et unique, dans le cadre décrit ici) a été celle de l'apprentissage de l'anglais par des francophones.

β .II.C.1.a.i. Les compétences langagières

Les sept colonnes du référentiel représentent des compétences langagières (« *skills* », en anglais). Bien que la norme dans ce domaine soit seulement d'indiquer les compétences langagières générales (lire, écrire, écouter, parler - souvent appelés « *macroskills* » - Ingram et Wylie, 1993), il m'a paru utile, suite à d'autres expériences en la matière (Trim, 1979), de découper plus finement les

compétences langagières orales, car les stratégies mentales auxquelles elles font appel diffèrent énormément d'une catégorie à l'autre, notamment lorsqu'on leur impute des activités professionnelles (cf. chapitre α.III.K). C'est le raisonnement derrière l'inclusion de l'« interaction orale » dans le référentiel du DCL (Bernard & Baïssus, 1996), ou bien du modèle de Schärer et North (1992), comprenant 3 grandes catégories, chacune sous-divisée en 3 sous-catégories : la compréhension (comportant le visionnement, l'écoute et la lecture) ; l'interaction orale (faisant appel à la conversation, le téléphone, et les réunions) ; enfin la production (impliquant la rédaction de lettres et rapports, et la prise de parole en public - « présentations », cf. chapitre α.II.B.5 sur l'évaluation.)

Ce sont ces catégories qui ont le plus influencé le tableau qui suit. Pour les besoins de la formation professionnelle continue, j'ai retenu les catégories suivantes :

- écouter
- s'informer
- rapporter / dialoguer
- diriger
- présenter
- lire
- écrire.

« Écouter » regroupe l'écoute et le visionnement de Schärer et North, « écrire » la rédaction sous toutes ses formes (lettres, rapports, ou autre), « s'informer », « rapporter/dialoguer », et « diriger » reprennent l'essentiel des trois sous-catégories de « l'interaction orale », en gardant une perspective plus large quant aux contextes propres à cette interaction. « Lire » et « présenter » sont repris tels quels. Enfin, ces verbes ont été « dénominalisés » (Grinder & Bandler, 1979), afin de leur rendre le dynamisme propre à la forme verbale.

Comme on peut s'en apercevoir, certaines compétences langagières, notamment dans les niveaux avancés, font appel à des comportements qui n'ont rien à voir avec la pratique isolée d'une langue et pourtant demandent des com-

pétences langagières évoluées, en plus de compétences professionnelles et comportementales diverses.

A chaque niveau, la compétence langagière est définie en terme de tâches ou d'objectifs de performance (Mager, 1984 ; Valette, 1994, cf. chapitre β .II.C.2.c sur la détermination des objectifs, ci-dessous). Par exemple :

« comprendre conversations limitées avec interlocuteur autochtone unique ; comprendre informations usuelles » (écouter, niveau 2,0).

Ces définitions sont qualitatives, donc subjectives, mais cette subjectivité est transparente pour tous les utilisateurs, dans les emplois auxquels le tableau est destiné. Les liaisons suivent une progression implicite d'acquisition de compétence (cf. chapitre α .II.B.5.d).

Dans une analyse croisée, l'ensemble des niveaux ainsi définis permet de dégager des profils linguistiques, ou plans de compétences langagières, en identifiant la prédominance d'une ou plusieurs compétences dans des situations professionnelles précises. Cette partie du tableau est reproduite sur les deux pages suivantes et en Annexe 2.

β .II.C.1.a.ii. Les aspects linguistiques

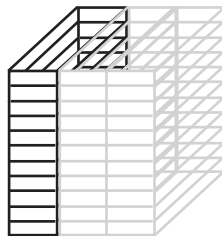
Une approche communicative n'implique pas la suppression (bien au contraire, cf. chapitre α .II.B.1) des différents « aspects linguistiques » d'une langue - la grammaire, le vocabulaire, la prononciation (j'appelle « aspect linguistique » ce qui est de l'ordre des éléments formels de la langue, et « compétence langagière » ce qui est du ressort de compétences procéduralisées). Ces éléments sont nécessaires pour bien communiquer en anglais (ou tout autre langue étrangère), mais, dans une approche communicative, ils viennent en appui à la communication et ne sont abordés en formation que dans la mesure où ils permettent de mieux transmettre ou mieux recevoir un message (cf. chapitre α .II.B.1.e).

niveau	écouter A	s'informer B	rapporter / dialoguer C
5,0	maîtrise totale comparable à celle d'un autochtone cultivé		
4,5 maîtrise	écouter interlocuteurs de nationalité et dialecte différents sans difficulté ; comprendre discours abstraits, jargons et argots	obtenir informations de toute source (téléphone, rapports, réunions, conférences) sans aucune difficulté	être à l'aise pour toute explication ; résumer points essentiels de réunion ou d'entretien (avec interprétation de voix, inflexions...)
4,0 perfectionnement	écouter et suivre conversations entre autochtones même sans être interpellé directement ; percevoir nuances de sens dans voix, inflexions et attitudes	obtenir des autochtones renseignements détaillés sur travail ou sujets généraux (même par téléphone, radio ou autre moyen technique)	expliquer sans hésitation ; faire analyse verbale de situation ; faire part de décisions prises en groupe sans déformation ; utiliser références culturelles
3,5 opérationnel	suivre conversations d'autochtones sur sujets très variés ; comprendre inférences non-verbales et références culturelles	se procurer toute information nécessaire pour «vivre» dans un environnement d'immersion (travail, commerces, démarches administratives...)	soutenir conversation professionnelle et/ou personnelle avec un autochtone ; communiquer résultats d'une étude ; rapporter nuances d'une conversation téléphonique
3,0 post-intermédiaire	recupérer fil conducteur même quand sens est perdu ; comprendre aisement conversation traitant de son domaine professionnel	comprendre et vérifier points de vue personnels ; mener conversations d'ordre concret (professionnel) au téléphone	renseigner dans domaine professionnel ou pour organiser activités et rendez-vous ; justifier préférences
2,5 intermédiaire (autonomie)	comprendre courts dialogues en langue courante et en extraire sens général ; comprendre directives dans son domaine professionnel	poser une série de questions appropriées (dans domaine général ou sa spécialité professionnelle)	énoncer préférences et attentes professionnelles ; raconter toute séquence d'événements au passé ; rapporter décisions à propos d'intentions ou projets simples
2,0 pré-intermédiaire	comprendre conversations limitées avec interlocuteur autochtone unique ; comprendre informations usuelles	obtenir renseignements au téléphone (après préparation)	raconter et expliquer faits en réponse à questions simples ; communiquer intentions simples
1,5 survie	écouter phrases-types et en tirer idées de base, même si plusieurs phrases se suivent ; comprendre spontanément ; besoin de répétitions	poser questions simples de façon spontanée	répondre à des questions concrètes de type «où?» et «quand?» ; raconter passé de façon simple
1,0 faux-débutant	comprendre phrases-types simples, dites lentement, bien articulées et (souvent) répétées	préparer demandes de renseignement simples	se présenter ; présenter faits de base sur sujet connu ; rapporter activités simples et habituelles
0,5 quelques notions	réagir convenablement à consignes simples, courtes et (si nécessaire) répétées	concevoir questions simples (connaître une structure interrogative)	donner son nom et saluer ; fournir réponses correctes (oui ou non) à des questions simples
0,0	aucune connaissance de la langue		

diriger D	présenter E	lire F	écrire G
maîtrise totale comparable à celle d'un autochtone cultivé			
diriger de façon efficace un groupe de travail international : animer groupe ; arbitrer participation et décisions ; établir processus d'exécution de plans et décisions	donner conférence de n'importe quelle durée ; organiser présentation de résultats de projet	lire ouvrages conséquents et tout comprendre, y compris conséquences contextuelles ou proses très abstraites	rédiger tout texte ou document utilisant un langage précis et efficace ; faire appel à de nombreux styles rédactionnels
s'impliquer dans groupes d'investigations longues ; initier interventions efficaces ; défendre ou critiquer procédure et résultats	faire présentation de 5 à 10 minutes, sur sujet professionnel ; faire discours (de remerciement) spontané ; présenter résultats d'une étude	parcourir rapidement et assimiler tout texte, même si certains concepts ou expressions restent inconnus	rédiger documents clairs, organisés, en adaptant style aux lecteurs ; exprimer nuances
fonctionner dans groupe de projet ; énoncer idées ; communiquer désaccord ; faire appliquer procédure	faire discours (devant plusieurs personnes) de présentation ou remerciement ; présenter itinéraire de voyage ; présenter conseils et évaluations d'activités	comprendre styles et formes écrits variés, y compris références culturelles et inférences contextuelles ("entre les lignes")	rédiger documents utilisant style et langage adaptés au contexte professionnel
débattre d'un plan de projet simple ; amener groupe à accomplir tâches élémentaires	présenter plan de projet ; faire visiter locaux ; présenter détails d'une séquence d'événements (à partir d'images ou schémas) se présenter complètement	comprendre presque tout d'articles de journaux ou revues sur sujets généraux, textes de son domaine professionnel, courrier habituel,...	rédiger rapports, précis ou résumés concernant des sujets divers, utilisant peu de variété stylistique
donner directives simples ; exprimer idées dans un groupe de travail	lors d'une réunion de groupe ; présenter description de poste de travail ou problème technique dans son domaine professionnel	lire et comprendre sens global, ainsi que hiérarchie et sens des détails dans textes courants et professionnels	écrire courrier habituel ; préparer textes pour besoins professionnels limités
exprimer consignes claires et concrètes, utilisant un langage de politesse	décrire simplement mais clairement lieux, personnes, choses et actions ; expliquer fonctionnement de quelque chose, de façon simple	comprendre sens global de textes courants ; faire fonctionner une machine (de son domaine professionnel) à partir d'instructions écrites	rédiger toute lettre professionnelle usuelle qui soit compréhensible en dépit de certaines fautes
donner consignes courtes et spécifiques	décrire suite d'activités (à partir d'une série d'images)	lire et extraire sens général de textes à vocabulaire limité ou consignes techniques et brochures de travail dans son domaine professionnel	rédiger lettres ou messages courts sur un sujet professionnel se servant de phrases-type
répéter consignes d'urgence simples	décrire positions et relations entre objets (sur une image)	lire phrases simples, utilisant formules courantes, nombreux mots congénères ; identifier sujet général dans certains textes courants	remplir formulaires de renseignements personnels ou professionnels détaillés ; écrire messages téléphoniques, mots de rappel,...
énoncer impératifs à un mot (exemple : "arrête !")	dénommer un certain nombre d'objets ou d'actions (professionnels ou généraux)	reconnaître mots isolés dans son domaine professionnel ou dans la vie courante (noms propres, numéros, désignations de magasins)	écrire mots isolés : nom et adresse, nationalité, dates,...
aucune connaissance de la langue			

Bien que je ne préconise pas un apprentissage qui serait construit à partir des aspects linguistiques, j'estime qu'au titre du suivi et de l'évaluation, il peut être utile d'avoir des références de niveaux dans ces domaines également. Les études sur l'interlangue indiquent un ordre d'acquisition commun de syntaxe et de morphologie, et même si la plupart de ces études ont privilégié l'acquisition de la « compétence linguistique » (forme), par rapport à une « performance communicative » (fonction), elles servent à souligner l'importance des « *relationships between form and function that exist at each stage of development* » (Ellis, 1985 : 98). C'est pourquoi j'ai élaboré une troisième composante du référentiel, qui comporte trois colonnes, « grammaire », « prononciation », « vocabulaire », toujours hiérarchisées suivant la même échelle de 11 niveaux. Ces 3 colonnes permettent d'établir plus précisément les parcours individuels dans une négociation autour des objectifs (cf. chapitre β.II.C.2.e). Elles sont reproduites à la page suivante et en Annexe 2.

Avec ce troisième paramètre, le plan de compétences langagières devient logiquement un volume :



Malheureusement, les difficultés de représentation multidimensionnelle en informatique m'ont amenée en fin de compte à faire figurer ce troisième plan uniquement comme des colonnes supplémentaires (voir schémas de profil linguistique dans les fiches individuelles en Annexe 6).

β.II.C.1.b. Utilité du référentiel (six analyses)

Les profils linguistiques définis sur ce tableau sont utilisés à plusieurs étapes dans le fonctionnement de la formation à l'anglais.

niveau	grammaire I	prononciation II	vocabulaire III
5,0	maîtrise totale comparable à celle d'un autochtone cultivé		
4,5 maîtrise	accomplir toute tâche linguistique correctement ; une erreur "non-natif" pouvant se produire occasionnellement	utiliser prononciation standardisée du pays, à de rares exceptions près	s'exprimer avec vocabulaire sophistiqué, maîtriser expressions familières et argot
4,0 perfectionnement	produire discours organisé, langage efficace, précis, fiable ; utiliser stratégies verbales sophistiquées	parler avec un débit fluide et facile ; quelques anomalies identifient accent "étranger"	maîtriser outils rhétoriques idiomatiques, la plupart des références culturelles et interculturelles
3,5 opérationnel	utiliser structures précises, sophistiquées ; produire discours organisé et adapté à de nombreux contextes	idem niveau 3,0	posséder vocabulaire large, y compris éléments peu fréquents, synonymes, références culturelles,...
3,0 post-intermédiaire	produire discours cohérent ; les imprécisions grammaticales ne gênant pas l'interlocuteur	maîtriser la plupart des phonèmes ; intonation, rythme, ou ton parfois "étranger"	manier tout vocabulaire habituel (personnel ou professionnel) ; remplir pauses dans discours de façon adaptée
2,5 Intermédiaire (autonomie)	utiliser structures relativement précises	idem niveau 2,0	connaître la plupart du vocabulaire général (social, professionnel, registres formels et informels) de façon passive
2,0 pré-intermédiaire	reconnaître fautes et s'autocorriger par rapport à la plupart des structures de base	produire une prononciation généralement compréhensible des autochtones	utiliser vocabulaire autobiographique, de l'actualité, de la famille, du travail,...
1,5 survie	produire énoncés courts et discontinus ; connaître structures de base (présent, passé, futur)	produire et combiner la plupart des phonèmes de la langue ; compréhensibles de ceux qui ont l'habitude des étrangers	s'exprimer avec vocabulaire personnel, pour besoins de voyage ou hébergement ; posséder certaines formules de politesse
1,0 faux-débutant	utiliser des structures aléatoires ou limitées à quelques structures bien apprises	parler avec une prononciation très influencée par la langue maternelle	employer gamme de vocabulaire étroite, mots ou expressions souvent approximatifs
0,5 quelques notions	énoncer mots isolés ou groupes de mots mémorisés ; style télégraphique	avoir la prononciation de la langue maternelle	utiliser un vocabulaire lié aux besoins immédiats de survie
0,0	aucune connaissance de la langue		

1. Dans un premier temps, l'apprenant (ou futur apprenant) se situe lui-même dans chaque colonne du tableau, pour indiquer le profil de ses compétences langagières actuelles. C'est un exercice d'auto-évaluation qui vise une prise de conscience de ses propres possibilités d'action (de communication) en anglais, et non pas l'évaluation objective et externe d'un « expert » (cf. chapitre α .II.B.5.f sur l'auto-évaluation). Le rôle du formateur est ici limité à un positionnement dans les colonnes des aspects linguistiques. Son apport n'est pas moins subjectif que l'auto-évaluation de l'apprenant, mais il apprécie les aspects formels de la langue qui sont peut être plus difficiles pour un non-initié à évaluer. (Rappelons que son statut d'« expert » est fonction d'une formation pédagogique et linguistique, ainsi que d'une expérience impliquant des contacts avec un nombre d'apprenants relativement important - cf. chapitre α .II.C. sur les moyens humains.) La confrontation éventuelle entre l'auto-évaluation des compétences langagières et l'évaluation externe des « aspects linguistiques » permet une première appréciation de la personnalité de l'apprenant (par exemple : sûr de soi et sûr de pouvoir faire face à toutes les situations, malgré des lacunes linguistiques ; ou éprouvant une certaine appréhension et peu enclin à utiliser son anglais en dépit d'une maîtrise des formes importante).

2. Dans un deuxième temps, l'individu indique le profil de ses objectifs personnels, uniquement dans les colonnes des compétences langagières, ici encore, car il me semble que les aspects linguistiques peuvent difficilement constituer des objectifs en soi. En effet, lorsque le contexte professionnel dicte la mise en place d'une pédagogie communicative, ces aspects restent « en appui » à l'acquisition des compétences langagières (cf. chapitre α .II.B.1.e). Par ailleurs ces aspects ne sont ni mesurables directement (avec les outils disponibles dans le cadre de cette expérimentation), ni directement transformables en communication (sans les stratégies propres à cette dernière).

Ces profils subjectifs et personnels (1. et 2.) seront confrontés à deux autres profils, plus objectifs et institutionnels.

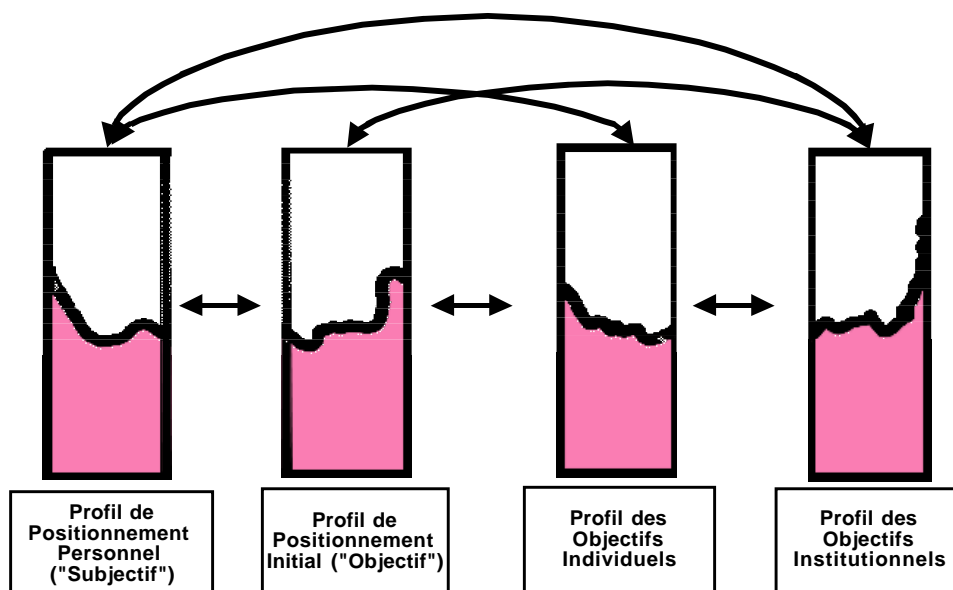
3. Le troisième profil, plus « objectif », est basé sur une évaluation (sous forme de test) des performances de l'individu. Dans le cadre de cette étude, je me

suis servi des résultats du TOEIC, puisque « AAA » avait tenté, depuis quelques années d'en faire une référence interne. La base d'utilisation internationale l'avait séduite, ainsi que la docimologie à l'américaine, qui répondait à certaines orientations en formation de la maison mère. En revanche, c'est un outil qui se réfère à la norme, qui se limite à la mesure de deux compétences passives (écoute et lecture) et ne prétend même pas mesurer les compétences langagières qui avait été établies comme importantes dans le cadre professionnel concerné. Malgré son ambition d'être « le test d'anglais des entreprises », il se trouve assez éloigné des préoccupations de cette dernière en générale, et des spécificités de la société « AAA » en particulier (cf. chapitre α .II.B.5 sur l'évaluation). Ne pas consulter le résultat de ce test (quelle que soit l'opinion qu'on peut en avoir), qui avait été pratiqué assez largement dans l'entreprise depuis quelques années, aurait signifié le rejet volontaire de renseignements complémentaires. Sans prêter une valeur excessive à ces résultats, et comme ma position depuis le début de cette recherche a été d'accumuler le plus d'informations possible, j'ai choisi de les consulter, ainsi que de demander aux apprenants quelle signification ils lui donnaient. (Dans les fiches de données, Annexe 6, ces résultats paraissent dans la rubrique « expériences antérieures » de la première page de l'« état initial ».) Ils n'existent pas pour tous les apprenants.

4. Le quatrième profil devrait être un profil « institutionnel » qui représente les performances en langue étrangère attendues d'une personne occupant un poste de travail précis. Il s'agit alors d'un deuxième profil d'objectifs, celui-ci externe à l'individu, et représentant les attentes de l'entreprise. Dans une perspective de gestion des compétences (cf. chapitre α .II.A.3.c) une telle approche peut s'avérer précieuse pour une entreprise. Évidemment, les performances recherchées par emploi ne peuvent être définies qu'en collaboration avec les différents chefs de service et dirigeants. Leur identification devrait permettre d'établir des normes pour chaque poste de travail, ou, au moins, chaque grand métier représenté. Ce travail a été réalisé dans un cadre autre que celui de l'étude présente et les effets m'amènent à penser que cela aurait été utile dans ce contexte aussi, au moins pour les populations de techniciens, qui demandaient des repères stables par rapport aux contraintes qui leur étaient imposées. En effet, la définition précise des objectifs professionnels permet la prescription d'un parcours de forma-

tion complètement adapté à la fois à ces objectifs et à l'apprenant. Des heures qui peuvent être passées sur des apprentissages d'intérêt trop large ou inadaptés (pour des raisons d'approche pédagogique, d'outils, de contenu ou autre) doivent être mises au profit d'un apprentissage sur mesure (ce qui ne veut en aucun cas dire apprentissage en isolation ou sans assistance, ni impliquer systématiquement des cours particuliers ou en très petit groupe, cf. chapitre α .I.C).

5. En amont de la formation, ces quatre profils servent de base de communication lors des entretiens d'orientation (cf. chapitre β .II.C.2.b sur les entretiens). Ils permettent d'analyser les écarts entre le profil actuel de l'apprenant et le profil des objectifs, et, par là, d'inférer (ne serait-ce qu'en termes approximatifs) le temps d'apprentissage nécessaire selon un modèle standardisé (van Ek and Trim, 1990), ainsi que la « faisabilité » du projet de formation. Encore une fois, la confrontation entre deux profils (subjectif et objectif, ou personnel et institutionnel, ou bien de positionnement et d'objectif) permet l'ouverture d'un dialogue fructueux quant à l'établissement et la négociation d'un parcours de formation. Ainsi, alliés aux résultats de l'entretien de positionnement, ces profils permettent de fixer les paramètres d'un programme pédagogique individuel par rapport à des objectifs déterminés.



Bases de comparaison des profils

6. Enfin, à l'issue de l'acte pédagogique, des profils finals peuvent être établis, moyennant des outils d'évaluation de fin de parcours, qui valident les progressions des apprenants et les résultats des actions de formation. Dans l'idéal, il aurait été intéressant de mettre en place une méthodologie pour évaluer les profils des individus en situation professionnelle, qui servirait d'une part à déterminer les profils des individus très performants en anglais (c'est le modèle théorique du « *good language learner* », à partir duquel il pourrait être possible de constituer des modèles ultérieurement), et, d'autre part, permettrait l'intégration de l'outil linguistique dans l'élaboration de plans de carrière. Cela demeure une option souhaitable pour l'avenir.

Le tableau linguistique fournit un référentiel de compétences à usages multiples, dans le système de formation autodirigée qui a été mis en place. Il permet de situer les compétences langagières et les aspects linguistiques sur une échelle de onze niveaux. Il sert dans l'auto-évaluation et la communication autour des évaluations de positionnement ou de validation. Il sert à indiquer les objectifs globaux de l'individu et de l'entreprise. Il fournit une base de dialogue pour fixer les contours de la formation à suivre. Malgré ses faiblesses par rapport aux théories didactiques les plus récentes, il remplit les rôles qui lui sont dévolus de façon tout à fait satisfaisante et ainsi répond au critère de validité pratique.

β.II.C.2. L'entretien d'orientation

Dans ce chapitre, je décrirai la méthodologie d'entretien qui forme la clé de voûte du système d'apprentissage mis en place. En me référant au cadre théorique, j'indiquerai les rôles et objectifs d'un tel entretien, ainsi que les limites de cette approche. Ensuite je décrirai en quelques mots les attitudes de l'interviewer, les étapes de l'entretien (en explicitant plus particulièrement le processus de détermination des objectifs), l'importance de l'observation et, enfin, l'étape de négociation du parcours. Ce chapitre doit permettre de comprendre le déroulement de l'entretien, afin que les chapitres suivants expliquent comment les informations ainsi recueillies peuvent servir l'apprentissage.

Cet entretien remplit plusieurs rôles au sein de la formation à l'anglais. D'abord, il en signale le démarrage. C'est un événement, programmé d'un commun accord entre le futur apprenant et le pédagogue. Il vise à faire prendre conscience des acquis en matière de compétences langagières (*skills*), à situer, même de façon approximative, les paramètres « linguistiques » et à déterminer les objectifs de l'apprenant par rapport à l'anglais, afin d'en dégager des objectifs et un parcours de formation. Il cherche aussi à recueillir un maximum de données concernant les DI (différences individuelles), et à mettre le doigt sur des points où le futur apprenant pourrait avoir besoin d'une assistance particulière en amont de sa formation (questions d'affect, de stratégies cognitives ou de croyance). Il permet de définir et de négocier un parcours de formation avec l'apprenant, à vérifier l'écologie du parcours proposé (est-il « bon » pour l'apprenant en fonction des autres aspects de sa vie ?), et, enfin, à donner une impulsion en mettant en œuvre immédiatement, dans la mesure du possible, les premiers éléments de l'apprentissage. C'est pour toutes ces raisons que je prétends qu'il est fondamental, non seulement dans le déroulement de la formation qui s'en suit, mais pour la cohérence de cette recherche dans son ensemble. Il est vrai que c'est un programme ambitieux, d'autant plus que l'entretien doit être limité dans le temps et dure néanmoins, en règle générale, entre une heure et une heure trente. En Annexe 1 se trouve un exemplaire de la trame écrite qui a été suivie pour ces entretiens de départ. Elle sera expliquée et commentée dans les paragraphes suivants.

Comme l'ont remarqué Seliger & Shohamy, les entretiens, en tant que procédé, peuvent s'avérer

« costly, time consuming and often difficult to administer. They depend on good interviewing skills that might require extensive training » (1989 : 166, cf. partie théorique α.II.B.6).

Dans le cadre du travail exposé dans cette étude, cet investissement se trouve rentabilisé, car le temps passé avec l'individu en amont, permet d'en perdre moins en cours de formation. Les entrées et sorties permanentes du système le rendent faisable pratiquement, ce qui ne serait pas le cas s'il fallait accueillir les deux cents participants tous à une même période. C'est un entretien qui sert à préciser les objectifs de la formation et les implications de nombreux paramètres pour l'apprentissage. A l'extrême, les personnes pour qui une telle formation n'est pas adaptée peuvent être orientées autrement. Plus fréquemment, savoir ce à quoi il est tenu, jusqu'où il peut aller, les efforts probables que cela impliquera, s'être engagé personnellement non seulement envers un effort à fournir, mais envers une (des) autre(s) personne(s), sont des facteurs qui permettent à l'apprenant de faire une utilisation maximale de son temps de formation, conscient du sens qu'il veut donner à son apprentissage.

Pour les besoins de validité et de traçabilité de la recherche, j'ai voulu garder des traces matérielles et objectives des entretiens, par l'utilisation d'enregistrements. Ce procédé a, pourtant, ses inconvénients et ses biais inhérents. L'enregistrement audio d'un entretien pose deux problèmes majeurs : ce n'est pas une trace fiable du contenu de l'entretien, car une grande partie des échanges et des informations collectées dépendent du langage corporel et des indices qui ne peuvent être perçus que de façon visuelle. Donc, avec ce type d'enregistrement une grande partie des données importantes demeurent invisibles, inaccessibles. Ce problème pourrait être réglé par l'utilisation d'un enregistrement vidéo, qui permet de voir non seulement les visages et les mouvements corporels de chaque participant (interviewer et interviewé), mais également les interactions entre les deux. Cela demande cependant un équipement relativement perfectionné, coûteux et peu mobile et ne règle toujours pas le problème de la référence au contexte dans une communication. Quels que soient les moyens utilisés pour fournir et retenir

un maximum d'informations, un entretien n'est jamais l'évolution d'une expérience dans un bocal (voir chapitre α .II.B.6), évoluant indépendamment des circonstances qui l'ont créée ou qui concernent la vie des deux parties.

Un deuxième problème concerne l'interférence de ces deux moyens techniques. C'est-à-dire que la présence de l'équipement d'enregistrement, savoir qu'il est enregistré, peuvent influencer ce que l'interviewé se permet de dire. La prise de conscience supplémentaire introduit dans l'entretien (l'interviewé est amené à prendre conscience non seulement de son vécu, mais également de la forme qu'il donne à ses réponses) fausse encore plus la recherche d'informations. Ce phénomène est encore plus important avec la vidéo qu'avec l'audio, car l'équipement (à moins qu'il ne soit particulièrement perfectionné, et donc plutôt coûteux) est plus visible et donc plus « présent » tout au long de l'entretien. Au cours des six entretiens que j'ai enregistrés sur vidéo, cet aspect était observable à plusieurs reprises, lorsque l'interviewé regardait expressément la caméra (ou, au contraire, s'en détournait), avant de se retourner vers l'interviewer pour s'exprimer. Dans le cadre de l'enregistrement audio c'était moins perceptible, mais un certain nombre de personnes m'ont confié par la suite qu'elles avaient autocensuré leur expression. Comme l'objectif de l'entretien est de faciliter l'apprentissage, et non pas de créer des gênes quelconques, j'ai abandonné relativement rapidement l'enregistrement des entretiens. C'est un biais pour la recherche, c'était une nécessité qualitative de la formation. Les enregistrements qui ont été réalisés restent plus comme témoins des failles dont je parle ici que des autres aspects de l'entretien (plus intéressants pour moi) qui seront abordés plus loin dans ce chapitre.

J'utilise essentiellement des informations comportementales (cf. chapitre α .II.B.6.e) dans l'entretien, et ceci principalement parce que ce que la personne fait réellement m'intéresse plus que ce qu'elle pense qu'elle fait, même si j'ai besoin de vérifier auprès d'elle la signification de certains comportements (en essayant d'éviter d'imposer mes propres interprétations, qui pourraient être abusives).

J'essaie d'intégrer deux des moyens indiqués par Vermersch (cf. chapitre α .II.B.6.b/e) pour m'approcher des expériences cognitives des apprenants : les

observables, en faisant parler la personne en anglais et en observant son comportement et ses micro-comportements, et les verbalisations, en posant des questions spécifiques et en écoutant les réponses concernant des expériences diverses de pratique de l'anglais. La grille d'observation (qui est présentée en Annexe 1) aide dans la perception et annotation des différents éléments. Évidemment, la confrontation de ces deux moyens livre de plus amples renseignements que ne le ferait l'un ou l'autre seul, néanmoins, comme dans toute approche subjective, les partis-pris sont nombreux.

Je m'attache à minimiser les biais du chercheur / observateur subjectif, tout en restant consciente que certains persistent. Par exemple, j'essaie de compenser les écueils de l'observation subjective « in situ » décrits ci-dessus par une rétrospection concernant d'autres situations de performance linguistiques, et les écueils de la rétrospection par l'évocation d'une production langagière immédiate. Pourtant, je sais que les observations dans les deux cas demeurent subjectives. Évidemment, aucun de ces moyens n'est sans faille, et toutes les informations ainsi recueillies sont sujettes à l'interprétation qu'on leur donne.

L'entretien a été choisi comme outil puisqu'il fournit des informations plus complètes que des questionnaires, puisqu'il est plus immédiat dans l'interaction nécessaire entre pédagogue et apprenant. L'objectif de ce travail étant à la fois la recherche universitaire et le conseil pédagogique auprès d'apprenants, l'entretien représente un outil amené à remplir à la fois les besoins de type didactique et pratique et les besoins de recueil d'informations scientifiques. **Ainsi, l'entretien joue un double rôle : il joue un rôle fonctionnel et motivationnel dans la formation et il joue un rôle fondamental de collecte d'informations au niveau de la recherche (cf. chapitre α.II.B.6 sur l'entretien et α.I.A.3 sur la RA).**

β.II.C.2.a. Attitudes de l'interviewer

Je ne reprends pas ici tout ce qui a été décrit dans la partie théorique (chapitre α.II.B.6.d) sur les attitudes de l'interviewer. Il suffit de préciser que chaque interviewer a été formé aux techniques d'entretien décrits et s'est entraîné afin de

s'en servir avec efficacité et « élégance » (la notion d'élégance dans ce cadre implique le naturel dans le comportement et l'élimination du non-essentiel).

Les interviewers ont pratiqué consciemment la synchronisation, l'écoute active, la congruence, le regard positif, l'empathie et la non-directivité en entretien, afin de collecter les informations les plus proches possibles de la réalité du futur apprenant.

La possibilité d'établir un rapport relationnel de confiance rapidement permet aux interviewers, dans le respect de la personne, d'aller plus directement et plus rapidement au cœur du sujet et de recueillir des informations essentielles sur l'affect, la conation et la cognition qui sont, souvent, de nature personnelle, afin de mettre en place une pédagogie sur mesure.

β.II.C.2.b. Premières étapes de l'entretien

Dans cette section je décris les trois premières étapes de l'entretien : l'accueil, l'activité professionnelle et la place de l'anglais dans l'histoire de la personne. J'indique pour chaque étape à quoi elle sert et à quel type d'informations elle doit aboutir. L'interviewer doit instaurer et favoriser un climat de confiance et de convivialité, en suivant le cheminement de l'interviewé. Cela implique une souplesse dans l'ordre de déroulement, à la fois des grandes étapes et des questionnements plus spécifiques. Si un apprenant arrive et commence à raconter ses antécédents scolaires en anglais, l'interviewer ne l'interrompt pas pour poser sa première question et inviter son interlocuteur à revenir sur ses antécédents plus tard. Il présuppose que l'apprenant veut dire quelque chose et ce quelque chose a de l'importance pour lui dans le contexte d'aujourd'hui. Il appartient à l'interviewer d'aller plus loin pour savoir ce que c'est et comment en tenir compte dans une réponse de formation.

L'interviewer se donne l'obligation de prendre les informations que l'apprenant veut bien donner par rapport à un sujet, dans l'ordre où ce dernier les aborde, quitte à ne pas toujours trouver un enchaînement « élégant » pour passer aux

questions suivantes. Ce qui est important pour l'interviewer, c'est de recueillir un maximum d'informations pertinentes et de gérer le temps de l'entretien afin de pouvoir obtenir tous les renseignements nécessaires pour conclure un contrat de formation adapté à l'individu dans son contexte professionnel. Ainsi, le déroulement de l'entretien qui est décrit ici est quelque peu hypothétique et idéalisé, chaque entretien réel prenant des directions spécifiques, avec un ordre de questionnement, des formulations précises et des temps passés sur telle ou telle question légèrement modifiés en fonction de la personne qui se trouve en face.

L'accueil est, en général, fait en français, avec, très rapidement, la demande à l'interviewé de « parler un petit peu d'anglais », afin de permettre à l'interviewer d'effectuer des observations « in situ » de la personne en train d'utiliser la langue, et non seulement en train de parler de cette utilisation (observation au deuxième degré) ou de l'évoquer (cf. chapitre α .II.B.6.e). Si la personne refuse, ou est mal à l'aise, l'entretien continue en français, avec d'autres tentatives ultérieures de solliciter au moins quelques mots dans la langue cible (tout en indiquant à l'interviewer un certain degré de « blocage » à creuser). Si, au contraire, elle y consent, les premières questions, concrètes et d'ordre personnel (« *What's your name, company, telephone number, job, ... ?* ») sont posées en anglais. En fonction de la facilité des réponses, et de l'envie de l'individu, l'entretien continuera dans l'une ou l'autre langue, le choix fournissant des informations clés quant à la prise de risque, l'anxiété ou la détermination de l'individu (par exemple).

Une deuxième série de questions vise à cerner l'activité professionnelle de l'individu et à identifier les besoins d'anglais dans ce contexte. La personne est invitée à décrire son activité et ses responsabilités et à indiquer des situations où elle est amenée à utiliser l'anglais. Ces informations permettent d'une part d'établir une liste de situations clés sur lesquelles doit porter la formation à venir et d'autre part à détecter des ressources linguistiques au sein même de l'activité actuelle de la personne. Elle permet aussi de faire d'éventuelles comparaisons entre les besoins langagiers tels qu'ils ont été identifiés par la hiérarchie (le cas échéant) et les spécificités du poste de l'individu. Si, par exemple, il doit assister à des réunions européennes mensuelles, un des premiers travaux sera d'envisager ensemble comment il peut tirer profit de ces réunions pour progresser en anglais,

en les rendant opérationnelles et conviviales (au moins dans sa tête), même si aujourd'hui ce ne sont que des moments de stress au milieu d'un bruit quasi-inintelligible.

La troisième grande catégorie d'interrogations concerne les antécédents de la personne par rapport à l'anglais. A elle de décider ce qu'elle veut dire et comment. L'interviewer, pour sa part, cherche à savoir (par exemple) si la personne a fait de l'anglais scolaire, dans quelles circonstances, suivant quelles méthodes, avec quelle réussite ou plaisir,.... A-t-elle eu d'autres expériences de la langue anglaise ? Ici souvent les interviewés parlent de voyages, de séjours linguistiques, de correspondants étrangers, de colloques, de contacts dans le travail. Tout en prêtant attention aux informations imparties ici, l'interviewer doit être très sensible aux micro-changements de physionomie (cf. chapitre α .II.B.6.e) et à tout ce qui peut révéler des états affectifs particulièrement forts (qu'ils soient positifs ou négatifs) au cours de ces expériences. Il doit aussi guetter des verbalisations de croyances (cf. chapitre α .III.M.1) significatives par rapport à ces expériences.

β .II.C.2.c. Déterminer les objectifs

Bien que la détermination des objectifs soit une des étapes de l'entretien, elle est décrite à part, car c'est une étape importante qui comporte plusieurs sous-parties, chacune avec ses propres objectifs et utilité. Le quatrième grand temps de l'entretien concerne donc la détermination d'objectifs professionnels (mais aussi personnels, car l'interaction des deux fait croître la motivation de part et d'autre, cf. chapitre α .III.N), suivant un questionnement qui vise bien davantage que simplement faire expliciter les objectifs. Il s'agit aussi de les faire détailler, pour les rendre plus opérationnels. Il peut être nécessaire de les morceler ou d'identifier des critères, pour les rendre plus accessibles. Déclencher le processus d'apprentissage et amorcer la formation dépend de la précision de nombreux autres aspects des objectifs. Les raisons en seront précisées ci-dessous.

Dans le contexte décrit ici, de nombreuses personnes sont déjà familiarisées aux démarches plus ou moins formalisées de détermination d'objectifs. Globale-

ment, elles s'y impliquent plus facilement et plus rapidement que celles pour qui c'est une approche nouvelle. Elles ont, en règle générale, moins besoin de répétition ou reformulation des questions et répondent plus souvent avec une formulation standardisée. Les apprenants qui ne sont pas habitués à ce genre de démarche ont besoin d'une assistance plus poussée pour mettre en place des objectifs opérants.

Le questionnaire élaboré pour la détermination des objectifs comporte sept questions ou étapes, qui s'appuient sur la théorie des buts de Locke et al. (1981), et parfois sur d'autres théories de la motivation connexes (VIE, autodétermination, expectation d'efficacité - cf. chapitre α .III.N sur la motivation). La formulation n'est pas toujours identique d'un entretien à l'autre, ce qui importe c'est que les réponses obtenues correspondent aux critères qui seront indiqués dans ce chapitre. Chaque question est considérée séparément ci-dessous, pour en indiquer la genèse théorique et l'objectif pratique. Dans leur forme la plus brute, et la plus simple, les questions qui seront posées autour de la détermination d'objectifs sont les suivantes (les commentaires entre parenthèses indiquent le type de renseignement recherché) :

- **Que voulez-vous être capable de faire en anglais ? (Objectifs concrets, liés à la situation professionnelle)**
- **Qu'est-ce que cela vous apportera ? (Finalité, professionnelle ou personnelle)**
- **Comment saurez-vous que vous avez atteint vos objectifs ? (Critères)**
- **Où, quand et avec qui voulez-vous l'obtenir ? (Contexte)**
- **De quelles ressources (internes) disposez-vous qui peuvent vous aider ? (Capacité)**
- **Qu'est-ce qui, jusqu'ici, vous a empêché d'atteindre vos objectifs en anglais ? (Contraintes)**
- **Que faut-il faire maintenant ? (Déclencheur / Négociation de parcours)**

Si l'ordre dans lequel elles seront posées est le plus souvent celui qui paraît ici, l'interviewer s'attache à suivre les directions qui peuvent être données par l'interviewé et non pas l'inverse (voir chapitre précédent sur le déroulement de l'entretien). Ainsi, si la première question provoque une réponse à la deuxième,

cette réponse sera notée en tant que finalité et la première question sera reformulée à un autre moment. Ou bien si, au préalable, l'interviewé commence en expliquant pourquoi il a toujours eu des problèmes avec l'anglais et comment il souhaite travailler maintenant, ces informations seront notées aux endroits appropriés (« contraintes » et « contexte ») avant de passer à d'autres aspects.

1. La première question vise une formulation générale de l'objectif, car d'après Carré,

« la volonté d'apprendre de l'adulte s'inscrit ainsi toujours dans un ensemble de 'motifs' exprimés sous forme de raisons conscientes ou 'objets-buts' que la formation doit permettre d'atteindre » (1997 : 46).

Cette question, (« qu'est-ce que vous voulez être capable de faire en anglais ? ») sert à lancer la discussion, si ce n'est pas déjà fait, et à fixer le cadre global de l'apprentissage à suivre. Si la réponse reste trop générale (« parler » ; « *be fluent* » ; « *do my job* ») l'interviewer sollicite plus de détails (utilisant le questionnement de précision décrit dans la partie théorique α.II.B.6.e), en demandant à l'interviewé de dire dans quelles situations précises et comment il voudrait utiliser l'anglais. Il s'agit d'entendre, de la part du futur apprenant, les comportements globaux qu'il vise, avec suffisamment de précision pour qu'il puisse les imaginer concrètement. (J'y reviendrai.) Ces objectifs indiqueront pour partie ce que la personne a envie d'apprendre **en anglais** (cf. chapitre α.II.B.1.e de la partie théorique) et qui dépasse le simple cadre de l'apprentissage **de** l'anglais.

Cette question vise également la mise en évidence des correspondances (ou divergences) entre les objectifs personnels et professionnels. Si, pour des professionnels en entreprise, la formation en langue fait partie généralement d'une démarche non seulement professionnelle mais aussi personnelle et volontaire, c'est le moment, non pas de justifier, mais de chercher et essayer de comprendre quels peuvent être les objectifs personnels qui convergeront avec les objectifs institutionnels ou imposés et d'indiquer en quoi l'apprentissage professionnel peut faire partie du développement personnel.

2. La deuxième question se pose dans la perspective de cerner la valeur accordée au but, suivant les notions de Tolman & Lewin (cf. α.III.N.5). L'inter-

viewer demande ce que le fait d'atteindre les objectifs apportera. Les réponses peuvent correspondre à deux catégories de la théorie « VIE » (*valence, instrumentality, expectancy*) de V. Vroom (cf. α.III.N.5). Soit l'interviewé(e) donne, en effet, une valeur : « je me prouverai à moi-même que je suis capable d'apprendre une langue » ; « je remplirai mieux mon rôle de mère en pouvant aider mes enfants à la réalisation de leurs devoirs » ; soit il / elle donne une finalité instrumentale : « je serais plus efficace dans mon travail » ; « je pourrai voyager plus facilement ». Dans le meilleur des cas, le (futur) apprenant donne à la fois une valeur et une finalité instrumentale. Pour J. Nuttin (1987), dans le cadre de la formation continue, plus cette valeur est d'ordre élevé, par exemple l'accomplissement de soi (et non seulement une condition de promotion professionnelle), plus « la condition essentielle d'une motivation authentique est remplie » (cf. chapitre α.III.N.3 concernant la hiérarchie des buts).

3. La troisième question : « Comment saurez-vous que vous avez atteint vos objectifs ? Quels en seront pour vous les preuves concrètes ? » vise à rendre l'objectif le plus spécifique possible. Ph. Carré précise que, pour les auteurs des théories de l'autodétermination, « les sujets doivent être en mesure de former des représentations des résultats terminaux de l'action pour être motivés à agir » (1997 : 64). Comme je l'ai relevé plus haut, la théorie des buts précise, elle aussi, que plus l'objectif est défini en termes spécifiques et vérifiables, plus le niveau de performance est élevé (cf. chapitre α.III.N.3). A partir de ce constat, l'entretien est orienté sur la cible de la spécificité, car c'est elle qui permettra aux apprenants de s'investir et de réaliser leurs objectifs.

On demande aux interviewés de donner des réponses en terme de représentations sensorielles - ce qu'ils verront, entendront, ressentiront. R. Mager appelle cette étape « *goal analysis* » ou « *developing an operational definition* » (1984 : 9). Elle permet de passer d'une description abstraite à une description de performances qui représentent le sens spécifique de l'objectif pour la personne concernée. Le résultat est la description des « *specific outcomes that, if achieved, will cause [them] to agree that the goal is also achieved* » (Mager, 1984 : 10). (Un bénéfice secondaire de cette précision est que le formateur, l'organisme de for-

mation, l'entreprise et le stagiaire ont tous la même information concernant les critères qui seront utilisés pour juger de l'efficacité de la formation.)

C'est également à ce stade que la difficulté des objectifs élaborés est vérifiée (cf. la théorie des buts, chapitre α .III.N.3). Ainsi, si l'on parle d'objectifs sur la grille de niveaux, il faut interroger la personne qui se fixe un niveau d'objectifs seulement légèrement supérieur à son niveau actuel, voire qui correspond à ce dont elle est déjà capable. Peut-être s'agit-il seulement d'un désaccord sur les définitions (l'interviewer et l'interviewé n'interprètent pas les descriptions de niveau de la même façon). Dans ce cas des précisions et exemples de part et d'autre permettront une compréhension mutuelle. Mais il se peut qu'il s'agisse réellement d'un objectif « facile » pour l'individu et, lorsque c'est le cas, il faudrait vérifier s'il est adapté (le but est de se donner confiance avant de fixer des objectifs plus difficiles, par exemple), si c'est un cas de résignation (« de toute façon je ne suis pas capable de plus ») ou s'il faut encourager la personne à se donner un autre objectif, qu'elle estimera suffisamment difficile pour valoir l'effort de l'atteindre. Puisque la personne se trouve dans une situation où beaucoup de possibilités sont ouvertes (sur le plan de sa formation), elle doit réellement s'interroger sur les énergies qu'elle est prête à mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs déclarés. (C'est « l'obligation » de passer du fantasme à la réalité.)

Les conclusions de Locke (cf. chapitre α .III.N.3) indiquent bien que la détermination de l'objectif n'influe sur la performance que dans la mesure où l'individu possède la capacité de fonctionner au niveau requis. Tous les éléments qui participent au concept de l'aptitude vont ici entrer en ligne de compte (cf. chapitre α .III.I.2). Comme je l'ai indiqué plus haut, l'interviewer n'essaie pas de faire l'inventaire exhaustif de ces éléments, mais d'être attentif à ceux qui « sautent aux yeux » dans le cadre de l'entretien (cf. chapitre α .II.B.6.a). Ainsi s'il semble y avoir un problème potentiel en ce qui concerne la capacité de l'individu, il peut pousser le diagnostic plus loin, afin de trouver la réponse la plus adaptée. La question de capacité souligne également l'importance, dans cette démarche, de vérifier le niveau de performance linguistique de départ (même sommairement), et d'amener la personne à déterminer un objectif « réalisable » dans un temps accessible pour elle. Ceci rejoint le point précédent.

4. La quatrième question, « où, quand et avec qui voulez-vous atteindre votre objectif ? », vise à obtenir des renseignements concernant le contexte et les paramètres de l'apprentissage souhaité. Les réponses peuvent révéler des représentations des stratégies (d'apprentissage, de communication ou de motivation) importantes pour la personne, indiquer des personnes ou ressources sur lesquelles elle pourrait s'appuyer et alerter l'interviewer sur les besoins en feed-back ou en « récompenses » (cf. chapitre α .III.N.3). Elles peuvent aussi l'alerter sur des préférences cognitives ou des valeurs / croyances à respecter (cf. chapitres α .III.J et α .III.M).

Selon les théories des buts et de l'expectation d'efficacité, le feed-back est le cinquième élément fondamental (cf. α .III.N.3). Dans mon contexte expérimental, le premier niveau de feed-back par rapport aux buts se situe en fin d'entretien, lorsqu'on commente (de façon globale) l'auto-évaluation de l'individu, par rapport à sa production langagière pendant l'entretien. Ensuite, il doit être présent tout au long de la formation. L'un des problèmes récurrents dans une formation aussi longue et où les progrès se font aussi lentement qu'en acquisition langue est d'accéder à un feed-back pertinent, suffisamment fréquent pour continuer à être stimulé. La demande d'un vendeur, habitué au travail à la commission et stimulé par celui-ci, est révélateur : « il me faut des tests régulièrement, dit-il, je dois sentir que je progresse ». Lorsqu'on demande ce qu'il entend par « régulièrement », c'est « toutes les semaines ». Ainsi, pour une telle personne, il serait important de trouver ou d'inventer des outils d'évaluation sur des micro-acquisitions, car attendre de pouvoir valider le passage d'un niveau global à un autre, ou l'atteinte intégrale de ses propres objectifs de formation serait « trop long » et « décourageant ». Evidemment le type, la fréquence et la quantité de feed-back requis dépendent de la personne et font partie de l'individualisation de la formation.

5 / 6. Les cinquième et sixième questions renvoient en partie à la vérification de la capacité (cf. discussion sur la troisième question ci-dessus). La cinquième (« de quelles ressources disposez-vous qui peuvent vous aider à atteindre votre objectif ?) vise à identifier les points forts (qualités ou ressources internes) dont l'individu est conscient. Le simple fait d'identifier ces aspects et d'en parler peuvent indiquer au futur apprenant comment entreprendre son apprentissage. Cette

question peut amener aussi une réflexion sur les ressources matérielles à la disposition des personnes dans leur environnement personnel, ou parfois sur des personnes de leur entourage qui peuvent servir de « ressource » dans cet apprentissage (si ce n'est pas abordé en réponse à la quatrième question ci-dessus). La sixième question (« qu'est-ce qui vous a empêché d'atteindre vos objectifs jusqu'ici ? ») cible la conscientisation des domaines d'« incompétence » (contraintes ou défauts) qui pourraient empêcher la personne d'atteindre ses objectifs. Ici aussi, la réponse qu'elle formule peut lui indiquer toute seule comment modifier certains comportements ou éléments de l'environnement avant de pouvoir entamer sa formation (comment réduire les contraintes). L'apprenant est ainsi amené à réfléchir à ce qu'il peut faire pour lui-même dans le cadre de l'apprentissage, et ce qu'il veut demander aux formateurs, à sa hiérarchie, à l'entreprise. Faire préciser ces éléments fournit la base du contrat moral qui lie les parties prenantes au regard des objectifs d'apprentissage.

Un dernier commentaire serait de mise ici concernant l'adéquation entre les objectifs visés par l'entreprise et ceux de l'individu. Si Locke et ses collègues ont trouvé que des objectifs imposés (s'ils sont acceptés par l'individu) ont le même effet que les objectifs déterminés par l'individu lui-même, il est parfois difficile de faire accepter (devenir sien) des objectifs institutionnels de type « tous les techniciens doivent être capables de lire une notice et de suivre une formation technique en anglais ». Il est intéressant de noter que l'entreprise concernée par cette expérimentation, qui se veut à l'avant-garde de la gestion des ressources humaines et se positionne en tant qu'organisation apprenante, peut fixer ce genre d'objectif, assorti de la sanction « sinon, il ne peut pas participer aux formations sur les nouveaux produits (qui ont lieu en anglais) » et (sous-entendu) « par conséquent sa carrière s'arrête ».

Par contre, le constat de Locke est particulièrement important (et moins problématique) lorsque l'on est face à des personnes qui commencent une formation en langue pour la première fois, qui ne savent pas à quoi s'attendre, ni ce qui est possible en terme de progression. Dans ces cas, l'entreprise, via le formateur / conseiller peut suggérer des objectifs qui risquent d'obtenir l'adhésion de l'individu.

A ce stade de l'entretien l'apprenant a pris conscience de la plupart des facteurs sous-jacents à la motivation (à moins de résistances particulières). Il est alors prêt à prendre des décisions et à s'engager (ou non) sur un parcours de formation individuelle. L'étape de la négociation du parcours reste à faire. J'y reviendrai lorsque je traiterai de la dernière question de la stratégie d'objectifs (sur le déclencheur) à la fin de ce chapitre.

Ceci résume la partie la plus importante des questions explicites de l'entretien, et notamment la détermination des objectifs. Mais la fin des questions explicites ne résume pas l'ensemble des éléments auxquels l'interviewer doit être attentif au cours de son entretien. Ainsi, comme je l'ai indiqué ci-dessus, des commentaires sur les croyances ou les valeurs de l'individu par rapport à la langue à apprendre peuvent s'exprimer à n'importe quel moment de l'entretien et en réponse à toute question. Des indices sur les stratégies ou préférences cognitives peuvent également se présenter à divers stades de l'entretien. Le rôle délicat de l'interviewer est de déterminer lesquels, parmi tous ces indices, sont importants et de les recueillir au moment où ils sont exprimés. Bien évidemment il y a une part importante de subjectivité dans cet exercice.

β.II.C.2.d. Observer les préférences cognitives, conatives, affectives

Si certains éléments sont verbalisés au cours de l'entretien, peut-être les informations les plus importantes à recueillir sont-elles celles qui se réfèrent au comportement observable de l'interviewé pendant l'entretien, et notamment pendant qu'il s'exprime en L₂. C'est par la qualité de son observation et son écoute que l'interviewer peut noter les stratégies de communication et de compensation que l'apprenant utilise (par exemple). Le rôle de l'interviewer, comme précisé dans la partie théorique (α.II.B.6.c/d/e), est d'être attentif à tout ce qui peut lui fournir des informations sur les éléments visés, que cette information se présente sous forme verbale, ou, souvent plus important, observée dans le comportement (ou les micro-comportements) de l'interviewé. C'est en observant les micro-comportements qu'il peut se rendre compte d'états affectifs submergeants (anxiété, gêne

ou manque de confiance). C'est aussi par l'observation pendant le déroulement normal de l'entretien qu'il va remarquer des préférences cognitives particulièrement fortes chez son interlocuteur. Ainsi, la trame de l'entretien n'impose pas d'outils psychométriques standardisés pour la détermination des préférences (cela aurait demandé un arsenal trop « lourd » de diagnostic, trop intimidant et de trop grande durée pour les apprenants, sans forcément apporter un plus essentiel à l'acte d'apprentissage à mettre en œuvre). Elle fournit plutôt des indicateurs « à cocher » pour que l'interviewer puisse rapidement noter ses observations les plus frappantes. Il y a, bien évidemment une partie importante de subjectivité dans ce type de recueil d'informations, car il s'agit d'un travail avec des représentations, que ce soit celles des interviewers ou celles des apprenants. L'accord des deux (interviewer et interviewé) sur l'interprétation à donner à un comportement m'a semblé la manière la plus sûre d'assurer la déontologie de la démarche et le respect des apprenants, étant donné les contraintes externes (temps et outils disponibles).

J'ai déjà indiqué dans les commentaires généraux sur l'entretien (cf. chapitre α.II.B.6.a) que l'attention de l'interviewer ne s'arrête sur des préférences cognitives que lorsque celles-ci s'expriment avec suffisamment de force pour se faire remarquer. Ainsi, parfois aucune préférence ne paraît sur les fiches individuelles (cf. Annexe 6), comme dans les cas de l'activité / réflexivité chez CBT, ou la référence interne / externe et l'orientation soi / autres chez GDM. Parfois elles ont été laissées en blanc lorsque le temps n'a pas permis de faire des observations suffisantes ou lorsqu'elles n'ont pas été remplies pendant l'entretien et que les délais ont été trop longs après pour être sûr des souvenirs (par exemple dans le cas de JGU, ou aucune préférence n'est mentionnée). Les observations sur les fiches individuelles qui mettent le curseur vers le milieu du continuum (entre 4 et 6, sur l'échelle quantifiée) considèrent l'individu comme démontrant un assez grand équilibre, ou possibilité d'adaptation, entre les deux extrêmes. Je rappelle à nouveau que ces observations se limitent au(x) contexte(s) de l'apprentissage (et de l'utilisation) de l'anglais. Une personne qui manifesterait habituellement des comportements extravertis en réunion professionnelle ou à la cafétéria, mais agirait de manière introvertie lorsqu'elle s'exprime en anglais ou parle de ses expériences d'utilisation de l'anglais, paraîtrait sur sa fiche comme ayant une préférence

introvertie. Il ne s'agit donc pas d'une classification de personnalité (rien n'est figé ni définitif), mais bien d'une définition de styles et de préférences cognitives **par rapport à un contexte spécifique (l'anglais)**. D'autre part, il s'agit d'observations subjectives ou de représentations personnelles qui peuvent s'avérer erronées.

Pour chacun des paramètres, j'indique ci-dessous comment elles sont repérées pendant l'entretien :

L'introversion ou l'extraversion (cf. chapitre α .III.J.2.c.i) est repérée suivant la façon dont l'individu se comporte pendant l'entretien, aussi bien que par sa façon de se décrire. S'il dit éviter des contacts en anglais, devoir prendre beaucoup de temps seul avant de se lancer dans une conversation et montre beaucoup de réserve pendant l'entretien on en conclura à une préférence introvertie, au moins dans le contexte d'un entretien en anglais en tête à tête. Cela ne peut en aucun cas présupposer d'une préférence introvertie en général, à moins que la personne elle-même ne l'indique et que des observations dans d'autres circonstances puissent le confirmer.

La dimension « active / réflexive » (cf. chapitre α .III.J.2.c.iii) se repère le plus facilement lorsque l'apprenant s'exprime en anglais. Ceux qui ont une orientation active n'hésitent pas à se lancer et parlent même en faisant beaucoup d'erreurs. Leurs opposés prennent du temps pour réfléchir avant de parler, « cherchent leurs mots », essayent de trouver la bonne construction ou prononciation.

L'orientation global / détail (cf. chapitre α .III.J.2.b.ii) se manifeste à travers le type d'objectif choisi (« me débrouiller » ou bien « parler avec un tel, dans tel contexte ») et les moyens de le valider, par le biais de descriptions d'activités et plus particulièrement de la façon dont la personne considère avoir le mieux appris son anglais jusque là (« avec tel professeur » ou en énumérant les activités précises qui l'ont fait progresser).

L'orientation option / procédure (cf. chapitre α .III.J.2.b.ii) est souvent détectée lorsque la personne décrit ses stratégies d'apprentissage (pour l'anglais ou dans un autre domaine). Certains décrivent la façon dont ils cherchent la diver-

sité, d'autres décrivent des moyens systématiques qu'ils ont trouvés (ou souhaitent trouver) pour avancer.

La flexibilité (cf. chapitre α .III.J.2.c.iv) s'observe souvent par rapport à la volonté (ou non) d'essayer des formes d'apprentissage, des contacts et des expériences nouvelles. L'altruisme se détecte en fonction de ce dont l'interviewé parle : plutôt de lui-même ou plutôt des autres.

Le « *Locus of control* » (cf. chapitre α .III.J.2.c.v) est repéré lors de l'entretien surtout par la réponse à la question « comment saurez-vous que vous avez atteint votre objectif ? ». Ceux qui répondent « je le saurai ; je le ressentirai moi-même,... » sont plutôt référencés internes, alors que ceux qui répondent « c'est vous qui me le direz » ou bien « il faudrait que je passe un examen » sont référencés externes.

La préférence comparative (cf. chapitre α .III.J.2.a.ii) se repère au moyen des expressions de comparaison utilisées (« c'est comme », « c'est similaire à », ou bien « c'est tout à fait différent de », « c'est spécifique », « ça ne ressemble pas à » ...).

Les canaux sensoriels sont (d'après les publications citées au chapitre α .III.J.2.a.i) relativement faciles à repérer et à utiliser en formation. De nombreux apprenants arrivent en entretien avec une certitude sur leur préférence(s) dans ce domaine et ils le disent. Chez d'autres, l'écoute attentive des prédicats qu'ils emploient permet en général de remarquer une prépondérance dans l'une ou l'autre catégorie (« je vois », « c'est clair », « j'entends », « c'est frappant », ...). En dernier recours, la direction du regard pendant les moments de recherche d'information (visuel en haut, auditif vers les cotés, kinesthésique vers le bas à droite) peut aussi indiquer une préférence prédominante.

Les centres d'intérêt (cf. chapitre α .III.J.2.a.ii) sont repérés par les dominantes d'attention dans une conversation. Par exemple, lors des entretiens, de nombreuses personnes m'ont parlé de leurs déplacements à l'étranger. Or, très peu m'ont réellement parlé des lieux qu'elles ont visités. Certaines ont décrit leurs

rencontres avec les gens du pays. D'autres ont parlé de tout ce qu'elles y avaient fait. Pour d'autres l'attention portait plus sur des informations concernant l'endroit : élévation, population, taux d'ensoleillement, La prépondérance de l'un ou l'autre de ces éléments fournissait des pistes concernant les centres d'intérêt dominants.

En ce qui concerne les 9 intelligences de Gardner (cf. chapitre α .III.H.2), j'ai voulu voir dans quelle mesure on pouvait les détecter en entretien par rapport aux domaines où les apprenants affirmaient avoir des compétences. Il s'agit ici de repérer, au regard des sujets de conversation et des activités de prédilection de l'individu, quels sont les domaines dans lesquels ils se sentent le plus à l'aise.

L'intelligence linguistique a été repérée parmi les autres intelligences lors de l'entretien d'orientation, et évaluée en tant que position sur un continuum en fin de formation. Comme toute dimension cognitive, chaque intelligence aurait pu être évaluée sur un continuum, mais comme pour certaines préférences de style, cela aurait terriblement alourdi leur détection et analyse. En revanche, cela m'a semblé valoir des efforts supplémentaires pour l'intelligence linguistique en raison de son importance (supposée) dans l'apprentissage d'une langue. Elle se manifestait dans la recherche de précision lexicale et grammaticale en français, une grande pratique de l'écrit, accompagnée d'un niveau élevé dans tous les domaines en anglais, ainsi que la pratique d'une troisième langue.

Les stratégies retenues (cf. chapitre α .III.K) sont de trois types : stratégies de communication, stratégies de compensation et stratégies d'apprentissage. Au sujet des stratégies de communication et de compensation (qui sont, de toute façon, une sous-catégorie des stratégies de communication, même si elles semblent essentielles dans un apprentissage de L_2 , cf. α .III.K), l'interviewer s'attache à repérer surtout des stratégies divergentes entre la L_1 et la L_2 , afin d'attirer l'attention de l'apprenant sur celles-ci, le cas échéant. Il s'agit de repérer, d'après des taxonomies existantes (cf. chapitre α .III.K) les stratégies utilisées, au moins dans une situation d'entretien en tête à tête. L'apprenant peut aussi parler de « comment il fait » (« *self-observation* » ou « *self-report* », cf. chapitre α .II.B.6.b) dans d'autres situations.

A ce stade, le rôle de l'interviewer est un rôle de conseiller qui concerne plus le diagnostic des fonctionnements actuels de l'apprenant que l'enseignement de techniques de communication en L₁ (cf. α.II.C.3). Le repérage à ce niveau reste assez grossier car il s'agit d'une identification de stratégies globales plutôt que d'un travail d'adaptation, remédiation ou apprentissage de nouvelles stratégies. Ce genre de travail peut éventuellement suivre, si cela semble être une réponse adaptée à la problématique d'apprentissage de l'individu.

Pour les stratégies d'apprentissage, l'approche est différente car on n'est pas dans la position, lors d'un entretien, d'observer les indices de ce genre de stratégie directement (si toutefois une telle observation est possible, cf. chapitre α.III.K). C'est essentiellement à ce propos que les techniques d'évocation de Vermersch (cf. chapitre α.II.B.6.b), faisant appel à une « *self-revelation* » indirecte, sont utilisées. Encore une fois, il s'agit de repérer, lorsqu'un apprenant dit avoir des difficultés avec un certain type d'apprentissage ou d'activité, d'où ces difficultés peuvent provenir. Parfois je demande à l'individu d'évoquer une situation d'apprentissage (qui n'a rien à voir avec un apprentissage de langue) où il réussit particulièrement. Il peut ensuite comparer ses stratégies dans les deux cas, afin de trouver des moyens d'adapter ou améliorer des stratégies qui ne sont pas satisfaisantes. Ces stratégies doivent indiquer aux formateurs le type de parcours à préconiser ainsi que la manière d'aborder le début de l'apprentissage avec la personne.

Les croyances peuvent concerner tout aspect de l'apprentissage ou de la langue cible (cf. chapitre α.III.M.1). Le rôle de l'interviewer est de relever des croyances importantes (qui sont exprimées avec force ou répétition), qu'elles soient de nature à favoriser ou à entraver la formation, et de les porter à la conscience de l'apprenant. Il ne s'agit surtout pas de porter un jugement de valeur (croyances positives / croyances négatives), mais plutôt de demander à l'apprenant comment il imagine (dans son propre système) l'influence de telle ou telle croyance sur les résultats à terme de son apprentissage. S'il détecte un problème potentiel, il s'agit d'explorer ensemble des moyens de modifier (ce qui peut être difficile) ou de contourner (ce qui est souvent plus facile) la croyance en question.

Les valeurs (cf. chapitre α .III.M.2) qui peuvent, comme les croyances, se présenter à tout moment de l'entretien, par rapport à toute question, ont une utilité différente de celle des croyances. Si on peut les repérer d'une manière similaire, c'est à dire en étant attentif à des paroles appuyées ou répétées, c'est souvent en introduisant la question « pourquoi telle chose est-elle importante pour vous ? » qu'on aura des indices des valeurs qui sont derrière.

Les informations collectées par rapport aux états affectifs (cf. chapitre α .III.L) peuvent l'être soit par l'observation directe des micro-comportements, soit en fonction des « *self-reports* » (cf. chapitre α .II.B.6.b) de l'apprenant. Les descriptions d'Ekman (1994) des différentes émotions ont été particulièrement utiles ici, permettant de baser une impression sur des critères validés par de nombreuses personnes.

L'anxiété produit généralement une respiration superficielle, rapide et située dans le haut des poumons. Souvent la personne rougit. Parfois elle a du mal à parler ou parle très rapidement.

La prise de risque peut se manifester par rapport à la communication / relation (« je prends le risque de paraître ridicule en m'exprimant de façon inhabituelle ou en imitant un anglophone »). Elle peut aussi intervenir par rapport à la langue (« j'essaie de nouvelles expressions ou structures, même si je ne suis pas sûre de la façon dont ça s'utilise »).

Pour les autres émotions, soit la personne donne son impression (« quand je parle en anglais je me sens nul », « j'adore parler anglais, c'est un plaisir », ...), soit l'interviewer fait une hypothèse, sur la base des micro-comportements observés, qu'il vérifie avec l'apprenant (« là vous m'avez paru stressé [content, inquiet, ...], est-ce vrai ? »).

En ce qui concerne la motivation, j'ai déjà décrit, avec un certain détail, la manière dont les objectifs sont déterminés et leur relation avec le concept de motivation (cf. chapitre β .II.C.2.c et α .III.N.3). Les précisions qui suivent permettent simplement de mieux cerner sur quelle base des valeurs sont affectées. La

façon même dont un individu décrit ses objectifs permet d'en déterminer les qualités (précis, voulu, difficile, cf. chapitre α .III.N.3), même si cela reste un jugement subjectif et doit tenir compte de paramètres cognitifs aussi. Par exemple, un objectif qui semblerait précis pour un individu avec une orientation globale pourrait paraître tout à fait imprécis pour quelqu'un ayant une préférence inverse (détail). Les termes utilisés dans la description des objectifs permet aussi de les classer selon la hiérarchie des buts (cf. chapitre α .III.N.3) et de leur affecter un code (« A, M, P, C » : abstrait, maîtrise, performance, comportement concret, cf. la grille d'entretien en Annexe 2).

L'attribution des résultats antérieurs (cf. chapitre α .III.N.4) se perçoit fréquemment lors de la description des contraintes, bien qu'en rester à cette seule valeur ne donne que l'attribution des résultats négatifs. L'attribution des réussites demande parfois que l'on pose une question spécifique : « qu'est-ce qui vous a permis d'atteindre votre niveau d'anglais actuel ? » Le degré d'autodétermination est notée en fonction des finalités qui sont exprimées, ainsi que de la façon dont la personne décrit son comportement d'apprenant (c'est elle qui décide et qui fait, ou bien elle laisse d'autres décider à sa place).

Je rappelle à nouveau que les informations ainsi recueillies sont bien des observations subjectives des interviewers (leurs représentations de ce qui se passe), ou bien les représentations que les apprenants ont d'eux-mêmes. Cette subjectivité n'est par forcément gênante dans la mesure où il s'agit de mettre en place un parcours de formation et où des ajustements sont toujours possibles plus tard.

Pour reprendre, voici la liste complète des éléments auxquels une attention particulière peut se porter en entretien, sur les plans personnel et individuel :

- l'âge
- le sexe
- la fonction
- les autres langues : parlées ou étudiées, familiales ou scolaires
- les difficultés physiques : acuité auditive ; acuité visuelle
- l'environnement « entreprise » : la situation sociale de l'individu dans l'entreprise
- l'histoire personnelle : éléments pertinents du passé ; conception de l'avenir
- l'expérience « anglaise » : expériences antérieures de la langue et de son apprentissage, d'autres rencontres ou expériences dans la langue cible
- les intelligences multiples : logico-mathématique, linguistique, intra-personnelle, interpersonnelle, spatiale, musicale, artistique, spirituelle, corporo-kinesthésique
- la compétence en langue (profil actuel et profil des objectifs)
 - aspects linguistiques
 - compétences langagières
- les différences individuelles
 - préférences cognitives :
 - extraversion / introversion
 - actif / réflexif
 - global / détail
 - option / procédure
 - référence interne / externe (lieu de contrôle)
 - orientation soi / autres (altruisme)
 - canaux sensoriels : visuel, auditif, kinesthésique
 - domaines d'intérêt : action, personnes, objets, information, lieux
 - comparaison : similitude / différence / créatif
 - stratégies et techniques : apprentissage ; communication ; compensation
 - aspects conatifs : croyances et valeurs
 - motivation :
 - déclenchement, direction, intensité, persistance
 - degré d'autodétermination
 - attribution de résultats (interne / externe ; stable / instable)
 - affectivité / émotions :
 - prise de risque
 - anxiété
 - autres
- les ressources : internes, externes
- les objectifs
 - objectifs spécifiques (professionnels / personnels)
 - finalité instrumentale
 - valeur (hiérarchie)
 - critères : précis / opérationnels / voulus / difficiles
 - compétence : sa propre opinion de sa compétence et de ses limites (confiance en soi).

C'est par la qualité de son observation et son écoute que l'interviewer peut noter les préférences cognitives, les stratégies et des phénomènes d'affect qui sont à l'œuvre. Le rôle de l'interviewer, comme précisé dans la partie théorique (α.II.B.6.c/d), est d'être attentif à tout ce qui peut lui fournir des informations importantes sur les éléments listés, que cette information se présente sous forme verbale, ou, souvent plus significative, observée dans le comportement (ou les micro-comportements) de l'interviewé.

Une fois que l'apprenant a suivi tout le questionnement de l'entretien (en répondant honnêtement par rapport à lui-même, sans forcément tout dire à l'interviewer), il trouve en général tout seul le déclencheur qui fait (ou fera plus tard) qu'il démarre son apprentissage. Sinon, la question du déclencheur peut toujours être posée explicitement. Si le formateur / conseiller a encore un rôle à jouer, c'est celui de relever les activités spécifiques d'apprentissage qui seront les plus utiles pour la personne qu'il a en face de lui. La phase de négociation de parcours commence.

β.II.C.2.e. Négocier le parcours

Une fois que toutes les phases précédentes de l'entretien ont été réalisées, la phase de négociation est entamée. Elle vise l'établissement d'un accord entre l'apprenant, l'équipe de formateurs et l'entreprise (même si cette dernière ne prend pas part à la négociation, elle vise les conclusions qui en résultent) sur le parcours de formation à suivre. Comme l'ensemble du processus, la négociation se veut dialogue dans le respect de toutes les parties, c'est-à-dire l'entreprise, l'apprenant et l'équipe de formateurs et cible un aboutissement « gagnant-gagnant-gagnant » (cf. chapitre α.II.B.4).

C'est une phase qui est souvent très courte, car, comme indiqué ci-dessus, l'apprenant trouve souvent, au moyen des questions qu'il est amené à se poser pendant l'entretien, les idées relativement précises sur la manière dont il veut (et peut) apprendre. Le rôle de l'interviewer à cette étape est de fournir des informations sur les possibilités qui sont disponibles dans le centre, suggérer des modalités de formation en dehors du centre qui soient en accord avec les contraintes, goûts et besoins de l'apprenant, préconiser les ateliers ou outils qui seront les plus aptes à amener l'apprenant à ses objectifs, en accord avec ses préférences cognitives, conatives et affectives. C'est une phase importante, car elle fixe, souvent, les énergies à mettre en œuvre chez l'apprenant.

Les différents types d'apprentissage sont décrits dans le chapitre β.II.C.3 et les bases de préconisations dans la partie β.III sur l'utilisation des paramètres

cognitifs, conatifs et affectifs dans le parcours de l'apprenant.

L'entretien d'orientation, comme je l'ai indiqué dans ce chapitre, joue un double rôle dans cette recherche : recueil d'informations pour l'exploitation scientifique d'une part et pour conseiller / orienter l'apprenant en formation d'autre part. Il demande des attitudes et des techniques de conduite d'entretien spécifiques de la part de l'interviewer. Il suit un processus en trois temps :

- trois étapes préliminaires,
- une démarche de détermination d'objectifs en sept questions et
- une phase de négociation.

Tout au long de l'entretien l'interviewer observe les micro-comportements et note les affirmations verbales les plus significatives en tant que pistes pour repérer les préférences cognitives, conatives et affectives. L'ensemble de ces informations doivent permettre la négociation d'un parcours d'apprentissage adapté à l'apprenant dans son contexte professionnel.

Dans le chapitre β .III la façon dont ces informations sont utilisées en formation sera décrite (avec des exemples pris parmi les apprenants rencontrés). Les résultats relatifs à ces différents éléments seront présentés et analysés dans la partie γ .I ci-dessous.

β.II.C.3. Temps d'Apprentissage

Au niveau de l'organisation des temps d'apprentissage, trois formes se dégageaient rapidement des besoins exprimés par les apprenants. Si, à l'origine était prévue essentiellement de l'autoformation et des séminaires à thème, les demandes des apprenants et du commanditaire ont vu une évolution pour intégrer (aussi) des formes plus « traditionnelles ».

La première forme d'apprentissage était le temps de formation en individuel, dans le centre. Dans ce cadre, les personnes pouvaient travailler sur des outils d'autoformation (CD-ROM, cassettes audio et vidéo, livres), faire des exercices ou conversations en binôme (à partir d'outils conçus à cette fin), dialoguer avec la coordonnatrice ou un formateur (en fonction de leurs disponibilités). Elles pouvaient à tout moment s'adresser à un formateur / conseiller pour des explications sur la langue, pour des conseils sur les outils ou la poursuite de leur parcours, pour un travail spécifique sur un sujet professionnel (préparation d'une intervention ou d'un courrier, assistance à la traduction, ...).

La deuxième forme demandée était l'organisation de groupes d'apprentissage. Elle se sous-divisait en deux aspects différents. D'une part il y avait une certaine demande pour des cours sous la forme qui était connue dans l'entreprise depuis plusieurs années, à savoir des petits groupes de niveaux qui se réunissaient régulièrement pour une ou deux heures. Ainsi une vingtaine de groupes étaient organisés, suivant les objectifs prioritaires des participants, leurs niveaux et leurs disponibilités habituelles. Ils comportaient entre 6 et 10 participants.

D'autre part, une orientation plus professionnelle demandait la mise en place d'ateliers ou séminaires spécifiques et ponctuels, de durée variable, sur des thèmes professionnels, linguistiques ou/et relationnels. L'objectif de ces ateliers était triple :

- faire de l'immersion en langue anglaise ;
- reléguer la langue au second plan par rapport à un apprentissage professionnel ;

- mettre en place les bases d'un développement personnel au regard de l'apprentissage.

Une liste des thèmes proposés (suivant les demandes des apprenants), ainsi qu'un planning du 1^o trimestre se trouvent en Annexe 5.

Le troisième temps d'apprentissage était le temps consacré à l'anglais (même de manière passive) en dehors du centre de formation. Cela concernait d'une part les contacts avec la langue dans le cadre du travail et d'autre part les efforts que l'individu réalisait sur son temps personnel. Qualifié de « travail personnel » (TP), même si souvent c'était purement professionnel, j'estime que ce temps est probablement parmi le plus important dans l'acquisition de l'anglais des participants. Il leur a donc été demandé d'en tenir compte dans les relevés d'heures qu'ils nous fournissaient, en indiquant leur estimation du temps ainsi passé dans le mois et sur quel type d'activité.

Des séminaires ou du travail personnalisé étaient proposés sur les techniques et stratégies d'apprentissage (apprendre à apprendre) et de communication. Des efforts ont été fournis de la part des formateurs pour amener des apprenants ayant des préférences cognitives extrêmes à une approche plus nuancée, en adéquation avec la tâche du moment. De même, les formateurs se sont attachés à favoriser les états affectifs facilitateurs d'apprentissage (notamment diminution de l'anxiété et augmentation de la prise de risque - cf. chapitre α .III.L.4 et γ .I.B).

Un accent particulier a été mis sur des apprentissages professionnels (cf. chapitre α .II.B.1.e), ludiques (cf. chapitre α .II.B.2), « au point du besoin » et traitant le langage « dans son ensemble » (cf. chapitre α .II.B.3). Le relationnel a été privilégié par rapport au respect à tout prix du programme prédéfini.

Des évaluations spontanées étaient proposées (ou parfois demandées par les apprenants) tout au long du parcours. Certaines faisaient partie des différents outils d'apprentissage. D'autres portaient sur un contenu de séminaire ou cours de groupe. Enfin, une dernière catégorie était proposée informellement par les

formateurs (cela pouvait prendre la forme d'un entretien informel : « comment avances-tu ? », d'un quizz impromptu (« tu as beaucoup travaillé sur Y, allons voir ce que tu as retenu... »), d'un renvoi sur un test intégré dans un outil, ...). Des outils d'auto-évaluation qui avaient été élaborés en vue d'intégrer plus profondément l'évaluation dans les cursus se trouvaient en fin de compte fort peu utilisés.

β.II.C.4. Validations de fin de parcours

Les validations de fin de parcours étaient des évaluations communicatives directes et intégrées (cf. chapitre α.II.B.5.e) qui comportent des scénarii et des mises en situation définis par rapport aux objectifs initiaux des individus. Au terme de neuf mois de fonctionnement, les premières validations ont été mises en place, d'abord en réponse à quelques demandes individuelles (BBB et JTY) et ensuite, à l'issue de la première année, d'une façon plus systématique et collective.

L'objectif de la validation était multiple :

- permettre aux apprenants
 - de valider leurs progrès sur plusieurs mois
 - de savoir où ils en étaient par rapport à leurs objectifs individuels fixés initialement
 - d'expérimenter une situation de « test », dont la forme s'éloignait des expériences antérieures (essentiellement scolaires, 20, 30 ou 40 ans auparavant), et ainsi favoriserait une diminution de l'anxiété négative (cf. chapitre α.III.L.4.a).
- créer un événement qui démarque du temps d'apprentissage (faire la fête)
- évaluer l'efficacité des formations suivies (afin de pouvoir faire un retour à l'entreprise commanditaire quant à l'efficacité et la rentabilité du dispositif).

Ces validations se voulaient formatives (voir formatrices - cf. chapitre α.II.B.5.c) en fin de cycle de formation, tout en créant un « pont sur le futur », afin de laisser ouverte la possibilité de négociation d'un nouveau parcours, ou bien de faciliter le suivi des progrès hors du cadre de la formation.

Pour des raisons exposées dans la partie théorique (cf. chapitre α.II.B.5) les validations devaient évaluer les évolutions des compétences langagières et des aspects linguistiques des participants, toujours dans la perspective communicative qui a été choisie et suivie dès le départ.

β.II.C.4.a. Conception des validations

Il a été décidé de conduire des validations collectives, afin de favoriser l'interaction et le réalisme des situations, ainsi que d'en limiter le temps nécessaire (par rapport aux évaluations individuelles). Des groupes de 4 à 7 participants ont été constitués, à partir du type d'objectifs sur lesquels ils travaillaient (techniques, secrétariat, management, ...), ainsi que du niveau approximatif des apprenants (décidé par une évaluation spontanée des formateurs, en fonction du travail régulier, du niveau de départ et des interactions ponctuelles avec eux). La validation leur était proposée (présentée comme intéressante, potentiellement utile, mais non-obligatoire) et, en fonction des réponses positives, des groupes ont été convoqués pour une demi-journée.

Pour chaque groupe d'apprenants convoqués, une validation spécifique a été conçue sous forme de scénario, en fonction des objectifs individuels des apprenants, ainsi que des niveaux qu'ils avaient ciblés sur le référentiel. Le scénario cherchait à intégrer autant de compétences langagières que nécessitaient leurs objectifs (collectifs), et pouvait se constituer de jeux de rôle, lectures, échanges téléphoniques, écoutes de séquences vidéo ou audio, rédactions, La suite d'activités proposée se voulait réaliste, faisant appel à des documents authentiques, ou au moins vraisemblables (cf. chapitre α.II.B.1.c). Parfois (notamment pour des groupes de secrétaires) appel était fait aux *portfolios* constitués en cours d'année (dans le cadre de leur activité professionnelle ou pour les besoins de la formation).

Les validations se déroulaient avec la participation de deux formateurs / observateurs. Ils organisaient le déroulement des activités, observaient et notaient les performances suivant deux grilles de lecture : une grille composée des objectifs, ne permettant qu'une évaluation en terme d'« insuffisant », « suffisant », « exceptionnel » ; l'autre étant la grille du référentiel. (cf. chapitre α.II.B.5.e ; Underhill, 1987)

A la suite du déroulement du scénario, les apprenants s'auto-évaluaient (par rapport à leur performance pendant le scénario, dans des situations qu'ils avaient pu rencontrer « dans la vie réelle », et sur le référentiel).

Enfin, un entretien individuel permettait l'ajustement des résultats en fonction des explications et observations fournies par l'apprenant. Cet entretien permettait également de consulter les critères initiaux d'atteinte d'objectif (cf. chapitre β .II.C.2.c sur la stratégie d'objectif), afin que les apprenants puissent vérifier leurs progrès par rapport aux critères initiaux, et non pas par rapport à de nouveaux critères (qui risquent d'avoir bougé en fonction des nouveaux apprentissages).

Cette procédure a été la garantie sinon de l'objectivité, au moins d'une certaine équité, quant à la présentation publique d'un résultat (auprès d'un supérieur hiérarchique ou de la direction de la formation).

β .II.D. Conclusions sur le dispositif de formation

Dans les chapitres précédents de cette deuxième partie, j'ai décrit l'ensemble des moyens mis en place dans la structure de formation qui a servi de chantier expérimental pour cette thèse. En partant d'une description du contexte et de la demande du commanditaire, j'ai présenté les systèmes de moyens humains, matériels et pédagogiques mis en place. En approfondissant la méthodologie pédagogique, j'ai suivi un parcours-type d'apprenant afin de présenter des outils de diagnostic (un référentiel et un entretien), les temps d'apprentissage et les validations. J'ai développé plus particulièrement la méthodologie de l'entretien, qui permet de connaître l'apprenant et de s'accorder avec lui sur des contenus et des formes d'apprentissage. L'ensemble des moyens mis en place visait un apprentissage professionnel qui se construirait autour de l'apprenant.

Dans la section qui suit, j'indiquerai de façon plus précise comment les éléments recueillis au sujet de l'apprenant servent à la détermination d'un parcours individuel.

β.III. UTILISATION DES PARAMÈTRES COGNITIFS, CONATIFS ET AFFECTIFS DANS LE PARCOURS DE L'APPRENANT

Dans cette partie et suivant l'ordre dans lequel ils figurent sur le document utilisé par les interviewers (cf. Annexe 1), j'indiquerai (exemples à l'appui) comment les différents paramètres ont pu, concrètement, influencer un parcours d'apprentissage individuel.

β.III.A. Préférences cognitives

Dans le cadre de cette expérimentation, l'objectif du repérage de ces préférences était l'adaptation des actions pédagogiques aux besoins des individus. Il s'agissait essentiellement d'intervenir au niveau de la forme de la pédagogie, afin de ne pas distraire l'apprenant inutilement de l'objet de son apprentissage. Quelques exemples pour chaque différence individuelle permettront de comprendre comment cela s'est fait. Dans cette section je reprends une par une les dix préférences cognitives que j'ai sélectionnées au regard de la théorie (cf. chapitre α.III.J sur le style d'apprentissage et les préférences cognitives), en donnant un ou deux exemples d'apprenants de mon échantillon qui manifestent une préférence au style en question. J'indique ensuite comment certaines actions pédagogiques spécifiques étaient censées répondre à cette préférence, tout en conservant ma position que l'intérêt d'une approche centrée sur l'apprenant est de prêter attention à l'apprenant dans son ensemble, et non seulement à des micro-phénomènes de cognition ou d'affect pris séparément. Ainsi, en fin de section je donne quelques exemples d'approche globale des styles d'apprentissage, en citant notamment deux apprenants qui ont modifié leurs préférences au cours de la formation, avant de revenir à une intégration de **tous** les éléments (cognitifs, conatifs, affectifs) dans le cadre des trois études de cas présentées en section β.IV.

Je rappelle les dix préférences cognitives que j'ai retenues dans la partie théorique (α.III.J.) et dont je parlerai ici :

- la relation aux autres (extraversion / introversion)

- le mode de représentation (visuel, auditif, kinesthésique)
- l'activité (actif / réflexif)
- la taille de découpage et l'orientation du raisonnement (global / détail)
- la méthode d'analyse (option / procédure ou globaliste / sérialiste)
- la flexibilité (j'adapte / je m'adapte)
- l'altruisme (orienté soi / autres)
- les centres d'intérêt (actions, personnes, objets, informations, lieux)
- le mode de comparaison (similitude, différence, créativité)
- le lieu de contrôle (référence interne / externe).

Pour chacune, je donnerai quelques exemples d'apprenants manifestant des préférences marquées et indiquerai les actions pédagogiques qui ont été adoptées en conséquence.

β.III.A.1. L'introversion / extraversion (cf. α.III.J.2.c.i.)

DMR et PHV sont des apprenants qui manifestaient un style introverti fort lors de leurs entretiens et qui faisaient part de leurs réticences à participer à des modes de formation en groupe. Tous les deux ciblaient pourtant l'objectif de pouvoir échanger ou prendre un message au téléphone. Alors que les autres objectifs de DMR concernaient plus l'écrit, PHV souhaitait également pouvoir participer à un stage technique à l'étranger. Afin de leur permettre d'atteindre ces objectifs, tout en respectant leur introversion, ils ont négocié des parcours d'apprentissage qui impliquaient uniquement un travail individuel (dans le Centre de formation, en utilisant des CD-ROM et vidéo) dans un premier temps, avec l'option (et le but) de participer à des ateliers ultérieurement, afin de s'entraîner en situation de communication. La possibilité de faire un entraînement seul (même sur des outils où il fallait parler [ex : « *Talk to Me* »]) semble leur avoir servi à gagner du temps dans leur « zone de confort », d'éviter l'épuisement qu'entraînait pour eux les situations sociales, jusqu'à ce qu'ils se sentent suffisamment à l'aise pour aborder ce défi. A terme, chacun, ayant satisfait ses besoins de formation seul, a voulu (et a pu) suivre des ateliers de communication orale. Ils n'ont jamais abandonné complètement les aspects solitaires de leur formation mais ont pu réaliser des activités de groupe sans (trop de) stress, en sachant qu'ils pouvaient à nouveau se ressourcer dans le travail individuel par la suite.

Du côté opposé (extraverti) THB et ACA sont parmi les huit apprenants présentant cette orientation. Très expressifs en entretien, faisant part de leur pensées sur tout, tous les deux puisent leur énergie dans les échanges avec les autres et s'épuisent très vite dans les travaux individuels. Ils avaient essentiellement des objectifs de communication à l'oral, mais THB devait également pouvoir lire une documentation technique, et ACA lire des notes de service. Ni l'un ni l'autre n'avait besoin de rédiger en anglais. Bien qu'un parcours impliquant des activités pédagogiques diversifiées (individuels et en groupe) ait été négocié avec les deux, dans l'espoir de contrebalancer leur forte tendance extravertie, ACA n'a jamais fait de formation individuelle dans le Centre. Elle venait régulièrement au cours de groupe auquel elle était inscrite et faisait un travail personnel important de lecture-plaisir (magazines traitant de ses loisirs). C'était une manière pour elle de remplir la solitude des trajets en métro. THB a également privilégié la formation en groupe par rapport à la formation individuelle, mais, contrairement à ACA, la formation individuelle a tout de même compté pour le tiers de son temps de formation. En revanche (et sûrement sans surprise) la façon dont il utilisait son temps de formation individuelle différait radicalement de l'approche de PHV ou DMR. Tout d'abord il arrivait dans le centre et discutait un peu avec la coordonnatrice et, éventuellement, l'un des formateurs. Il faisait le tour pour voir ce sur quoi les autres travaillaient, échangeait quelques mots avec eux et éventuellement se décidait à s'installer avec un outil. S'il pouvait y travailler avec quelqu'un d'autre, c'était son choix de prédilection. Sinon, il commençait à travailler seul, en faisant très souvent appel à un animateur, pas forcément pour de l'aide, mais pour faire un commentaire sur ce qu'il était en train de faire, sur le contenu ou la qualité de l'outil. THB amenait régulièrement des collègues au Centre, pour les inciter à s'inscrire, ou tout simplement pour leur montrer comment on pouvait y apprendre.

β.III.A.2. Actif / réflexif (cf. α.III.J.2.c.iii. et α.III.J.2.b.ii)

DMU est l'un des apprenants (parmi près de la moitié de l'échantillon, cf. schéma de distribution, γ.I.A) qui représentait une préférence de réflexion forte. Ses objectifs portaient essentiellement sur l'écrit (compréhension et rédaction de lettres ; prise de messages téléphoniques), ce qui est en soi significatif de sa

préférence de réflexion (l'écrit par essence permettant de prendre plus de temps pour prêter attention à la précision, aux tournures, aux détails). Après quelques faux départs (tous les paramètres de son fonctionnement n'avaient pas été bien compris dès le premier entretien), DMU a enfin trouvé la formule d'apprentissage qui lui convenait sous la forme d'un travail personnel important (deux à trois heures par semaine de rédaction, correction, ré-écriture), encadré par de courtes séances mensuelles de tutorat individuel, afin d'orienter son travail personnel et lui donner un *feed-back* sur sa production. Elle a complété ce travail par un atelier sur le téléphone, sinon elle a abandonné tout autre moyen de formation. Par ce biais elle a trouvé le moyen de se donner du temps pour prêter attention à ce qui était vraiment important pour elle et pour « aller au fond des choses ».

CFR aime aller vite. Il est arrivé à un bon niveau d'anglais, sans jamais vraiment se préoccuper de la forme, tout en se disant que c'était important et qu'il aurait dû s'en préoccuper. Ses objectifs en arrivant en formation étaient donc d'améliorer son accent, de comprendre les nuances des temps verbaux et d'acquérir du vocabulaire courant, afin de pouvoir aller travailler à l'étranger. Son impulsivité a tout d'abord orienté son parcours vers une semaine intensive (formation tous les jours pendant six à huit heures), précédée et suivie de séances individuelles dans le Centre. Pour des raisons de disponibilité et d'organisation, il n'a jamais participé à la semaine intensive. Par contre, il a réalisé une quarantaine d'heures en formation individuelle, pendant lesquelles il a travaillé avec de nombreux outils. Ses interrogations grammaticales concernant les temps verbaux l'ont amené à consulter une grammaire, rapidement, à trouver quelques réponses à ses quelques questions, avant de passer à autre chose. Son souci d'accent l'a vu passer plusieurs séances (non-consécutives) sur un CD-ROM avec reconnaissance vocale, en augmentant « agressivement » le niveau de difficulté. Lorsqu'il s'est rendu compte qu'il pouvait « battre » des formateurs sur certains exercices, son besoin de travailler la prononciation était satisfait et il pouvait changer d'activité à nouveau. CFR ne restait jamais inactif lorsqu'il venait au Centre ; il n'attendait pas que quelqu'un l'accueille, l'installe, ou lui indique ce qu'il pouvait faire ; il ne restait jamais longtemps. Il venait avec une idée en tête, il cherchait la réponse à ses questions, et dès qu'il avait la réponse (même partielle) il se donnait une nouvelle question à laquelle il fallait répondre.

β.III.A.3. Global / détail (cf. α.III.J.2.b.ii.)

CNT, tout en se montrant relativement au centre des autres échelles de préférences cognitives (voir sa fiche en Annexe 6), a révélé un style global assez prononcé. Ses objectifs étaient globaux (*communicate easily, be at ease on the phone, write messages correctly*) et son approche de la formation aussi. Elle ne voulait pas être « embêtée » par une réflexion sur le contenu d'un parcours personnel ; s'inscrire dans un groupe, faire confiance aux formateurs et au groupe pour s'occuper des détails lui convenait parfaitement. Elle ne rechignait pas au travail, et réalisait les préparations qui étaient demandées au groupe, mais préférait un « entraînement à l'écoute » à un exercice d'analyse du langage. CNT empruntait régulièrement des cassettes audio et vidéo qui lui fournissaient de l'écoute globale. Une fois qu'elle avait compris l'histoire en gros, elle changeait pour une autre cassette. Je ne pense pas qu'elle ait jamais ré-écouté une cassette une deuxième fois.

IED témoignait d'une orientation « détail ». Malgré des objectifs de communication assez ambitieux, elle a opté pour un parcours exclusivement composé de travail individuel, essentiellement sur des outils d'entraînement à la compréhension orale. Son souci du détail l'empêchait d'avancer avant que tous les exercices soient faits correctement, ce qui l'agaçait conjointement, car elle trouvait qu'elle n'avancait pas assez vite. Cette préoccupation la rendait également « pointilleuse », dans le sens où elle cherchait, par rapport à chaque activité ou chaque outil, le (ou les) détail(s) qui n'allai(en)t pas.

β.III.A.4. Option / procédure (cf. α.III.J.2.b.ii.)

De tous les apprenants de mon échantillon, JTY est certainement celui qui manifestait le plus fort penchant sériel ou « procédure ». Ses objectifs semblaient simples (communiquer par e-mail et téléphoner à ses collègues anglais), pourtant pour lui cela représentait un défi énorme. (Pour une analyse plus approfondie du fonctionnement de JTY, avec les interactions cognitives, affectives et conatives, voir l'étude de cas β.IV.B en fin de cette partie.) Convaincu qu'il fallait beaucoup

travailler pour progresser, et d'une façon régulière et ordonnancée, JTY s'est donné un parcours de quatre à cinq heures de formation par semaine, essentiellement en travail individuel. Il n'a, en fin de compte, utilisé que peu d'outils, mais a exploité chacun du début à la fin et, lorsque cela été possible, a même continué avec les suites dans une même série (*Elementary Task Listening*, suivi de *Task Listening* ; *Voicebook I, II, III* ; ...).

JDA représente l'inverse de JTY sur l'échelle option / procédure, mais les deux avaient en commun des ambitions d'apprentissage de l'anglais élevées, ainsi qu'un engagement fort vis-à-vis de leur apprentissage. Cela s'est pourtant traduit très différemment dans les activités entreprises. JDA a fait peu d'heures en individuel, a participé à cinq ateliers d'une journée ou d'une demi-journée (cf. chapitre β.II.C.3. sur les temps d'apprentissage) et s'est inscrit à des cours particuliers (en dehors du cadre du dispositif décrit ici). Il cherchait activement des opportunités pour « mettre son anglais à l'épreuve », quel que soit le contexte. Quand il venait travailler dans le Centre, il fallait régulièrement varier les activités ou outils (pas forcément au sein d'une même séance, mais d'une séance à l'autre). Pendant les ateliers, il était toujours attiré par des options nouvelles, même si elles représentaient des défis importants pour lui.

β.III.A.5. Flexibilité (cf. α.III.J.2.c.iv)

Malgré ce qui me semble être l'intérêt théorique de la flexibilité et le fait que j'ai collecté des informations à son propos lors des entretiens (l'échelle « j'adapte / je m'adapte » de la trame d'entretien- cf. Annexe 1), ces informations n'ont pas été saisies, ni traitées dans la phase d'exploitation des données. Je suis donc dans l'impossibilité d'en faire plus de commentaires à ce stade, mais pense, au regard du cadre théorique, qu'il existe ici un facteur d'apprentissage des langues riche de possibilités, qui mériterait d'être exploré de plus près dans d'autres études. Les travaux d'Ehrman (1996, 1999) sur les « frontières de l'ego » (*ego boundaries*) et la « tolérance de l'ambiguïté » donnent un certain nombre de pistes de travail dans ce sens. De façon intuitive j'imaginerai des applications pédagogiques prolongeant des approches connues pour les apprenants moins flexibles, en introduisant de nouvelles façons d'apprendre plus progressivement que pour leurs opposés.

β.III.A.6. Altruisme (cf. α.III.J.c.ii)

UGN appartient à la moitié des 23 apprenants pour lesquels ce paramètre a été observé. Il se situe du côté faible de l'échelle, à savoir qu'il entreprend son apprentissage et les activités qui s'y apparentent pour lui-même et pour personne d'autre. Dans son cas, cette orientation s'accompagne également du choix de réaliser un parcours exclusivement composé de travail individuel. Son orientation « soi » a été respectée en lui permettant de ne pas intervenir pour tutorer d'autres apprenants à son tour.

EBO, par contre, fait preuve d'un altruisme exagéré. Tout ce qu'elle fait (ou presque), elle le fait pour d'autres. Si elle se met à l'anglais, c'est en partie pour encourager sa fille à continuer à suivre des cours d'anglais. Dans les formations collectives, elle assume un rôle de mère vis-à-vis des autres apprenants, en les conseillant, les rassurant. Il se peut même qu'elle ait exagéré son anxiété (ou les manifestations de cette anxiété) pour fournir un exemple aux autres de quelqu'un qui était plus angoissé qu'eux. Les formateurs ont utilisé cette orientation en encourageant EBO à jouer un rôle de conseil, à faire part aux autres des expériences ou approches qui l'avaient le plus aidée.

β.III.A.7. « *Locus of control* » (α.III.J.2.c.v)

CGN est l'un des apprenants les plus référencés interne du groupe. Il sait bien ce qu'il veut en termes d'objectifs, ce qui est bon pour lui en apprentissage et comment mesurer ses résultats au fur et à mesure. Il n'a pas besoin du jugement ou de l'opinion des autres. S'il consulte d'autres personnes pour leurs conseils ou leurs avis, il en tiendra compte, mais décidera pour et par lui-même. Dans son apprentissage de l'anglais CGN était tout à fait ouvert à entendre de nouvelles suggestions sur l'apprentissage. En fonction des informations fournies, soit il essayait la technique, méthode ou outil en question, soit il indiquait que ce n'était pas pour lui et il continuait avec autre chose. CGN (comme les autres apprenants décrits dans cette étude) est passé par la validation de fin de parcours, mais il a bien souligné que pour lui ce n'était pas nécessaire, il **savait** qu'il avait fait des progrès, et lesquels.

RLN, au contraire, a besoin de références externes. Il a peu de confiance en ses propres capacités, notamment ses capacités à juger ou à évaluer son apprentissage ou son anglais. Il se fie presque entièrement aux conseillers / formateurs pour lui dire comment apprendre, quels outils utiliser, comment il progresse et ce qu'il peut faire pour continuer. En insistant pour lui demander son avis, en l'aidant à voir les points forts et faibles de différents outils, approches, conversations ou textes, la formatrice avec laquelle il a le plus travaillé l'a aidé progressivement à se faire ses propres opinions par rapport à son apprentissage de l'anglais et, par conséquent, à être beaucoup plus référencé externe dans ce contexte.

Le « *Locus of control* » est l'un des aspects de l'attribution dans le cadre motivationnel (cf. chapitre α .III.N.4) et j'y reviens plus loin dans cette partie lorsqu'il est question de la motivation (cf. chapitre β .III.C.3).

β .III.A.8. Comparaison (cf. α .III.J.2.a.ii)

Les trois dernières catégories des préférences cognitives concernent les canaux sensoriels, les domaines d'intérêt et la comparaison, qui ne se conçoivent pas comme des oppositions, à l'exception possible de la comparaison. En effet, chaque catégorie comporte de trois à cinq éléments. J'aurais pu considérer chacun de ces éléments en tant que continuum en soi, avec une échelle pour chacun d'entre eux, mais cela aurait considérablement alourdi et complexifié à la fois l'observation et l'analyse à posteriori. Ainsi, j'ai choisi tout simplement d'indiquer une (ou parfois deux) préférence(s) parmi l'ensemble proposé.

La préférence comparative, comme cela a été expliqué dans la partie théorique (cf. α .III.J.2.a.ii) indique si un individu cherche plutôt comment quelque chose de nouveau qu'il rencontre ressemble à ce qu'il connaît déjà, comment il en diffère ou comment il peut sortir complètement du cadre de la comparaison.

DGS est typique d'un apprenant qui aime la similitude. D'ailleurs, elle fait de l'anglais surtout parce que son mari en fait aussi. Elle affectionne particulièrement

les cours réguliers où elle retrouve les mêmes stagiaires à chaque fois. Elle recherche activement les similitudes entre l'anglais et le français (qu'elles soient lexicales ou grammaticales). Elle n'est pas du tout contre le fait d'essayer de nouvelles activités mais lorsqu'elle le fait elle trouve en général en quoi cette activité ressemble à quelque chose qu'elle connaît déjà ou qu'elle a déjà fait. Dans sa façon de s'exprimer on entend souvent : « ah, mais c'est comme... ».

CBR est l'une de seulement trois personnes de mon échantillon qui démontrent une préférence pour la différence, sans modulation (deux autres personnes auraient des préférences partagées). Elle manifeste ce goût en soulignant sa différence par rapport à tout : elle n'est pas issue du même milieu que ses collègues ; elle habite un quartier qualitativement différent ; elle a des activités extra-professionnelles très différentes de celles des personnes qu'elle fréquente au travail. Elle attire également l'attention sur le fait qu'elle aime des activités pédagogiques qui diffèrent de ce qu'elle a connu à l'école ou dans d'autres formations ; elle recherche dans ses analyses de la langue tout ce qui diffère entre les systèmes linguistiques de l'anglais et du français : ce sont ces différences qui rendent l'anglais intéressant pour elle.

Pour la préférence « créative », je n'ai pas d'exemple dans l'échantillon retenu pour cette étude.

β.III.A.9 Canaux sensoriels (cf. α.III.J.2.a.i)

Comme la majorité des apprenants présentés ici, KPK a une forte préférence visuelle. Elle aime bien tout ce qui est vidéo et CD-ROM, et rejette toute écoute qui n'est pas accompagnée de support visuel. Lorsqu'elle cherche un mot, elle cherche d'abord une image de ce qu'elle veut dire, et essaye ensuite de mettre le mot sur l'image. (C'est en tout cas comme cela qu'elle explique ce processus. Je rappelle que ces préférences sont établies d'après les représentations des apprenants et interviewers et sont sujettes à tous les biais de ce type de donnée.)

THB est l'une de trois personnes qui manifestent une préférence kinesthésique pure. En tant que technicien, il a un métier qui lui a permis pendant longtemps de manipuler des objets et machines, d'être sur la route (en moto). Il est toujours en mouvement, supporte mal d'être dans une même position pour très longtemps et a gardé un très bon souvenir d'une séance de formation pendant laquelle j'avais fait monter tout le monde sur les tables (il en a parlé pendant des mois).

Parmi les trente apprenants de cette étude, aucun ne présente une préférence auditive « pure », ainsi je ne donne pas d'exemple de son utilisation.

β.III.A.10 Centres d'intérêt (cf. α.III.J.2.a.ii)

Dans les actions qui ont été mises en place les centres d'intérêt ont été respectés au niveau du contenu des outils et des ateliers. Ainsi, ceux qui ont des préférences « personnes » ont fait beaucoup d'activités d'échanges d'information sur les différents membres du groupe, ont parlé de leurs patrons, collègues et clients. Ceux avec une préférence « information » ont travaillé sur des informations concernant la langue elle-même, les informations liées à leur travail et, parfois, l'actualité. Les centres d'intérêt ont aussi influencé la forme de l'apprentissage (beaucoup d'actions et d'activités pour les uns, surtout de l'interaction entre individus pour d'autres). L'objectif, en suivant les centres d'intérêt des apprenants, est de maintenir suffisamment leur intérêt par le biais de leurs centres d'intérêts pour leur permettre de prêter aussi attention au langage (ce qui peut être difficile s'ils sont distraits par l'inadaptation des sujets).

β.III.A.11 Intelligences multiples (cf. α.III.H.2)

L'objectif du recueil des informations concernant les intelligences multiples était de permettre aux formateurs d'effectuer des « ponts métaphoriques » entre intelligences, lorsque la prédominance d'une intelligence particulière est très forte chez un individu.

Je ne parlerai ici que des quatre intelligences principales qui paraissent dans cette population et la façon dont elles ont été utilisées lors de leur apprentissage. Je traiterai de l'intelligence linguistique en dernier, car dans un apprentissage de L₂ c'est essentiellement d'elle qu'il est question. On verra dans les résultats si les autres intelligences ont un rôle à y jouer ou non, et si oui lequel.

GDM fait parti des personnes avec une intelligence logico-mathématique développée. Analyste financier, il passe la majeure partie de son temps à traiter des chiffres. L'analyse logique est très importante pour lui et quand on peut lui démontrer la logique rationnelle derrière une construction linguistique, il la comprend et l'accepte. Il n'est frustré que devant les réponses du type « cela fait partie des exceptions ». Pour des formateurs qui n'ont souvent pas une intelligence logico-mathématique très développée, le défi posé par des apprenants comme GDM est de trouver les vraies réponses de logique interne (linguistiques) des différents phénomènes de l'anglais et de se prêter à des analyses logiques qui ne leur plaisent pas (ou qui peuvent leur poser problème).

CNT est l'un de seulement deux apprenants chez qui on avait repéré une intelligence interpersonnelle tellement prédominante que l'on n'en a pas perçu d'autres. CNT est très à l'aise dans la communication, adore être avec d'autres personnes, valorise avant tout la famille, les relations, le groupe social. Elle a une bonne écoute et est appréciée pour la façon habile dont elle gère les différentes personnes qui sont en relation avec son patron. Elle a un bon niveau d'anglais et son intelligence interpersonnelle sert parfois à renforcer l'impression de compétence en anglais qu'elle donne. Dans le cas de CNT je n'ai pas eu recours aux métaphores inter-intelligences, mais nous avons discuté ensemble des façons dont elle pouvait utiliser son intelligence interpersonnelle pour palier des lacunes linguistiques momentanées.

ACA et VCR sont les deux seules personnes chez qui on a observé une intelligence linguistique vraiment prédominante. Elles réussissaient dans la pratique de langues étrangères depuis leur scolarité et n'avaient aucun besoin de conseils ou orientations pour leur formation. Ce qu'il leur fallait avant tout, et que

nous avons essayé de leur fournir, était des occasions pour s'entraîner et entretenir leurs compétences.

L'intelligence linguistique, dans le cadre de formations langues, est peut être l'objectif de l'apprentissage, plutôt qu'un paramètre individuel parmi d'autres. Cette possibilité sera explorée dans les résultats.

β.III.A.12 Stratégies (cf. α.III.K)

Cette rubrique fait directement référence au chapitre α.III.K concernant les stratégies mentales. Je rappelle seulement que les stratégies sont les opérations mentales qui permettent à un individu de réaliser une activité cognitive. En règle générale, l'approche des formateurs a été de conforter les apprenants dans le fonctionnement de leurs stratégies dans un premier temps, même si celles-ci ne paraissaient pas très efficaces. Dans un deuxième temps, il s'agissait d'amener la personne à découvrir ou explorer de nouvelles stratégies qui pouvaient être plus utiles à terme.

Ainsi, voyons le cas de BBB, qui, lors de l'entretien, avait des stratégies d'évitement, se détournant de presque toute communication en anglais, malgré des capacités et des connaissances assez développées. Avant d'échanger avec quelqu'un en anglais, elle devait attendre (parfois plusieurs rencontres) d'avoir réellement confiance en lui. Une orientation possible aurait été d'explorer avec elle sa manière de faire en langue maternelle. Son désir d'apprendre l'anglais était-il (en partie) la recherche d'un moyen de surmonter une timidité naturelle en L₁ ? (Elle avait déjà suivi des stages de théâtre dans l'entreprise, dans le cadre du développement personnel et aspirait à en faire en anglais.) L'équipe d'animation n'a pas choisi cette approche mais a cherché plutôt à lui permettre de se rassurer par rapport à sa façon habituelle de faire, avant de lui soumettre de nouvelles suggestions.

Les stratégies d'apprentissage de BBB étaient méthodiques, rigoureuses et systématiques. Il s'agissait de prendre une méthode et la suivre, étape après

étape, du début jusqu'à la fin. Son principal besoin (d'après elle) était le développement de l'écoute, ce qui lui permettrait de parler plus tard.

Un parcours a été élaboré pour qu'elle passe l'essentiel de son temps d'apprentissage individuel sur l'exploitation systématique et séquentiel d'outils audio ou audiovisuels (cassette vidéo). Elle s'est également inscrite à un cours hebdomadaire, où elle comptait faire comme elle avait toujours fait en cours, c'est-à-dire rester un peu en retrait, emmagasiner des informations, et laisser parler les autres.

Petit à petit, les formateurs ont commencé à dialoguer avec elle et, au bout de quelques mois, elle s'est portée volontaire pour s'inscrire dans des ateliers d'entraînement à l'oral (« fluent speaking »). Peut-être y jouait-elle comme au théâtre ? Avec les gains de confiance, les évolutions de ses stratégies de communication opérationnelles lui ont permis d'avoir des conversations professionnelles courantes en anglais (elle était secrétaire) même avec des interlocuteurs inconnus.

Comme pour les autres paramètres, les stratégies étaient respectées dans un premier temps, d'éventuelles suggestions de modification n'intervenant que lorsque les stratégies en place semblaient poser problème pour l'individu (voir aussi le cas de JTY, plus loin).

β.III.A.13 Le style d'apprentissage : un concept composite (α.III.J.3)

Ayant décrit et donné des exemples de chacun des paramètres pris en compte dans le style d'apprentissage, je montrerai, avec quelques exemples, comment ces éléments se réunissent et se complètent et comment certains apprenants, au cours de leur formation, ont effectué des modifications dans leur style d'apprentissage.

EBO paraît (voir sa fiche, Annexe 6) comme exagérément introvertie, réfléchie, détail, procédure, orientée autres et référencée externe. Elle a une préférence visuelle pour des personnes et des informations et compare en fonction de la similitude. Dans son activité professionnelle, par contre, elle agit de façon relativement extravertie et active et semble moins préoccupée par les détails et la

procédure (la sérialité). Lorsqu'on attire son attention sur cette divergence, elle acquiesce et reconnaît être « bloquée », « angoissée » et « émotive » lorsqu'elle doit parler en anglais, alors qu'elle adore communiquer avec d'autres personnes et a une intelligence interpersonnelle plutôt développée. Il a été important, dans un premier temps, de respecter son orientation introvertie et réfléchie, en lui laissant du temps pour travailler seule et pour réfléchir / analyser. En revanche, suivant son orientation « autres », son intérêt pour les personnes et sa référence externe, il ne fallait pas la laisser trop longtemps sans contact et il fallait lui fournir beaucoup de *feed-back* sur son apprentissage.

Ses styles cognitifs (qu'elle n'appellerait pas préférences, car elle ne les a pas choisis, au moins consciemment) sont intimement liés à ses états affectifs et ses croyances (voir sa fiche individuelle en annexe). Sur le plan des préconisations pédagogiques liées à ces aspects de la personnalité apprenante d'EBO, la participation à un séminaire de deux jours intitulé « *Feeling Better in English* » et orienté sur la gestion des états affectifs et l'apprentissage de nouvelles stratégies d'apprentissage et de communication a été la suggestion la plus importante. En effet, ce séminaire a permis à EBO d'adopter une attitude plus détendue vis-à-vis de l'anglais et de commencer à envisager une approche plus ludique de son apprentissage. Le fort accent mis sur le côté relationnel avec les animateurs de l'espace et avec les autres apprenants ont conforté son orientation « autres » et sa référence externe et lui ont permis également d'adopter un comportement plus proche de sa « personnalité » extravertie et active habituelle. Je reviens sur le cas d'EBO à la fin de ce chapitre, car elle a présenté un challenge particulièrement intéressant sur le plan pédagogique.

Le cas de JUB est assez exceptionnel aussi, car ses préférences se sont radicalement modifiées, voire interverties, sur les échelles introversion / extraversion, actif / réflexif et option / procédure au cours des onze mois de son inscription au centre. Comme pour EBO ces modifications ne semblent pas aller à l'encontre de sa « façon d'être » habituelle, mais plutôt s'inscrire dans un mouvement de « normalisation » de son comportement en anglais, c'est-à-dire que ses préférences cognitives en anglais (ou pendant l'apprentissage de l'anglais) semblaient progressivement s'aligner sur ses préférences cognitives pendant des activités

équivalentes en français. Son parcours d'apprentissage qui l'a vu (lui aussi) privilégier la relation avec les animateurs, lui a permis de (re)trouver, par rapport à l'anglais, un comportement relationnel dans lequel il était à l'aise en français. Cela a suffi pour lui permettre de surmonter ce qui était devenu un « blocage » pour lui dans sa pratique de la langue.

β.III.B Etats affectifs

β.III.B.1 Anxiété et prise de risque (cf. α.III.L.4.a/b)

Suivant les publications sur les états affectifs en apprentissage de L₂ (cf. chapitre α.III.L.4.), j'ai choisi d'abord de prêter attention aux niveaux de prise de risque et d'anxiété, en tant qu'émotions spécifiquement reconnues dans ce cadre. Afin de prendre en compte des émotions personnelles spécifiques qui pouvaient s'avérer importantes pour un individu, j'ai prévu également de noter ces états et de les analyser séparément.

EBO est un apprenant qui souffrait d'une anxiété importante. Lorsqu'on s'est rencontré la première fois en entretien, la simple idée de parler en anglais (et cela après plusieurs années de stages dans son entreprise) la faisait rougir de façon marquée. Cette manifestation très visible était accompagnée de difficultés à parler et d'agitations nerveuses. Son émotion était tellement forte qu'elle semblait l'empêcher de réfléchir, d'avoir accès à ses apprentissages antérieurs.

La métaphore du « filtre » affectif paraissait faible pour décrire ce qui se serait interposé entre ses connaissances en anglais et sa capacité à les mettre en œuvre. Pourtant, c'est à cette métaphore que j'ai fait référence, en lui faisant part de mon interprétation de ce qu'elle était en train de vivre. Lorsqu'elle a confirmé cette perception j'ai suggéré que plutôt que d'autres stages de langue seulement, un atelier spécifique sur la gestion des états internes pouvait lui être utile. C'est donc un élément de la « solution » qui a été retenu, comme cela a été indiqué ci-dessus (β.III.A.13). En parallèle, les formateurs ont fait des efforts particuliers pour la rassurer, tout en la faisant parler, et, progressivement, son anxiété semblait diminuer.

UGN est anxieux aussi. La différence principale entre lui et EBO, c'est que malgré son anxiété, il prend des risques linguistiques et relationnels. La première fois que nous nous sommes rencontrés, il ressentait visiblement de l'anxiété (tous les signes étaient présents) et pourtant il persistait à parler en anglais, essayant même des formulations un peu complexes, quitte à se tromper. D'après

lui, cette attitude s'est installée lorsqu'il s'est demandé comment il pouvait faire pour parler l'anglais comme il parlait l'italien (une langue familiale pour lui, mais pas très pratiquée). Toujours d'après ses dires, à la suite de cette simple question, « *the wall fall down* », c'est à dire un déblocage s'est produit. Il s'est rendu compte que la prise de risque pouvait payer, dans le sens où ses interlocuteurs le comprenaient la plupart du temps, malgré les erreurs linguistiques. Son anxiété semblait persister, mais il prenait des risques quand même. Afin de l'encourager à persister dans cette voie, les formateurs essayaient de lui donner des retours pour souligner les moments où les prises de risque avaient été efficaces, et comment.

β.III.B.2 Autres états affectifs

Pour d'autres émotions (l'ensemble répertorié est listé dans le chapitre γ.I.B.3 sur les résultats) l'utilisation peut en général se répartir en deux grandes catégories : le renforcement ou encouragement des états affectifs pouvant servir de ressource dans l'apprentissage et la recherche de moyens de diminuer ceux qui pouvaient l'inhiber. Les jugements sur une classification « ressource / inhibant » se faisait toujours d'après la perception de l'apprenant. S'il jugeait que le stress (ou une autre émotion) était positif pour lui (en le poussant à être plus exigeant avec lui-même, par exemple) ce n'était pas à l'équipe d'animation d'en décider autrement. Son rôle était d'encourager les états « ressources » et d'essayer de limiter les états (ou la portée des états) inhibants.

β.III.C Etats « conatifs »

β.III.C.1 Croyances (cf. chapitre α.III.M.1)

Je présente d'abord ci-dessous un certain nombre de croyances qui ont été repérées lors des entretiens d'orientation et qui me semblent significatives par rapport à leurs effets potentiels sur la formation à venir. Le regroupement thématique permet de les considérer autrement que personne par personne (telles qu'elles se trouvent dans les fiches individuelles en annexe). Le premier groupe concerne les croyances sur la façon dont l'anglais s'apprend ou devrait être enseigné :

- On doit être corrigé pour chaque faute (AEG).
- Mieux comprendre permet de mieux agir (je ne fais rien avant d'avoir tout compris - BBB).
- Pour apprendre l'anglais, il faut surtout travailler la grammaire (GDM [ses objectifs sont surtout des objectifs de communication professionnelle]).
- What you've acquired is acquired once and for ever (VCR).
- The trainer is responsible for all aspects of the training (how much can s/he teach me? - VCR).
- Il faut beaucoup travailler pour progresser (JTY).

La deuxième série regroupe plutôt des croyances touchant à l'image de soi par rapport à l'anglais et l'apprentissage :

- English holds me back - as I'm not sure of me, I don't exist in the conversation (CNT).
- I haven't progressed in company courses (CNT).
- Je suis bête et trop âgée pour apprendre (EBO).
- Je suis incapable d'intervenir en réunion (JDA).
- Je reconnais mes accomplissements (JDA).
- Je suis lent au démarrage (JQG).
- J'ai des problèmes d'écoute. C'est la galère quand je ne comprends pas ce qui se passe (JQG).

- J'ai besoin d'être "poussé" en formation (JTY).
- Je n'arrive pas à comprendre ; je n'aime pas trop m'exprimer ; je suis réservé (PHV).
- Je ne suis pas bon en anglais ; je ne suis pas un bon apprenant ; je ne mérite pas un traitement personnalisé (RLN).
- Je ne suis pas bon en anglais, mais ce n'est pas grave, je m'exprime quand même (THB).

La troisième série concerne plutôt la perception que les apprenants ont des autres, ou qu'ils imaginent donner aux autres :

- Je dois me convaincre que même en parlant mal, on me comprend (JDA).
- Les autres parlent mieux que moi (JTY).
- Making people repeat is discouraging(VCR).
- L'anglais est un savoir-vivre social de base (MAI [toute personne de son milieu parle ou doit parler anglais - comme elle doit savoir mettre une belle table ou déguster des vins]).

Quelques exemples permettront d'apprécier comment ces croyances peuvent alerter un formateur et les types d'action pédagogique qu'il peut entamer en conséquence. Lorsque CFR dit « je suis un mauvais élève » et « j'ai un mauvais accent », comment est-ce qu'il pense que ces idées influenceront son apprentissage ? A-t-il, dans son expérience, des contre-exemples, où il a été bon élève, ou a prononcé quelque chose avec un bon accent ? Ces contre-exemples, peuvent-ils l'amener à modifier ces croyances à terme ? Le fait qu'il a déjà, au début du parcours, un « bon niveau », n'indique-t-il pas qu'il a bien appris, et s'il a bien appris ne serait-ce pas un signe qu'il a été bon élève à certains moments, ou d'une certaine façon ? Cet exemple suit le questionnement par lequel on a amené CFR à reconsidérer son jugement et être un peu plus indulgent avec lui-même.

Face aux certitudes culturelles de CTR (« les Anglais ne font aucun effort - c'est à nous de nous aligner ») ou de JUB (« les Anglais excluent tous ceux qui n'ont pas le niveau »), comment peuvent-ils se permettre de profiter des occasions d'entraînement linguistique avec des anglophones ? Pour CTR la solution

s'est trouvée en se tournant vers des personnes d'autres nationalités (Américains, Australiens, Canadiens ou Sud Africains n'avaient pas les mêmes travers). Pour JUB, c'était en démultipliant les contacts individuels (et non pas en groupe) pour établir des liens de plus en plus nombreux qui « contournaient » sa croyance, et lui permettaient d'atteindre le niveau à partir duquel il n'était plus exclu des conversations de groupe.

Lorsqu'on attirait l'attention d'ACA (« l'anglais est un jeu auquel je peux gagner »), de CNT (« I like speaking English »), de JDA (« je fais le nécessaire pour arriver aux résultats »), de KPK (« j'aime l'idée d'apprendre ; j'ai le goût de me cultiver »), de VCR (« I've always liked English ; I feel close to English people ») sur leurs croyances et l'impact qu'elles pouvaient avoir sur leur apprentissage de l'anglais, elles reconnaissaient volontiers l'importance que ces attitudes représentaient. Parfois la suggestion « vous pouvez vous appuyer sur cette idée-là pour progresser en anglais » était accueillie avec un peu de scepticisme, mais plus souvent avec une réponse de type « c'est une bonne idée » ou « je vais essayer ».

En revanche, face à la certitude de PHV (« je sais que je vais avoir des difficultés ») ou de JTY (« c'est dur de raccrocher les wagons »), la réaction adéquate n'est pas toujours évidente. Après avoir demandé comment ils le savaient, mon approche a été de parier avec eux, pour voir si on pouvait, ensemble, trouver un moyen d'apprendre qui soit (plus) facile, ou, tout au moins, agréable. Dès lors qu'ils avaient accepté ce pari, ils avaient ouvert la brèche (conceptuelle) que l'apprentissage de l'anglais pouvait être une activité ludique, agréable, ou (au moins) pas pénible. Il s'agissait ensuite d'explorer ensemble ce que constituait une activité agréable pour eux et d'en adopter un maximum de critères. Dans les deux cas l'utilisation de l'informatique correspondait au principe ludique et à une maîtrise des moyens qui leur convenaient.

Je suis persuadée que même sans intervention de ce type de la part des formateurs, PHV et JTY pouvaient réussir leur apprentissage de l'anglais. La question est « à quel coût personnel ? » De tels propos (croyances) m'alertent, car ces personnes pourraient dépenser des énergies énormes pour arriver à leurs objec-

tifs, tout en respectant les attitudes de difficulté qu'elles s'imposent. Il est du devoir du pédagogue de s'impliquer pour essayer de rendre leur apprentissage plus facile.

β.III.C.2 Valeurs (cf. α.III.M.2)

Le formateur / conseiller qui connaît les valeurs prioritaires d'un apprenant peut s'en servir pour fournir les moyens ou contenus d'apprentissage les plus en cohérence avec l'individu. Elles servent à souligner les finalités de la formation (ex: comment quelqu'un avec une forte valeur « famille » peut-il utiliser son apprentissage pour aider sa famille, tout en développant les aspects professionnels ?) et peuvent ainsi être des facteurs contribuant à la motivation.

Les quelques exemples suivants permettront de comprendre concrètement comment la connaissance de certaines valeurs pouvait être exploitée dans le cadre de la formation. CBR et CNT valorisent l'appartenance au groupe. Une fois qu'on avait déterminé quel type de groupe obtenait leur approbation et quelles personnes elles estimaient, on pouvait les inscrire dans un groupe qui répondait à leurs critères. De façon similaire, il était important de développer le côté personnel de la relation formateur / apprenant (en allant prendre un café ensemble, par exemple) pour satisfaire à la valeur que JUB mettait sur la relation.

Afin de satisfaire à la valeur de professionnalisme de BBB, il était essentiel de lui démontrer comment chaque activité ou tâche entreprise pouvait s'appliquer dans le cadre de son travail, avant qu'elle ait le réflexe de faire les liens elle-même. Pour VCR ou JDA, qui attachaient une grande valeur à l'excellence, il fallait qu'ils trouvent (et prouvent) leur propre excellence dans la pratique de l'anglais, ce qui impliquait avoir des tâches difficiles à réaliser (par rapport à leurs compétences du moment), demandant à leur tour qu'ils y mettent suffisamment d'effort, afin d'obtenir un bon résultat final. Il fallait également fournir un fonctionnement de structure et un enseignement qualitatif qui corresponde à leurs exigences.

Pour CFR, qui valorisait la compétition, tout exercice qui le mettait en concours avec lui-même (améliorer son score ou ses résultats), avec une machine (certains jeux sur CD-ROM), avec d'autres stagiaires ou (le nec plus ultra pour lui) avec une formatrice, rencontrait un franc succès.

La valeur mise sur la sécurité chez CTR demandait que l'on gère particulièrement délicatement l'incitation à la prise de risque linguistique ou relationnelle. Il fallait trouver des biais pour la convaincre que sa sécurité identitaire pouvait rester intacte, tout en entreprenant des conversations « risquées ». En l'occurrence, c'était essentiellement par des preuves, maintes fois répétées, que les formateurs la respectaient autant, en tant que personne, lorsqu'elle faisait de nombreuses fautes à l'oral, que lorsqu'elle rendait une traduction écrite parfaite (un exercice qu'elle avait perfectionné lors de son BTS professionnel).

Encore une fois, ce ne sont ici que quelques exemples, avec quelques éléments de réponse.

β.III.C.3 Motivation

L'attribution (cf. chapitre a.III.N.4)

JLT attribue ses résultats en formation à un facteur externe et instable, en l'occurrence son patron, qui peut à tout moment lui donner un travail de dernier moment qui l'empêche d'aller en cours d'anglais. JLT considère n'avoir aucun moyen d'action propre face à une telle situation : elle subit. Pourtant, l'impévisibilité de son patron lui permet de ne pas s'investir dans son apprentissage, d'éviter une prise en charge personnelle, de rester dans une zone de confort de ce qui est connu. Les formateurs se sont trouvés relativement désemparés face à une telle attitude. Leurs suggestions pour voir si ces tâches professionnelles pouvaient s'organiser autrement ont rencontré peu de succès et même le changement du patron de JLT en cours d'année n'a pas modifié la situation. Sans aller jusqu'à lui attribuer une mauvaise foi quelconque, je suis amenée à supposer que JLT trouvait son compte dans cette situation et n'arrive seulement pas à savoir pourquoi, malgré tout, elle voulait maintenir son inscription, plutôt que se retirer du système de formation langues.

VCR attribue sa pratique récente de l'anglais à un facteur externe et instable aussi, mais pour elle ceci est un état temporaire, tenant au manque d'occasions de parler. Sa réponse, afin d'enlever le côté aléatoire de sa pratique, est de s'inscrire en formation, se procurant ainsi les occasions désirées.

PHV attribue ses résultats en anglais à un facteur externe et stable : la difficulté de la langue elle-même. Cette attribution rend particulièrement difficile pour lui l'appréhension de l'anglais. Afin de lui faciliter la tâche, les formateurs ont essayé de trouver avec lui des aspects de la langue qui étaient faciles (ou moins complexes qu'en français, par exemple).

CNT aussi attribue ses résultats en anglais (qui sont plutôt bons) à un facteur externe et stable, mais pour elle cela tient à la facilité des cours auxquels elle a assisté. Insister sur la facilité de cet apprentissage lui permet de continuer à apprendre, sans effort insurmontable.

BBB, CGN, DGS, DMU, MAI attribuent tous leurs résultats en anglais à des facteurs internes et instables : l'effort et (parfois) la disponibilité. Cette attribution leur permet d'augmenter leurs efforts lorsqu'ils veulent progresser. Le rôle des formateurs vis-à-vis d'eux est essentiellement un rôle de questionnement, afin d'explorer les différents moyens d'augmenter l'effort. Faut-il dégager du temps, avoir accès à des outils plus attrayants (attrayants de quelle façon), trouver d'autres organisations du travail, ... ?

CTR attribue ses résultats en anglais à un facteur interne et stable : le manque de confiance. Elle considère cet état affectif comme immuable et permanent, et malgré une grande connaissance de l'anglais, elle a du mal à mettre cette connaissance en œuvre. Elle voit plus volontiers les résultats limitants (ne pas oser parler) que les résultats positifs (des connaissances importantes). L'équipe de formation a essayé de faire prendre conscience à CTR d'abord de la qualité de ses connaissances, afin qu'elle s'appuie dessus pour développer sa confiance.

ACA, tout en attribuant ses résultats à un facteur externe et stable aussi, considère ce facteur comme étant sa compétence personnelle. Ainsi elle maîtrise

et voit sous un angle positif son accomplissement. Elle sait, en même temps, qu'elle peut continuer à s'appuyer sur cette compétence pour continuer à progresser. Cela est motivant pour elle en soi et l'équipe de formation n'a à veiller qu'à maintenir cette attitude.

L'autodétermination (cf. chapitre a.III.N.2)

LDS a une motivation de régulation externe. Il suit une formation à l'anglais puisqu'il considère avoir des impératifs professionnels qui l'exigent. Il n'en est pas particulièrement heureux ; il en attend un changement de poste immanent et des promotions à terme. Ces récompenses externes justifient et nourrissent son implication.

PHV manifeste une motivation de régulation identifiée. Il a progressivement interiorisé les pressions ressenties par rapport à l'absence d'apprentissage de l'anglais dans le cadre scolaire et des demandes professionnelles de plus en plus insistantes. Aujourd'hui l'anglais est de son ressort et il s'y implique en réponse à des pressions externes, mais en les ayant intégrées dans sa détermination personnelle.

JDA a des ambitions professionnelles fortes, qui exigent une maîtrise de l'anglais (réunions et conduite de projets internationaux, management à l'étranger). Ces ambitions sont tellement importantes pour lui que l'anglais est devenu non seulement un moyen pour arriver à ses fins, mais comporte un certain intérêt en soi. La motivation autodéterminée de JDA était telle que les formateurs ne sont que peu intervenus pour le conseiller : c'est lui qui décidait de ce qu'il voulait faire, comment et avec qui.

A des niveaux de compétence langagière différents, CSS et KPK montraient toutes les deux une motivation intrinsèque pour l'apprentissage de l'anglais. Aucune des deux n'avait un besoin professionnel imminent pour de l'anglais ; toutes les deux déclaraient en faire pour leur satisfaction personnelle. Pour CSS cette satisfaction semblait tenir plus à l'accomplissement, alors que pour KPK elle portait sur la stimulation de l'apprentissage (cf. chapitre a.III.N.2). Malgré sa motivation intrinsèque (son autodétermination), KPK avait néanmoins besoin d'un certain

nombre de conseils concernant l'apprentissage de l'anglais, car elle n'en avait pas beaucoup fait auparavant. La manifestation de son autodétermination se trouvait dans la manière dont elle initiait les séances de conseil et prenait en charge immédiatement leur mise en œuvre.

Qualités de l'objectif

Les catégories et utilisation des qualités de l'objectif ont été décrits dans le chapitre β .II.C.2.c.

Ce chapitre a repris l'ensemble des éléments cognitifs, conatifs et affectifs, en montrant pour chacun, avec quelques exemples, comment ils pouvaient se traduire concrètement en actions pédagogiques. Il reste maintenant à réunir ces différents éléments, à voir l'approche globale du système de l'apprenant, à travers le vécu de quelques apprenants. Pour ce faire, je propose, dans la partie suivante, trois études de cas.

β.IV. Réunir les éléments individuels : trois études de cas

Pour chacun de ces trente apprenants, je décris (en Annexe 6) son histoire, détaillant les éléments pertinents perçus au départ (parmi ceux décrits ci-dessus dans le contenu de l'entretien), le parcours préconisé (en justifiant des choix), le parcours effectivement suivi (participation à des cours ou ateliers, outils utilisés, travail personnel effectué), les résultats de la validation (schéma des progrès linguistiques, s'il y en a, proximité ou distance des objectifs initialement identifiés, satisfaction, évolution de l'autodétermination, etc.). Malheureusement, toutes les informations ne sont pas disponibles pour tous les participants, ainsi existe-t-il un certain déséquilibre entre les histoires des uns et des autres.

Afin de présenter des récits plus « épais », trois cas ont été rédigés sous une forme narrative (cf. chapitre α.I.A.3.e.) ci-dessous, les autres existant sous forme de fiche synthétique uniquement (en Annexe 6). La comparaison des trois narrations avec leurs fiches correspondantes permet d'apprécier les écarts entre les deux formes. L'introduction à l'Annexe 6 permet de comprendre l'organisation et le contenu des fiches.

Les histoires qui suivent ne représentent pas un idéal. Si certains stagiaires ont travaillé de façon assidue et régulière, d'autres n'ont suivi que peu d'heures de formation, de façon tout à fait irrégulière. Malgré le désir profond des animateurs d'être tout pour chacun des apprenants, l'aspect idéaliste et « irréalisable » de ce désir ne leur a pas échappé. Pour ma part, je suis également consciente qu'étant juge et parti de l'expérience, la subjectivité de l'étude se trouve démultipliée. Pour des raisons exposées dans la partie théorique, je n'essaierai pas d'éliminer cette subjectivité, mais seulement de la rendre la plus transparente possible.

β.IV.A JUB

ENVIRONNEMENT SOCIAL

Sur le plan professionnel, JUB était responsable de nouveaux produits techniques et, à ce titre, il devait notamment suivre le lancement de nouveaux produits et résoudre les problèmes techniques qui se présentaient. Ce travail l'amenait à participer à des réunions de travail internationales et à avoir des contacts ponctuels par courrier électronique ou téléphone avec des collègues en Angleterre ou aux Pays Bas. Arrivé jeune chez « AAA », il avait 22 ans « de maison » et avait évolué professionnellement au sein des métiers techniques de l'entreprise. Ses réunions fréquentes, mais irrégulières, et qu'il ne pouvait pas modifier, puisque liées aux problèmes imprévus et aux contraintes des lancements, lui imposait un emploi du temps imprévisible et difficile à concilier avec des formations à heures fixes.

HISTOIRE PERSONNELLE

Lorsque nous nous sommes rencontrés pour un premier entretien, JUB faisait de l'anglais depuis au moins trois ans dans l'entreprise, suivant un cursus de cours de groupe (6 personnes) se réunissant une fois par semaine pendant 2 heures. Il aimait voir des films en V.O., et avait assisté à un stage technique en Angleterre (au sein de l'entreprise). Il avait un contact quotidien avec l'anglais technique écrit (par l'intermédiaire de l'informatique) et au moins bimensuel pour de courts échanges avec des collègues, essentiellement écrits aussi (e-mail, parfois téléphoniques). Il avait passé le TOEIC trois fois depuis 1993, avec des résultats successifs de 465 (1993), 420 (octobre 1994), et 405 (janvier 1996). Il ne parlait pas d'autre langue.

JUB a participé à deux entretiens d'orientation : le premier dans le cadre d'une expérimentation limitée, et le deuxième (plus court et récapitulatif) juste avant le démarrage de son parcours d'apprentissage, une fois que le dispositif avait été effectivement mis en place. Une période de 11 mois s'est écoulée entre ces deux entretiens.

CAPACITÉS PHYSIQUES

JUB ne semblait pas avoir de difficulté particulière ni d'audition, ni de vision.

INTELLIGENCE(S)

L'intelligence logico-mathématique de JUB trouvait satisfaction dans le côté technique, hautement spécialisé, de son travail, mais se trouvait quelque peu frustrée face à l'anglais, et notamment aux aspects plus communicatifs de la langue. Très à l'aise en informatique, il souhaitait acheter un CD-ROM d'anglais afin de s'entraîner chez lui.

S'il semblait également avoir une bonne intelligence interpersonnelle, étant attentif aux autres et aux relations humaines, il n'avait pas encore trouvé comment transférer ses compétences relationnelles lorsqu'il ne parlait plus sa langue maternelle. Il s'arrêtait au désarroi qu'il percevait chez son interlocuteur lorsque le message ne passait plus et, en conséquence, perdait encore plus ses propres moyens.

COMPÉTENCES EN LANGUE

JUB a auto-évalué ses compétences langagières d'une façon quasi-homogène au niveau « 2 » (« pré-intermédiaire »), avec un demi-niveau supérieur dans la colonne « s'informer » (voir graphique récapitulative en annexe 6). Cette évaluation a été corroborée par celle de la formatrice sur les aspects linguistiques. En effet, JUB connaissait les structures et conjugaisons de base, et pouvait les dire si on l'interrogeait, mais avait tendance, par exemple, à n'utiliser que le présent, dès qu'il avait établi le contexte temporel. Son vocabulaire était relativement spécialisé dans son contexte technique spécifique, mais il lui manquait souvent des mots pour parler de situations habituelles de tous les jours. Pour lui ces manques inhibaient les relations qu'il pouvait prétendre avoir avec des anglophones.

PRÉFÉRENCES COGNITIVES

Plutôt extraverti dans son fonctionnement habituel, JUB adoptait un comportement du côté introverti sur ce continuum (et sans que cela soit extrême) lorsqu'il se trouvait dans un contexte de langue anglaise. Comment lui permettre de conserver son fonctionnement « naturel » tout en parlant en anglais ?

A l'aise dans les registres visuels et kinesthésiques, il ne l'était pas trop sur le plan auditif, ce qui présageait un travail à faire pour faciliter la communication orale.

Comme pour l'introversion-extraversion, JUB était habituellement plutôt du côté actif (sur le continuum actif-réflexif), mais dans un contexte d'anglais adoptait un fonctionnement réflexif. Il avait besoin de temps pour construire ses phrases et trouver ses mots, cela étant probablement dû à une procéduralisation insuffisante des éléments dont il avait besoin, ou à un manque de connaissance d'éléments lexicaux « *formulaic* » (cf. Wray, 1999).

En ce qui concerne la préférence « option-procédure », il se situait dans un premier temps plus du côté de la procédure, vis-à-vis de l'anglais, considérant qu'il était indispensable pour lui de suivre une démarche bien déterminée pour apprendre cette langue. Les options qui en découleraient (types des relations professionnelles nouvelles, accès à des informations différentes, ...) ne lui sont apparues que plus tard.

Ses centres d'intérêt tournaient autour de l'information et des actions et concernaient peu les autres catégories.

Fortement référencé interne, il jugeait lui-même de ses progrès antérieurs, de la qualité et validité de ses différentes formations, ainsi que de la valeur des outils d'évaluation utilisés. (Par exemple, ses résultats décroissants au TOIEC, malgré ses efforts, l'avaient amené à constater, lors du premier entretien, que « *TOEIC is not the good test* ». Conscient qu'il avait fait des progrès, chose qu'il vérifiait lui-même en situation de réunion technique internationale, pour lui c'est le test qui n'était pas bon et ne reflétait pas ses compétences [ou plutôt son évolution], même si son auto-évaluation donnait des résultats à peine différents [voir ci-dessus]).

En ce qui concerne les autres préférences cognitives, aucune préférence forte ne s'est affichée lors du bilan initial, ce qui tendrait à indiquer que ses préférences se trouvent vers le milieu de chaque continuum et donc qu'il peut gérer des informations / situations des deux types.

STRATÉGIES

JUB considérait qu'il n'apprenait que lorsqu'il était « au pied du mur ». Il

avait besoin d'une organisation souple et intensive pour apprendre. Il lui fallait du temps bloqué pour qu'il fasse des progrès, mais du temps qu'il déterminait lui-même et qui passait après ses obligations professionnelles. Il considérait que des cours réguliers, tels qu'il les avaient pratiqués jusque là, étaient trop contraignants : même la forme des cours le dérangeait un peu.

Au niveau du bilan initial, on remarquait seulement que JUB n'utilisait pas en anglais les stratégies de communication qu'il mettait en œuvre en français, et aussi qu'il semblait avoir peu de stratégies de compensation à sa disposition.

AFFECT

Lors de notre premier entretien, JUB montra un niveau d'anxiété relativement élevé et prit peu de risque en anglais. D'ailleurs, l'introduction mise à part, la quasi-totalité de l'entretien s'est déroulée en français. JUB considérait qu'il souffrait d'un blocage pour parler, qu'il associait à une « timidité naturelle » à surmonter. En fait, cette timidité ou « réserve » disparaissait totalement lorsqu'il s'exprimait en français. L'avait-il vaincue antérieurement en français, ou n'était-ce qu'une timidité apparue en apprenant une autre langue ? C'est une question à laquelle je n'ai pas de réponse mais qui me semble potentiellement porteuse de solutions pour lui. S'il avait déjà surmonté une timidité, il aurait pu se référer à cette expérience en tant que modèle pour son ressenti vis-à-vis de l'anglais. Je ne creuserai pas cette possibilité plus en profondeur, car nous ne l'avons pas poursuivie avec JUB, mais j'indique sa potentialité comme, peut être, une occasion manquée ou une piste à suivre dans des cas semblables.

Interrogé sur les éléments qui l'aideraient le plus à atteindre ses objectifs, JUB citait sa volonté et sa détermination. Avec le temps et la confiance qui s'est instaurée entre lui et l'équipe du « Centre de formation autodirigée », on a vu se développer aussi sa confiance en ses capacités d'apprendre et de parler anglais, ainsi que la possibilité de se dissocier lorsqu'il se trouvait en situation de difficulté linguistique. C'est-à-dire qu'il ne prenait plus sur lui, comme signe d'une défaillance personnelle, le fait de ne pas trouver la formulation adéquate d'une idée. Il mettait de la distance entre sa compétence personnelle et sa capacité à s'exprimer à un moment donné, par rapport à un sujet précis. Cette dissociation (et la diminution

de l'anxiété qu'elle engendrait) a été déterminante dans l'accélération de sa prise de risque et dans la multiplication des contacts avec les étrangers qui en découlaient.

ASPECTS CONATIFS

Au niveau des croyances, quelques-unes ont déjà été rencontrées chez JUB dans les lignes ci-dessus : il pensait que des cours réguliers étaient contraignants et justifiait par ses obligations professionnelles un absentéisme relativement élevé. En fait, il semble que le seul fait de considérer quelque chose comme une obligation lui en donnait une impression négative. Il voulait maîtriser son destin, ses activités, son temps. Des cours organisés selon une forme rigide l'éloignaient de son professionnalisme et le remettaient dans un système apparenté au « scolaire ».

Ses croyances au sujet du TOEIC (qui étaient sûrement justifiées) servaient aussi son fonctionnement référencé interne et il déplorait que d'autres le jugent, surtout si c'était selon des critères qu'il n'approuvait pas. On est en droit de se demander en quoi cela l'arrangeait de considérer le TOEIC comme « mauvais », et je postulerais qu'il s'agissait aussi d'un moyen de ne pas faire d'effort sur les aspects plus formels de la langue. En faisant porter son effort sur l'expression, que le TOEIC ne mesure pas, il pouvait à la fois constater des progrès en situation réelle et régresser en termes de résultats quantitatifs. En conséquence, il aurait pu conclure que ses efforts n'étaient pas efficaces et abandonner. Heureusement (par rapport à ses objectifs), il avait trouvé le moyen de mettre la responsabilité sur l'outil et non pas sur ses propres compétences (voir ci-dessous le paragraphe sur l'attribution des résultats).

JUB estimait que les Anglais, lors de son stage en Angleterre, l'avaient exclu (c'est-à-dire qu'il était présent, mais pas intégré dans le stage, ni dans les activités qui se passaient autour du stage) et il en gardait un souvenir négatif. D'ailleurs, il avait généralisé cette expérience pour considérer que les Anglais excluaient ceux qui n'avaient pas un niveau de langue suffisant. Cette croyance l'a suivi longtemps, jusqu'à ce qu'il commence à se faire des amis Anglais qui passaient régulièrement dans son service. Je ne sais pas quelle est la relation de cause à effet entre ces deux éléments. Évidemment cette information serait utile pour pousser plus loin l'analyse.

Il était déterminé, disant « je veux y arriver et, si je le décide, j'y arriverai ». Cette croyance en ses propres capacités, en sa détermination à surmonter tous les obstacles, était évidemment d'une première importance dans son investissement et les résultats qu'il a obtenus par la suite. Même s'il pensait être retenu par un « blocage » (ou peut être parce que ce « blocage » représentait un obstacle significatif à surmonter), il était persuadé de pouvoir arriver à ses fins.

Deux valeurs ressortaient fortement dans le discours de JUB : le travail et les relations humaines. Son activité professionnelle était très importante pour lui ; il y passait beaucoup de temps (des journées de 7h à 19h étaient courantes pour lui), aimait son travail, était dévoué aux missions qui lui étaient confiées. En même temps, il tenait en estime les liens avec les autres et était très attentif aux réactions qu'il observait en situation de communication. Nous retrouvons le reflet de ces valeurs dans les croyances, les préférences cognitives, les motivations et objectifs de JUB, ainsi que dans l'évolution des différents paramètres avec le temps (voir surtout les résultats, ci-dessous).

MOTIVATION

Lors de notre premier entretien, le déclencheur le plus important de sa motivation était les expériences d'incompréhension et « d'exclusion » qu'il avait pu vivre auprès des Anglais. La direction de sa motivation était donc à l'origine un mouvement pour s'éloigner de ces expériences désagréables. Elle est devenue un mouvement vers des relations avec d'autres collègues anglophones seulement dans un deuxième temps. Sa motivation pourrait être qualifiée d'intensité modérée au début, qu'on la considère pour l'aspect professionnel ou dans le cadre limité de formation. Si sa motivation pour la formation s'est légèrement modifiée, celle pour l'utilisation de l'anglais dans le cadre professionnel s'est trouvée radicalement intensifiée avec le temps (voir ci-dessous). Sur le plan de la persistance de la motivation, j'ai pu observer une forte persistance de ses efforts dans le cadre professionnel et une persistance qui s'est montrée très forte au début mais est devenue fluctuante dans le cadre de la formation.

Son degré d'autodétermination, sur le plan déclaratif, semblait fort au départ : « je veux y arriver et si je le décide, j'y arriverai » mais, dans la pratique, il

avait besoin de l'encadrement des formateurs, aussi bien pour effectuer des choix pédagogiques que pour se mettre à travailler. À y regarder de plus près, ce comportement semblait relever plus d'une motivation basée sur la régulation introjectée que sur une régulation identifiée. Ce n'était certainement pas le comportement insufflé par une motivation intrinsèque. Rapidement, pourtant, JUB a pris sa formation de plus en plus en charge lui-même, passant du simple choix des horaires, au choix des activités, outils, contenus, en n'hésitant pas à changer de programme en fonction de ses besoins du moment, semblant ainsi témoigner d'une motivation devenue régulation identifiée. Plutôt que d'avoir simplement intériorisé certaines pressions imposées par son cadre de travail (ce qui était le cas au départ), l'apprentissage de l'anglais était devenu une opportunité qu'il assumait pour son propre compte, pour lui permettre une meilleure réalisation de soi, et ceci toujours professionnellement parlant (en accord avec ses valeurs).

On a pu également observer une évolution dans l'attribution des résultats. Au départ JUB attribuait ses résultats en anglais à des facteurs instables : par rapport au TOEIC à des facteurs externes et instables (la chance - de tomber sur un test plus ou moins difficile, d'être dans un bon jour, ...) ; par rapport à ses expériences professionnelles à des facteurs internes et instables (l'effort qu'il a pu fournir). Lorsque je l'ai vu en fin de formation, il attribuait sa capacité à avoir des contacts professionnels réussis en anglais à sa compétence, c'est-à-dire des facteurs internes et stables. Une telle évolution, lorsque les résultats sont positifs, comme c'était le cas, ne peut que favorablement influencer la motivation de JUB.

OBJECTIFS

Dans la formulation de ses objectifs, JUB a cité des buts qui correspondent à tous les types (comportement, performance, maîtrise, abstrait). Sur le plan du comportement concret, il désirait « comprendre bien ce qu'on me demande » ; en terme de performance il voulait pouvoir « répondre aux questions avec le bon vocabulaire et plus de fluidité pour que tout le monde me comprenne », « prendre des messages ou écrire sans trop de fautes, pour faire une bonne impression » ; au niveau de la maîtrise il souhaitait « réussir à penser en anglais » ; enfin, en terme de finalité abstraite, la compétence « anglais » devait lui apporter une reconnaissance dans son poste et une progression dans le travail.

Avec des articulations d'objectifs qui recouvrent tous les niveaux qualitatifs d'objectifs, JUB s'est positionné pour faire croître sa motivation. Je souhaite souligner également la correspondance entre les finalités abstraites et les valeurs fondamentales de JUB (travail et relations humaines). Cela ne pouvait que renforcer son engagement à réussir. Notons enfin que tous ces objectifs sont précis, évidemment plus lorsqu'il s'agit de comportements et de performance que de maîtrise et de finalités, mais JUB semble avoir une conception réaliste de l'apprentissage linguistique et de ses capacités. D'ailleurs, le critère significatif d'atteinte des objectifs pour lui devait être l'attitude des interlocuteurs en réunion, qui « restera[ient] sur moi, plutôt que switcher sur un copain » (qui maîtrise mieux l'anglais). C'est un critère concret et observable qui permet de « mesurer » des progrès. Tous les objectifs étaient voulus par l'apprenant et ainsi contribuaient à sa détermination ; tous étaient difficiles par rapport à sa pratique initiale et demandaient un effort considérable pour se réaliser.

Pour lui, « penser en anglais » représentait un palier important, qui signifierait qu'il avait surmonté son « blocage », ainsi que sa « timidité naturelle » en anglais.

PARCOURS DE FORMATION

Dans un premier temps, pour sortir du cadre de « l'obligation » et renforcer le lien de continuité formation / vie habituelle, j'ai suggéré à JUB de venir au « Centre de formation autodirigée » tester un certain nombre de CD-ROM afin de décider le(s)quel(s) vaudrai(en)t le coût d'être acheté(s) (c'est-à-dire qu'il prendrait le temps d'utiliser chez lui, car, chez de nombreux apprenants j'avais observé que l'achat d'un outil suffisait pour qu'ils se sentent quittes par rapport à un investissement. Le seul fait d'avoir acheté quelque chose devait leur apporter la compétence souhaitée.).

Puisqu'il aimait le cinéma, mais s'appuyait surtout sur le sous-titrage français, on a préconisé le visionnement de films sous-titrés en anglais. Cette activité avait un double objectif : relier l'anglais à une activité de plaisir / loisir, et permettre un travail sur l'audition, tout en fournissant la béquille écrite, mais sans ajouter la gymnastique mentale supplémentaire de la traduction.

Pour acquérir plus d'aisance dans l'expression orale, il devait programmer des séances pour faire du « *pair work* », avec des collègues ou avec un animateur. La logique était que les échanges dans le cadre de « *pair work* » structurés lui permettraient de procéduraliser un certain nombre de locutions dont il avait besoin. Par ailleurs, il pensait qu'il pouvait convaincre quelques collègues de son service d'échanger des mots en anglais de temps en temps, afin d'augmenter la fréquence et de banaliser l'utilisation de cette langue. Enfin, il souhaitait participer à quelques ateliers, cette formule lui semblant proposer l'intensité et la souplesse d'organisation qu'il souhaitait.

Pendant les deux mois suivant son deuxième entretien, JUB est venu régulièrement travailler sur les CD-ROM et discuter avec les animateurs. Ses horaires de prédilection étaient de sept à huit heures du matin. Il apportait parfois le café et aimait bien échanger avec la coordonnatrice, dont l'anglais imparfait mais confiant le rassurait. Autonome dans son choix de venir, dans la détermination des horaires, il avait toujours besoin d'un certain encadrement pendant cette période, pour choisir les outils, pour décider d'activités, pour se mettre à la tâche, etc. (était-ce une docilité culturelle, face aux « experts » que représentaient les formateurs ?).

Ensuite il a eu quelques mois de forte activité professionnelle, pendant lesquels il passait régulièrement, seulement pour dire « bonjour », échanger quelques mots en anglais et raconter comment s'était passée sa dernière rencontre avec des anglophones, mais sans travailler sur des outils ou faire des activités formalisées. Il me semble que le « déblocage » qu'il recherchait s'était déjà opéré à ce stade. Mon interprétation actuelle de cette période est qu'elle correspondait à la recherche d'une activité ludique pour compenser une vie professionnelle surchargée. Que l'anglais ait réussi à remplir ce rôle, lui donnait un nouveau statut dans la tête de JUB. Devenu activité de détente, un certain apprentissage « inconscient » a pu s'instaurer, tout en bousculant un certain nombre de croyances concernant les efforts nécessaires pour apprendre. En fait, JUB a découvert qu'il pouvait faire certains apprentissages quasiment sans effort (en dehors de celui de se déplacer et venir au « Centre de formation autodirigée »). En juillet 1997, il est revenu investir plusieurs heures dans un apprentissage plus formalisé (sur CD-

ROM et films « *closed caption* »), pendant qu'une baisse d'activité le permettait. Enfin, nous ne l'avons revu que pour des échanges amicaux jusqu'en février de l'année suivante (1998), où il est venu participer à des ateliers ponctuels et intensifs (allant de un à trois jours) sur des thèmes spécifiques, pendant trois mois.

JUB représente un apprenant avec des impératifs professionnels forts, que ce soit pour contacter des collègues à l'étranger par téléphone ou « e-mail », ou pour participer à des réunions techniques internationales. Ces impératifs agissaient à la fois pour stimuler JUB à apprendre l'anglais (besoins liés au métier) et pour l'empêcher de l'apprendre (contraintes de temps et d'activité). Son degré d'autonomie, déjà bien instauré depuis le départ, si on l'évalue en terme de prise d'initiative (il venait régulièrement nous voir, sans rappels ou incitations fortes), responsabilité (l'anglais était **son** problème), confiance en soi (il se savait capable d'apprendre, même s'il avait besoin de se rassurer par rapport à sa pratique de la langue), orientation vers le but (il était capable de se projeter dans l'avenir et savait comment il serait lorsqu'il aurait atteint ses objectifs), désir de changer (une mauvaise expérience du passé et de courtes expériences positives en cours d'année ont renforcé ce désir) et curiosité (JUB aimait particulièrement expérimenter de nouveaux outils et de nouvelles façons d'apprendre), n'a fait que croître tout au long de la période où nous avons travaillé ensemble. Si, au niveau de l'autodiscipline, on peut considérer qu'il y avait des carences, cette caractéristique ne s'appliquait pas à son travail en général, mais uniquement sur le plan de l'anglais. En effet, l'anglais étant un sous-objectif de son désir de réussir professionnellement en général, il le reléguait au deuxième plan lorsque son poste le demandait. Cela ne l'a pas empêché de reprendre chaque fois qu'il le pouvait.

Lors de la validation en fin de parcours, plusieurs constats ont pu être faits : sur seize mois d'ouverture, JUB n'a fait que huit mois d'anglais, totalisant seulement trente-deux heures de travail « officiel ». En revanche, il est devenu de plus en plus autonome dans son apprentissage. Il a bien intégré l'idée que toute occasion pouvait être une opportunité de pratiquer. Ainsi, ses courts échanges avec ses collègues ou avec l'équipe du « Centre de formation autodirigée » étaient au moins bihebdomadaires. Il cherchait activement des rencontres avec des collègues étrangers ne parlant pas français et venait nous faire le résumé de leurs

conversations et de ses difficultés ou réussites. Une estimation quantitative de son temps de pratique « personnel » doublerait sans doute le nombre d'heures comptabilisées officiellement.

Là où, seize mois auparavant, il envisageait son avenir en anglais comme un parcours semé de difficultés, à l'issue de notre collaboration, il se voyait comme pouvant très bien réussir dans cette langue, même s'il devait rencontrer quelques difficultés passagères. Ce n'était plus les « échecs » antérieurs qui impulsaient son désir de continuer à apprendre, mais les multiples expériences positives qu'il avait pu vivre en situation professionnelle. Il était dorénavant capable de respecter ses préférences actives et extraverties. Même dans un contexte d'anglais, l'aspect « procédure » (procédure) de cette langue s'était transformé en « option ». Comme précédemment indiquée, son anxiété avait diminué et sa prise de risque augmenté. Même sa conception des ressources d'apprentissage avait changé : là où la structure de formation, les collègues du service et les CD-ROMs constituaient les principales ressources au départ, des collègues à l'étranger, les impératifs du travail et tout son entourage professionnel étaient devenus les ressources prioritaires par la suite.

Sans avoir fait de progrès linguistiques flagrants, même selon sa propre estimation (voir tableau), sa confiance dans sa capacité d'être compris en anglais et de pouvoir tenir une conversation a augmenté considérablement. JUB hésitait beaucoup moins lorsqu'il parlait et essayait des mots français « anglicisés » lorsqu'il ne connaissait pas le mot exact. Il continuait à observer finement ses interlocuteurs, mais, lorsqu'il constatait qu'ils ne le suivaient plus, il le disait avec un élément d'humour pour s'en excuser et reprenait la partie difficile ou bien demandait l'assistance d'une tierce personne. Ces stratégies lui permettaient de continuer une conversation là où, auparavant, il se trouvait bloqué et gêné. Pour lui, ainsi que pour moi, ceci constituait le changement le plus pertinent dans sa pratique de l'anglais.

β.IV.B. JTY

ENVIRONNEMENT SOCIAL

JTY travaillait à la Direction des Ressources Humaines, dans un poste d'analyste où il devait réaliser un travail essentiellement quantitatif (traitement des statistiques). L'une de ses plus proches collègues avait une très bonne pratique de l'anglais et le stimulait pour suivre la formation. En revanche, sa simple présence faisait qu'au lieu de s'obliger à prendre un appel téléphonique ou répondre à un e-mail en anglais, JTY avait tendance à passer à sa collègue toute opération à traiter en anglais, plutôt que de tenter de communiquer lui-même.

HISTOIRE PERSONNELLE

Lorsqu'il est venu pour son premier entretien, JTY avait déjà réalisé 325 heures de formation continue à l'anglais, en séances de petit groupe de quatre à six personnes, au rythme de quatre à six heures par semaine. Il ne l'avait jamais étudié à l'école et avait dépassé la cinquantaine avant de commencer à en faire dans le cadre professionnel. L'anglais était sa seule langue étrangère.

CAPACITÉS PHYSIQUES

Si les problèmes visuels de JTY avait été corrigés (il portait des lunettes de lecture), il rencontrait de tels problèmes de compréhension en anglais qu'il est probable qu'il souffrait d'une certaine déficience auditive. Il était partant pour un travail rééducatif sous oreille électronique, avant que cette possibilité soit exclue du dispositif. Probablement un tel travail aurait pu lui épargner beaucoup de temps et d'efforts, tout en rendant l'apprentissage de l'anglais plus intrinsèquement agréable pour lui.

INTELLIGENCE(S)

L'intelligence logico-mathématique est celle qui se remarquait en premier chez JTY, peut être parce que c'est celle qu'il exploitait le plus dans le cadre de son travail. Il s'attendait à ce que l'anglais suive aussi ce même type de logique et désirait maîtriser parfaitement, au moins un petit bloc, ou concept, de langage, comme il pouvait le faire avec certaines manipulations statistiques.

COMPÉTENCES EN LANGUE

L'auto-évaluation de JTY situait ses compétences en anglais juste au-dessus du minimum indispensable pour pouvoir « se débrouiller » dans une situation bien cadrée. Il évaluait son niveau de lecture en anglais légèrement supérieur à toutes les autres compétences. Dans plusieurs colonnes il indiquait une auto-évaluation entre deux niveaux. Les domaines où il s'évaluait le plus bas étaient les domaines d'expression orale, surtout « s'informer », mais aussi « dialoguer » et « diriger ».

PRÉFÉRENCES COGNITIVES

Lors de l'entretien, JTY a très peu parlé en anglais, malgré le nombre d'heures de formation qu'il avait suivies depuis quelques années. Son côté introverti était évident, avec un anglais hésitant et réfléchi, lorsqu'il consentait à l'utiliser un peu. Visuel plus qu'auditif, tous les aspects oraux de la langue lui posaient problème, alors qu'il aimait beaucoup lire et ressentait moins de difficulté à la lecture. Ses préférences pour les détails et les procédures ressortaient dans sa stratégie de recopier toutes ses « leçons », mais aussi dans sa façon de se fixer et se bloquer sur un petit point mal ou incompris. Sa préférence pour la rigueur en faisait un apprenant respectueux des horaires et optant pour des séances d'anglais aux horaires fixes et réguliers, surtout dans un premier temps.

Attiré par des informations, il s'intéressait plus à des renseignements **sur** l'anglais qu'aux aspects relationnels. Il était préoccupé par ce que pensaient « les autres », dans les différents cours auquel il avait participé, et ce référencement externe inhibait son expression en anglais dans des situations de groupe. Ce « lieu de contrôle » externe s'exprimait également dans son besoin de retours sur ses progrès. Il était le premier du dispositif à demander une évaluation formalisée.

STRATÉGIES

Méthodique et scolaire dans son approche, JTY écrivait tout ce qu'il pouvait pendant ses séances au « Centre de formation autodirigée », et ensuite le recopiait le soir chez lui. C'est la principale stratégie d'apprentissage qu'il avait employée durant les quelques 300 heures de formation qui avaient précédé notre entretien. Vraisemblablement ce n'était pas l'approche la plus efficace, car il considérait qu'il avait peu progressé. En revanche, lors de l'entretien il avait du mal à

envisager d'autres méthodes de travail. D'ailleurs, même s'il était conscient que sa méthode de travail faisait partie des « problèmes », il était primordial pour lui d'en avoir une et de pouvoir la reconnaître en tant que méthode (c'est à dire qu'elle soit explicite, rigoureuse et stable).

Il avait des stratégies efficaces de lecture en français et pouvait, pour la plupart, les transférer vers l'anglais. Ainsi, lorsqu'il lisait des livres simplifiés pour son plaisir, il pouvait adopter une stratégie de lecture globale, malgré sa préférence pour les détails. En revanche, lorsqu'il lisait un document professionnel, ou quand il écoutait, « rater » un seul mot le déstabilisait, pouvant l'empêcher de saisir même les plus grandes lignes.

AFFECT

JTY éprouvait beaucoup d'anxiété dès qu'il y avait de l'anglais dans son environnement et surtout lorsqu'il s'agissait de s'exprimer. D'ailleurs, il n'avait parlé que peu d'anglais pendant l'entretien et cherchait à éviter des situations professionnelles où il pouvait être appelé à utiliser l'anglais. Il considérait qu'il était « inhibé » pour parler et ne prenait presque aucun risque. S'il n'était pas sûr de son énoncé à 100% il préférait garder le silence. En revanche, il disait qu'il avait envie d'apprendre, mais cette envie semblait plus motivée par des frustrations du passé (voir motivation) qu'une envie intrinsèque.

Comme cela a déjà été dit, JTY était déçu par son manque de résultats pendant les premières années, malgré « la masse de travail » qu'il avait fournie. Ce sentiment de déception jouait un rôle important au niveau de sa motivation (voir ci-dessous), ainsi que par rapport au plaisir qu'il pouvait retirer d'un cadre de « cours », même convivial et en petit groupe.

ASPECTS CONATIFS

JTY trouvait, par rapport à la formation, que c'était « dur pour raccrocher les wagons ». Cela semblait se référer à sa difficulté de s'insérer dans le groupe d'apprenants (il disait que dans les cours, il ne parlait pas) et de reprendre des techniques de travail scolaires. Pour lui, on ne pouvait pas apprendre sans beaucoup travailler, surtout quelque chose d'aussi complexe qu'une langue. Le malheur, pour JTY, c'est qu'il avait beaucoup travaillé, mais cet effort n'avait pas donné

les résultats espérés. « Même avec la masse de travail que j'ai fournie, je n'ai pas de résultats », disait-il. En regardant ses stratégies (ci-dessus) cela se comprend assez facilement, au moins pour celui qui ne vit pas la situation. Mais pour JTY les raisons n'étaient pas du tout évidentes et l'équation « effort = résultats » l'avait amené à redoubler d'efforts, sans pour autant changer de stratégie.

JTY pensait, par rapport aux cours, que « les autres parlent mieux » et il était inhibé par ce qu'il estimait être leur « meilleur niveau » .

L'effort et le bonheur faisaient partie des valeurs fondamentales de JTY, et il semblait les réunir dans la croyance « l'effort mène au bonheur ». JTY a dit qu'il se poussait par rapport à l'anglais, en spécifiant qu'il avait également besoin que les formateurs le poussent.

MOTIVATION

En terme d'autodétermination, la motivation de JTY était de régulation introjectée (cf. chapitre α.III.N.2), puisqu'il avait, avec le temps, pris à son compte et interiorisé des objectifs qui n'étaient, dans un premier temps, que des motivations externes, liées à des obligations professionnelles. En fait, il s'était rendu compte qu'il pouvait réussir à contourner la nécessité de l'anglais dans le travail (en faisant appel aux collègues, par exemple), donc d'autres facteurs avaient opéré pour qu'il intériorise ce désir, notamment l'aspect de « revanche sur le passé » (voir objectifs, ci-dessous).

On a vu ci-dessus (affect) que JTY était déçu par ses résultats antérieurs en anglais. Cette déception serait la conséquence de son attribution à des facteurs externes et stables (la difficulté de la tâche, qui pour JTY, paraissait quasi insurmontable), notamment par rapport aux facteurs qu'il pouvait contrôler (internes et instables), c'est-à-dire l'effort. En effet, il considérait être arrivé à peu de résultats étant donné « la masse de travail » réalisée (cf. croyance ci-dessus). Quand nous nous sommes vus, cette attribution nourrissait sa (dé)motivation, ainsi que sa croyance concernant l'effort nécessaire pour apprendre, qui, à son tour nourrissait l'attribution de résultats. Il semblait avoir initié un cycle infernal de démotivation, pouvant mener à la résignation et à l'abandon éventuel de son projet.

OBJECTIFS

L'objectif que JTY a affiché en entretien était de « communiquer avec les collègues de B... [un site en Angleterre] par 'mail' et téléphone », un objectif purement comportemental et instrumental. D'ailleurs cet objectif était directement lié à ses besoins professionnels et était ressenti presque comme une obligation, la seule différence étant qu'il en avait fait une motivation par régulation introjectée (voir ci-dessus). Cet objectif était voulu, précis et réaliste, ses critères d'évaluation étant de pouvoir comprendre un interlocuteur anglais au téléphone sans le faire répéter plus de deux fois et sans devenir « nervous when the phone rings ».

Les finalités que JTY exprimaient étaient « plus d'autonomie et de liberté dans [s]a fonction » et « le bien-être », finalités abstraites qui se situent à l'autre extrême de l'échelle de qualités d'objectif. Pouvait-il envisager ou imaginer ce que seraient des objectifs de performance ou de maîtrise en anglais? Ceux-ci avaient-ils de l'importance ou un intérêt quelconque pour lui? Dans son omission de définition d'objectif de type intermédiaire, JTY ressemble à de nombreux apprenants qui sont venus à l'apprentissage de l'anglais tard et depuis (relativement) peu de temps (cf. les cas de EBO et KPK). Contrairement à d'autres apprenants qui débutaient vraiment leurs parcours, qui ne situaient que des objectifs de maîtrise, l'articulation des objectifs de JTY semblait avoir déjà évolué. Au moins pouvait-il envisager un fonctionnement efficace mais imparfait.

Dans son discours, le « bien-être » que recherchait JTY à travers l'apprentissage de l'anglais semblait correspondre à une revanche sur lui-même et surtout sur ses lacunes scolaires. Ce serait un moyen de prouver (de se prouver?) qu'il était capable de ce genre d'apprentissage tant prisé (cf. chapitre III.H.2 sur intelligences linguistiques et QI). Par contre, le premier niveau des objectifs était purement instrumental et était ressenti comme une obligation professionnelle.

PARCOURS DE FORMATION

La suggestion de faire un travail soutenu solitaire (sur CD-ROM et avec des cassettes audio et vidéo) avant de se remettre dans une situation de groupe a été accueillie avec enthousiasme. Le raisonnement derrière cette suggestion était d'abord d'atténuer l'anxiété liée à la performance dans un groupe et de reconfor-

ter son côté introverti et réfléchi, avant de l'inciter à faire évoluer ses stratégies d'apprentissage et de communication. JTY a dit qu'il avait besoin que les formateurs le poussent. Cette information a été prise comme indice qu'il ne fallait surtout pas lui donner des outils ou exercices qu'il considérerait comme « faciles » (d'ailleurs ce serait en totale contradiction avec la théorie des buts).

Son penchant pour les détails et les procédures a fait préconiser des outils méthodiques et conseiller de les suivre chronologiquement mais de suivre en parallèle trois ou quatre outils différents, afin de développer différentes compétences langagières et de tester de nouvelles méthodes de travail. Ainsi, JTY a commencé avec le CD-ROM English + (niveau 2), en réalisant essentiellement des exercices de grammaire, qui ont satisfait son besoin de faire un travail « scolaire », et les activités d'écoute du livre Task Listening, destinées à l'amener à pratiquer une écoute en fonction des informations requises, plutôt qu'une compréhension exhaustive. Il a alterné l'utilisation de ces deux outils au cours de chaque séance d'une heure pendant tout le premier mois. Au bout de six semaines, JTY a commencé à intégrer aussi la vidéo Meeting Objectives dans son apprentissage, en utilisant une double stratégie d'écoute (d'abord globale, ensuite plus détaillée), afin d'enrichir sa palette stratégique. Après ce premier temps de travail seul, il s'est joint à un cours de groupe qui se réunissait deux fois deux heures par mois. Il s'est beaucoup investi dans les échanges à deux et, petit à petit, a osé s'exprimer devant le groupe (huit personnes). Au cinquième mois, il a découvert les CD-ROM Voicebook (un genre de dictée améliorée) et ne les a plus quittés, sauf pour réaliser une séquence de Meeting Objectives (ou Creating Opportunities, la suite) par mois. De façon très occasionnelle (une ou deux fois par mois), il faisait une activité à partir d'un autre outil. Le travail d'écoute intensif que les Voicebooks exigeait représentait un vrai défi pour JTY, qui avait des difficultés de compréhension et probablement d'écoute (voir ci-dessus).

JTY s'acharnait à écouter et réécouter chaque phrase des Voicebook, jusqu'à ce qu'il trouve tous les mots. Ce travail de détail (la dictée) était minutieusement recopié dans son cahier à la fin de chaque leçon. Quand on lui a suggéré parfois que ce n'était peut-être pas indispensable, il a répondu que ça lui permettait de réviser et d'apprendre le vocabulaire. JTY était persuadé que c'était les

Voicebooks qui le faisaient progresser le plus en anglais. En effet, en l'espace de quelques mois, il faisait des exercices de plus en plus difficiles (selon l'échelle de l'outil). Il semblait, par ailleurs, rencontrer moins de difficultés de compréhension dans d'autres situations. Au terme de la première année, il a même regardé quelques films en V.O. (avec un recours au sous-titrage, mais en anglais). Il est vrai que les Voicebooks le réconfortait dans sa façon de travailler, et probablement renforçait sa croyance que seul l'effort (difficile) peut apporter des résultats. En revanche, ils lui permettaient de travailler la compétence langagière qui était la plus problématique pour lui (l'écoute) et apportaient des résultats qu'il mesurait d'une part par rapport aux progressions de l'outil et d'autre part qu'il pouvait vérifier en situation professionnelle. De plus, et c'est peut être le résultat le plus important, sa propre perception de progrès (grâce à cet outil) lui a permis de rompre la spirale de démotivation qui avait commencé.

Sur les trente stagiaires dont le parcours est décrit ici, JTY est celui qui a de loin réalisé le plus d'heures de formation (181 sur quinze mois, alors que le deuxième nombre le plus important était de 149 heures sur quatorze mois). En moyenne, JTY venait travailler son anglais pendant trois heures par semaine sur place et, de plus, en faisait presque autant chez lui. D'après lui, il faisait dix minutes « d'écoute passive » (radio) par jour, et entre une et deux heures par mois de lecture de livres simplifiés (« *graded readers* »). Évidemment, ces heures de travail personnel ne sont pas vérifiables, et JTY ne nous en a rapporté les détails que pendant les premiers mois. Néanmoins, comme il a affirmé continuer, et en extrapolant, nous pouvons estimer le temps personnel entre 100 et 150 heures sur les quinze mois. Cela voudrait dire que, pendant la période concernée, JTY aurait consacré autour de 300 heures à l'apprentissage de l'anglais.

JTY avait aussi besoin de retours sur ses progrès. Après cinq mois de travail, vu ses investissements, il est venu demander un bilan intermédiaire. Aucune évaluation n'était prévue à ce stade dans le dispositif, alors les éléments qui pouvaient être réunis pour lui individuellement le furent. La restitution des éléments quantitatifs (temps et taux de présence) ainsi qu'une évaluation subjective de ses progrès en termes des compétences langagières et linguistiques, l'ont rassuré et stimulé pour continuer son apprentissage. D'ailleurs, d'autres personnes, ayant

vu ces documents, ont demandé que la même chose soit faite pour elles. Ainsi, c'est JTY qui est intervenu sur le fonctionnement pédagogique même du centre, en provoquant des modifications nécessaires et bien accueillies par les autres apprenants (ainsi que par l'équipe d'animation).

Enfin, c'est après treize mois de formation dans ce système que JTY a participé à une validation formelle. La schématisation des résultats fait apparaître une progression d'au moins un demi-niveau sur l'échelle utilisée, ainsi qu'une homogénéisation de son niveau de performance par rapport aux différentes compétences langagières. On note aussi que JTY a atteint son niveau d'objectifs dans la quasi-totalité des domaines.

En fonction d'un tel investissement en temps, on est en droit de s'interroger sur les résultats effectifs de JTY, qui semblent, à première vue, bien faibles. En revanche, comment prouver, s'il ne lui avait pas été laissé le droit d'apprendre à sa façon, suivant ses propres préférences, qu'il aurait mieux appris, ou, au contraire, abandonné plus ou moins vite ?

β.IV.C CSS

ENVIRONNEMENT SOCIAL

CSS était secrétaire de direction auprès de l'un des principaux dirigeants de la société. Ce poste était exigeant, mais, contrairement à des postes antérieurs qu'elle avait occupé, ne nécessitait pas la pratique de l'anglais. Ce fait était une frustration pour CSS qui estimait ne pas pouvoir maintenir correctement son niveau de langue dans cette situation, d'autant plus qu'elle voyageait beaucoup moins que quelques années auparavant. C'est ainsi qu'elle avait demandé à suivre une formation.

HISTOIRE PERSONNELLE

Lors de sa formation initiale CSS avait acquis des compétences très développées en anglais. Elle s'en était servi au cours de ses nombreux voyages, ainsi que dans sa vie professionnelle, toujours avec plaisir. Depuis quelques années pourtant, elle n'avait eu que de rares occasions de les utiliser. Elle avait alors suivi une trentaine d'heures de formation continue à l'anglais en cours particuliers (faute d'autres apprenants de son niveau) avant de s'inscrire au « Centre de formation autodirigée ». CSS saisissait toutes les opportunités dans son environnement pour utiliser l'anglais. Cela allait de la lecture régulière de livres, aux séances de télé, à la recherche active d'étrangers qui passaient dans l'entreprise, pour échanger un peu avec eux.

CAPACITÉS PHYSIQUES

CSS semblait avoir une bonne oreille mais je n'ai pas de mesure objective qui permette de l'affirmer.

INTELLIGENCE(S)

L'intelligence linguistique de CSS ne faisait pas de doute, en témoignaient son « éloquence » en français et ses compétences en anglais (voir ci-dessous et fiche récapitulative, Annexe 6). De plus, elle parlait un peu (d'après elle) d'espagnol dont elle se servait pendant ses vacances.

COMPÉTENCES EN LANGUE

En anglais, CSS était capable de comprendre presque tout, dans toute situation, à l'exception de certains accents qu'elle ne rencontrait pas fréquemment.

Elle comprenait les détails de ce qui se passait en réunion professionnelle, des films non sous-titrés (sauf quelques expressions ou nuances particulières), des conversations entre étrangers auxquelles elle ne participait pas. Elle pouvait se renseigner sans problème sur tout sujet et utilisait des références culturelles. Elle lisait rapidement et était capable de rédiger tous les documents professionnels nécessaires, intervenant même pour corriger ceux de son patron. Lorsqu'elle se posait des questions sur une formulation écrite, elle optait pour celle dont elle était sûre.

PRÉFÉRENCES COGNITIVES

Sur le plan des préférences cognitives, CSS n'en manifestait pas de très marquées, sur quelque continuum que ce soit, et ses préférences se révélaient être les mêmes, qu'elle soit en train de parler en français ou en anglais. Ainsi, elle était légèrement introvertie et réflexive mais pouvait avoir un comportement extraverti dans certaines situations, y compris celles qui se passaient en anglais. Elle favorisait les modes de perception et de représentation visuelles, mais était tout à fait à l'aise avec l'auditif. Elle se situait fortement dans une perspective d'option et de possibilité vis-à-vis de l'anglais, cette langue ne représentant pas d'enjeu professionnel pour elle au moment où nous nous sommes vues et ses compétences existantes étant suffisamment développées pour d'éventuels besoins futurs. Au niveau des champs d'intérêt, les personnes venaient en première place, et les informations en deuxième. CSS était essentiellement référencée interne, ce qui ne l'empêchait pas de chercher des réponses ou corrections ailleurs, lorsqu'elle n'était pas certaine d'une formulation (par exemple).

STRATÉGIES

Je n'ai pas détaillé les stratégies d'apprentissage utilisées par CSS. Celles-ci étaient nombreuses et sophistiquées, avaient pour la plupart été développées pendant sa formation initiale, et, au vu des résultats, étaient efficaces. Un tel travail serait intéressant à réaliser dans le cadre d'une recherche sur « le bon apprenant de langues » ou afin de « modéliser » les stratégies de ceux qui réussissent leur apprentissage. (Je rappelle ici, que dans le cadre de cette recherche-action, l'objectif des entretiens n'était pas de recueillir toute information concernant l'apprenant, mais plutôt celles qui permettaient de conseiller l'apprenant quant à son

parcours de formation et éventuellement celle où nous aurions une action/intervention à réaliser pour infléchir la formation à suivre.)

En ce qui concerne les stratégies de communication, CSS déployait essentiellement les mêmes que celles utilisées dans sa langue maternelle, supplémentées par quelques stratégies de compensation élégantes (c'est-à-dire qui n'interrompaient pas la fluidité de la conversation).

AFFECT

Mesurée dans sa prise de risque linguistique (elle ne s'aventurait pas à essayer des mots ou formulations trop « farfelus »), CSS semblait avoir retenu suffisamment d'anxiété par rapport à l'anglais pour la pousser à rechercher la perfection, à s'inquiéter de petites erreurs, mais sans l'inhiber dans son fonctionnement professionnel, ni dans le plaisir qu'elle pouvait éprouver en parlant avec quelqu'un.

ASPECTS CONATIFS

Sur le plan des croyances, CSS semblait réunir celles qui favoriseraient une bonne maîtrise de l'anglais. Elle aimait la langue anglaise, pensait que c'était agréable de la parler, avait envie de se perfectionner pour son propre plaisir, ainsi que pour des besoins professionnels futurs. D'ailleurs, pour elle il était évident que son passage dans un poste où elle n'utilisait pas son anglais était temporaire.

MOTIVATION

CSS fait partie des quelques apprenants, dans cette étude, qui étaient totalement auto-déterminés et qui avaient une motivation intrinsèque. Aucun élément externe ne la poussait à apprendre, ni à utiliser son anglais. Seul le plaisir que l'anglais lui procurait la poussait à continuer sa formation. CSS attribuait ses résultats à sa propre compétence (facteur interne et stable), ce qui avait créé chez elle une spirale vertueuse de réussite (puisque ses résultats étaient bons, elle était compétente, et puisqu'elle était compétente elle pouvait avoir de bons résultats).

OBJECTIFS

CSS exprimait des objectifs de maîtrise, qui restaient difficiles, même si elle avait un niveau déjà avancé et qu'elle aurait pu paraître tout près du but. Dans ses mots, elle voulait « *speak fluently, without hesitation ; have more vocabulary ; be able to understand anybody* ». (Ce dernier objectif tenait au fait qu'elle rencontrait des difficultés de compréhension de certains accents.) La finalité pour elle serait son propre plaisir, finalité abstraite et illustrative de sa motivation intrinsèque. Son principal critère d'atteint d'objectif était de « *be able to correct my boss* » et d'être sûre que sa correction était juste, critère précis et mesurable.

PARCOURS DE FORMATION

Entre le 23 avril 1997 et le 12 mai 1998, CSS a suivi 64 heures de formation, dont vingt dans le cadre de différents groupes d'apprentissage. Pour seize de ces heures il s'agissait de deux ateliers ponctuels (l'un sur les techniques de base de la communication interpersonnelle, et l'autre sur le thème de la cuisine dans différentes cultures). Les quatre autres heures de groupe (réalisées pendant son dernier mois de formation) étaient des heures de « cours » hebdomadaires au sein d'un groupe d'autres secrétaires avec d'importantes responsabilités et un niveau d'anglais élevé. Les derniers deux-tiers de sa formation étaient constitués de travail personnel au « Centre de formation autodirigée » : le CD-ROM Voicebook (niveau « expert »), des conversations régulières avec les animateurs, des films en anglais sans sous-titres, quelques vidéos « d'apprentissage », des dialogues en binôme sur des thèmes professionnels, et parfois un exercice de rédaction de lettre ou vérification d'un point de grammaire. Sur son temps personnel, CSS lisait des magazines (elle appréciait particulièrement Better Homes and Gardens) ou écoutait des « livres parlants » sur cassette qu'elle empruntaient au « Centre de formation autodirigée ».

Lors de sa validation elle semblait reconnaître ses propres compétences de manière plus réaliste que lors de l'auto-évaluation initiale.

Ces trois études de cas montrent, d'une façon plus nette et vivante que des commentaires généraux, sur quelles observations précises se reposent certaines interprétations de paramètres personnels ainsi que les inciden-

ces spécifiques qu'elles peuvent avoir sur la formation. Elles permettent à la recherche elle-même d'adopter la position que j'ai voulu privilégier dans la formation : une position proche de l'apprenant.

γ

**Troisième partie :
Résultats**

Préliminaires

Ce travail a commencé en postulant l'efficacité d'une structure de formation autodirigée qui soit conçue en fonction de l'apprenant et adopte une approche globale visant l'équilibre des systèmes qui la composent. Il s'est positionné en tant que travail de terrain dans la tradition de la recherche-action, afin de valider l'opérationnalité pratique d'outils et d'approches pédagogiques.

Le cadre théorique et l'expérimentation ont pris pour point de départ une vision globale, qui est devenue de plus en plus spécifique. Ainsi, tel un entonnoir, du système général d'une structure de formation autodirigée, je suis arrivée à un regard sur les paramètres spécifiques d'apprenants individuels. L'exposé des résultats suivra un cheminement inverse : de résultats qui peuvent paraître des détails, je remonterai progressivement vers les résultats globaux du système et des formations mises en place. Ainsi je commence par les résultats concernant les paramètres cognitifs, conatifs et affectifs de l'apprenant. Ceux-ci me permettront de parler des résultats plus larges concernant les sous-systèmes de l'apprenant et de la pédagogie (les deux sous-systèmes qui ont été examinés de plus près dans ce travail), pour terminer par les résultats globaux du système de formation autodirigée.

J'ai postulé dans l'introduction que la connaissance de l'apprenant permettait de déterminer un parcours individuel qui favoriserait son apprentissage par son adaptation pédagogique. Cela présuppose

- qu'un tel diagnostic des différents paramètres soit possible,
- que des réponses pédagogiques peuvent se trouver pour chaque préférence cognitive,
- que cette adaptation pédagogique mène à une meilleure acquisition de l'objet de l'apprentissage : l'anglais
- et que ces actions pédagogiques sont cumulatives et non pas exclusives.

Dans l'expérimentation, j'ai indiqué la méthodologie de diagnostic et des entretiens qui a été pratiquée et qui permet d'affirmer le premier point : un tel diagnostic est possible. En revanche, il faut être prudent et reconnaître

- que c'est un diagnostic largement subjectif, reposant sur des perceptions et représentations des parties prenantes (apprenants / formateurs / chercheur) ;
- que le chercheur fait partie du système et donc a forcément un recul moindre que s'il avait été uniquement un observateur externe ;
- que c'est un diagnostic qui bénéficie de conditions (délais souples et budgets relativement importants) qui ne seraient pas disponibles dans tous les contextes (transférabilité limitée ?).

Néanmoins, les études de cas et les exemples spécifiques d'utilisation des paramètres décrits dans les chapitres β .III et β .IV montrent les types de données qui peuvent être collectés et la façon dont elles ont été utilisées dans le contexte en question.

Je propose maintenant de reprendre les différentes catégories de paramètres individuels et de regarder les résultats concrets sous des angles qualitatifs et quantitatifs. Cela aboutira aux conclusions que l'on peut tirer de cette expérience de diagnostic. Je reprendrai dans le même ordre proposé précédemment (chapitre β .III, d'abord les paramètres cognitifs (styles et stratégies), ensuite affectifs (émotions) et enfin conatifs (croyances, valeurs, motivation).

γ.I. RÉSULTATS DES ACTIONS PÉDAGOGIQUES SELON LES PARAMÈTRES INDIVIDUELS

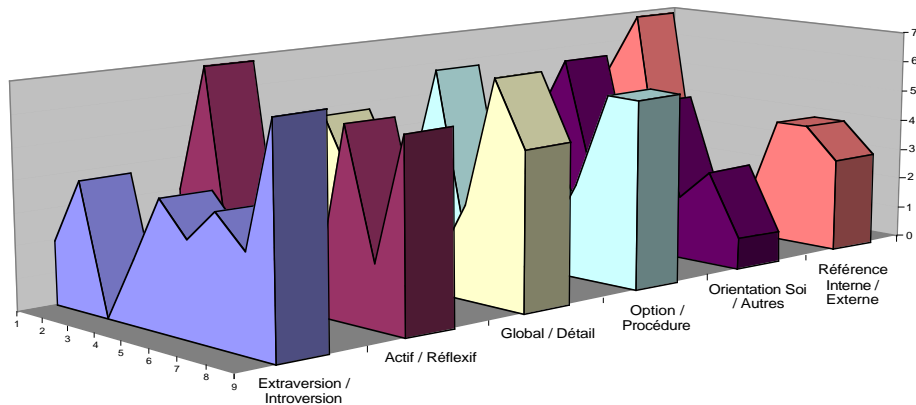
γ.I.A. Les préférences cognitives

Dans le chapitre β.III.A, j'ai décrit des manifestations de six catégories de préférences chez des apprenants de l'anglais. Comme, pour la plupart de ces préférences, il s'agit de « continua » entre deux extrêmes, la tentation est grande de donner une valeur numérique aux positions (par exemple entre 1 et 9) et de procéder à quelques analyses quantitatives simples. Si je saisis cette opportunité, c'est qu'elle permet de donner encore plus d'« épaisseur » au récit de la recherche et de contribuer à la justification de son bien-fondé. Faire une recherche qualitative n'implique pas le rejet de tout traitement quantitatif (cf. chapitre α.I.A). En revanche, toutes les données, qualitatives ou quantitatives, ont le même statut. Les unes ne sont pas meilleures que les autres. Ainsi, quelques résultats, sous forme de chiffres, commentaires et graphiques fourniront une compréhension supplémentaire des phénomènes décrits dans le texte.

L'objectif de l'adaptation de la forme pédagogique aux préférences cognitives est de permettre à l'apprenant d'être plus disponible pour aborder les aspects du contenu qui vont à l'encontre de ses préférences (cf. α.III.J.3 et β.III). Ainsi les résultats les plus importants me semblent être ceux qui montrent une évolution d'un extrême vers un positionnement plus équilibré.

Encore une fois, il s'agit d'un travail à partir des représentations des apprenants ou / et d'un interviewer / conseiller, et non pas de phénomènes déterminés par la psychométrie. De manière générale, on peut remarquer que les trente apprenants de cette étude sont globalement bien distribués sur les six premières échelles de préférences cognitives, la plupart d'entre elles présentant des distributions bi-modales. Elles seraient (au moins statistiquement parlant, et en fonction des biais induits par la méthode de collecte des informations) discriminantes (voir schéma ci-dessous).

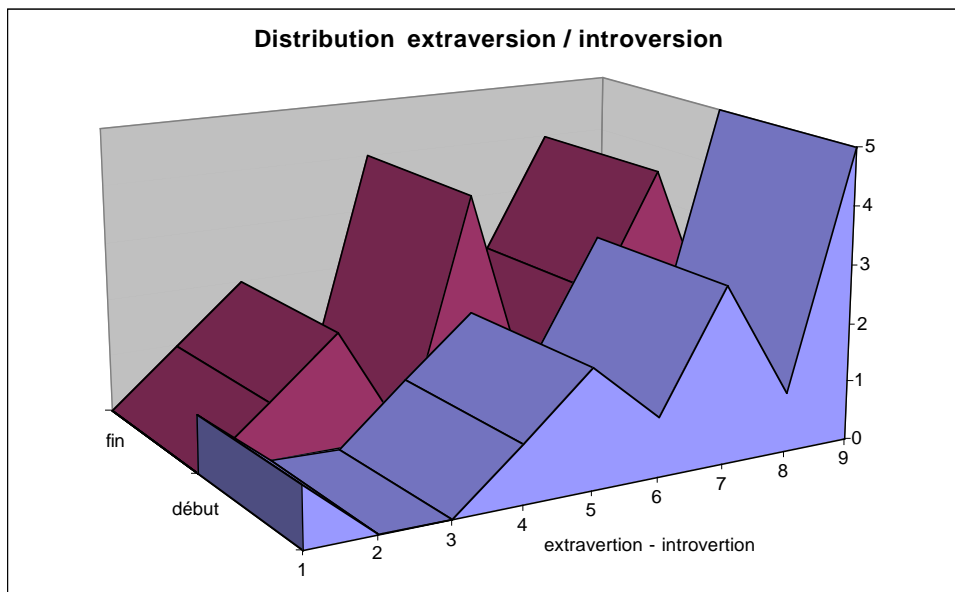
Distribution des préférences cognitives



γ.I.A.1. L'introversion / extraversion (cf. α.III.J.2.c.i.)

Bien que personne ne soit exclusivement introverti ni extraverti (même si des préférences extrêmes existent dans le contexte de l'anglais), on voit à partir des exemples de DMR, PHV, THB et ACA (cf. chapitre β.III.A.1) que des adaptations pédagogiques peuvent être mises en place pour chaque tendance. Cela implique de procurer suffisamment de temps solitaire ou de réflexion aux introvertis, afin qu'ils y trouvent l'énergie nécessaire aux échanges en groupe. Pour certains d'entre eux des périodes assez longues de formation en autonomie peuvent être indispensables pour qu'ils puissent bénéficier d'un travail de groupe. La prise en compte pédagogique des extravertis demande justement l'inverse, c'est-à-dire de fournir beaucoup de moments d'échange, de leur permettre de travailler à deux ou en groupe, même pour réaliser des tâches d'analyse ou de réflexion, d'accepter qu'ils réfléchissent à voix haute.

Dans les cas d'EBO et de JUB (β.III.A.13) on a pu assister, au cours des seize mois, à des évolutions d'extraversion / introversion. En les choisissant, je n'ai relevé que deux des cinq cas où les évolutions d'introversion / extraversion étaient importantes. Huit autres cas montrent des évolutions mineures sur cette échelle, mais qui pourraient n'être que des évolutions de perception des observateurs, ou des modifications relationnelles entraînant une plus grande confiance face aux animateurs.



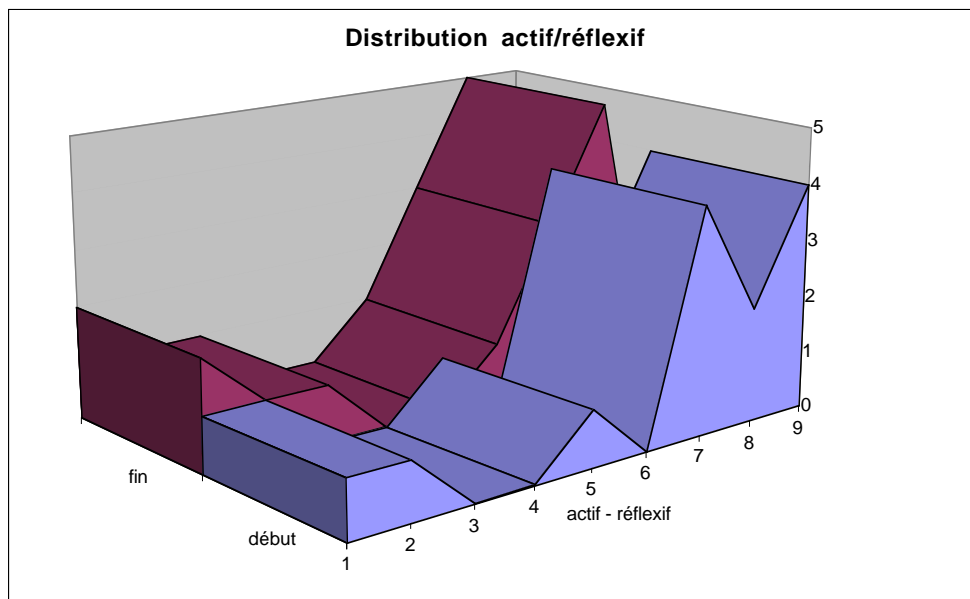
On remarque aussi une corrélation significative (0,6) entre l'extraversion et le niveau de l'auto-évaluation par rapport à la compétence langagière « s'informer ». Il semblerait que cette compétence soit perçue comme demandant une réelle interaction interpersonnelle, une certaine extraversion. En fin de formation on trouve en plus une corrélation entre l'extraversion et le niveau de performance en prononciation (0,6) et en vocabulaire (0,6). Est-ce que l'extraversion influencerait réellement ces performances, ou (ce qui est plus probable) seulement la perception que les évaluateurs ont de ces performances ? Des études plus poussées seraient nécessaires pour valider ces hypothèses.

γ.I.A.2 Actif / réflexif (cf. α.III.J.2.c.iii et α.III.J.2.b.ii)

En extrapolant à partir des exemples de DMU et CFR (β.III.A.2), on a vu que des réponses pédagogiques pour satisfaire un « actif pur » demanderaient de le mettre au cœur de l'action. Il faudrait qu'il puisse s'exprimer sans avoir trop à réfléchir, et ne pas être pénalisé pour des erreurs qu'il pourrait faire, faute de patience. L'actif aurait besoin de se poser de temps en temps, d'adopter une position plus « réfléchie », afin d'atteindre une plus grande précision linguistique.

Pour une personne avec une forte orientation réfléchie, il faudrait lui donner le temps de préparer ses échanges, ses tâches et ses interventions. Afin d'être opérationnel dans des situations de communication réelles, elle devrait s'obliger à moins de préparation au fur et à mesure de la conversation, en prenant une position plus active.

Dans le milieu de l'entreprise, où la qualité relationnelle prime sur la qualité linguistique, les personnes orientées « actif » sont privilégiées par rapport à leurs opposées, surtout aux premiers niveaux de compétence langagière. Sur les trente apprenants, sept présentent des évolutions sur cette échelle entre le début et la fin de l'apprentissage. Les modifications observées peuvent être minimales (dans les cas de PHV ou IED) ou très importantes (dans les cas de JUB et EBO). Des commentaires supplémentaires sur ces évolutions suivent en fin de chapitre.

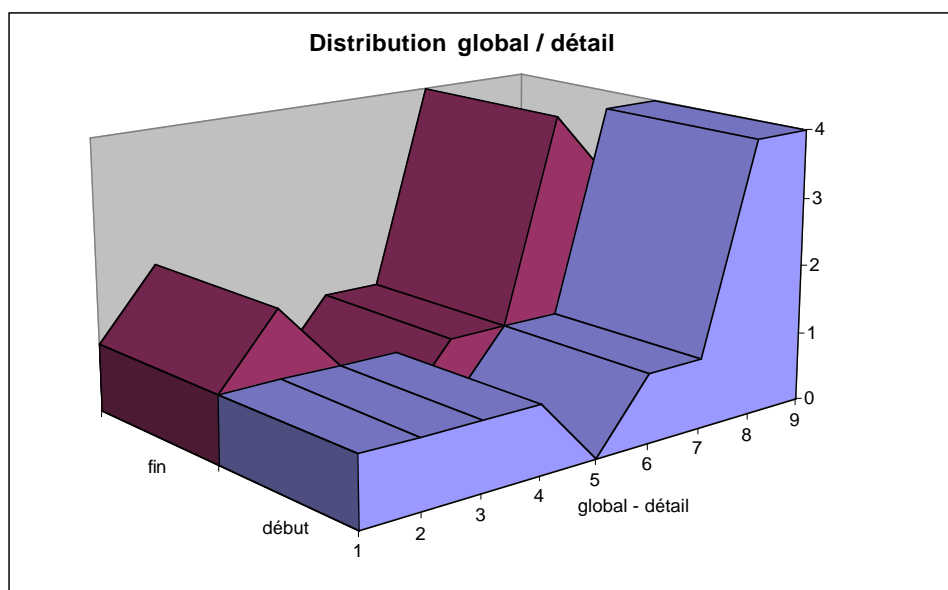


γ.I.A.3 Global / détail (cf. α.III.J.2.b.ii)

Les cas de CNT et d'IED (β.III.A.3) indiquent comment, dans une structure de formation autodirigée, les préférences détail / global peuvent être satisfaites au moyen des outils choisis et types de tâches conseillés. Même si un apprentissage qui permettrait à un apprenant de ne faire que de l'écoute / lecture globale,

ou que de l'écoute / lecture de détail ne lui donne qu'une perception de la langue déséquilibrée, dans le cas de ces deux apprenants il a été important de commencer par ce type d'approche, afin de pouvoir envisager l'intégration de l'autre approche plus tard.

Dix personnes semblent avoir évolué par rapport à l'orientation global / détail durant la période d'apprentissage. La grande majorité d'entre elles est passée d'un positionnement relativement « détail », vers une orientation plus « globale ». Une seule, MAI, a évolué dans le sens inverse. Comme, au début, sa préférence « globale » était particulièrement forte, il semblerait que ce résultat indique un positionnement plus équilibré, lui permettant de prêter plus d'attention aux phénomènes linguistiques, qu'à la seule efficacité communicative.

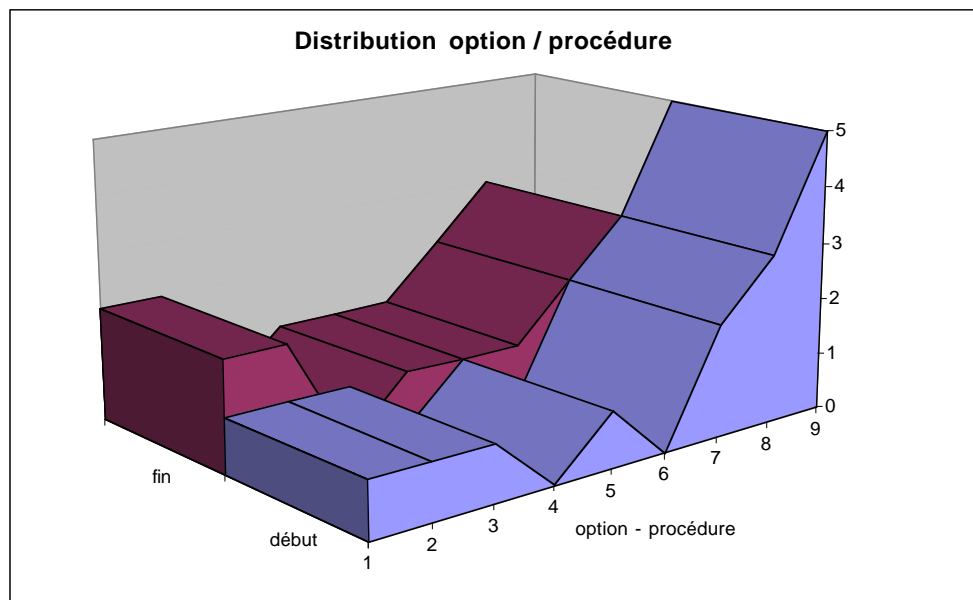


γ.I.A.4 Option / procédure (cf. α.III.J.2.b.ii)

D'après les exemples de JTY et JDA (β.III.A.4), on a vu l'importance d'aider un apprenant « procédure » à choisir un ou deux outils, relativement complets, qu'il peut suivre systématiquement, ainsi que l'importance de fournir à une personne « option » une large panoplie d'outils, de formes et de moyens d'apprentissage, lui permettant de changer fréquemment d'activité, de contenu, d'interlocu-

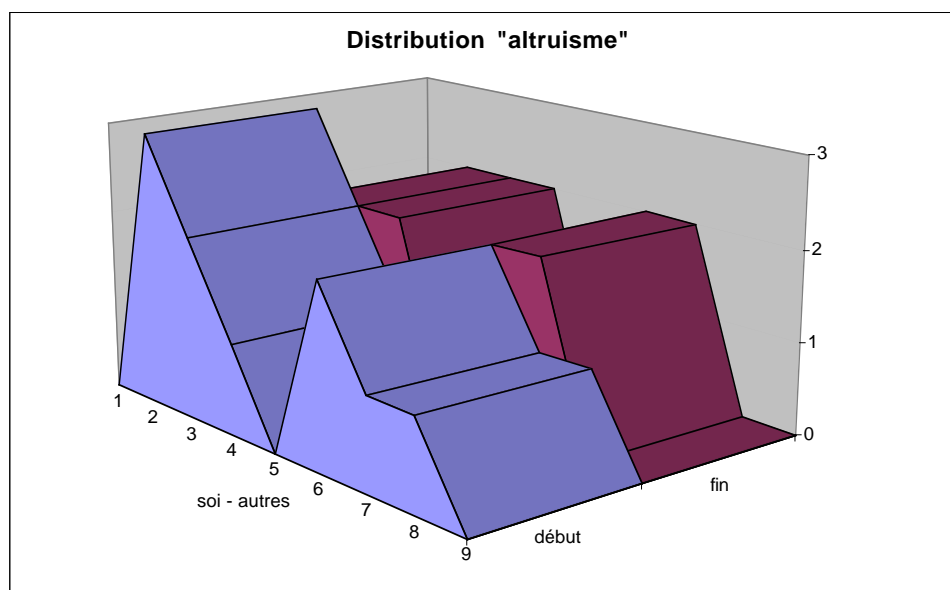
teur et de bâtir son apprentissage en fonction de ses propres critères qui, souvent, resteront un mystère pour les formateurs (cf. chapitre α .III.J). La structure de formation autodirigée décrite dans ce travail semble être en soi particulièrement adaptée à ce style d'apprentissage et offrir des perspectives qu'un apprentissage plus traditionnel ne fournit pas. En revanche, elle permet toujours à des personnes qui ont besoin de suivre des étapes de façon « procédure » à trouver satisfaction aussi.

On observe dix cas d'évolution dans le sens d'une approche plus « option » parmi les personnes de l'échantillon. Une population qui était très « procédure » dans ce contexte au début de l'apprentissage (19 personnes, contre 9 « option » et deux au milieu) s'est répartie de façon plus équilibrée arrivée en fin de formation (12 « procédure », 15 « option » et trois au milieu). Pourtant, ces évolutions, même sur le plan individuel, avancent toujours dans le même sens : vers l'orientation « option ». J'avance quelques explications possibles dans la conclusion de cette partie sur les styles cognitifs, en fin de chapitre.



γ.I.A.5 Altruisme (cf. α.III.J.c.ii)

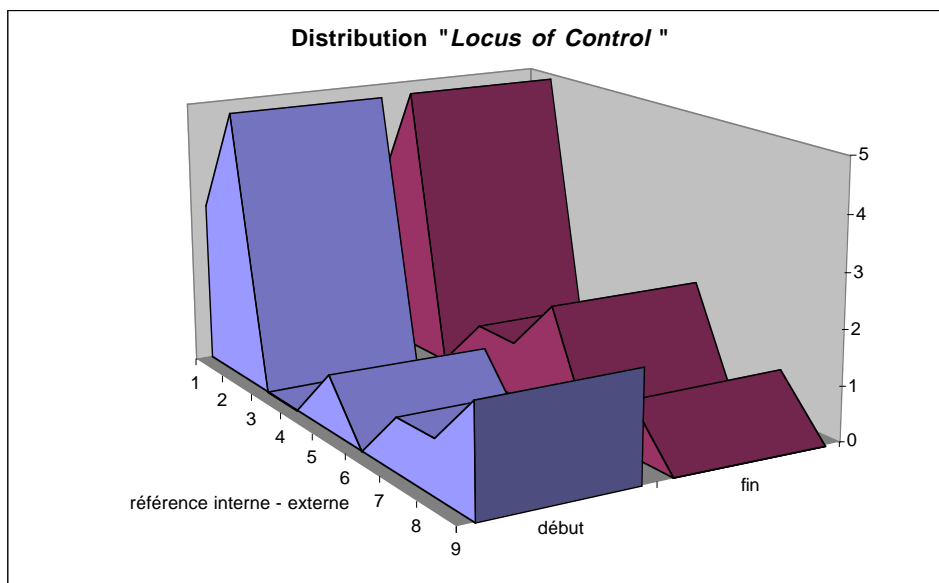
Le peu d'informations collectées et l'attention portée plus volontiers à d'autres préférences cognitives font qu'à l'issue de cette expérimentation j'ai très peu de résultats à commenter. Les quelques cas documentés dans la partie expérimentale indiquent des évolutions mineures (on en trouve cinq en tout sur les fiches individuelles en annexe). Je ne suis pas sûre qu'il y ait une approche pédagogique spécifique à mettre en œuvre vis-à-vis de l'altruisme. La seule piste sur ce point est l'exploitation de l'orientation « autres » par un formateur, qui peut satisfaire ce besoin chez certains apprenants en leur demandant de mettre leurs compétences et leur volonté au service d'autres. Cette approche, par laquelle l'apprenant devient tuteur, peut aussi l'amener à des prises de conscience langagières nouvelles. Une étude qui prêterait une attention plus spécifique à cet aspect de l'apprenant pourrait éclairer ses apports et ses limites.



γ.I.A.6 « Locus of control » (α.III.J.2.c.v)

Les cas de CGN et RLN (β.III.A.7) indiquent que le référencement interne (même s'il n'est pas une valeur en soi), peut être très utile aux apprenants poursuivant un apprentissage dans un centre de formation autodirigée. En générali-

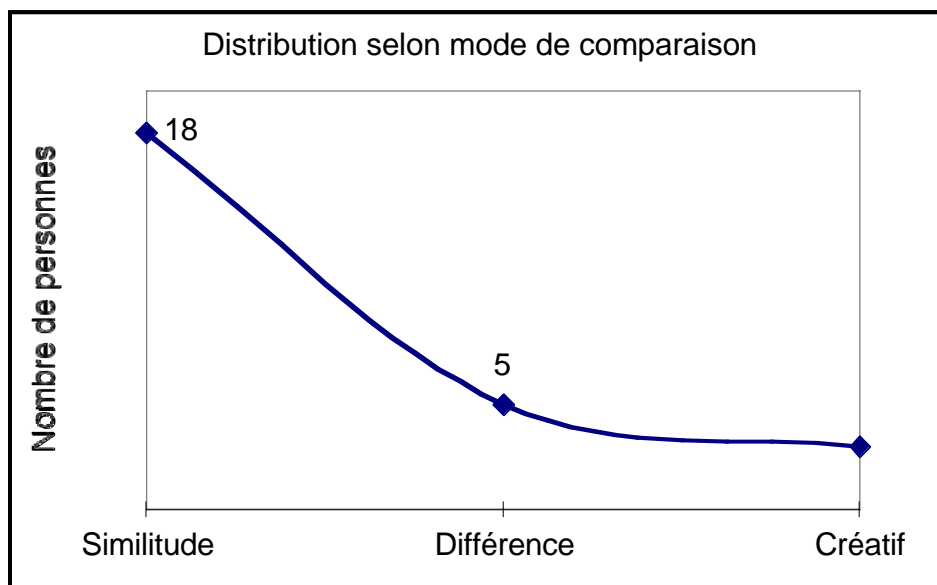
sant à partir du cas de CGN, une bonne approche pédagogique, pour les apprenants qui sont déjà fortement référencés interne, semble être de leur fournir des renseignements, mais aussi de leur permettre de prendre eux-mêmes toutes les décisions importantes relatives à leur apprentissage. Pour ceux qui sont référencés externe, comme RLN, il serait préférable de les aider à prendre un certain nombre de décisions concernant leur apprentissage et de leur fournir des outils adaptés afin de les aider à juger de leurs performances et de mesurer leurs progrès.



γ.I.A.7 La comparaison (cf. α.III.J.2.a.ii)

La préférence comparative a été vue par le biais des cas de DGS et CBR (β.III.A.8), qui m'ont amenée à considérer que cette préférence pouvait souvent être satisfaite dans la forme de l'apprentissage (d'une part) et dans la manière de présenter des analyses linguistiques (d'autre part). Cela ne veut pas nécessairement dire proposer des organisations d'apprentissages similaires aux apprentissages antérieurs (ou différents d'eux), mais plutôt savoir relever et indiquer quels aspects des apprentissages comparés présentent des similitudes ou différences. De la même façon, il ne s'agit pas (dans le contexte décrit ici) de « prouver » que le français et l'anglais (ou tout autre L_1 et L_2) se ressemblent ou pas. Il s'agit, en fonction de l'apprenant, de mettre en évidence plutôt les éléments de similitude ou plutôt les éléments de différence.

Dans l'échantillon des trente individus pris en compte dans cette étude, dix-huit ont une préférence « similitude » et cinq une préférence « différence ». Personne ne démontre une préférence « créative » pure, c'est à dire un rejet du concept de la comparaison. Les trois personnes qui sont qualifiées de cette façon (voir distribution sur schéma ci-dessous) présentent également une autre préférence comparative. Cela indiquerait peut-être une hésitation à comparer, mais également une préférence pour la façon de comparer dans certaines circonstances. La distribution étant fortement biaisée en faveur de la similitude, on peut également postuler une difficulté de la part des interviewers à discerner cette préférence, ou bien une importance non-significative dans le contexte de l'apprentissage de l'anglais, ou encore une utilisation insuffisamment exploitée dans la phase d'apprentissage.

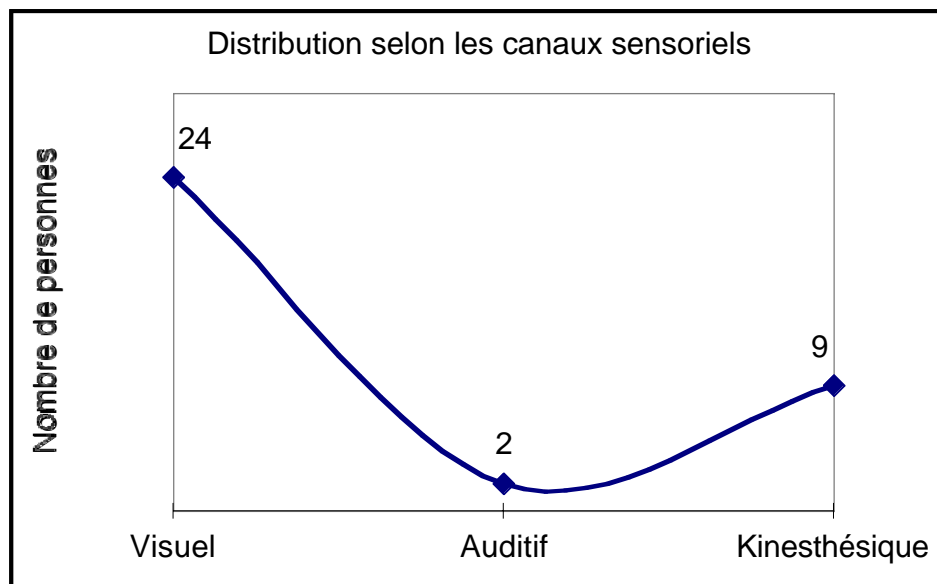


γ .I.A.8 Les canaux sensoriels (cf. α .III.J.2.a.i et β .III.A.9)

Parmi les personnes faisant partie de cette étude, la préférence visuelle est dominante (vingt sur les trente personnes de l'échantillon). Cette prédominance visuelle est peut-être partiellement liée à l'activité même de l'entreprise, qui pourrait attirer plus de personnes ayant une sensibilité visuelle. D'autre part, il semblerait que ce soit également une dominante dans la population occidentale en gé-

nérale et donc elle serait liée à des phénomènes culturels plus larges que la seule culture d'entreprise. D'ailleurs, Ehrman (1996) observe également cette prédominance visuelle dans les populations avec lesquelles elle travaille (des fonctionnaires américains au département des affaires étrangères).

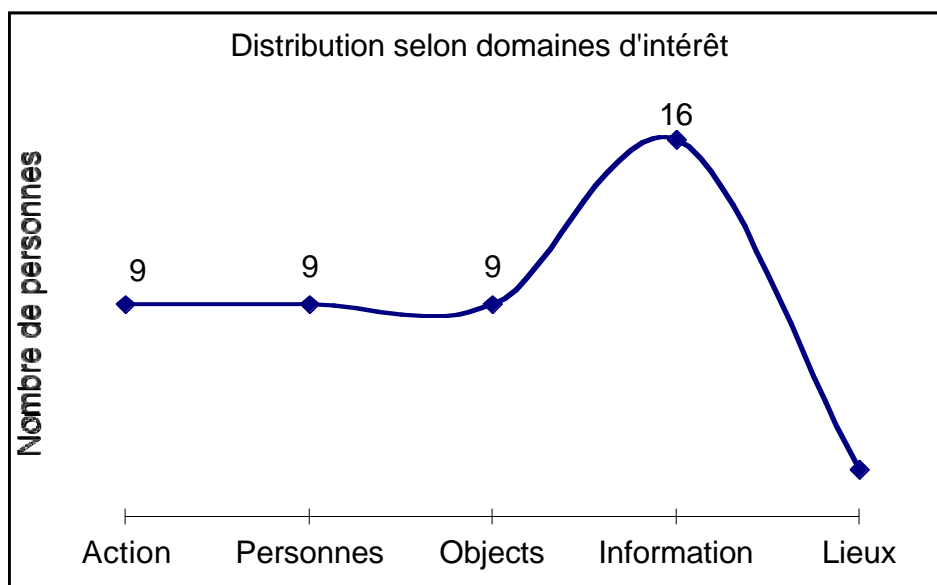
Seulement trois personnes de ce groupe manifestent une préférence kinesthésique pure. Sept doubles préférences sont présentes : cinq visuelles-kinesthésiques, une auditive-kinesthésique (CBR) et une visuelle-auditive (CSS). Aucune préférence auditive pure ne s'est manifestée parmi la population étudiée ici.



Avec une telle distribution, on imagine assez facilement qu'une pédagogie basée essentiellement sur l'écoute trouverait peu d'inconditionnels. Ainsi que cela a été indiqué dans la partie théorique (cf. chapitre α .III.J.2.a.i), on peut aujourd'hui relativement facilement fournir aux apprenants des outils et moyens d'apprentissage qui satisfont leur besoins en perception sensorielle, tout en introduisant des éléments qui utilisent d'autres canaux (et notamment l'audition). Ces préférences font, comme les autres, partie d'un tout et ne sont en aucun cas suffisantes pour l'orientation de toute une approche pédagogique. Il s'agit encore une fois d'éviter des surcharges cognitives (cf. chapitre α .III.J.3) afin que l'apprenant soit le plus disponible possible pour traiter le langage.

γ.I.A.9 Les centres d'intérêt (cf. α.III.J.2.a.ii et β.III.A.10)

On voit sur cette distribution que les trois premiers domaines d'intérêt (action, personnes, objets) semblent assez bien distribués parmi les personnes de l'échantillon (neuf personnes étant attirées par chaque catégorie), alors que les informations intéresseraient seize personnes sur trente et les lieux seulement deux. Il y a, bien évidemment, de nombreuses doubles préférences. Encore une fois, le contexte et les sujets abordés lors de l'entretien, ainsi que les préférences personnelles des interviewers, auraient pu biaiser ces résultats.



Par ailleurs, de nombreuses correspondances semblent exister entre les centres d'intérêt et d'autres catégories étudiées. « Action » correspond souvent à une préférence cognitive « active » sur le continuum « actif / réflexif » (JDA, CTR, CFR, RLN, THB, AEG, ACA), ou à une préférence « kinesthésique » dans le mode de représentation (JUB, CTR, CFR, DGS, RLN, THB), ou, enfin, à une intelligence « corporo-kinesthésique » dans la classification des intelligences (DGS, RLN, THB). « Personnes » trouve des correspondances dans l'intelligence « interpersonnel » (AEG, CBR, CTR, CNG, EBO, JDA, MAI, THB), l'extraversion (AEG, CBR, MAI, THB), ou l'orientation « autres » sur le continuum « soi / autres » (CTR, CNG, EBO, JDA, MAI). « Information » correspond souvent à l'intelligence « logico-mathématique » (10/16 personnes), ainsi qu'aux préférences « détail »

(12/16) et « procédure » (13/16), sauf lorsque ce domaine d'intérêt est accompagné d'un autre (voir les cas de AEG, CFR et JDA). Ni « objets » ni « lieux » ne semblent avoir de correspondance particulière avec d'autres préférences. Dans l'échantillon seulement deux personnes paraissent comme ayant « lieux » en tant que centre d'intérêt (CGN et CSS), ce qui ne permet évidemment pas d'établir de correspondances. En revanche, pour « objets », je ne trouve pas d'explication pertinente.

Ces observations me font douter de la manière dont cette catégorie a été perçue en entretien. Il semble y avoir eu confusion avec d'autres catégories de préférences et, surtout, une trop grande imprécision quant aux indicateurs permettant son diagnostic. Néanmoins, les différentes correspondances ne sont pas systématiques, ce qui laisse supposer un rôle spécifique des centres d'intérêt. Les recoupages et problèmes similaires constatés à propos des intelligences multiples (voir plus loin γ .I.A.11) m'indique qu'un meilleur outillage diagnostique serait nécessaire afin de réellement pouvoir utiliser cette catégorie d'informations.

γ .I.A.10 Le style d'apprentissage : un concept composite (α .III.J.3 et β .III.A.13)

Quelques commentaires d'analyse globale peuvent aussi être de mise concernant les relations entre les différentes préférences cognitives et leurs évolutions au cours des seize mois. En dehors de la relation remarquée ci-dessus entre l'extraversion et la compétence « s'informer » en fin de formation, des corrélations supplémentaires ressortent entre cette compétence langagière et une orientation active (0,6) et globale (0,5). Cela appuierait l'hypothèse d'une perception de compétence communicative (« s'informer » étant une compétence d'échange d'informations) liée à une approche personnelle active, globale et extravertie.

La quasi-totalité des évolutions sur les échelles « introversion / extraversion », « actif / réflexif » et « global / détail » vont dans le sens de plus d'extraversion, d'activité et de globalisme. Je suis tentée d'attribuer ces orientations au fait que les observations portaient sur des situations privilégiant la communication et

non pas celles privilégiant l'analyse. On pourrait éventuellement l'imputer aussi à l'évolution de la relation entre apprenants et animateurs. Comme je l'ai déjà remarqué (cf. γ .I.A.2) le milieu de l'entreprise est un milieu où la qualité relationnelle prime sur la qualité linguistique, ce qui a certainement aidé à favoriser la direction de ces évolutions. Ces influences traduisent les biais d'une recherche-action dans laquelle les mêmes acteurs jouent plusieurs rôles (chercheur et formateur / conseiller), ainsi que ceux d'une structure pédagogique et un contexte professionnel ayant opté pour une pédagogie communicative et valorisant moins certains aspects plus formels de la langue. Une seule exception se trouve chez MAI, qui, au cours de ses onze mois de formation, a appris à prêter plus d'attention aux détails de son expression et à être un peu moins globalisante.

Dans mon échantillon on observe de bonnes corrélations entre les quatre premières échelles : extraversion / introversion, actif / réflexif, global / détail et option / procédure (cf. tableau).

		Corrélations des préférences cognitives					
		Extraversion / Introversion	Actif / Réflexif	Global / Détail	Option / Procédure	Orientation soi / autres	Référence interne / externe
Extraversion / Introversion		1,0	0,8	0,7	0,6	0,0	0,2
Actif / Réflexif			1,0	0,8	0,7	-0,1	0,0
Global / Détail				1,0	0,8	-0,4	0,0
Option / Procédure					1,0	-0,3	-0,1
Orientation soi / autres						1,0	0,3
Référence interne / externe							1,0

Serait-ce dire que ce sont tous des aspects variables de deux styles relativement fixes (ce que j'ai voulu dénoncer au départ - cf. chapitre α .III.J.1), ou bien que je ne distingue pas suffisamment entre elles dans l'analyse des comportements ?

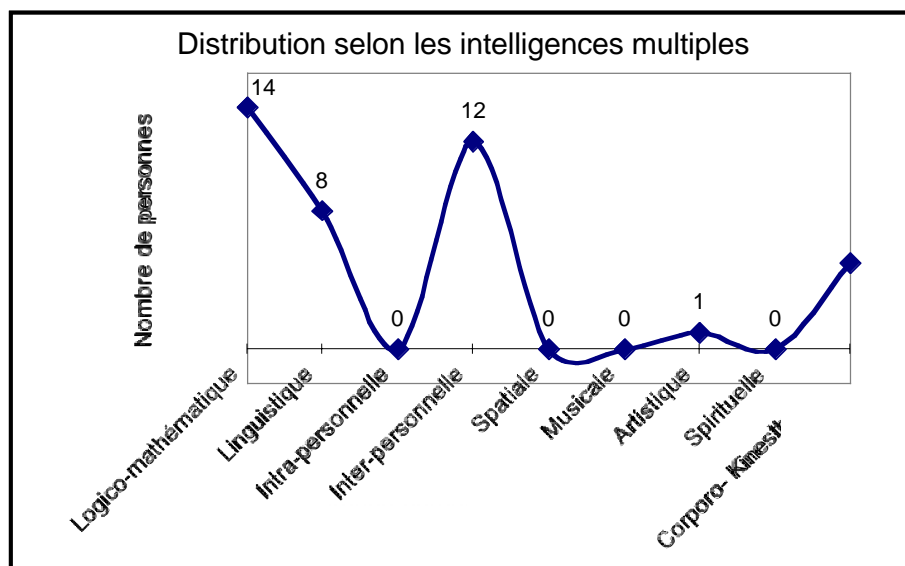
L'existence même de profils de préférences cognitives tels que ceux d'AEG, CGN, CNT, CSS, CTR, JDA, JLT, JQG, JUB, RLN ou AAA, où l'on voit des inversions sur ces échelles, vont à l'encontre de ce type de raisonnement, malgré des corrélations qui peuvent exister au niveau statistique. Les corrélations existent mais, pour chacun de ces onze derniers apprenants, ce qui importe est une pédagogie qui **lui** corresponde et non pas une réponse globale aux styles prédominants.

Les deux dernières échelles (orientation soi / autres et référence interne / externe) sont celles qui montraient le moins de corrélations simples avec toute autre échelle de préférence cognitive. L'orientation soi / autres est également celle où l'on observe le moins d'évolution sur le temps de formation. La référence interne / externe (ou lieu de contrôle) est une des deux échelles (avec celle d'option / procédure) qui présente le plus grand nombre de préférences extrêmes (voir schéma de distribution, γ .I.A).

En ce qui concerne d'autres préférences, je n'ai pas collecté les informations sur les centres d'intérêt en fin de formation et on ne note pas d'évolution dans la catégorie comparaison et seulement très peu dans les préférences de canaux sensoriels (ou deux apprenants, JUB et MAI, semblent avoir appris à mieux apprécier le canal auditif et un, PHV, le canal visuel). Ces observations peuvent indiquer une plus grande stabilité dans ces domaines ou un moindre degré de finesse dans l'observation.

γ .I.A.11 Intelligences multiples (α .III.H.2 et β .III.A.11)

La première remarque concernant les résultats en matière d'intelligences multiples est que sur l'échantillon des trente apprenants concernés la distribution des intelligences n'est pas très équilibrée.



Plusieurs explications peuvent être suggérées : les interviewers n'ont peut-être pas su détecter tous les types d'intelligence et n'auraient perçu que les quatre qui ressortaient le plus pour eux ; le groupe en question pourrait ne pas être représentatif de toutes les intelligences ; certaines formes d'intelligence peuvent être peu développées dans ces milieux ; le contexte aurait pu influencer les intelligences qui se montrent le plus. Le recueil d'informations dépendant surtout des représentations des interviewers et interviewés, la subjectivité est très forte et des orientations ou intelligences personnelles ont certainement biaisé les observations. J'accepte ces biais, faute de n'avoir pu mieux les limiter.

Il me semble que toutes ces suggestions sont porteuses de vérités partielles. Si, sur les quelques deux cents entretiens réalisés en tout, on trouve bien des exemples d'intelligence musicale, artistique et spatiale, on ne trouve pas d'intelligence spirituelle ou intrapersonnelle. En revanche, le contexte de l'apprentissage de l'anglais ne se prête peut-être pas à l'évocation de la spiritualité ou, dans une moindre mesure, de la vie intérieure. On aurait quand même pu induire des conclusions concernant l'intelligence intrapersonnelle à partir de la manière dont la personne parlait d'elle-même, de ses attributs affectifs et cognitifs au cours de l'entretien mais cela n'a pas été fait. Comme pour les « centres d'intérêt » (d'ailleurs il y a peut-être des recoupages entre les deux catégories) il semblerait que le

diagnostic était insuffisamment outillé pour être valable. En travaillant avec les résultats fournis, quelques commentaires s'imposent quand même.

Parmi les trente personnes de mon échantillon, presque la moitié (quatorze) révèle une intelligence logico-mathématique. L'entreprise pour laquelle elles travaillent étant fortement informatisée, avec une culture de « *reporting* » sur tout, il ne serait pas étonnant qu'elle ait recruté beaucoup de personnes avec une bonne intelligence logico-mathématique au départ, et que l'activité au quotidien ait permis de la maintenir, sinon de la développer.

L'intelligence corporo-kinesthésique ne paraît, dans mon échantillon, qu'en accompagnement d'autres. Encore une fois, cela est peut-être normal dans une entreprise qui n'est pas dans un domaine d'activité corporelle et où les personnes qui exercent ce genre d'activité le font sur leur temps de loisirs (sport, danse, mécanique, ...). Parmi une autre clientèle du centre (une population de soixante techniciens intervenants sur le terrain) il existait une représentativité beaucoup plus importante de cette intelligence, mais cette population ne fait pas partie de cette étude, car les organisations pédagogiques étaient quelque peu différentes et les personnes concernées devaient répondre à d'autres critères d'évaluation. Cela montre clairement les limites d'une étude sur une population quantitativement restreinte.

La variable d'intelligence linguistique est corrélée de façon significative avec le niveau d'autoévaluation de toutes les compétences langagières sauf « diriger ». Ainsi, la perception des apprenants de leur propre compétence langagière semble correspondre à la définition d'intelligence linguistique des évaluateurs de fin de parcours. Apprendre une L₂ serait-ce alors une façon de développer l'intelligence linguistique ? Les biais présents ici (ainsi que ceux indiqués par rapport à d'autres préférences cognitives) ne permettent pas de l'affirmer, mais l'idée est séduisante et évocatrice. En ce qui concerne « diriger », cette compétence est peut-être vue par les apprenants comme dépendant d'autres compétences langagières, mais en plus n'est souvent pas complétée par les non-dirigeants, ce qui affecte les résultats.

On trouve également des corrélations significatives entre les variables « intelligence linguistique » et « prise de risque » (0,6), « absence d'anxiété » (0,7), « extraversion » (0,7), « actif » (0,6), « global » (0,6) et « option » (0,6). Il n'y a aucune corrélation entre l'intelligence linguistique et les orientations d'altruisme ou du lieu de contrôle. En fonction de ces résultats et en gardant à l'esprit leur caractère subjectif, on peut néanmoins considérer l'intelligence linguistique comme étant composée de ces différents facteurs, au moins dans la perspective communicative et professionnelle qui a été adoptée dans le contexte expérimental. Ce serait à approfondir.

J'avais émis l'hypothèse (dans le chapitre α .III.H.2) que le concept d'intelligences multiples pouvait être utile pour identifier les formes d'intelligences prédominantes chez certains apprenants et pour faire des « ponts métaphoriques » entre ces intelligences et l'intelligence linguistique. Les cas de GDM ou CNT (cf. β .III.A.11) ont indiqué comment ce genre de travail pourrait être réalisé, mais ce genre d'intervention n'a pas été fait de façon suffisamment systématique ou documentée pour permettre d'affirmer plus que des pistes de travail intéressantes et donner l'espoir que d'autres études permettraient de poursuivre de telles investigations.

Comme pour les autres aspects cognitifs, il m'a semblé important de regarder les évolutions qui ont pu se réaliser dans le domaine de l'intelligence linguistique pendant la période de formation. L'interprétation des résultats présente un biais supplémentaire, par rapport aux autres préférences cognitives, car l'intelligence linguistique n'a été repérée lors de l'entretien d'orientation qu'en tant qu'élément existant ou pas, alors qu'elle a été perçue en fin de formation en tant que continuum en soi, avec un positionnement individuel pour chaque apprenant. J'ai d'abord isolé les personnes pour qui l'intelligence linguistique n'avait pas été perçue lors du premier entretien, pour voir si certaines dépassaient la position médiane sur le continuum de fin de parcours. Quatre cas répondent à ce critère, avec cinq cas supplémentaires figurant dans une position centrée entre les deux extrêmes. Ces indices m'amènent à penser que l'intelligence linguistique aussi peut évoluer au cours d'une formation.

Il est intéressant de noter que chacune des intelligences semble pouvoir se recouper avec d'autres préférences cognitives, par exemple l'intelligence corporeo-kinesthésique avec la préférence de perception cognitive kinesthésique, ou l'intelligence interpersonnelle avec le centre d'intérêt « personnes » ou l'orientation extravertie, ou encore l'intelligence logico-mathématique avec l'orientation détail ou procédure, ou encore le centre d'intérêt « informations ». En revanche, chaque regroupement conceptuel a ses propres spécificités qui font que même si des correspondances existent, chaque élément semble bien constituer un aspect particulier d'un individu.

γ.I.A.12 Stratégies (cf. α.III.K et β.III.A.12)

J'ai déjà commenté les évolutions des stratégies de communication de BBB, JTY et JUB. D'autres cas où l'on voit une évolution de stratégies intéressante sont ceux de CTR, EBO, GDM, JQJ, KPK, RLN et THB (consulter fiches en Annexe 6). Parfois ces résultats semblent liés à des interventions pédagogiques ou suggestions spécifiques portant sur les stratégies, mais souvent ces changements tenaient uniquement à l'expérience personnelle des apprenants et à des prises de conscience individuelles.

γ.I.A.13 Conclusions sur les préférences cognitives

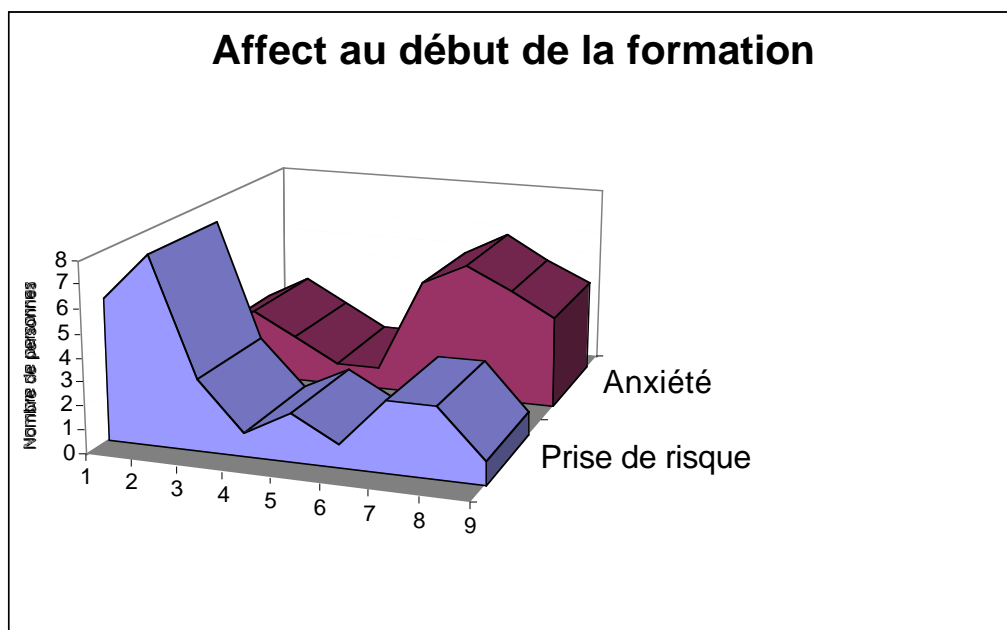
En conclusion, des évolutions présentes dans de nombreux cas indiquent que les paramètres cognitifs ne sont pas des paramètres fixes. Ils sont conditionnés par un contexte et peuvent évoluer dans le temps. Cette évolution pourrait être liée aux actions pédagogiques spécifiques mises en place, mais la validation de cette hypothèse demanderait la possibilité d'isoler les influences de l'apprentissage des autres influences (professionnelles et personnelles) agissant sur un individu durant la même période.

γ.I.B. Les états affectifs

γ.I.B.1. Anxiété et prise de risque

Mes recherches bibliographiques et le développement du cadre théorique m'avaient amené à postuler que le fait de privilégier la relation formateur / apprenant permettrait de satisfaire les besoins affectifs et libérerait le cerveau cognitif pour le travail d'apprentissage proprement dit (cf. chapitre α.III.J.3). Les résultats concernant l'anxiété et la prise de risque (mais également les autres émotions, analysées dans la section suivante) vont dans ce sens.

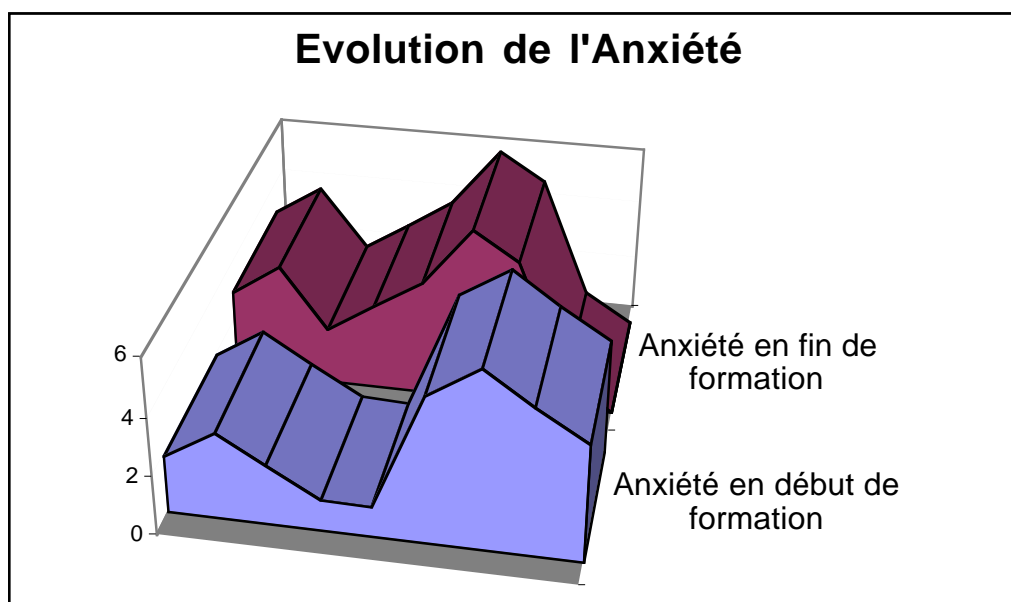
Sur les trente apprenants suivis pendant cette étude, il existe une corrélation négative significative entre le niveau d'anxiété et le niveau de prise de risque (-0,7). C'est-à-dire que plus ils paraissent anxieux moins ils prennent de risques, ce qui semble logique (voir graphique, ci-dessous). Une seule exception relative se trouve dans le cas d'UGN qui montrait à la fois une anxiété et une prise de risque assez fortes (voir sa fiche, en Annexe 6). Il fait peut-être partie des personnes capables de gérer le stress positif (Selye, 1978) et de l'orienter dans une direction qui lui sert.



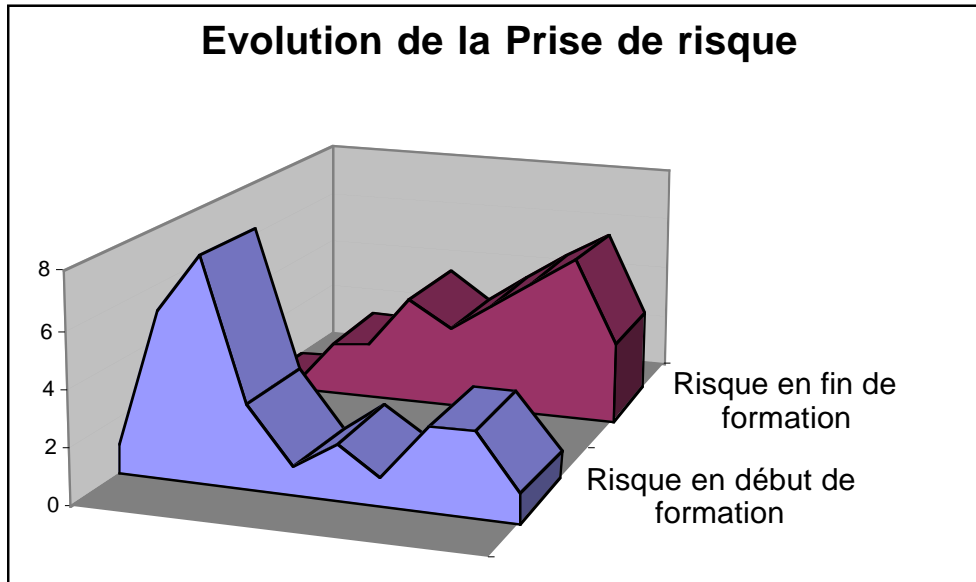
On voit bien sur ce graphique qu'il n'y a pas de correspondance point par point entre l'anxiété et la prise de risque mais plutôt que la majorité des apprenants prennent peu de risques en début de formation (côté gauche du graphique), alors qu'une autre majorité est très anxieuse (côté droit).

L'un des objectifs globaux de la formation a été d'influencer les états affectifs de façon à permettre aux individus d'être dans des états optimaux pour l'apprentissage. Ainsi, il s'agissait d'essayer de diminuer le niveau d'anxiété et d'augmenter la prise de risque (cf. chapitre α.III.L.4). Les animateurs de l'espace se sont attachés à créer une ambiance où chacun pouvait se sentir à l'aise et se mettre dans des états de confiance suffisants pour essayer des tâches, dialogues ou apprentissages suffisamment difficiles (« *challenging* ») pour les faire progresser mais pas assez pour augmenter une anxiété déjà importante.

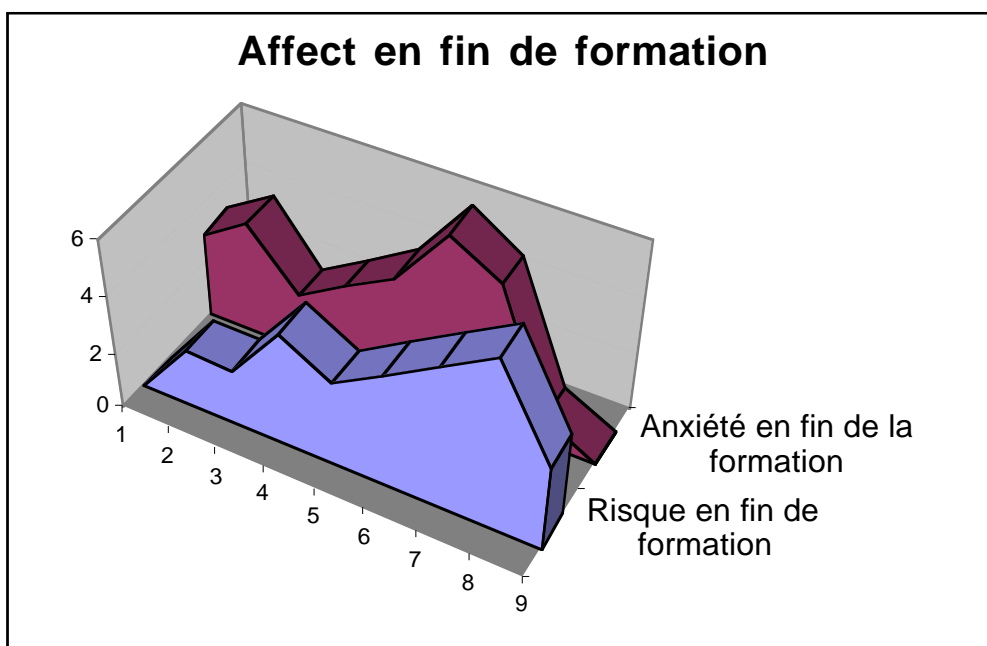
Les observations des états internes en fin de parcours sont révélatrices d'une bonne réussite à ce niveau. Au cours de la formation, ces deux états affectifs semblent subir des modifications assez importantes. Si l'on prend uniquement l'anxiété, on voit une nette évolution vers moins d'anxiété pour la plupart de la population.



Une tendance encore plus radicale indique qu'arrivés en fin de formation la quasi-totalité des apprenants prenaient au moins certains risques, alors qu'au début ils n'en prenaient presque aucun.



Le comparatif de ces deux émotions indique que la majorité des apprenants concernés ont pu faire évoluer ces deux états pour trouver des émotions plus adaptées à l'apprentissage de l'anglais (moins d'anxiété et plus de prise de risque).



Je n'ai pas documenté de cas où l'un de ces deux états aurait évolué dans le sens non-désiré, bien que huit cas existent où la prise de risque n'a pas évolué sur la période étudiée, ainsi que treize cas où l'anxiété est restée stable. Les évolutions les plus remarquables en fonction de ces deux paramètres se voient chez BBB, DGS, DMU, EBO, JQG, JUB, KPK, LDS et VCR (voir leurs fiches individuelles en Annexe 6). Pour six d'entre eux la participation à des ateliers « fluent speaking » (dont une partie explicite du contenu portait sur les états internes) aurait pu influencer ces résultats.

Sur le plan des perceptions globales, il existe une corrélation négative importante entre l'anxiété en début de formation et l'intelligence linguistique perceptible en fin de formation (-0,7). Pourrait-on en inférer que l'anxiété empêche de développer l'intelligence linguistique ? Comme je l'ai déjà indiqué dans la section γ .I.A.11 ci-dessus, il semblerait en tout cas que la perception de l'intelligence linguistique dépendrait partiellement de la perception du niveau d'anxiété.

On constate également des corrélations entre la prise de risque et le niveau d'auto-évaluation de certaines compétences langagières, notamment « écouter » (0,6), « s'informer » (0,6) et « présenter » (0,6). Encore une fois, il semblerait que la compétence dans ces domaines de la communication est perçue comme étant accompagnée d'une prise de risque.

Une avant-dernière observation dans ce domaine est que la prise de risque se corrèle négativement avec le nombre d'heures de tutorat en groupe qui sont négociées (-0,7). Serait-ce à dire que cette forme d'apprentissage paraît plus rassurante (représente un moindre risque) pour les apprenants qu'une forme d'heures individuelles en Centre de formation ou de travail personnel ? Est-ce lié à leur plus grande familiarité avec ce genre d'apprentissage ? Ces questions semblent d'autant plus pertinentes dans la mesure où plusieurs apprenants ont modifié leurs parcours une fois qu'ils connaissaient mieux le dispositif.

D'un point de vue statistique, il existe des corrélations significatives entre certains autres éléments affectifs et cognitifs. Ainsi on constate une corrélation

entre la prise de risque et l'extraversion (0,6), la prise de risque et l'orientation globale (0,6), l'anxiété et l'introversion (0,7), l'anxiété et la réflexivité (0,6) et l'anxiété et l'orientation procédure (0,6). Pédagogiquement, ces corrélations pourraient expliquer comment des actions au niveau de l'affect (dans les cas d'EBO et JUB, par exemple) ont pu avoir des conséquences en termes de modification de préférences cognitives. Cela serait tout à fait cohérent avec le cadre théorique concernant le rôle de l'affect (cf. chapitre α.III.L)

Ces résultats semblent confirmer l'importance de ces deux états affectifs dans l'apprentissage d'une L₂, ainsi que l'hypothèse qu'il soit possible qu'ils évoluent au cours des actions de formation. Relier ces évolutions à des actions pédagogiques spécifiques mises en place serait prématuré et demanderait plus d'études afin de pouvoir être confirmé. Néanmoins, les analyses qualitatives et quantitatives semblent se confirmer. En résumé, ces résultats indiqueraient le bien-fondé de l'inclusion de ces aspects dans toute action de diagnostic et de conseil en formation langues.

γ.I.B.2. « *Flow* »

Je n'ai pas analysé de façon très approfondie les liens qu'il peut y avoir entre le sentiment de « *flow* » et l'apprentissage de l'anglais. En revanche, un parallèle intéressant semble s'établir entre la persévérance de certains apprenants (ou plutôt apprenantes) dans leur apprentissage actuel ou antérieur et leur motivation intrinsèque (c'est à dire le plaisir qu'elles associent à l'activité autour de l'apprentissage de l'anglais). Chez KPK cette motivation semble intrinsèque à la stimulation (l'activité même d'apprendre), alors que pour CSS, ACA, MAI, VCR ou CNT elle serait plutôt liée à l'accomplissement et pour CFR à la connaissance (le plaisir de connaître des aspects de l'anglais). Leur manière de veiller à maintenir (ou recréer) des expériences de « *flow* » sont diverses et pourraient être liées à ces sources de plaisir différenciées. Ainsi, KPK se posait des défis importants, mais accessibles, et passait beaucoup de temps en apprentissage. CFR s'informait, puis allait tester ses nouvelles connaissances sur le terrain. CSS ou VCR se mettaient dans des situations où elles pouvaient reconfirmer leur niveau de maî-

trise. Ces pistes ne sont que des pistes, mais indiquent des orientations intéressantes pour des recherches futures potentielles.

γ.I.B.3. Autres états affectifs

Parmi les autres états affectifs cités par les apprenants, il existe beaucoup de diversité. Ces états ne se prêtent pas à des traitements statistiques car ils sont qualitatifs et différents pour chaque apprenant. En revanche, ils sont peut-être plus parlants et significatifs pour les apprenants eux-mêmes que les seuls états d'anxiété et de prise de risque, puisqu'ils correspondent à **leur** façon de ressentir. En essayant de les répartir entre états pouvant servir de ressource et états pouvant limiter l'action de la personne qui le ressent, je liste ci-dessous les émotions que les apprenants ont associées à l'apprentissage ou la pratique de l'anglais :

émotions ressources :

- s'amuse, reste elle-même, fierté (ACA)
- dynamique, « *speed* », fierté (AEG)
- envie (BBB)
- détente (CBR)
- posé (CBT)
- plaisir de l'échange / découverte (CFR)
- optimiste (CGN)
- plaisir, satisfaction (CSS)
- têtue (CTR)
- dissocié (JDA)
- dynamisme (MAI)
- curiosité (THB)
- unblocked (UGN)
- fière (VCR)

émotions limitantes :

- manque de confiance (CNT, IED, JQG)
- se renferme (CTR, DGS)

- contracté (DGS)
- coincée, gros blocage (DMR)
- angoisse, émotivité (EBO)
- timidité (EBO, JLT, CBT, GDM)
- ultra-discrète, évitement (IED)
- blocage (JDA)
- déconnecté (JQG)
- inhibé (JTY)
- se décourage (LDS)
- réservé (PHV, CBT)
- hésitante (VCR)

Par rapport à ces deux listes, quelques commentaires s'imposent. Si, pour la plupart, un apprenant indique des états affectifs appartenant à une liste ou l'autre, quelques-uns (JDA, VCR, CBT) mettent en avant des émotions appartenant aux deux catégories. Il ne s'agit pas de contradiction, ni d'une quelconque schizophrénie, mais plutôt d'états associés avec des situations différentes. Dans le cas de JDA, il peut se dissocier (prendre du recul) lorsqu'il est en situation d'apprentissage, et ainsi « oublier » le blocage qu'il ressent lorsqu'il est en situation professionnelle. Pour VCR, elle se sent hésitante lorsqu'elle s'exprime en anglais, mais ressent néanmoins une grande fierté lorsqu'elle pense à ce qu'elle réussit à faire dans cette langue.

Ainsi, il est important de se rappeler que chaque état interne s'exprime par rapport à un (ou deux) contexte(s) spécifique(s), mais qu'aucun ne représente un état permanent d'un individu.

En dehors des évolutions de l'anxiété et la prise de risque, qui ont été analysées plus haut, on remarque d'autres exemples de changements d'états affectifs. L'inhibition de JTY s'est transformée en « simple » timidité, et le « gros blocage, coincé » de DMR en « stress ». Chez EBO l'émotivité existe toujours, mais elle est plus contrôlée et ne la submerge plus.

Pour LDS le découragement fait place à la confiance. Chez VCR l'hésitation disparaît au profit de la seule fierté, sentiment qui fait aussi son apparition chez BBB, DGS et JDA en fin de parcours ; fierté par rapport à ce qu'ils ont appris et par rapport à leurs capacités de s'exprimer en situation professionnelle. Chez JUB, KPK et THB le plaisir fait dorénavant partie de leur expérience de l'anglais (ou, tout au moins de l'apprentissage de l'anglais).

Ces quelques exemples servent à signaler l'importance dont les états affectifs peuvent relever. (Voir l'ensemble des modifications d'états affectifs sur la page « Résultats 2 » de chaque fiche individuelle, en Annexe 6.) Ils ne proposent pas de travail pédagogique spécifique par rapport à l'un ou l'autre, qui serait l'objet d'un autre travail. Ils soulignent encore, tout simplement, l'importance de tenir compte de ce type d'élément dans un parcours d'apprentissage.

γ.I.C. Les états « conatifs »

γ.I.C.1. Croyances

J'avais suggéré, d'après le cadre théorique que j'ai présenté (cf. chapitre α.III.M.1), qu'un formateur pouvait intervenir au niveau des croyances : les repérer, en suggérer certaines ou en renforcer d'autres, les remettre en question aussi, par une approche de contre-exemples et de « preuves » métaphoriques. Se référer à d'autres contextes (dans les cas de PHV ou JTY, cf. chapitre β.III.C.1) peut déclencher ces changements de croyances ; parfois c'est un cumul d'expériences qui servent de contre-exemples qui produisent les évolutions (le cas de JUB, chapitre β.IV.A). Bien que la validation de ce type de démarche ne puisse pas être apportée ici, ce qui me semble le plus significatif pour l'apprentissage n'est pas un regard statique sur les croyances, mais surtout leurs évolutions au cours de la période d'apprentissage. En effet, de telles évolutions semblent exister et paraissent en gras sur la page de résultats des fiches individuelles (Annexe 6). Je les ai reportées ci-dessous, en mettant à gauche la croyance au début de l'apprentissage et en parallèle la croyance en fin de formation, pour un même individu :

- Les cours particuliers sont les seuls valables.
- On doit être corrigé sur chaque faute.
- Mieux comprendre permet de mieux agir (je ne fais rien avant d'avoir tout compris).
- Je suis un mauvais élève.
- J'ai un mauvais accent.
- Cette formation est une priorité pour laquelle il mettra d'autres choses de côté.
- L'apprentissage en groupe peut être intéressant.
- Seuls les éléments qui gênent la compréhension doivent être corrigés.
- Je travaille l'anglais mieux et plus que les autres, donc je dois être meilleure en anglais qu'eux.
- Je peux être meilleur que le formateur (connaître des expressions qu'il ne connaît pas).
- Mon accent n'est pas si mauvais (comme l'atteste les exercices avec reconnaissance vocale).
- Cette façon d'apprendre (en Centre de ressources, avec accès à des outils diversifiés et tuteurs) est la meilleure qu'il ait jamais rencontrée.

- English holds me back - as I'm not sure of me, I don't exist in the conversation.
- I haven't progressed in company courses.
- Je n'aime pas le téléphone en anglais - ça me donne des sueurs froides.
- L'anglais est indispensable dans l'environnement professionnel de demain.
- Je suis bête et trop âgée pour apprendre.
- Je suis incapable d'intervenir en réunion.
- Je dois me convaincre que même en parlant mal, on me comprend.
- C'est dur de raccrocher les wagons.
- J'ai besoin d'être "poussé" en formation.
- Les Anglais excluent tous ceux qui n'ont pas le niveau ; • j'ai un blocage.
- Je ne suis pas bon.
- Les langues ne sont pas pour moi.
- Je n'arrive pas à comprendre.
- Je sais que je vais avoir des difficultés.
- Je ne suis pas un bon apprenant.
- Je ne mérite pas un traitement personnalisé.
- Je ne suis pas bon en anglais, mais ce n'est pas grave, je m'exprime quand même.
- The trainer is responsible for all aspects of the training (how much can s/he teach me?).
- I try to take my place in English.
- I have made some progress this year.
- Je dois parler anglais aux tuteurs sinon ils peuvent être pénalisés.
- Je pourrai voyager sans ma fille (ou d'autres personnes).
- Je suis capable de quelque chose. • Je prends des risques.
- Je suis capable d'intervenir dans les situations qui le demandent.
- Je me fais comprendre.
- Fier que tout son anglais soit acquis tard dans la vie.
- Peut diriger son propre apprentissage.
- Je peux très bien m'en sortir en anglais, même si je rencontre des difficultés ponctuelles (elles ne sont que passagères).
- Je suis bon.
- J'aime l'anglais.
- J'arrive à comprendre si je fais beaucoup d'efforts.
- Je sais que je peux y arriver.
- Je peux essayer des choses nouvelles.
- J'ai le droit à certains "luxes".
- Je suis bon en anglais
- How much can I learn?

Comme pour les autres différences individuelles, je considère comme un résultat de la formation les évolutions de croyances, même si elles sont, bien évidemment, influencées également par des facteurs externes à la formation. En revanche le point commun entre les différentes personnes est que les croyances ont évolué pendant la période de formation.

L'analyse de chaque croyance peut amener à des réflexions et découvertes pédagogiques potentiellement importantes mais cela demanderait une démarche analytique d'éléments isolés qui n'a pas été la mienne ici. L'impossibilité de quantifier les données de ce type modifie aussi les traitements possibles, mais j'ai présenté dans les trois études de cas (cf. chapitre β .IV) la façon dont l'imbrication des croyances avec les autres paramètres de la personne et la prise en considération du profil global et composite de l'individu pouvaient amener à des résultats intéressants en termes d'acquisition d'une L₂.

γ .I.C.2. Valeurs

Les valeurs qui ont été relevées auprès de l'échantillon d'apprenants étudié ici sont les suivantes (les classifications sont les miennes et visent seulement à faciliter la lecture) :

valeurs relationnelles :

- l'ascension sociale (relations)
- l'appartenance au groupe ou à l'entreprise
- la communication interculturelle
- la relation à l'autre
- l'impression qu'on donne
- l'amitié
- valoriser l'image du mari
- la famille (enfants)
- le paternalisme

valeurs relatives à l'image de soi :

- l'autonomie
- l'indépendance
- le professionnalisme
- le travail
- être cultivée
- la tradition
- la nature
- profiter des opportunités

valeurs émotionnelles :

- le plaisir
- la compétition
- l'effort
- la sécurité
- la ténacité pour atteindre ses buts
- la confiance
- l'obligation
- l'excellence
- le bonheur

valeurs techniques :

- la technologie
- les compétences commerciales
- la productivité

Un même individu porte de nombreuses valeurs différentes, généralement complémentaires (lorsqu'elles sont contradictoires, cela pose des problèmes qui dépassent le cadre de la pédagogie), qui peuvent demander des réponses sur plusieurs axes simultanément. Enfin cela reste une différence individuelle parmi de nombreuses autres, qui doivent être prises en compte comme un ensemble et non pas séparément.

γ.I.C.3. Motivation

Au niveau de la motivation, trois théories principales ont été retenues pour leur utilité diagnostique (cf. chapitre β.III.C.3) : l'attribution (interne ou externe, stable ou instable - cf. chapitre α.III.N.4), le degré d'autodétermination (cf. chapitre α.III.N.2), et la qualité de l'objectif (cf. chapitre α.III.N.3). Vu que l'un de mes objectifs globaux dans cette thèse est d'établir la validité d'un outil (l'entretien) afin d'assister les apprenants à

- prendre en compte des éléments multiples nécessaires au calcul de l'intensité de la formation à prévoir,
- prédire l'intensité et la persistance de leur engagement en formation,
- définir la direction de leur formation,
- conscientiser / concrétiser les éléments qui provoqueraient le déclenchement de l'apprentissage,

j'ai émis, dans la partie théorique, plusieurs hypothèses quant à l'importance et l'utilisation de la motivation. Je les résume point par point :

1. Plus la motivation est autodéterminée, plus l'apprenant s'investira dans sa formation (en termes de direction, d'intensité et de persistance).
2. Une structure de formation autodirigée a des effets positifs sur la motivation intrinsèque.
3. Les personnes amotivées doivent être orientées vers d'autres activités.
4. Les personnes ayant une motivation de régulation externe ou introjectée ont besoin que la structure de formation leur fournisse des stimuli (incitations ou sanctions) externes pour avancer.
5. Les personnes ayant une motivation intrinsèque ou de régulation identifiée stimulent leur propre apprentissage et n'ont pas besoin de stimuli externes.
6. La spécificité dans la détermination d'objectifs influe sur le niveau de performance.
7. Les apprenants fixent des objectifs plus réalistes lorsqu'ils ont déjà une expérience importante de l'apprentissage d'une langue.
8. La façon de communiquer des objectifs imposés peut influencer l'obtention de l'adhésion.
9. Il est possible de prédire l'intensité et la persistance de la formation.

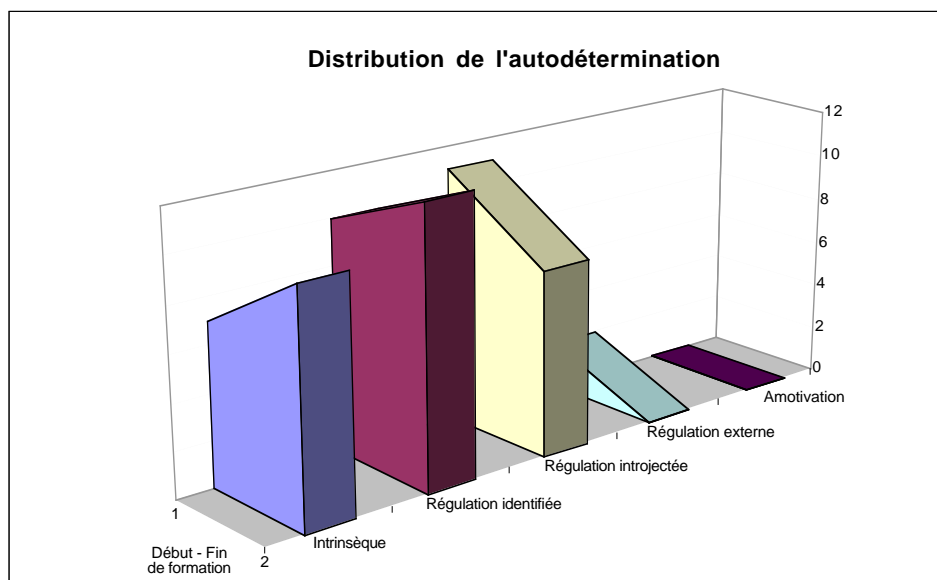
10. Les adultes en formation continue en France peuvent exprimer une motivation intégrative à travers le désir d'appartenir à une culture d'entreprise (plutôt qu'une culture nationale).
11. Il est possible d'influencer la motivation des apprenants.

Je propose de reprendre ces hypothèses une par une et, en utilisant des modes d'observation divers, de tenter de les valider.

1. Afin d'examiner la relation entre l'autodétermination et l'investissement en formation, j'ai voulu d'abord voir s'il y avait des corrélations statistiques entre les valeurs données à l'autodétermination (en début ou en fin de formation) et l'intensité de la formation (qualifiée en termes de fréquence de séances d'apprentissage ou de nombre d'heures total de formation) et entre l'autodétermination et la persistance (en termes d'heures ou durée de participation dans le temps). Ces tentatives n'ont donné aucune corrélation significative. L'échantillon est peut-être trop faible, la manière de quantifier les données erronée, ou les bases de validation de l'hypothèse insuffisamment fondées.

Un regard plus qualitatif sur ces mêmes phénomènes donne un autre éclairage. Les apprenants que je considère, sur un plan purement perceptif, s'être beaucoup investis dans leur formation sont BBB, CFR, CGN, CSS, DGS, DMR, JDA, JQG JTY, JUB, KPK, LDS. Les raisons diffèrent pour l'un ou pour l'autre, car si des personnes comme BBB ou JTY ont effectivement passé beaucoup de temps en formation, CFR ou JUB n'y ont passé que peu de temps, mais ont intégré l'apprentissage de l'anglais dans leur fonctionnement de tous les jours, ce qui est une autre façon de s'investir. Toutes ces personnes, à l'exception de JTY, sont évaluées en haut de l'échelle d'autodétermination (motivation intrinsèque ou de régulation identifiée). En revanche, ce n'est pas seulement leur autodétermination qui donne cet impression d'investissement, car ACA, CBR, CNT, MAI et VCR paraissent également comme autodéterminées, mais ont eu un moindre investissement dans leur apprentissage. Pourtant, elles ont toutes des niveaux de performance langagière élevés et, de toute évidence s'étaient déjà, à une période de leur vie, fortement investies dans leur apprentissage de l'anglais (sinon il est difficile d'imaginer comment elles ont atteint leur niveau de compétence).

2. Pour observer les effets de la formation autodirigée sur la motivation intrinsèque, j'ai isolé les données sur les apprenants chez qui une évolution sur l'échelle de l'autodétermination a été observée entre le début de la formation et la fin. Sept apprenants montrent une telle évolution : EBO, JLT, JQG, JUB, LDS, THB, UGN. Dans le cas de LDS, il s'agit d'une évolution de la régulation externe, à la régulation identifiée, à savoir une motivation beaucoup plus internalisée qu'au départ. En effet, cet apprenant a vécu une modification radicale dans sa façon d'apprendre, mais surtout dans sa façon de se considérer vis-à-vis de l'anglais, d'appréhender des activités de communication et de prendre en charge son apprentissage (voir sa fiche en Annexe 6). Si l'intériorisation de la motivation de LDS représente deux étapes sur l'échelle d'autodétermination, les évolutions chez les autres apprenants ne représentent qu'une étape : de la régulation externe vers la régulation introjectée (JLT) ; de la régulation introjectée vers la régulation identifiée (EBO, JQG, JUB, UGN) ; de la régulation identifiée vers la motivation intrinsèque (THB). Je n'ai pas de cas, dans cet échantillon, où le degré d'autodétermination aurait diminué.



Ces éléments sont peut-être minces, mais me semblent donner des indices encourageants quant aux possibilités d'influencer la motivation des apprenants. Je n'ai pas isolé de variable qui pourrait expliquer ce qui a provoqué ces évolutions. En revanche, un regard sur les fiches individuelles tendrait à indiquer plutôt une convergence ou une compilation d'éléments multiples, qui tiennent, au moins

en partie, à la forme autodirigée de l'apprentissage. Sans conclure que l'un ait influencé directement l'autre, je pense qu'on ne peut pas non plus exclure cette possibilité.

3. Je n'ai malheureusement aucun moyen de tester l'hypothèse que les personnes amotivées doivent être orientées vers d'autres activités. Si cela a été fait un certain nombre de fois, il est évident que ces personnes ne font pas partie de l'échantillon expérimental. La distribution de l'échantillon d'après l'autodétermination fait apparaître les biais d'une sélection en faveur de personnes motivées (cf. schéma à la page précédente).

4. / 5. J'avais postulé que les personnes ayant une motivation de régulation externe ou introjectée auraient besoin que la structure de formation leur fournisse des stimuli (incitations ou sanctions) externes pour avancer, alors que celles ayant une motivation intrinsèque ou de régulation identifiée stimuleraient leur propre apprentissage et n'auraient pas besoin de stimuli externes. Les commentaires proposés à la dernière page des fiches individuelles en Annexe 6 révèlent des phénomènes intéressants à ce niveau. Je reprends quelques-uns des exemples les plus frappants ici.

Chez les deux seuls apprenants ayant une motivation de régulation externe en début d'apprentissage, on remarque deux réactions à l'incitation très différentes. Autant chez LDS il semble avoir été question de lui permettre de se découvrir des raisons internes pour continuer sa formation, autant chez JLT l'équipe d'animation a essayé toutes les astuces à sa disposition en termes d'incitation, sans jamais en trouver qui marchent. Sa croyance qu'il fallait la pousser et l'importance qu'elle donnait aux desiderata de son patron m'amènent à penser que seule un encouragement fort (éventuellement sous forme de « menace ») de la part de ce dernier aurait suffi pour vraiment pousser JLT dans la direction qu'elle disait vouloir prendre.

Si on regarde le revers de la médaille, des apprenants comme KPK ou VCR sont l'exemple type de personnes qui trouvent à elles seules les raisons de poursuivre leur apprentissage, et qui ont trouvé, au fur et à mesure de leur progres-

sion, des moyens croissants de prendre en charge cet apprentissage en imposant leur volonté. Le seul contre-exemple possible est le cas de CTR, qui, malgré une motivation introjectée, semblait avoir besoin de stimuli externes pour continuer son apprentissage - que ce soit l'insistance de sa mère, la compétition avec ses pairs ou des défis lancés par la formatrice. Soit, en effet, l'hypothèse serait erronée, soit son autodétermination aurait été mal appréciée au niveau du diagnostic.

Dans la mesure où l'option des sanctions n'a pas été testée (pour des raisons déontologiques évidentes) il est impossible d'invalider l'hypothèse 4. En revanche, les actions constatées chez les personnes ayant des motivations intrinsèque ou de régulation identifiées tendraient à confirmer l'idée qu'elles peuvent se fournir leurs propres stimuli pour apprendre.

6. En ce qui concerne l'influence de la spécificité dans la détermination des objectifs sur le niveau de performance, aucune corrélation statistique significative n'existe ni avec les progrès en termes de niveaux, ni avec le nombre d'heures de formation réalisées. Si seulement cinq des vingt et une personnes avec des objectifs précis n'ont que peu progressé, les progrès de ceux qui n'avaient pas défini leurs objectifs de façon précise en entretien se répartissent également entre des progrès moyen et des progrès minimales. Ces éléments doivent pourtant être traités avec beaucoup de précaution. L'élément le plus tendancieux est certainement la manière de calculer les progrès pour arriver à un chiffre unique permettant d'établir des corrélations ou comparaisons avec d'autres éléments. Il est sans doute préférable d'affirmer que je n'ai pas mis en œuvre des moyens permettant d'explorer cette hypothèse de manière satisfaisante.

7. C'est au regard des profils de résultats (sur la première page de résultats sur les fiches individuelles en Annexe 6) que j'ai tenté de trouver des appuis à l'hypothèse que les apprenants fixent des objectifs plus réalistes lorsqu'ils ont déjà une expérience importante de l'apprentissage d'une langue. On trouve, en revanche, des personnes à tous les niveaux de compétences langagières de départ qui ciblent des objectifs bien au delà de ce qu'ils ont en effet été capables d'atteindre pendant la période d'apprentissage en question. Douze personnes se

trouvent dans cette situation de manière flagrante. Pour les autres, elles ont atteint, ou presque atteint, les objectifs qu'elles s'étaient fixés. Certains ont même dépassé leurs objectifs par rapport à quelques compétences mais cela ne semble en aucun cas lié à leur niveau de départ.

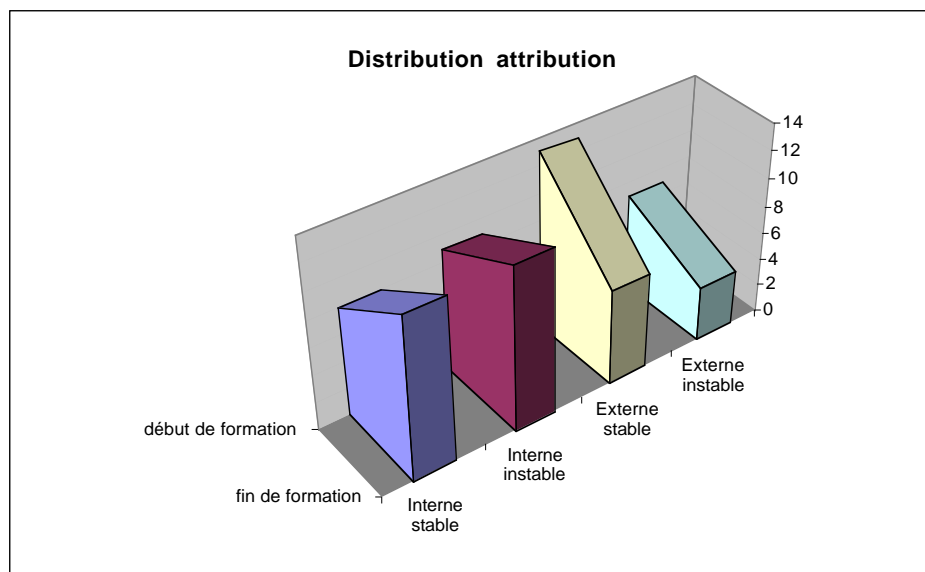
Il y a, bien sûr, de nombreux biais à soulever par rapport à ces résultats aussi, le plus important étant l'impossibilité de tenir compte à la fois d'ajustements perceptifs de sur et sous-évaluations et d'appréciations subjectives d'écart entre le point de départ, le point d'arrivée et des objectifs concernant sept compétences différentes. Ces appréciations restent des intuitions et doivent faire l'objet d'études conçues autrement pour être réellement validées.

8. J'avais suggéré que la façon de communiquer des objectifs imposés pouvait influencer l'adhésion à ces objectifs. Si j'ai eu l'occasion informelle de mettre en action cette suggestion lors du travail avec une autre population dans l'entreprise AAA, cela ne s'applique pas à la population de l'échantillon ici, qui ne faisait l'objet d'aucun objectif imposé (au moins officiellement).

9. L'affirmation qu'il est possible de prédire l'intensité et la persistance de la formation me pose un certain nombre de problèmes. Autant l'intensité de la motivation pour l'anglais semble avoir été perceptible (tous indices confondus), autant l'intensité et la persistance en formation ne sont mesurables ni par la fréquence des séances, ni par la durée de la formation. Il n'y a aucune corrélation entre ces éléments (voir 1. ci-dessus). Bien évidemment, les personnes qui n'ont pas persisté dans leur formation ne sont pas arrivées au point d'une validation (et donc ne font pas partie de l'échantillon étudié ici). D'autre part, comme je l'ai déjà indiqué par ailleurs, la motivation pour l'anglais semble souvent inciter les apprenants à agir dans des situations professionnelles ou personnelles qui n'ont pas de lien avec la formation strictement parlant. Dans un contexte de formation autodirigée, où l'apprentissage a lieu non seulement dans le centre de formation, mais également au bureau et à la maison, valider cette hypothèse demanderait une expérimentation qui permette de mesurer l'intensité et la persistance de toutes ces activités liées à la pratique de l'anglais.

10. J'ai suggéré que les adultes en formation continue en France pouvaient exprimer une motivation intégrative à travers le désir d'appartenir à une culture d'entreprise (plutôt qu'une culture nationale). Cet aspect de la motivation s'est exprimé chez douze des apprenants de l'échantillon. Sur les fiches individuelles, il se trouve aussi bien au niveau des croyances, que de la direction de la motivation ou de l'histoire personnelle. Alors que peu d'individus exprimaient une volonté d'intégrer une culture anglophone (il y en avait quelques uns), plusieurs étaient motivés par une meilleure appartenance à leur entreprise ou par la possibilité d'appartenir à une certaine élite au sein de l'entreprise.

11. Si l'ensemble des observations précédentes ne m'autorisent pas à affirmer qu'il soit possible d'influencer la motivation des apprenants, elles permettent au moins de ne pas invalider cette hypothèse. Comme pour d'autres aspects de la motivation, l'attribution des résultats peut évoluer chez certains apprenants :



Sans interpréter abusivement ce genre de comparaison, cela fournit un indice supplémentaire que ces paramètres peuvent se modifier. On a vu que plusieurs paramètres de la motivation (l'autodétermination, la direction, l'intensité, l'attribution, les croyances), comme les aspects de la cognition et de l'affect, peuvent évoluer au cours d'une formation. Tous ces indices tendent à appuyer l'hypothèse que ces paramètres peuvent être influencés. Mes hypothèses évoquées initialement par rapport à la motivation n'ont pas été validées de manière tout à

fait satisfaisante. En revanche, l'observation chez différents apprenants de changements par rapport à l'un ou l'autre (parfois plusieurs) de ces nombreux facteurs indique que la motivation serait un paramètre individuel évolutif.

Les préoccupations de cette thèse ont porté avant tout sur le déclenchement et la direction (la canalisation) de la motivation dans l'objectif d'augmenter la prise en charge personnelle de l'apprentissage par l'apprenant. Dans ce but un travail individuel important a été réalisé au niveau de la détermination des objectifs d'apprentissage et la mise en œuvre de moyens pédagogiques adaptés. Les évolutions de motivation et d'autonomie qui ont été observées chez certains apprenants m'amènent à considérer que cette orientation a porté ces fruits.

γ.I.D. Résumé des résultats sur le système de l'apprenant : l'aptitude

A partir de l'ensemble des résultats précédents, il devient possible d'affirmer le bien-fondé d'une nouvelle conception de l'aptitude, un composite d'éléments cognitifs, « conatifs », affectifs qui servirait à conseiller et à orienter les apprenants. Reconsidérer l'aptitude de cette façon la rend plus attrayante et plus opérationnelle dans un cadre de formation d'adultes, ainsi que Skehan (1998) le remarque. En agissant comme si cette aptitude existait, j'ai basé mon diagnostic et mes conseils sur les indices fournis dans le cadre théorique concernant l'ensemble des différents paramètres de l'apprenant. Bien que ce concept multi-factoriel soit plus flou et plus lourd à manier qu'une aptitude à cinq ou six facteurs (comme celle de Carroll, cf. chapitre α.III.1.1), il me semble qu'il est tout à fait opérationnel dans un cadre de formation autodirigée en entreprise. Il aurait pourtant besoin d'être mieux instrumenté et sûrement affiné pour identifier les facteurs les plus influents et devenir plus percutant.

J'ai voulu considérer les spécificités cognitives et affectives de l'individu et de son entreprise comme les éléments centraux du système de formation (α.I.C.5.). Elles ont provoqué de nombreux changements dans les autres systèmes de la

formation. A leur tour, ces modifications et l'ensemble des éléments des systèmes de moyens pédagogiques, matériels et humains ont déclenché des transformations du système de l'apprenant, comme les résultats présentés dans les pages précédentes l'indiquent. Cette « modifiabilité cognitive » (pour utiliser les mots de Reuven Feuerstein [Ben-Hur, 1994]) paraît nettement dans les évolutions cognitives, « conatives » et affectives observées chez la majeure partie des apprenants.

Une telle approche de l'individu et des facteurs constituant de sa « personnalité apprenante » montrent comment il est possible de le considérer comme le centre explicite de la formation. Il est le plus important des sous-systèmes de l'apprentissage de l'anglais, car il détermine (en partie) tous les autres (a.II.A.5). En construisant tout le système d'apprentissage autour des apprenants j'ai réussi à faire fonctionner un dispositif de manière tout à fait opérationnel. En effet, dans l'expérience décrite ici, les informations recueillies directement auprès des apprenants ont conduit à des virages importants de structure. La mise en place de pédagogies de groupes bimensuels a été une réponse à des demandes explicites. Le moment de démarrage des validations, la mise en place d'un formateur supplémentaire, le choix de nouveaux outils étaient tous des conséquences structurelles de demandes exprimées (parfois indirectement) par les apprenants. Cela ne valide pas mes hypothèses de base dans l'absolu, mais indique bien des chemins qu'un praticien peut suivre sur ce terrain.

A partir des résultats collectifs présentés ci-dessus, concernant les paramètres individuels cognitifs, « conatifs » et affectifs, je peux maintenant remonter au niveau du système des moyens pédagogiques afin d'indiquer les résultats qui ressortent dans ce sous-système.

γ.II. RÉSULTATS DU SYSTÈME DES MOYENS PÉDAGOGIQUES

γ.II.A. Les Outils

Si j'affirme que le système des moyens pédagogiques a été influencé par le système de l'apprenant, dans des réponses de type contenu ou organisation, certains exemples précis peuvent être mis en avant pour l'illustrer. Je commence par les outils.

L'ensemble des outils créés ou adoptés pour les besoins de cette expérience doivent être considérés avec une certaine distance. Ils servent des besoins pratiques dans un contexte donné mais n'ont pas de validité établie permettant un transfert direct en dehors de ce cadre. Il en est ainsi aussi bien pour le référentiel de niveaux que pour les validations et pour l'entretien d'orientation.

Le fonctionnement visé du dispositif de formation autodirigée a amené à la mise en place d'un référentiel critérié pouvant servir d'outil d'auto-évaluation et, plus généralement, de trame de dialogue (cf. Boterf, dans α.II.A.3.c). Comme on l'a vu dans le chapitre β.II.C.1.a cet outil a une valeur pratique mais qui ne peut pas être affirmée en dehors du contexte pour lequel il a été conçu. Le cadre de la recherche-action reconnaît et valorise ce genre de validation pratique et contextualisée.

De même, des évaluations formatives et communicatives, ayant des formes et contenus directs, authentiques, intégrés et contextualisés ont été mise en place, afin d'induire un « *washback* » positif, s'accorder avec la pédagogie pratiquée et être réalistes et valables (α.II.B.5.e). Ces évaluations ont rempli leur rôle malgré des défauts en termes de fiabilité (et même de validité linguistique et professionnelle), en permettant aux apprenants et à leur entreprise d'évaluer l'adéquation entre des pratiques langagières et des besoins professionnels. Une plus grande implication de l'entreprise aurait néanmoins été souhaitable afin de renforcer la validité professionnelle.

γ.II.A.1. L'entretien d'orientation

En établissant un cadre théorique large, qui permettait de connaître l'état de la recherche sur de nombreux paramètres de l'apprenant, j'ai pu déterminer le contenu d'un entretien d'orientation qui conduit à des parcours de formation adaptés à chaque apprenant.

Le rôle de collecte d'informations de l'entretien a été largement commenté dans la partie théorique (cf. chapitre α.II.B.6). Son rôle fonctionnel dans la formation lui est attribué par son positionnement en tant que point de départ d'un processus d'apprentissage pour l'apprenant et, surtout, par les ajustements (à la fois du côté du dispositif et du côté de l'apprenant) auxquels il a abouti.

C'est un point de départ qui, en comparaison avec d'autres moyens fréquemment utilisés en formation continue (tests de positionnement ou questionnaires d'analyse de besoin - cf. chapitre α.II.B.4), présente plusieurs avantages :

1. Il démontre, d'une façon beaucoup plus forte que des moyens impersonnels, que l'on s'intéresse à la personne (en effet, plus d'une heure est passé en tête à tête où l'interviewer est entièrement à l'écoute de l'apprenant) ;
2. Il permet aux acteurs (apprenants et formateurs) de la formation de se connaître (et de commencer à développer la relation qui sera l'un des points clés de l'apprentissage au niveau de l'affect) ;
3. Il fournit un premier niveau d'intervention formative, afin de mettre l'apprentissage en route dès cette rencontre (stratégies, métaphores et outils d'apprentissage sont suggérés pendant l'entretien) ;
4. Il peut permettre une action remédiate ou préventive, en cas de situations « difficiles », comme dans les cas d'EBO, UGN, CFR ;
5. Il fait préciser les objectifs personnels et professionnels de manière explicite (afin d'impulser la motivation et de fournir des points de repère pour évaluer l'efficacité de la formation).

De ces cinq façons, l'entretien agit également en tant que facteur de prise de conscience, contribuant à la direction, l'intensité et le déclenchement de la motivation (cf. chapitre α.III.N).

J'avais postulé que l'entretien était essentiel pour servir les deux objectifs de collecte d'informations pour la recherche et d'orientation pédagogique pour la formation (α.II.B.6.a.). Dans cette recherche j'ai montré comment un entretien qui fait converger les besoins objectifs et subjectifs de l'apprenant peut aboutir à une pédagogie en adéquation avec l'apprenant et son entreprise (α.II.B.4). Je n'ai pas démontré que sans un tel entretien de tels résultats ne se produisent pas, ce qu'il faudrait pour valider entièrement cette hypothèse. D'autres outils auraient peut-être servi ces objectifs aussi bien, sinon mieux, mais cet outil a complètement rempli son rôle dans le contexte expérimental.

γ.II.B. La métaphore

La métaphore fait partie des moyens pédagogiques exploités dans le cadre expérimental et qui semble avoir une utilité certaine. Plusieurs métaphores ont été explorées avec différents apprenants. Bien que des résultats de type « cause à effet » ne puissent pas être établis, de nombreuses perceptions peuvent être indiquées :

- La métaphore d'apprentissages inconscients (α.II.B.2) paraît inciter les apprenants à prendre du plaisir, à faire confiance au cerveau, à se relâcher dans l'apprentissage. Je ne peux pas valider cet emploi, mais seulement songer aux résultats possibles si ce type de relâchement en apprentissage a des parallèles avec le relâchement sportif qui produit des résultats olympiques exceptionnels.
- La métaphore connexionniste, avec celles des apprentissages inconscients et des fréquences auditives, permet de mettre un accent sur la **quantité** de contact nécessaire avec la L₂,
 - mais conduit en même temps à faire appel à la métaphore du langage « dans son ensemble » et à un style cognitif « global ».
- Elle permet de suggérer l'importance de la qualité de « l'*output* » ;
 - mais prêter attention à la qualité de « l'*output* » (surtout un « *output* » conditionné par les représentations des apprenants et tuteurs), fait appel à une autre métaphore, l'enseignement « au point du

besoin », où la demande d'explication linguistique de l'apprenant prime sur d'autres considérations de forme.

- Les nombreuses métaphores de fonctionnement de la mémoire permettent de suggérer des stratégies de mémorisation adaptées aux différents types d'informations à retenir ainsi qu'aux contextes de leur future utilisation.
- Utiliser des informations de recherches sur l'âge, le sexe ou l'audition en tant que métaphores fournit des contre-exemples à certaines croyances et peut servir de déclencheur pour l'apprentissage d'une langue.

Ces utilisations sont bien évidemment sujettes à beaucoup de précautions. Les résultats observés sont construits sur des biais importants, le premier étant qu'aucun de ces effets n'est mesuré mais seulement perceptif et déclaratif. Ils se veulent pistes d'explorations futures.

γ.II.C. Les choix communicatifs

J'avais postulé que les choix communicatifs étaient adaptés à une formation professionnelle en entreprise et ces choix semblent justifiés par les résultats globaux obtenus (voir résultats structurels, ci-dessous). En revanche, ils conditionnent les organisations et contenus d'apprentissage, qui à leur tour peuvent contraindre des apprenants ayant certaines préférences cognitives (cf. résultats concernant les styles d'apprentissage en début de ce chapitre). Je n'avais pas prévu qu'ils introduiraient de tels biais concernant les styles et stratégies d'apprentissage.

Dans la partie théorique j'avais indiqué une préférence pour le modèle communicatif de Bachman, en vue de son pouvoir explicatif de la complexité de la communication, ainsi que le rôle qu'il prête aux éléments cognitifs et métacognitifs (β.II.B.1.e). Bien que mes choix pédagogiques aient mis l'accent plus du côté de la compétence pragmatique que de la compétence organisationnelle (voir son modèle, β.II.B.1.a), cela a été fait dans un souci de soulagement du surcharge cognitif chez l'apprenant, afin de lui permettre une attention accrue ultérieure aux

phénomènes linguistiques. Mes résultats n'ont pas infirmé cette démarche, ni, par la même occasion, le choix du modèle de Bachman.

La formation langues fait partie de la gestion des compétences d'une entreprise (α .II.A.3) et en tant que tel est un atout contribuant à la compétence collective de l'entreprise et au devenir de l'organisation apprenante (α .II.A.3.d). Ayant travaillé en priorité auprès des apprenants, j'aurais néanmoins souhaité une meilleure adhésion et coordination entre les différents services concernés (services où travaillaient les apprenants, service des ressources humaines, service de la formation). Une démarche explicite de la gestion et l'utilisation des compétences permet de les valoriser. Dans le cas étudié, je regrette que cette démarche n'ait pas été menée à son terme, car la non intégration de l'anglais dans la gestion des compétences a maintenu un paradoxe dans le discours de l'entreprise vis-à-vis de ses salariés : l'anglais est professionnellement indispensable ; la formation à l'anglais est un luxe personnel qui est accordé en fonction de critères implicites. Où est le juste milieu ?

γ .II.D. L'autonomie

J'avais postulé dans le positionnement initial de cette recherche que l'autonomie était nécessaire à l'individualisation (α .I.C.3). Mon expérimentation a pourtant pris le chemin inverse : en mettant en place des parcours individuels avec chaque participant, j'ai cherché à ajuster la pédagogie au degré d'autonomie souhaité par l'individu. Ainsi l'expérimentation ne s'est pas adressée directement à cette hypothèse mais a plutôt laissé la porte ouverte à l'autonomie en créant un dispositif de parcours individualisés.

L'autonomie était omniprésente dans la mesure où l'un des objectifs était que l'apprenant pilote sa propre formation. Ainsi les différentes études de cas soulignent à quel point chacun prenait (ou ne prenait pas) en charge son apprentissage. Chacun était néanmoins responsable de la gestion de ses propres rendez-vous et assiduité.

Cette valorisation de l'autonomie, qui est ancrée dans un discours humaniste, se justifie dans le cadre expérimental car le discours humaniste fait partie des valeurs communes et du langage partagé de la culture de l'entreprise « AAA ».

γ.III. RÉSULTATS DU DISPOSITIF

Ayant suivi les cinq phases d'ingénierie pédagogique définies en chapitre α.II.A.4 (diagnostic, design, construction, conduite et évaluation), quelques résultats globaux du système peuvent être décrits, en termes de productivité, participation, satisfaction des participants, acquisitions en langue et possibilités de transfert vers d'autres contextes.

L'absentéisme étant l'un des paramètres facilement mesurables qui permet d'avoir une idée de l'appréciation d'une prestation de formation, il m'amène à mes premières remarques. La politique relationnelle vis-à-vis des apprenants a permis d'évaluer à 87% le taux de présence au regard des heures engagées par les individus, pour tous les inscrits et sur l'ensemble de la période. Ce taux d'implication représentait une amélioration de 27% par rapport aux années précédentes. Il peut être attribué en partie à la flexibilité de la programmation (pour les heures individuelles les personnes choisissaient l'heure qui leur convenait), ainsi qu'à la possibilité de « rattrapage » d'heures manquées. Pendant les seize mois d'activité documentés, 263 personnes se sont inscrites dans le dispositif. 10 163 heures de formation (individuelle ou collective) ont été réalisées, en dehors des entretiens (qui représentent quelques 300 heures supplémentaires), et sans tenir compte du travail personnel, lui aussi suivi et contrôlé (estimé à environ 10 000 heures en faisant la somme des chiffres donnés par les participants). Le mois de juin 1997 étant significatif par rapport à la montée en puissance du fonctionnement des « Centres de formation autodirigée », représente à lui seul 730 heures de formation pour 217 personnes.

Au bout de six mois, il est devenu apparent que le nombre de personnes a priori concernées par l'apprentissage de l'anglais (sur la base des inscriptions des années antérieures : autour de 100) avait été dépassé. Au vu des possibilités qui leur étaient ouvertes, des personnes qui ne s'étaient jamais senties concernées par l'anglais s'étaient inscrites. Puisque le cadre budgétaire était maîtrisé (l'entreprise payait un forfait pour un service global, et non pas une inscription par personne, ni un tarif horaire) ces demandes rencontraient des avis favorables, quant à l'accord de leur hiérarchie et de la direction de la formation. Parallèle-

ment, le nombre d'heures prévues par personne, n'étant plus contingenté, a sensiblement augmenté en fonction des besoins individuels.

L'équipe responsable du dispositif a constaté une bonne implication des participants, en témoignent leur participation active au sein des cours et ateliers, le fait qu'ils venaient parfois uniquement pour discuter (en anglais) avec les membres de l'équipe, la quantité d'outils empruntés, des rapports qu'ils venaient faire sur leurs progrès ou expériences de l'anglais en situation professionnelle, ainsi que le taux de présence. Un certain enthousiasme par rapport au dispositif mis à disposition a également été constaté. S'agissait-il essentiellement d'un « effet Hawthorne » (tout changement est perçu comme positif) ou d'une réelle valeur ajoutée pour les apprenants ? Beaucoup plus subjectif à évaluer, ce constat d'enthousiasme tient aux observations qui étaient faites oralement aux animateurs du dispositif et au responsable de formation de l'entreprise « AAA » et comportait des commentaires de type : « l'anglais est bien meilleur que dans le passé », « je fais vraiment des progrès maintenant », « les animatrices son géniales », Peut être est-ce dû à la reconnaissance des besoins individuels et à la mise en œuvre pédagogique qui n'a pas exclu, tout au contraire, les aspects conviviaux et ludiques ? Seul un prolongement dans le temps aurait permis de mesurer la durée de cette satisfaction. Néanmoins, seize mois sont suffisants pour que les premiers effets de nouveauté passent. Suffisants aussi pour que l'équipe ait à faire face à des difficultés : mécontentements, problèmes d'assiduité individuels, mésententes. Le fait de les avoir résolus à la satisfaction de tous témoigne de leur capacités d'adaptation.

Ω

Conclusions générales

Dans cette expérimentation j'ai mis en place un dispositif d'apprentissage de l'anglais en entreprise qui a pris l'apprenant pour point de départ (cf. α .I.D). Ainsi, un processus d'entretien d'orientation et de diagnostic a été conçu et réalisé auprès de 263 apprenants, afin de les connaître et de mettre en place des pédagogies qui leur seraient adaptées (β .II.C.2).

La démarche d'entretien, pour être bien-fondée, a fait appel non seulement à des techniques ayant une base théorique solide (α .II.B.6), mais surtout à une base large et diversifiée de théorisation sur les différences individuelles, déterminantes dans l'apprentissage : différences physiques, cognitives, affectives et « conatives » (cf. chapitre α .III). Cette large base théorique, polythéiste, a permis de considérer l'apprenant comme un ensemble complexe, agissant au sein d'un système de formation tout aussi complexe (α .II.A.1). La recherche d'un équilibre entre les quatre sous-systèmes de la formation (l'apprenant, les moyens pédagogiques, humains et matériels) a permis au dispositif de fonctionner, bien que cet équilibre ne soit peut être pas le principal responsable de ce résultat.

Les éléments recueillis en entretien ont été utilisés pour établir (d'un commun accord avec l'apprenant) des parcours de formation individualisés (α .I.C.2) et largement autodirigés (α .I.C.4). En fonction des paramètres cognitifs, affectifs et conatifs de chacun, des actions pédagogiques spécifiques ont été testées et un certain nombre de résultats examinés. Il en ressort notamment que les actes pédagogiques conduisent à des évolutions cognitives, affectives et « conatives » au niveau de l'individu apprenant et ce d'une façon voulue et favorable à l'acquisition langagière (γ .I.D). Le développement personnel de l'apprenant semble donc pouvoir bien être une conséquence d'une formation qui cible l'utilisation professionnelle de l'anglais, en adéquation avec la mission de l'entreprise commanditaire (α .I.C et α .I.A.2). Ces résultats appuient mon hypothèse de base (voir introduction) que « l'on peut cerner suffisamment précisément la 'personnalité apprenante' de l'individu pour bâtir avec lui une approche méthodologique qui serait pour lui la mieux adaptée ». Ils n'invalident pas le deuxième volet de mon affirmation que, pour ce faire, il s'agissait d'établir un équilibre entre la personne et son environnement professionnel afin d'atteindre un objectif global d'entreprise.

Les efforts et investissements accordés au titre des entretiens n'étaient peut-être pas indispensables mais le fait de passer par une telle démarche a permis au système de fonctionner et d'atteindre les objectifs de structure fixés au départ. Cette attention particulière portée à la personne apprenante semble avoir eu des conséquences sur l'apprentissage (α .I.C.1), au moins en fonction des critères de satisfaction, assiduité, désir de continuer et impression d'avoir atteint les objectifs de départ. Bien que ce genre de résultat ne permette pas d'affirmer une meilleure réussite que dans un autre système, mes hypothèses concernant les réussites en apprentissage (cf. α .I.C.1) n'ont pas été invalidées par cette démarche. Dans la mesure où ce centre de formation autodirigée a existé et où des apprentissages différenciés en fonction des caractéristiques individuels de 263 apprenants ont été définis, négociés et suivis, je considère que mon objectif de création d'un dispositif de formation individualisée a été atteint (cf. α .I.C.6).

Il reste qu'un certain nombre de biais ont influencé tout ce travail :

- biais liés au choix du cadre théorique ;
- biais liés à l'approche qualitative et participative (recherche-action) de la recherche ;
- biais liés à la méthodologie d'intervention choisie (entretiens et dispositif de formation autodirigée) ;
- biais liés à la diversité des éléments pris en compte (individuels, contextuels, pédagogiques, systémiques,...) ;
- biais liés à la faiblesse de l'échantillon et à la spécificité du contexte ;
- biais liés au fait que malgré de (trop) nombreuses variables (au moins 65, en fonction de la façon de les compter), la vision globale voulue reste toujours partielle ;
- biais liés au rôle supposé de l'entreprise dans le développement des ressources humaines (α .I.A.3).

Pour la plupart ces biais étaient incontournables au sein du cadre fixé. J'ai essayé de faire en sorte qu'ils n'aient pas une influence démesurée sur les résultats. En revanche, l'évaluation précise de leur influence reste inaccessible dans la mesure où la position d'objectivité totale reste hors de portée de l'être humain que je suis.

En m'appuyant sur une position théorique « polythéiste », j'ai pu aborder les nombreux aspects d'une didactique complexe, tout en évitant un éclectisme forcé (α.I.A.2). Une expérimentation ayant pour cadre une situation concrète et opérationnelle, auprès d'une population de plus de deux cents personnes sur seize mois, m'a permis de suivre plus particulièrement trente apprenants de façon longitudinale. Ce cadre a fourni un premier moyen d'éviter les écueils d'une recherche ethnographique superficielle, constituée de rapports basés sur « de vagues impressions » et des périodes d'observation très courtes (Watson-Gegeo, 1988 : 575). J'essaie de fournir des récits « épais », détaillés, sur un nombre de participants suffisant, pour rendre compte des réalités du terrain. J'ai empilé de nombreuses données individuelles et collectives de manières qualitative et quantitative, statique et dynamique, afin de rendre ce travail crédible (dans le sens suggéré par Edge & Richards, 1998).

Les réalisations de cette étude me semblent, avec une réflexion et des modifications contextuelles, tout à fait transférables. La reproductibilité scientifique exige que les conditions d'expérimentation soient rigoureusement identiques à l'expérience d'origine. La notion de transférabilité d'une recherche-action implique en revanche la possibilité d'appliquer une même démarche dans des situations différentes. L'entretien d'orientation a déjà été pratiqué dans une dizaine d'autres contextes professionnels, avec autant de pertinence que dans celui-ci. Le transfert du dispositif de formation autodirigée demanderait des analyses de contexte préalables et des adaptations spécifiques, mais pourrait s'appliquer dans le cadre d'autres entreprises de taille similaire en France et peut être ailleurs. Il me semble tout à fait adapté à des organismes ayant un effectif de 2 000 à 10 000, où jusqu'à 10% du personnel serait concerné par une formation en anglais. Une telle entreprise, qui a de réelles obligations de compétences en L₂, qui fait confiance à ses salariés pour la gestion de leur propre apprentissage, qui a les moyens matériels pour investir à hauteur de ses ambitions (ni trop, ni trop peu), devrait réussir des apprentissages langues dans une structure de formation autodirigée du type décrit ici. Plus elle réfléchit à l'adéquation entre sa mission et l'objectif de ses formations, plus elle intègre toute démarche formative dans la gestion explicite des compétences, plus elle évitera les écueils possibles de ce que P. Carré appelle « les mythes de l'autoformation » (Carré, 2000). Cette transférabilité, quoi-

que limitée, ouvre la possibilité de la confirmation de mes résultats dans ces autres contextes.

Ayant vérifié certaines hypothèses par une expérience pratique, cette recherche m'a permis de valider des outils dans le milieu professionnel. Elle m'a obligée au jeu paradoxal de l'engagement de la praticienne et de la distanciation du chercheur. Seule une recherche-action permet ce positionnement contradictoire et actif. Le choix de ce type de recherche était donc bien adapté à l'objet de son étude et m'a permis de progresser à la fois en compréhension et en pratique.

Au cœur de la formation : l'apprenant
une recherche-action sur l'apprentissage de l'anglais
en milieu professionnel

Cette recherche-action étudie l'apprentissage individualisé de l'anglais dans le cadre d'une structure de formation au sein d'une entreprise. Une ingénierie pédagogique spécifique favorise-t-elle l'apprentissage ? Est-ce qu'un entretien individuel approfondi permet réellement de centrer la formation sur l'apprenant ? Avec quels résultats ? Comment « gérer » au mieux les paramètres individuels (notamment cognitifs, « conatifs » et affectifs) au bénéfice de la personne et de son entreprise ?

Une base théorique large et « polythéiste » fournit le cadre d'une approche globale et systémique de la formation, qui tient compte de chaque participant dans sa spécificité. Une expérience de seize mois, au sein d'une entreprise française a permis de travailler avec 263 apprenants, et de suivre trente d'entre eux de façon plus approfondie. Les évolutions des apprenants, aussi bien sur le plan des progrès en langue, qu'en termes de modifications cognitives, motivationnelles et affectives sont documentées dans cette étude. Les résultats suggèrent que les paramètres individuels peuvent être utilisés pour favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère.

At the Heart of Training: the learner
an action research project on learner-centered
English language training in a professional context

This action research project studies individualised English learning in an in-house company training programme. Does pedagogical « engineering » favour learning? Can in-depth personal interviews render the learning process more learner-centered? With what results? How can individual differences (particularly cognitive, motivational and affective factors) be « managed » in the best interests of learners and their company?

A large, « polytheistic » theoretical base provides the framework for a global, systemic approach to training, which pays personal attention to each trainee. Sixteen months were spent in a French company training 263 learners. Thirty of them were followed closely, from a pre-training interview, through the learning process to a final validation. Changes in trainees' proficiency in English, as well as in their approach to learning (in terms of cognitive, motivational and affective factors) were monitored. The results suggest that individual differences can be used to facilitate language learning.