

Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues: indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage.

Peggy Candas

▶ To cite this version:

Peggy Candas. Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage.. Education. Université de Strasbourg, 2009. Français. NNT : STRASI 7521567 . tel-00943151

HAL Id: tel-00943151 https://theses.hal.science/tel-00943151

Submitted on 7 Feb 2014

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.



Thèse présentée pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Strasbourg

Discipline : Sciences de l'Éducation

par Peggy CANDAS

Analyse de pratiques d'étudiants dans un Centre de Ressources de Langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage.

Soutenue publiquement le 20 février 2009

Membres du jury

Directeur de Thèse: Mme Michèle KIRCH, Professeure, Université de Strasbourg Co-directeur de Thèse: Mme Nicole POTEAUX, Professeure, Université de Strasbourg Rapporteur Interne: M. Pascal MARQUET, Professeur, Université de Strasbourg Rapporteur Externe: Mme Marie José GREMMO, Professeure, Nancy-Université Rapporteur Externe: M. Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur, Université Paris 3 Examinateur: M. David LITTLE, Professeur, Trinity College Dublin

AVERTISSEMENT

Cette thèse est composée :

- 1) du présent volume,
- 2) d'un livret présentant à titre d'exemple les données pour un étudiant, soit :
 - le compte-rendu des quatre observations,
 - le script des quatre entretiens,
 - le tableau d'analyse.

REMERCIEMENTS

Je remercie tout particulièrement mes directrices, Mmes Michèle Kirch et Nicole Poteaux, sans qui, je le sais, rien n'aurait été possible. Je les remercie pour l'écoute bienveillante, les questions stimulantes et les échanges animés qui ont permis que ma recherche advienne. Je les remercie également pour leur présence attentive et leurs encouragements fermes dans les moments où j'aurais pu perdre confiance. Merci aussi d'avoir été patientes et de m'avoir laissé cheminer ... Cette thèse a été, pour moi, une longue aventure dans tous les sens du terme, exaltante et parfois douloureuse, dans les découvertes qu'elle a engendrées et les choix que j'ai été amenée à faire. Je suis très reconnaissante à Nicole Poteaux d'avoir pris le temps de m'accompagner sur le difficile chemin d'une écriture où j'espère avoir su conjuguer la rigueur scientifique et l'aisance dans l'expression.

Je remercie vivement Mme Marie-José Gremmo, M. Jean-Paul Narcy-Combes et M. Pascal Marquet d'avoir accepté la lourde tâche de rapporteur. Je tiens également à exprimer ma reconnaissance à M. David Little pour sa participation au jury, son accueil au CLCS de Dublin et le temps précieux qu'il m'a consacré.

J'ai une pensée toute particulière pour M. Jérôme Eneau, à qui je dois plusieurs références théoriques majeures dans mon travail de recherche. Je lui adresse mes plus vifs remerciements. C'est le hasard, facteur structurant des projets auto-dirigés d'adultes, qui a conduit à notre rencontre à l'Atelier doctoral international du Programme thématique "e-pathie" (Maison des Sciences de l'Homme). Je salue par ailleurs ici le travail de coordination de cet atelier par Mme Brigitte Albero ; je remercie Brigitte, ainsi que tous les membres de ce groupe, doctorants ou jeunes chercheurs, pour les discussions formatrices que nous avons eues ensemble. Je pense aussi à M. Emmanuel Triby, M. Mohamed Hrimech et M. Jacques Audran avec qui j'ai partagé des conversations enrichissantes ; merci à Jacques dont je mesure l'aide précieuse.

Ma plus vive reconnaissance va à toutes celles et tous ceux qui se sont « mis/mises à nu » dans cette recherche : tout d'abord, mes collègues enseignants du Département ULP-Langues volontaires pour mon étude, et puis les onze étudiants de l'ULP qui ont accepté

d'être observés pendant leurs séances dans les centres de ressources de langues et m'ont consacré beaucoup de leur temps pour les entretiens. Je suis tout à fait consciente de la chance que j'ai eue de les rencontrer toutes et tous.

Des amies ont travaillé pour moi dans l'ombre : tout simplement merci à toutes, en particulier Mmes Stéphanie Fischer et Pia Acker, mais aussi Tania, Céline, Audrey et Sandra. Un très grand merci à Pia pour m'avoir déchargée de tant de tâches durant mes longues années de thèse. Merci aussi à Mme Catherine Chouissa et M. Jacques Prim pour leurs réponses à mes nombreuses questions. Je remercie M. David Oget d'avoir compris et accepté mes priorités.

Je n'oublie pas ma famille. Merci à Nathan et Christophe d'avoir soutenu une maman parfois impatiente ou peu disponible. Un immense merci à mes parents pour leur investissement et le temps passé à s'occuper de Nathan et moi. Ils ont été relayés par mes beaux-parents, tout aussi attentifs et disponibles. Je ne pourrai jamais assez les remercier tous car, sans eux, ce projet n'aurait pas pu aboutir. Et, enfin, merci à toutes celles et ceux qui ont montré de l'intérêt pour ma recherche et m'ont soutenue et encouragée tout au long de ces années de thèse.

à Nathan et Christophe, à Sébastien.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	_ 10
CHAPITRE 1 Présentation du contexte et des questions de recherche	_ 12
I. Le contexte : l'apprentissage des langues étrangères à l'université pour des étudiants	
spécialistes d'autres disciplines	12
I.1. L'enseignement des langues étrangères : le « parent pauvre » dans la formation initiale des étudi spécialistes d'autres disciplines	
I.2. La création du Pôle Universitaire Européen de Strasbourg : une politique forte pour l'enseigneme apprentissage des langues étrangères	
I.3. Un dispositif innovant pour l'apprentissage des langues étrangères à l'université : les Centres de ressources de langues	
I.3.1. Modèles constructivistes et interactionnistes des théories de l'apprentissage	
I.3.3. L'apprentissage tout au long de la vie : autonomie et apprentissage auto-dirigé	14
I.3.4. Les centres de ressources de langues de l'ULP : un environnement pour apprendre	14
II. Le dispositif et ses usagers : les intentions à l'épreuve des faits	15
II.1. Décalages entre les intentions des concepteurs et les pratiques des usagers	
II.2. Un modèle d'autonomisation à réinterroger	
III. Les questions de recherche	
III.1. Autonomie d'apprentissage : quels indicateurs ?	
III.2. Le dispositif : quel impact exercé sur l'apprentissage des étudiants?	
III.3. Processus d'autonomisation et expression de l'autonomie d'apprentissage : quelle approche	
méthodologique ?	18
CHAPITRE 2 Vous avez dit Autonomie ?	_ 20
I. Autonomie	20
I.1. Acceptions usuelles multiples de la notion d'autonomie	
I.2. Une notion rarement définie dans le domaine de l'éducation et de la formation	22
I.3. La notion d'autonomie chez les philosophes anciens	25
I.4. L'autonomie et les neurosciences	29
I.4.1. Francisco Varela et l'étude des systèmes naturels	30
I.4.2. Pierre Karli et l'étude du cerveau humain	
I.4.3. L'autonomie : une réalité complexe au sens d'Edgar Morin	
I.4.4. Conclusion	38
II. Autonomie d'apprentissage	40
II.1. Le concept et les mots : tour d'horizon	40
II.1.1. L'auto-direction, une voie vers l'autonomie d'apprentissage?	40
II.1.2. L'autonomie, une quête existentielle	41
II.1.3. L'autonomie d'apprentissage, une finalité éducative	
II.2. Les principaux courants de recherche sur l'autonomie d'apprentissage en éducation et formation	
deux côtés de l'Atlantique	44
II.2.1. En Amérique du Nord	44

II.2.2. En Europe	46
II.2.3. Des contextes culturels différents	47
II.3. L'autonomie d'apprentissage comme élément fondamental de l'acte d'apprendre	48
II.4. La dimension organisationnelle de l'autonomie d'apprentissage	51
II.4.1. Le courant de recherche dominant	
II.4.1.1. Le rôle de l'apprenant	53
II.4.1.2. Le rôle de l'enseignant	
II.4.2. Des études en marge ou le début de la contestation	57
II.4.2.1. Le cadre organisateur, autre dimension	58
II.4.2.2. Processus d'apprentissage autodirigé	
II.4.2.3. La dimension organisationnelle à l'université : une étude exploratoire	64
II.5. La dimension cognitive de l'autonomie d'apprentissage	65
II.6. D'autres dimensions de l'autonomie d'apprentissage	70
II.6.1. Lien avec les pratiques autodidactes	70
II.6.2. La dimension sociale	72
II.7. Éléments de définition et conclusion du chapitre	73
CHAPITRE 3 Dispositif	76
I. La notion de dispositif	76
I.1. Les origines : l'apport de Foucault	76
I.2. Traits distinctifs de la notion de dispositif	77
I.3. La prise en compte de l'usager	80
I.4. Eléments de compréhension	82
II. Dispositifs d'apprentissage	84
II.1. Un changement de perspective	84
II.2. Dispositifs et institutions	85
III. Un dispositif d'apprentissage des langues étrangères : les Centres de ressources de la company	de langues
de l'Université Louis Pasteur	93
III.1. Genèse et description	93
III.1.1. Le contexte	93
III.1.2. Les fondements théoriques, principes fondateurs et choix méthodologiques	94
III.1.3. L'organisation pratique et matérielle	97
III.1.4. Les ressources humaines	98
III.1.5. Evolutions passées et à venir	99
III.2. Un dispositif entre liberté et contrainte	100
III.3. Des usages aux décalages	101
III.4. Conclusion	103
CHAPITRE 4 Méthodologie de recherche	105
I. Choix des indicateurs de manifestation de l'autonomie dans l'apprentissage	105
II. Choix de la méthodologie du recueil des données	107
II.1. L'observation avec prise de notes	108
II.2. L'entretien d'explicitation	110
III. Présentation du terrain et des acteurs participants à la recherche	111
III.1. Le terrain de la recherche	112
III.1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion des Centres de ressources de langues	112

III.1.2. Recrutement d'enseignants volontaires pour la recherche	113
III.1.3. Présentation des Centres de ressources de langues inclus dans l'étude	114
III.2. Présentation des étudiants participant à l'étude	115
III.2.1. Critères d'inclusion et d'exclusion	115
III.2.2. Recrutement d'étudiants volontaires pour la recherche	116
III.2.3. Présentation des étudiants volontaires	117
IV. Le recueil de données	119
IV.1. Nature des séances de travail observées	
IV.2. Les observations	121
IV.3. Les entretiens d'explicitation	121
IV.4. Données complémentaires	122
IV.5. Posture du chercheur	124
V. Analyse des données recueillies	125
V.1. Tableau de synthèse : actions et explicitation des actions	125
V.2. Analyse des données de chaque tableau selon les quatre indicateurs	
V.3. Etat des lieux de l'analyse	
CHAPITRE 5 Analyses et Résultats	127
I. Etudes de cas	127
I.1. Étude de cas : l'étudiant Et1	
I.1.1. Analyse par indicateur	
I.2. Étude de cas : l'étudiante Et2	
I.2.1 Description de l'activité visible de l'étudiante	
I.2.2. Analyse par indicateur	
I.3. Étude de cas : l'étudiante Et4	
I.3.1 Analyse par indicateur	
I.4. Étude de cas : l'étudiant Et5	
I.4.1. Description de l'activité visible de l'étudiant	
I.4.2. Analyse par indicateur	
I.5. Étude de cas : l'étudiante Et6	
I.5.1. Description de l'activité visible de l'étudiante	
I.5.2. Analyse par indicateur	
I.6. Étude de cas : l'étudiante Et8	
I.6.1. Description de l'activité visible de l'étudiante	
I.6.2. Analyse par indicateur	
I.7. Étude de cas : l'étudiant Et9	
I.7.1. Analyse par indicateur	
I.8. Étude de cas : l'étudiante Et10	
I.8.1. Description de l'activité visible de l'étudiante	
I.8.2. Analyse par indicateur	
II. Résultats globaux par indicateur	249
II.1. Exploration	
II.2. Contrôle du processus d'apprentissage	
II.3. Routines	
II.4. Gestion des contraintes	
CHAPITRE 6 Synthèse des résultats et conclusion	267

ANNEXE 1	275
ANNEXE 2	279
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	283
INDEX DES AUTEURS	294

INTRODUCTION

Alors que j'étais à l'IUFM et que j'y vivais mes premières expériences en tant qu'enseignante stagiaire d'anglais, mon chemin a croisé celui de Nicole Poteaux, grâce à Chantal, une enseignante qui travaillait dans le lycée où j'effectuais mon stage de titularisation. La visite des Centres de ressources de langues (CRL) de l'Université Louis Pasteur (ULP) et la rencontre de celles et ceux qui sont aujourd'hui mes collègues, en particulier Marie l'enthousiaste, m'ont ouvert les portes d'un nouveau monde. Quelques lectures plus tard, j'étais convaincue du bien-fondé d'un changement majeur de perspective : de l'enseignement à l'apprentissage.

Depuis mon affectation à l'ULP, mon adhésion au projet initial des Centres de ressources de langues et à ses principes fondateurs a été totale. Je me souviens de discussions animées, où je défendais avec force cette nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Ont suivi trois années d'investissement passionné au Centre de Ressources de Langues de la Faculté de Médecine, où j'ai pu créer, expérimenter, bricoler, bref m'approprier ce dispositif novateur visant l'apprentissage des langues étrangères par le plus grand nombre et le développement de leur autonomie d'apprentissage, toutes disciplines confondues.

Puis, sont venues les premières interrogations sur les décalages que j'observais entre mes attentes et les usages du dispositif par les étudiants. Après avoir assoupli l'organisation, créé nombre d'outils méthodologiques, modifié les objectifs et l'évaluation, la tentation de resserrer le contrôle de l'enseignant sur l'activité des étudiants a été grande ... avec cet espoir insensé de maîtriser les effets du dispositif. Au bout du compte, la nécessité de prendre de la distance par rapport à la pratique et ses contingences s'est alors imposée à moi, me conduisant tout naturellement à envisager une thèse en sciences de l'éducation.

Quelques années auparavant, j'avais choisi de ne pas m'engager dans la voie de la thèse en linguistique anglaise parce que je n'en voyais alors pas l'intérêt et aspirais à découvrir le métier d'enseignant sur le terrain. Praticienne à l'Université Louis Pasteur, ce

n'est pas un diplôme ou une carrière que je suis venue chercher en m'inscrivant en doctorat, mais de nouvelles pistes à explorer pour répondre aux incertitudes qui me déstabilisaient. Dans ma grande naïveté, j'ai d'abord cru que je trouverais des réponses à mes questions : pourquoi les étudiants en CRL peinent-ils ou se refusent-ils à construire leur parcours d'apprentissage? Comment l'enseignant peut-il les encourager à le faire et par quels moyens? Faut-il éventuellement les y forcer, « pour leur bien »? Quelle place accorder à l'évaluation dans un tel dispositif d'apprentissage ? Il m'a fallu de nombreuses lectures et un long temps de maturation pour réussir à me détacher de mes interrogations de praticienne et construire une posture de recherche sur le terrain même de ma pratique. Tout en étant consciente de l'irréductible subjectivité du regard que porte le chercheur sur ce/ceux qu'il observe, j'ai ainsi découvert que la recherche passe par une nécessaire distanciation avec son objet (Narcy-Combes 2005). Recherche et pratique restent néanmoins intimement liées puisque les questions de cette recherche s'enracinent dans une pratique. Inversement, la démarche de compréhension des phénomènes observés aura des retombées sur le questionnement des pratiques étudiantes et enseignantes en CRL, et plus largement des processus d'apprentissage dans les dispositifs ouverts d'apprentissage des langues étrangères. Si tant est que les acteurs du dispositif, dont je fais partie, réussissent à mettre en place le recul épistémologique indispensable, ce va-et-vient entre la recherche et la pratique peut s'avérer fructueux (Narcy-Combes 2005, p. 72-73).

Ce travail de recherche a pour objectif principal de contribuer à rendre intelligible l'activité des étudiants en contexte institutionnel, dans les Centres de ressources de langues (CRL) de l'ULP. Il s'intéresse plus particulièrement aux processus par lesquels les étudiants développent leur autonomie d'apprentissage tout en apprenant une langue étrangère dans un dispositif conçu à cet effet.

CHAPITRE 1 Présentation du contexte et des questions de recherche

I. Le contexte : l'apprentissage des langues étrangères à l'université pour des étudiants spécialistes d'autres disciplines

I.1. L'enseignement des langues étrangères : le « parent pauvre » dans la formation initiale des étudiants spécialistes d'autres disciplines

Lorsque les étudiants s'inscrivent dans une université française, ils choisissent un domaine de spécialité, mais se voient souvent imposer une langue étrangère dans leur cursus alors qu'ils sortent d'un établissement secondaire où ils ont déjà passé sept ans à en étudier une, ou deux le plus souvent. Les compétences des Français en matière de langues étrangères sont réputées médiocres et le problème est récurrent d'un bout à l'autre du système scolaire. Contrairement à d'autres pays où les langues sont facultatives, elles restent obligatoires dans la plupart des cursus universitaires français pour les étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues. Les facteurs socio-économiques de l'extension de l'Union européenne et de la mondialisation renforcent la nécessité de la mobilité étudiante dans le cadre du processus de Bologne. Les discours tenus par les institutions éducatives sont unanimes sur l'importance de l'apprentissage des langues, mais résistent difficilement à la concurrence des disciplines de spécialité lorsqu'il s'agit de l'attribution de crédits, de la délivrance de diplôme ou de réussite aux examens; les langues perdent de leur importance et redeviennent souvent le « parent pauvre » comparé aux enseignements disciplinaires. Certains universitaires estiment d'ailleurs que l'enseignement des langues n'est pas du ressort de l'université, ces apprentissages devant être acquis avec le baccalauréat.

I.2. La création du Pôle Universitaire Européen de Strasbourg : une politique forte pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères

Le Monde du 18 février 1993 titrait : « Les Universités face au défi des langues : les initiatives se multiplient pour sortir de l'ornière l'enseignement des langues aux étudiants non spécialistes, mais les obstacles restent redoutables ». La prise de conscience de la nécessité de construire une Europe académique plurilingue a incité les universités à se mobiliser autour de projets européens, en particulier par la mobilité des enseignants et des étudiants. La création des Pôles Universitaires Européens, dont le premier à Strasbourg en

1991, a été l'occasion de mobiliser les acteurs favorables à une rénovation de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'université afin de rendre les étudiants plus performants en langues étrangères. C'est dans ce contexte qu'émerge une volonté institutionnelle pour tenter d'apporter une réponse à cette question et que naît l'expérience des Centres de Ressources de Langues (CRL) initiée dans les trois universités du site strasbourgeois, puis largement développée à l'Université Louis Pasteur (ULP).

I.3. Un dispositif innovant pour l'apprentissage des langues étrangères à l'université : les Centres de ressources de langues

Sans retracer la genèse de ce dispositif (Albero et Poteaux 2009), nous rappellerons rapidement les principes essentiels qui ont inspiré leur conception.

I.3.1. Modèles constructivistes et interactionnistes des théories de l'apprentissage

Pour concevoir des solutions adaptées, le groupe de réflexion constitué pour élaborer des propositions nouvelles a procédé à une revue de la littérature sur les courants pédagogiques innovants, sur les connaissances avérées dans le domaine des processus d'apprentissage, sur les notions de « métacognition », d'« apprendre à apprendre », d'autodirection des apprentissages, et sur l'usage des TICE dans l'apprentissage des langues. Ces investigations ont pointé la nécessité de rompre avec l'approche classique du cours de langue : un groupe de niveau, un enseignant, un créneau horaire, un programme unique. Il apparaissait clairement que des étudiants, pour la plupart peu motivés par les langues étrangères parce qu'ils ont choisi de se spécialiser dans un domaine d'études, ont grand besoin d'aborder les langues autrement à l'université. Des enquêtes réalisées auprès d'étudiants de première année ont montré que la majorité des souvenirs scolaires négatifs sont dus à l'aspect répétitif des cours tout au long du collège et du lycée tant au niveau des sujets abordés que des pratiques pédagogiques ; l'autre reproche massivement adressé à l'enseignement secondaire est le manque de pratique orale des langues vivantes.

Le projet fécondé par les théories de l'apprentissage prenait en compte le nombre et la diversité des étudiants tout en veillant à l'économie de moyens, les deux paramètres ne paraissant pas incompatibles mais convergents. Ce qui semblait découler d'une logique pédagogique, soit la prise en compte de l'étudiant dans sa singularité, s'investissait naturellement dans une organisation fondée sur la mutualisation et la souplesse.

I.3.2. La spécificité du public

D'autre part, les discours sur l'utilité des langues étrangères, à la fois dans les études et dans la vie professionnelle, sur l'importance de la mobilité européenne, ne sont pas convaincants pour des jeunes arrivant à l'université tout à leur préoccupation d'intégrer cette nouvelle institution. Nous savons tous que nous apprenons vite et bien lorsque la nécessité s'en fait sentir. Il fallait inventer des situations concrètes qui mettent en scène cette nécessité. Une autre caractéristique de la population estudiantine est sa grande diversité. Jusqu'à l'université, les élèves sont regroupés par classe d'âge et par secteur géographique, puis parfois au lycée par le jeu des options. Cette organisation peut donner l'illusion de classes homogènes, mais la réalité se charge de nous montrer que les individus sont divers, ce qui amène les enseignants à souvent dénoncer l'hétérogénéité de leurs classes. A l'université, le phénomène est amplifié, l'âge constituant le seul point commun, et encore! L'orientation est très souvent aléatoire, la connaissance du système universitaire et de ses méthodes est entièrement à découvrir, l'affiliation est un phénomène complexe qui demandera beaucoup d'énergie et de temps à l'étudiant (Coulon 1997).

I.3.3. L'apprentissage tout au long de la vie : autonomie et apprentissage auto-dirigé

Le courant nord-américain du « self-directed learning » associé à la valorisation sociale du « self-made man », les travaux du CRAPEL sur l'autoformation en langues pour des publics adultes et ceux du Conseil de l'Europe sur les compétences langagières structurées en référentiels, la pression des sociétés modernes pour un « apprentissage tout au long de la vie », ont conduit le groupe de travail en charge du projet à concevoir un dispositif innovant adapté aux grands nombres d'étudiants, à leur hétérogénéité ainsi qu'à l'intégration des langues dans leurs domaines de spécialités.

I.3.4. Les centres de ressources de langues de l'ULP : un environnement pour apprendre

Leur finalité première est d'améliorer les conditions d'apprentissage des langues étrangères à l'université, tout en développant l'autonomie des étudiants. En effet, l'autonomie des individus est d'abord la finalité de tout système éducatif démocratique. Cette autonomie fait partie des compétences transversales que chacun doit aujourd'hui nécessairement développer pour s'intégrer professionnellement et socialement dans le monde moderne où les connaissances se renouvellent de plus en plus rapidement. L'hypothèse des concepteurs des

CRL de l'ULP est que le développement de l'autonomie de l'étudiant peut s'exercer à propos de l'apprentissage des langues si un dispositif d'apprentissage est pensé spécifiquement dans cette perspective. Ce projet a débouché sur la mise en place progressive (de 1993 à 2005) à l'ULP de sept centres de ressources de langues répartis sur l'ensemble du campus universitaire et accueillant environ 12 000 étudiants ; ils sont coordonnés par le Département ULP-Langues¹ créé en 2004.

II. Le dispositif et ses usagers : les intentions à l'épreuve des faits

II.1. Décalages entre les intentions des concepteurs et les pratiques des usagers

S'inscrivant dans un mouvement à la fois national et européen (création de l'association européenne CERCLES² en 1991 et de l'association française RANACLES³ en 1992), les Centres de ressources de langues de l'ULP ont été conçus avec enthousiasme par une équipe motivée, s'appuyant sur les théories les plus récentes concernant l'acte d'apprendre et le développement de l'autonomie d'apprentissage. La mise en place de ce dispositif innovant, fondé sur l'autoformation guidée⁴, constituait une véritable gageure dans le milieu universitaire, profondément attaché à ses traditions d'enseignement. L'incroyable énergie qu'il faut déployer dans le domaine de l'éducation pour faire accepter une innovation peut faire passer au second plan l'exigence d'évaluation et de mesure des effets attendus en regard des intentions de conception.

Outre les enquêtes de satisfaction régulièrement menées auprès des étudiants, des études ont été conduites dans les Centres de ressources de langues de l'ULP par des enseignants-chercheurs du LISEC (Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication). Fondées sur des questionnaires écrits ou des entretiens, elles ont le plus souvent concerné les usages des étudiants quant au mode d'organisation du dispositif, la fréquence d'utilisation des différents supports et types de ressources (cédéroms, livres, etc.), l'utilité d'outils comme la feuille de suivi sur laquelle l'étudiant consigne le travail effectué. Ces études montrent une large diversité des conduites des usagers en centres de ressources de

¹ Site internet du Département ULP-Langues : http://ulplangues.u-strasbg.fr/

² CERCLES : Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur.

³ RANACLES : RAssemblement NAtional des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur.

⁴ Notion utilisée par Michel Perrin, président de RANACLES, et en usage au sein de l'association nationale.

langues, et il est difficile, voire impossible, d'aboutir à des conclusions un tant soit peu significatives. Une des études les plus récentes (Candas 2005), menée dans le cadre de cette recherche doctorale, a également permis de confirmer l'existence de décalages importants entre les conduites attendues, compte tenu des intentions pédagogiques ayant présidé à la création du dispositif, et les pratiques effectives des étudiants dans les centres de ressources de langues. Ainsi, alors même que le dispositif des CRL s'appuie sur des principes pédagogiques clairement définis, résulte de choix ingéniériques motivés et trouve sa justification principale dans les effets attendus, l'évaluation de ces effets qui paraissent aléatoires, résiste à l'analyse.

II.2. Un modèle d'autonomisation à réinterroger

Ces constats, pour le moins troublants en raison des présupposés, nous ont tout naturellement conduite à consulter à nouveau – mais avec un autre regard - la littérature existante sur l'autoformation et l'apprentissage auto-dirigé afin de rassembler les connaissances stables disponibles sur le processus d'autonomisation.

Dans la littérature sur l'autoformation et l'apprentissage auto-dirigé, les caractéristiques de l'apprenant autonome et les compétences qui lui sont nécessaires pour diriger ses apprentissages ont été largement étudiées (Tremblay 2003 ; Eneau 2005 ; Carré, Moisan, Poisson 1997 ; Holec 1979 ; Candy 1991). Toutefois, nous constatons que l'intérêt se porte souvent davantage sur les compétences déjà acquises, c'est-à-dire sur le produit final, que sur le processus d'acquisition proprement dit. En effet, le profil de compétences est construit *a posteriori*, les processus y ayant conduit restant peu étudiés. Autrement dit, on sait encore peu de choses sur la manière dont l'apprenant autonome construit pas à pas son autonomie. Dans ces conditions, comment pouvons-nous savoir sur quels principes élaborer un dispositif dont l'objectif est de stimuler des processus que nous connaissons si peu ? Il est aujourd'hui établi que ces processus doivent être développés naturellement par l'apprenant ; toute tentative d'apprentissage par reproduction d'une conduite autonome est inefficace.

L'« épreuve du terrain » montre que le modèle d'autonomisation sous-jacent aux CRL mérite d'être réinterrogé. Tout comme il était à l'époque urgent de se préoccuper de « l'apprendre » alors que les recherches portaient encore principalement sur l'enseignement⁵,

_

⁵ « La mise en place d'apprentissages auto-dirigés, enfin, révèle à l'évidence l'urgence de recherches sur les processus d'apprentissage des langues : après toutes ces années consacrées aux recherches sur l'enseignement, il est grand temps de se préoccuper de ce qu'est apprendre. » (Holec 1979, p. 62)

il est aujourd'hui temps de tenter de comprendre de quelle manière et dans quel contexte un individu devient autonome, ou, autrement dit, d'étudier le processus d'autonomisation dans son développement⁶.

III. Les questions de recherche

III.1. Autonomie d'apprentissage : quels indicateurs ?

Dans la mesure où nous estimons nécessaire de réinterroger le modèle d'autonomisation véhiculé par une partie de la littérature sur l'autoformation, nous partirons de la notion clé d'autonomie au sens général. La revue de la littérature aura pour objectif d'identifier les traits caractéristiques de cette notion ; pour cela, nous explorerons des champs de connaissances et des auteurs dont l'apport nous a permis d'établir des repères conceptuels stables.

Plusieurs auteurs dans le domaine de l'éducation et de la formation qualifient l'autonomie de nouvelle norme sociale (Tremblay 2003 ; Carré, Moisan, Poisson 1997). Malgré la très large diffusion du terme, peu nombreux sont les auteurs du domaine à avoir tenté de le définir avec précision. Souvent utilisé absolument, c'est-à-dire sans qualificatif, le terme est soit accepté comme une sorte d'évidence, soit rapproché d'autres notions, comme « autoformation » par exemple. Dans ce cas, c'est en fait d'« autonomie d'apprentissage » qu'il semble le plus souvent être question. Cette seconde notion portant sur des processus précis - les processus d'apprentissage - a donné lieu à quantité de publications et d'applications pratiques sur les terrains éducatifs. Pour notre part, nous interrogerons des écrits d'auteurs majeurs pour repérer les différentes dimensions de l'autonomie d'apprentissage mises à jour et nous en discuterons la pertinence au vu de l'ensemble des recherches menées jusqu'à ce jour dans le champ.

Ce travail devrait nous permettre de proposer un ensemble d'indicateurs de l'autonomie d'apprentissage.

III.2. Le dispositif : quel impact exercé sur l'apprentissage des étudiants?

-

⁶ « Les études, jusqu'à ce jour, ont tenté d'identifier des attributs d'une personne autodirigée. En fait, la question qui intéresse tant les milieux de l'entreprise que de l'école, c'est de savoir de quelle manière on devient autonome. Cette préoccupation demande des études sur le développement de ce processus. » (Tremblay 2003, p. 219)

Les Centres de ressources de langues visent le développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants. L'expression de cette autonomie d'apprentissage se manifeste donc dans un contexte particulier, celui du dispositif, tel qu'il a été conçu et tel qu'il est « pratiqué ». Le dispositif impose un cadre 7 et il est probable qu'un ensemble de contraintes, institutionnelles, organisationnelles, constitutives de ce cadre pèse sur les activités des étudiants fréquentant les CRL. Afin d'identifier précisément les conditions dans lesquelles s'exerce l'autonomie d'apprentissage dans les CRL, nous interrogerons la notion de « dispositif » au sens large. Nous verrons ensuite en quoi un « dispositif d'apprentissage » est nécessairement un dispositif très particulier en raison de la spécificité de l'acte d'apprendre qu'il vise, avant de décrire le dispositif qui sert de cadre à notre recherche : les Centres de ressources de langues de l'Université Louis Pasteur.

III.3. Processus d'autonomisation et expression de l'autonomie d'apprentissage : quelle approche méthodologique ?

Une question méthodologique se pose concernant l'expression de l'autonomie d'apprentissage et le processus d'autonomisation : comment les étudier ? Il n'est guère possible de mesurer le degré d'autonomie des étudiants. En outre, le niveau des processus cognitifs nous est inaccessible ; seuls les comportements sont observables. Et, comme toute chose apprise, l'autonomie d'apprentissage est en constante évolution, donc labile, instable, insaisissable. Ces quelques éléments sur la nature et la complexité des processus en jeu suffisent pour se rendre compte de la difficulté de la tâche. Notre recherche aura donc aussi pour objectif de proposer une méthodologie pertinente pour étudier les indicateurs de l'autonomie d'apprentissage et de son développement.

Un dispositif conçu dans un contexte institutionnel précis avec des objectifs précis, mis en œuvre au plus près des intentions pédagogiques fondatrices offre un terrain d'étude permettant de le confronter aux pratiques des usagers auxquels il est destiné. Les étudiants apprenant l'anglais dans les CRL sont-ils mis d'emblée dans un processus d'autonomisation de leur apprentissage ? Comment les contraintes exercées par le dispositif interagissent-elles

⁷ Par exemple, les étudiants n'ont pas le choix entre des cours classiques et les CRL, seul dispositif offert pour apprendre et pratiquer les langues étrangères.

⁸ Des instruments de mesure du degré d'autonomie existent ; toutefois les critiques sont vives et la plus grande prudence est par conséquent de mise concernant leur utilisation.

avec les interprétations que les étudiants font du dispositif proposé? Comment leurs caractéristiques propres d'étudiants (personnalité, projet, intentions d'apprentissage) s'intègrent-elles dans ce milieu? En un mot, que font précisément les étudiants lorsqu'ils sont placés dans une structure offrant un espace de liberté à investir pour devenir plus autonomes en apprenant l'anglais? Il s'agira donc dans cette recherche de repérer à travers leurs différentes activités, les manifestations de l'expression et/ou du développement de leur autonomie individuelle dans le domaine de l'apprentissage de l'anglais dans un dispositif donné.

CHAPITRE 2 Vous avez dit ... Autonomie?

Le projet pédagogique fondateur des Centres de ressources de langues de l'ULP affiche deux finalités, l'apprentissage des langues étrangères à l'évidence, mais aussi le développement de l'autonomie des étudiants, à la fois, comme moyen et comme fin de cet apprentissage. Interroger la notion d'autonomie si étroitement liée à sa conception sera la première étape de notre cheminement.

I. Autonomie

I.1. Acceptions usuelles multiples de la notion d'autonomie

« Autonomie » est une notion abondamment utilisée dans divers domaines de la vie sociale et en particulier dans celui de l'éducation. Nous allons tenter d'organiser les divers champs dans lesquels se rencontrent cette notion et ses différentes acceptions.

Tableau 1 – Autonome, autonomie, autonomisation

Dictionnaire	Entrées dans ce dictionnaire	
Le Petit Robert 1 1984	AUTONOME adj. (1751; gr. autonomos « qui se régit par ses propres	
	lois », de <i>nomos</i> « loi »). ♦ 1° Qui s'administre lui-même.	
	Gouvernement autonome. V. Indépendant, libre, souverain	
	autonomie. – Par ext. Qui est administré par une collectivité	
	autonome. Budget, caisse, port autonome. ♦ 2° (1846). Qui se	
	détermine selon des règles librement choisies. <i>Individu, volonté</i>	
	autonome. V. Libre. ♦ 3° Gestion autonome, dans une entreprise où	
	chaque unité de production est considérée comme autonome. • 4°	
	Inform. Qualifie une unité ou un calculateur périphérique non	
	connecté à un calculateur central. ANT. Dépendant; assujetti, soumis, subordonné, sujet, vassal.	
	sounts, sucortionne, sujet, vassat.	
	AUTONOMIE n.f. (1596, repris 1751; gr. autonomia, de autonomos.	
	V. Autonome). ♦ 1° Droit de se gouverner par ses propres lois. V.	
	Indépendance, liberté, self-government. Autonomie politique	
	complète. V. Souveraineté. Réclamer l'autonomie. V Autonomiste. Autonomie administrative, communale. V Décentralisation, personnalité. Autonomie financière : gestion	
	financière indépendante. • 2° Philo. Droit pour l'individu de	
	déterminer librement les règles auxquelles il se soumet. V. Liberté.	
	L'autonomie de la volonté (KANT). – Dr. Principe de l'autonomie	
	de la volonté: en vertu duquel les volontés individuelles	
	déterminent librement les formes, les conditions et les effets des	
	actes juridiques. ♦ 3° (XX°). Distance que peut franchir un véhicule,	

	un avion, un navire sans être ravitaillé en carburant. 🗵 ANT. Dépendance, soumission, subordination, tutelle.	
Le Robert de poche 1995	AUTONOME adj. 1. Qui s'administre lui-même. 2. Qui ne dépend de personne.	
	AUTONOMIE n.f. 1. Droit, fait de se gouverner par ses propres lois. 2. Faculté d'agir librement. 3. Distance que peut parcourir un véhicule sans être ravitaillé.	
Le nouveau Petit Robert 2008	AUTONOME adj 1751 ◊ grec autonomos « qui se régit par ses propres lois », de auto- et nomos « loi » ■ 1 Qui s'administre luimême. Gouvernement autonome. > indépendant, libre, souverain; autonomie Qui est administré par une collectivité autonome. Budget, caisse, port autonome. Syndicat autonome, qui n'est relié à aucune des grandes centrales syndicales. ■ 2 (1815) PHILOS. Qui se détermine selon des règles librement choisies. Individu, volonté autonome. > libre COUR. Qui ne dépend de personne. Maintenant qu'il travaille, il est autonome. Mener une vie autonome. ■ 3 Gestion autonome, dans une entreprise où chaque unité de production est considérée comme autonome. ■ 4 MED. Système nerveux autonome: partie du système nerveux qui fonctionne indépendamment de la volonté. ■ 5 INFORM. Qui n'est pas connecté à un calculateur central; qui est indépendant des autres éléments d'un système. Unité autonome: ■ 6 VIEILLI > autonomiste. ■ 7 LING. Syntagme autonome: mot formé de plusieurs mots graphiques (ex. compte rendu). ■ CONTR. Dépendant; assujetti, soumis, subordonné, 2 sujet, vassal.	
	AUTONOMIE n. f 1596, repris 1751 ◊ grec autonomia, de autonomos → autonome ■ 1 Droit de se gouverner par ses propres lois. > indépendance, liberté, self-government. Autonomie politique complète. > souveraineté. Réclamer l'autonomie (> autonomisme; autonomiste). Autonomie administrative, communale. > décentralisation, personnalité Autonomie financière: gestion financière indépendante. ■ 2 (avant 1815) PHILOS. Droit pour l'individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet. > liberté. L'autonomie de la volonté (Kant) DR. Principe de l'autonomie de la volonté, en vertu duquel les volontés individuelles déterminent librement les formes, les conditions et les effets des actes juridiques. ■ 3 COUR. Liberté, indépendance matérielle ou intellectuelle. Elle tient à son autonomie Aptitude à vivre sans l'aide d'autrui. Personne âgée qui perd son autonomie, qui devient dépendante. Allocation personnalisée d'autonomie (APA). ■ 4 (xx°) Distance que peut franchir un véhicule, un avion, un navire sans être ravitaillé en carburant. Une autonomie de vol de six mille kilomètres L'autonomie d'un appareil électrique sans fil, son fonctionnement indépendant. Autonomie en veille et en conversation d'un téléphone portable. ■ CONTR. Dépendance, soumission, subordination, tutelle.	
	AUTONOMISATION n. f. – 1980 ♦ de autonome ■ 1 LING. Fait de lexicaliser (un morphème ou une forme lexicale qui n'existait auparavant qu'à l'état lié). « Ose » provient de l'autonomisation de « -ose » dans « glucose, maltose ». ■ 2 Fait de devenir autonome.	

	L'autonomisation des adolescents.	
Le petit Larousse compa 2006 (idem 2008)	AUTONOME adj. (du grec <i>autos</i> , soi-même, et <i>nomos</i> , loi). Qui jouit de l'autonomie. <i>Région autonome. Elève autonome.</i> \Leftrightarrow <i>Gestion autonome :</i> organisation d'une entreprise telle que chaque service, chaque atelier est indépendant des autres. \Leftrightarrow adj. et n. Se dit de certains contestataires, génér. de la mouvance d'extrême gauche, qui rejettent toute organisation politique.	
	AUTONOMIE n.f. 1. Possibilité de décider, pour un organisme, individu, sans en référer à un pouvoir central, à une hiérarchie, autorité; indépendance. L'autonomie des universités. Autonomie financière: situation d'un organisme qui adminis gère librement ses propres ressources. 2. Distance que parcourir un véhicule à moteur sans nouvel apport de carburant Temps pendant lequel un appareil peut fonctionner sans nou apport de carburant, d'énergie ou sans intervention extérieure. AUTONOMISATION n.f. Fait de devenir autonome. — PSYCHA Acquisition par un enfant de son autonomie dans le comportement.	

Dans les dictionnaires usuels, les termes « autonomie » et « autonome » ont de nombreuses acceptions différentes selon le domaine considéré (cf. Tableau 1), qui certes apparaissent liées mais sans explication. La multiplicité des contextes spécialisés dans lesquels ces notions sont définies est sans doute la preuve de leur longue et indéniable popularité. Le nombre de sens augmente avec le temps, parallèlement à celui des domaines dans lesquels les deux mots apparaissent ; le terme « autonomisation » est apparu récemment, laissant à penser que cette famille de mots est toujours d'actualité. S'il semble aisé de définir « autonome », « autonomie » ou « autonomisation » dans un domaine ou contexte pointu ou dans une expression figée, on peine à saisir le cœur, ou « noyau », de ces notions. Nous adopterons ici la posture anticartésienne d'Edgar Morin, qui postule que les concepts se définissent à partir de leur noyau et non par leurs frontières, qui sont toujours floues, interférentes (comme, par exemple, dans le cas de l'amour/l'amitié; Morin 2005, p. 98). Nous chercherons donc dans les parties suivantes à définir le cœur de la notion d'autonomie.

I.2. Une notion rarement définie dans le domaine de l'éducation et de la formation

Si le mot « autonomie » est très souvent utilisé dans le langage courant comme une évidence, il apparaît qu'il en va de même dans le discours scientifique, en particulier dans le domaine qui nous intéresse ici, celui de l'éducation et de la formation. La lecture de nombreux articles et ouvrages, notamment dans le champ de l'autoformation éducative et de l'apprentissage auto-dirigé, confirme que la notion est rarement définie, comme si cette

question était éludée, alors même que les auteurs s'attachent souvent à tenter de clarifier des notions connexes comme « autoformation », « autodidaxie » par exemple. Tremblay et Eneau (2006) constatent, comme nous, que « le concept même d'autonomie en formation n'a pas encore fait l'objet d'une définition consensuelle parmi les chercheurs » (Tremblay et Eneau 2006, p. 82). Varela (1989) explique que le terme « autonomie » est considéré comme « un terme vague et un peu moralisant » (p. 8). Sur la page « Petit Dictionnaire de Pédagogie » de son site internet, Philippe Meirieu écrit d'« autonomie » que c'est un « terme utilisé très fréquemment en pédagogie pour désigner la capacité de "se conduire selon son propre vouloir" » et qu'il « fait l'objet d'un trop large consensus pour ne pas poser problème » …

Pour illustrer notre propos, nous prendrons l'exemple de l'entrée « autonomie » dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2005, p. 109-114), assez représentatif de ce qu'il est possible de lire sur cette notion. Les auteurs ont en effet généralement recours à l'étymologie, seule base solide dont ils disposent, pour tenter de définir le noyau de la notion, en l'adaptant à leur contexte (appliquée ici à une personne et non un groupe et définie comme une capacité et non un droit) :

« L'autonomie est la capacité d'une personne à obéir à sa propre loi. Cette notion s'oppose à celle de dépendance ou de contrainte subie par un individu privé de sa liberté ou qui obéit à d'autres lois que la sienne (hétéronomie). »

(Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation – 3^e édition, 2005, p. 109)

Cette définition générale très courte est complétée par deux rubriques assez éloignées l'une de l'autre, « Autonomie pédagogique », rédigée par Nelly Leselbaum, et « Autonomie des établissements », proposée par André Legrand. Mais le plus surprenant est de lire dans la première rubrique des définitions de la notion d'autonomie de natures très diverses selon le « domaine », appartenant pourtant toujours au champ général de l'éducation, alors même que le terme est utilisé tel quel, c'est-à-dire sans qualificatif, ou réduit à l'adjectif « autonome » :

- dans l'enseignement : l'autonomie d'un établissement, l'établissement autonome
- dans le domaine des méthodes pédagogiques : l'autonomie de l'enfant / l'adolescent / l'élève comme finalité éducative
- en pédagogie : les méthodes et les processus d'apprentissage ayant pour visée la progression vers l'autonomie

⁹ http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm (consulté le 08/05/2008).

- en matière d'éducation : l'autonomie de l'élève, les pédagogies de l'autonomie
- mouvement dans nos sociétés modernes : l'autonomisation des individus, l'autoformation tout au long de la vie.

Il est à noter d'ailleurs que, plutôt qu'une définition, l'auteur donne souvent des précisions/explications sur différents contextes d'apparition de la notion, laissant le lecteur décider si l'autonomie est une caractéristique, une finalité, un moyen, une méthode, une capacité, un ensemble de compétences, etc. – ou tout cela à la fois.

Dans *J'apprends, donc je suis* (1994), Trocmé-Fabre plaide en faveur de l'utilisation de mots au pluriel plutôt qu'au singulier en pédagogie, comme les mémoires, les motivations, les apprentissages, car ils recouvrent des réalités et processus multiples et pluriels. Le terme « autonomie » est, lui, toujours au singulier et le plus souvent sans qualificatif. Pourtant, ici ou là des distinctions apparaissent. Linard (2002) parle d'« autonomie d'action », ce qui implique qu'il existe bien des types différents d'autonomie. Affirmant que « tout le monde peut former à l'autonomie mais n'importe qui n'est pas capable de promouvoir cette autonomie dans tous les domaines », Meirieu écrit que l'apprentissage de la véritable autonomie, « en tant qu'elle est apprentissage à la capacité de se conduire soi-même », est nécessairement lié à un champ de compétences particulier :

« Une assistante sociale visera l'autonomie des familles dans la gestion de leur budget par la lutte contre le surendettement. Une infirmière pourra former à l'autonomie dans le domaine de la santé en apprenant aux personnes à gérer intelligemment leur armoire à pharmacie. Un animateur de MJC voudra amener les habitants de son quartier à une autonomie dans la manière d'utiliser leur temps de loisir en profitant des infrastructures socioculturelles mises à leur disposition. L'instituteur a, quant à lui, la responsabilité de former ses élèves à l'autonomie dans la gestion de leur travail scolaire: c'est à lui à leur apprendre à s'organiser, à trouver les méthodes les plus efficaces pour apprendre leur leçon ou réviser leur contrôle, à évaluer les résultats qu'il atteint, à chercher les remédiations requises, etc. (...) [E]n matière de formation à l'autonomie (...) [les parents peuvent] profiter des occasions offertes par la vie familiale pour cela ... l'organisation d'un voyage ou d'un goûter, la participation à des travaux de bricolage, la réflexion sur l'usage de la télévision par une lecture collective des programmes et un choix raisonné des émissions, tout cela fournit d'excellentes occasions de réfléchir à ce qu'est une attitude autonome dans laquelle on ne se laisse pas dicter ses choix. »

(Meirieu, entrée « autonomie »¹⁰ dans le « Petit Dictionnaire de Pédagogie » sur Internet)

Une personne pourrait donc être peu/relativement/très autonome dans un domaine et pas dans un autre. Mais s'agit-il alors de la même autonomie, c'est-à-dire d'une même capacité globale, éventuellement transférable d'un domaine à l'autre ? Ou bien y a-t-il différents types

_

¹⁰ http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm (consulté le 08/05/2008).

d'autonomie bien distincts ? S'appuyant sur les travaux menés des deux côtés de l'Atlantique sur l'autonomie de l'apprenant en formation d'adultes et son développement, Eneau (2008) identifie plusieurs sources d'ambiguïté, dont la confusion entre autonomie fondamentale, psychologique et méthodologique, entre apprentissage autonome et autonomie de l'apprenant, et plus généralement entre apprentissage auto-dirigé et éducation auto-dirigée¹¹ (*traduction libre*).

Ainsi, si quelques rares auteurs dans le domaine de l'éducation et de la formation – sur lesquels nous reviendrons - ont travaillé plus précisément à définir la notion d'autonomie (Albero 2000 ; Linard 2003), celle-ci n'a manifestement pas été suffisamment interrogée, d'où son statut théorique encore fragile.

I.3. La notion d'autonomie chez les philosophes anciens

C'est du côté des philosophes que nous avons trouvé une véritable réflexion théorique sur la notion d'autonomie et quelques repères conceptuels stables. Nous ferons donc un détour par l'histoire de cette notion en philosophie.

Nous nous référerons à l'article « Autonomie » dans l'*Encyclopédie Universalis* rédigé par François Bourricaud pour établir quelques repères fondamentaux.

Au sens littéral, autonomie signifie le droit pour un État ou pour une personne de se régir d'après ses propres lois - sens qu'on relève chez les historiens grecs. Rapprochant ou distinguant la notion d'autonomie des notions d'autarchie (le pouvoir absolu), d'autarcie, de souveraineté, Bourricaud note que la pensée grecque n'en définit pas les limites ni les conditions et s'en tient à l'idée de l'autodétermination des unités politiques, plus précisément des cités.

L'autonomie doit être rapprochée de la suffisance, notion très courante chez les historiens, en particulier chez Thucydide (il parle des gens de Corcyre qui n'ont besoin de personne). C'est dans une acception beaucoup plus élaborée que la prend Platon lorsque, définissant la communauté parfaite, il la qualifie d'autarcique, c'est-à-dire ayant atteint la

_

[&]quot;There remains much confusion in work on this subject (on both sides of the Atlantic) between an autonomous learner and a learner who could become autonomous; between fundamental, psychological, and methodological autonomy; between autonomous learning and autonomy of the learner; and even, in a more general sense, between self-directed learning and self-directed education." (Eneau 2008, p. 229-230)

limite de l'indépendance économique. La même idée est précisée par le contraste classique qu'établit la République entre les cités qui se suffisent à elles-mêmes et celles qui dépendent en toutes choses des autres.

Avec Aristote, la notion reçoit une dimension proprement morale. On passe du domaine des relations politiques à l'individu humain, et l'objet qu'il vise dans la recherche du Bonheur. Le Bien, qui, s'il est au-delà des biens particuliers et relatifs, n'en est pas pour autant séparé, se suffit à lui-même et est sa propre fin ; il « est ce qui par soi seul rend la vie digne d'être vécue, et délivre de tout besoin », rendant celui qui le possède parfaitement heureux.

Indépendance de toute régulation et de toute contrainte venant de l'extérieur, suffisance de besoins satisfaits sans que la cité ou l'individu ait à se constituer dans la dépendance de qui que ce soit, achèvement et perfection, tels sont donc les sens principaux attachés à la notion d'autonomie par la réflexion classique. Mais, d'après Bourricaud, c'est sans doute chez les stoïciens - bien que le terme d'autonomie ne figure pas dans leur vocabulaire - qu'elle prend son expression la plus achevée. La pensée stoïcienne est construite sur la distinction entre les choses qui sont « en notre pouvoir », et celles « qui n'en dépendent pas ». Se plaçant certes dans la perspective d'une dépendance rigoureuse de toutes les parties de l'Universalité, les stoïciens affirment cependant que l'individu humain peut prendre une conscience adéquate de ces liaisons, qu'il peut en prévoir les développements, qu'il peut choisir entre deux attitudes, l'une de passivité et d'ignorance, l'autre de consentement réfléchi (ou de refus). L'autonomie du sujet se situe alors au niveau du jugement, si l'on entend ainsi la capacité de prévoir et la capacité de choisir. Cette double capacité permet à chacun de construire sa propre personnalité, qui constitue le dernier et le plus solide retranchement, le for intérieur (tribunal de la conscience). Ayant ainsi conquis la libre disposition de soi, le sujet, selon Épictète, ne prend ses consignes et ne rend de comptes qu'à lui-même : il est donc, au sens littéral, autonome. Mais cette indépendance que l'homme conquiert en se soustrayant aux contraintes de l'extérieur (contraintes de l'étranger lorsqu'il s'agit de l'autonomie des cités, ou celles des passions qui asservissent l'individu) ne doit pas, on l'aura compris, être confondue avec l'absence de toute détermination.

La pensée stoïcienne s'est enrichie d'apports très nombreux, et, au cours d'une longue histoire qui la transporte de la Grèce à Rome, elle a élaboré plusieurs notions morales de la plus haute importance, comme la liberté stoïcienne, qui enrichit considérablement la notion classique d'autonomie. D'après Bourricaud, ce que les stoïciens ont apporté de plus original,

c'est l'identité qu'ils proposent entre la liberté et l'obéissance à la Raison (ou à la Nature), qui de façon ambiguë nous constitue en individus parfaitement suffisants.

Pour Pascal, cette orgueilleuse suffisance est au fond un blasphème : il leur reproche d'avoir enseigné que nous pouvons par nos propres forces atteindre au Souverain Bien, en d'autres termes nous rendre absolument libres et nous passer de Dieu pour notre salut, à cause de l'autonomie de notre jugement. Par cette réflexion sur la philosophie des « païens », l'autonomie s'enrichit d'un apport qui sera repris et précisé par le mouvement des Lumières : le sage se rendait autonome dans la mesure où il parvenait à se soustraire aux contraintes extérieures, pour se placer lui-même, et par une décision de son propre jugement, sous l'autorité de la loi naturelle. Qu'elle soit confondue avec Dieu lui-même ou présentée comme un ensemble de dispositions psychologiques à peu près permanentes et universelles, la loi est un donné devant lequel doit s'incliner la volonté individuelle.

L'apport de Kant a été de ne pas considérer seulement la loi, mais le processus dont la loi est issue. Certes, la conception kantienne du Devoir insiste sur la soumission du sujet vis-à-vis d'une loi qui lui est extérieure et transcendante. L'autonomie kantienne est d'abord obéissance puisque le sujet n'accède à l'autonomie qu'à la condition d'être premièrement respectueux de la loi. Mais la réflexion sur cette loi qui nous prescrit d'être libres, qui nous ordonne de nous affranchir de toutes les déterminations « pathologiques » (se libérer des passions), nous enseigne que la loi et la liberté sont une seule et même chose. La pensée rationaliste en tire une conséquence d'une portée considérable : elle nous enseigne à distinguer bonnes et mauvaises lois, les premières étant voulues par et pour des sujets libres, tandis que les secondes sont des moyens d'oppression, par lesquels les forts cherchent à abuser des faibles. L'autonomie apparaît alors non plus seulement comme la capacité d'agir selon la loi, mais de se donner à soi-même sa propre loi : on retrouve ici l'idée classique des historiens grecs.

La conception moderne de l'autonomie est beaucoup plus radicale : elle ne touche pas seulement le niveau des constitutions politiques, elle s'attaque à la loi morale entendue comme idéal de la volonté qu'elle a pour fonction de gouverner. C'est dans la théorie de la volonté générale que le double sens de l'autonomie apparaît le plus clairement. Rousseau dans *Le Contrat social* en donne l'exposé suivant : la volonté générale apparaît comme contraignante, et elle est en mesure et en droit d'obliger la volonté particulière qui entreprendrait de se soustraire à ses arrêts ; d'autre part, elle n'est rien de plus que le Bien de chacun voulu à la fois par lui-même et par tous les autres. Autrement dit, la contrainte n'est pas la violence d'un

homme sur quelques autres, mais la pression exercée d'une manière impersonnelle par le Tout sur quelques parties récalcitrantes. Mais comment concilier loi commune/autorité efficace et indépendance des individus? Pour sortir d'embarras, la pensée rationaliste postule une identité substantielle entre les individus (l'unanimité étant la situation normale dans une cité régie par la vertu), et fait de cette identité un idéal à réaliser par la volonté de chacun, qui reconnaît dans la liberté d'autrui la condition de sa propre liberté. L'autonomie n'est plus l'état de suffisance du sage qui obéit à la loi de la nature ; c'est un idéal qui doit être la règle de tous, dans la mesure où elle est voulue solidairement, et reconnue par chacun comme l'expression de notre liberté la plus intime et la plus essentielle.

Dans les mots mêmes de Bourricaud, l'histoire de la notion d'autonomie en fait apparaître l'extrême instabilité : être autonome, est-ce la même chose qu'être indépendant ? Et quelle est la nature de cette loi qui assure à la fois notre obéissance et notre liberté ? Récapitulons ici les idées majeures associées à la notion d'autonomie que nous venons d'évoquer.

autodétermination des unités politiques / des cités autosuffisance indépendance économique

le Bien (suprême) comme fin en soi et la recherche du Bonheur

dépendance consciente et jugement (consentement réfléchi / refus)
capacité de prévoir et de choisir
obéissance à la Loi par une décision de son propre jugement
liberté de distinguer les bonnes et les mauvaises lois

idéal de tous voulu solidairement (volonté générale) expression de notre liberté la plus intime / essentielle

Tableau 2 - Idées associées à « autonomie » en philosophie (F. Bourricaud)

Dans la pensée des philosophes, les définitions politiques, fortement liées aux idées simples de droit ou de choix mais aussi d'indépendance ou de non-dépendance (absence de besoins), laissent la place à une réflexion plus complexe, non plus en termes de « ou ...

ou ... » opposant des notions mutuellement exclusives, mais en termes de « et ... et ... », aboutissant à des couples alliant deux idées pouvant paraître contradictoires au premier abord, tels que liberté/dépendance, jugement réfléchi/obéissance, liberté intime/volonté générale. Le Tableau 2 met aussi en évidence le lien entre autonomie individuelle et accomplissement de soi (quête du bonheur, liberté fondamentale de l'être humain), mais avec pour visée le bien commun, ainsi que le lien entre autonomie et distance, la capacité à se distancier étant la condition nécessaire à l'exercice de l'autonomie.

I.4. L'autonomie et les neurosciences

Trocmé-Fabre (1994; 1999) et Linard (1996) affirment qu'il est indispensable de prendre en compte les découvertes récentes et les connaissances en neurosciences et sciences cognitives dans les situations éducatives, de « créer une interface, ouverte et flexible, entre des domaines jusque-là jalousement cloisonnés » (Trocmé-Fabre 1999, p. 240), « d'établir des passerelles entre les données de la science et les besoins des éducateurs » (Trocmé-Fabre 1994, p. 117). « Bien que les domaines qui restent à explorer soient immenses, nous sommes actuellement suffisamment équipés pour tenir compte des lois cérébrales et des règles de base du fonctionnement cérébral », « ceci pour éviter que soient commises des fautes contre le cerveau » (Trocmé-Fabre 1994, p. 117). Pour Linard, « aucune pédagogie, ni aucun système d'éducation et de formation, ne peut plus se permettre d'ignorer les propriétés des dimensions de la connaissance mises en évidence par les sciences contemporaines » (Linard 1996, p. 188).

C'est donc vers des sciences apparues beaucoup plus récemment, les neurosciences et la neurobiologie en particulier, que nous nous tournons maintenant pour voir quel(s) éclairage(s) peut nous apporter l'étude des systèmes naturels (Varela 1989) et du cerveau humain (Karli 1995, 1996). En effet, pour Linard (2003), l'autonomie comprend au moins deux niveaux distincts :

- a) « le niveau élémentaire des automatismes d'autorégulation fonctionnelle [qui] est commun à tous les systèmes, vivants ou non »,
- b) « le niveau supérieur de la conduite intentionnelle [qui] ouvre le champ restreint du premier niveau à la liberté de décision de l'action volontaire, de l'intelligence et de la pensée réfléchie » (Linard 2003, p. 242).

que ces deux auteurs vont nous permettre d'explorer successivement.

I.4.1. Francisco Varela et l'étude des systèmes naturels

Si la physique a longtemps servi de point de référence, la pensée moderne s'inspire de plus en plus de la biologie. Nous allons voir ici comment l'étude des systèmes naturels nous permet de progresser dans la définition de la notion d'autonomie.

Varela (1989) propose une voie complémentaire au paradigme de la commande¹² et à la métaphore de l'ordinateur, prédominant en biologie et dans les sciences de la cognition mais trop limité selon l'auteur pour expliquer à lui seul les systèmes naturels, y compris les systèmes sociaux : celle de l'autonomie. Il donne la définition suivante :

« Autonomie signifie loi propre. Afin de bien comprendre ce concept, il est préférable de le comparer à l'allonomie ou loi externe, qui est comme l'image de l'autonomie réfléchie dans un miroir. C'est là, bien sûr, ce que nous nommons la commande. Ces deux thèmes, l'autonomie et la commande, se livrent à une danse incessante. L'une représente la génération, l'affirmation de sa propre identité, la régulation interne, la définition de l'intérieur. L'autre représente la consommation, les systèmes à entrées/sorties, l'affirmation de l'identité de l'autre, la définition par l'extérieur. » (p. 7)

L'autonomie est généralement considérée comme un terme vague et un peu moralisant et on ne sait pas représenter l'autonomie en termes formels. « Le paradigme fondamental de nos interactions avec un système autonome est la conversation, et, lorsque ce genre d'interactions donne des résultats insatisfaisants, nous parlons d'incompréhension » (p. 8).

Le travail de Varela a consisté à reconnaître les mécanismes sous-jacents qui dotent les systèmes naturels d'autonomie. Il a montré que « ces mécanismes sont liés à un type d'interactions circulaires, partout présentes dans le monde naturel » (Varela 1989, p. 8) et que des processus récursifs, autoréférentiels sont les mécanismes fondamentaux de l'autonomie naturelle – l'auto-organisation étant un comportement caractéristique des unités autonomes (p. 204). Il propose d'ailleurs « l'image traditionnelle du serpent qui se mord la queue, en tant que représentation paradigmatique de l'autonomie comme loi propre et autorégulation » (p. 8).

Le sens que Varela donne au mot « information » dans ce nouveau paradigme permet de mieux comprendre en quoi consiste un système autonome : « lorsque nous passons de la perspective de la commande à celle de l'autonomie, ce que nous nommons l'information est très différent de ce que nous nommions ainsi dans la « gestalt de l'ordinateur ». Toute

1

¹² Le concept de commande a été délimité et formalisé : « Le modèle qu'on en donne couramment est le suivant : quelque chose entre dans un processus, quelque chose en ressort. (...) Le paradigme fondamental de nos interactions avec ce genre de systèmes est l'instruction, et les résultats insatisfaisants de nos interactions avec ces systèmes sont des erreurs » (Varela 1989, p. 7-8).

information renvoie au maintien de l'identité du système et ne peut être décrite que par rapport à cette identité, puisqu'il n'y a pas d'architecte qui ait conçu ce système. En ce sens, on ne recueille et on ne transmet jamais d'information, et, dans l'environnement d'un système, il n'y a aucune différence entre des entités informationnelles et des entités non informationnelles » (Varela 1989, p. 11). Autrement dit, l'autonomie d'un système renvoie à la façon dont celui-ci maintient continuellement son identité en présence des perturbations incessantes qui lui viennent de son environnement. Dans ce cas et selon une métaphore personnelle sans doute naïve, une information ou perturbation au sens large n'est pas « transmise » au système mais « vécue » par le système. Dans les mots de Varela, « l'information, ainsi que toutes les notions qui lui sont liées, doit être réinterprétée comme étant codépendante et construite, plutôt que comme étant représentationnelle et instructive » (p. 11-12).

Si l'analogie avec les systèmes à *input* et *output* s'est révélée utile dans le domaine des sciences de l'ingénieur en particulier, généraliser cette approche pour aborder tous les aspects des systèmes naturels, y compris les échanges humains, est dénoncé par Varela comme extrêmement restrictif. Il a d'ailleurs montré qu'une telle approche était irrecevable pour les deux plus riches systèmes cognitifs qu'on trouve chez les êtres vivants, le réseau immunitaire et le réseau du système nerveux.

Nous renvoyons le lecteur aux articles de Varela regroupés dans *Autonomie et Connaissance* (1989) pour les explications détaillées. Toutefois nous ne pouvons pas ne pas nous arrêter sur l'idée fondamentale de « clôture opérationnelle » développée par Varela :

« La caractérisation classique d'un système repose sur l'existence d'un flux : une entrée, une transformation, une sortie. Cette caractérisation est pertinente dans de nombreux cas, comme les ordinateurs et les organes de commande ; mais elle n'est pas appropriée pour d'autres, comme le système nerveux. Ces systèmes peuvent être utilement décrits, non en termes d'input/output et de transformations, mais comme ayant une forme spécifique de clôture opérationnelle : les résultats des opérations du système sont les opérations d'un système, dans une situation complètement autoréférentielle. » (p. 216)

Le terme de clôture se réfère au fait que le résultat d'une opération se situe à l'intérieur des frontières du système lui-même ; la clôture ne présuppose absolument pas que le système n'a pas d'interaction avec l'extérieur et n'est donc pas une fermeture. Ainsi, dans le cas du système nerveux par exemple, l'état d'activité d'un neurone X résulte de la comparaison entre son activité et celle des neurones Y connectés à X. De même, l'état d'activité d'un de ces Y résulte de la comparaison entre sa propre activité et celle d'autres neurones, dont X. Pour définir X, il faut Y, et inversement. Varela en conclut que « les activités des neurones se

définissent mutuellement, et leur activité coopérative produit un état global autodéterminé ou *comportement propre* » (p. 216). Pour une telle classe de systèmes :

« l'interconnectivité des composants est à un tel point centrale qu'on est forcé de mettre l'accent sur leur clôture. On y constate la génération des cohérences autodéterminées, ou comportements propres, qui réalisent un état de satisfaction pour l'ensemble des composants. » (p. 216-217)

Nous reproduisons ici un tableau distinguant hétéronomie et autonomie (Varela 1989, p. 222 - Tableau II. *Hétéronomie et autonomie*), qui synthétise ce que nous venons de décrire :

	Systèmes hétéronomes	Systèmes autonomes
logique fondamentale d'opération	correspondance	cohérence
		10, , 11
type d'organisation	entrée/sortie, fonctions de	clôture opérationnelle,
	transfert	comportements propres
mode d'interaction	un monde donné	un monde émergent de
	d'instructions et de	significations
	représentations	

Les implications des recherches de Varela dans les champs des sciences cognitives, d'épistémologie et des sciences humaines sont à présent reconnues. Varela rejoint ce que certains philosophes ont de tout temps affirmé : l'être vivant constitue son propre cadre d'existence et de sens, il est pour soi.

Pour résumer le modèle des biologistes présenté par Varela, nous dirons que le fonctionnement des systèmes vivants/naturels autonomes s'appuie sur deux principes fondamentaux, que Linard (1996) résume de la façon suivante :

- « le principe d'« autopoièse » ou capacité d'auto-organisation spontanée des systèmes vivants autonomes quand ils sont considérés dans leur « clôture organisationnelle » : c'est-à-dire non pas fermés, puisqu'ils dépendent de l'extérieur pour leur survie énergétique, mais autonomes en ce qui concerne leurs processus propres, qui fonctionnent toujours dans le cadre de leur structuration interne » (rappelons qu'il s'agit de processus récursifs autoréférentiels, d'interactions circulaires),
- « *le principe de « couplage structurel »* entre organisme et environnement, qui en fait un système à structuration historique, dynamique dans le temps et adaptative à partir de ses interactions ».

(Linard 1996, p. 83)

C'est le premier principe qui fait dire à Varela qu'« un système est autonome s'il peut spécifier ses lois » (Varela 1989, cité dans Trocmé-Fabre 1999, p. 218¹³). Il a été repris

_

¹³ II s'agit de l'Annexe II : 1 – Paroles, en partage.

maintes fois pour expliquer notre immense potentiel d'auto-organisation et de flexibilité, notre capacité « à se construire constamment, à s'adapter, c'est-à-dire organiser, s'auto-organiser et s'engager sur la voie de l'autonomie » (Trocmé-Fabre 1999, p. 239).

Le second principe, en mettant en lumière le lien entre intérieur et extérieur, organisme et environnement, permet d'avancer qu'« autonome ne veut pas dire sans relation » (Guillé 1985, cité dans Trocmé-Fabre 1999, p. 218) — bien au contraire. L'autonomie serait interdépendance et résulterait de processus fondamentalement dynamiques d'émergence à partir de ses interactions avec l'environnement. Ainsi, nous postulons, avec Jacob (1970), que « gagner en autonomie, c'est étendre ses échanges avec le dehors, développer les structures de liaison et les interactions... » (cité dans Trocmé-Fabre 1999, p. 218). Finalement, n'oublions pas la dimension historique de l'autonomie, que Varela décrit comme « un processus d'émergence continue » (interv. *Né pour apprendre*, citée dans Trocmé-Fabre 1999, p. 218), le système autonome ayant pour objectif « de contrôler et de maintenir (...) [son] identité et [son] activité propres dans [ses] interactions avec l'extérieur » (Linard 2003, p. 242).

I.4.2. Pierre Karli et l'étude du cerveau humain

Karli aborde dans ses travaux le second niveau de l'autonomie tel que défini par Linard : « le niveau supérieur de la conduite intentionnelle ». Il est particulièrement important de distinguer ces deux niveaux de l'autonomie, le second niveau étant fondé sur le premier mais lui étant irréductible, car « beaucoup de malentendus et de contradictions viennent de la simplification abusive qui consiste à réduire le niveau complexe des intentions et des motivations, difficile à gérer, à celui beaucoup plus aisément maîtrisable, des mécanismes élémentaires de contrôle de l'action » (Linard 2003, p. 242).

Dans un article paru dans les *Sciences Humaines*, Karli s'insurge contre les « impérialismes monodisciplinaires » (Karli 1996, p. 31) qui donnent des visions étriquées de l'être humain, réduisant parfois l'homme à sa seule identité biologique ou encore le monde environnant ou notre propre monde intérieur à « un ensemble de contraintes inconscientes qui, ne laissant aucune place à la subjectivité et à la liberté, signifiaient tout simplement la « mort du sujet » » (Karli 1996, p. 31). Pour lui, la personne humaine est une « trinité » - c'est-à-dire « trois « êtres » en un seul, qui coexistent, interagissent et se structurent mutuellement » (Karli 1995, p. 9). Elle est composée d'un individu biologique, d'un acteur social et d'un sujet en quête de sens et de liberté intérieure. L'individu biologique est un membre singulier de

l'espèce humaine, fruit d'une évolution, d'une histoire biologique; il doit impérativement préserver son intégrité physique et un fonctionnement optimal de la communauté cellulaire qui le constitue. « À ce niveau biologique de réalité, le « sens » n'est encore que l'expression d'un programme qui est commun à tous les membres de l'espèce » (Karli 1996, p. 31). L'acteur social, lui, est d'abord l'acteur de sa propre socialisation; « tout au long de son devenir, il élabore et défend une identité psychosociale, en même temps qu'il s'efforce de préserver un équilibre relationnel et affectif. L'individu veut avant tout se sentir exister aux yeux des autres et être accepté dans un groupe, y avoir sa place » (Karli 1996, p. 31). L'acteur social interagit avec d'autres au sein d'un système social, d'un contexte socioculturel, fruit d'une histoire culturelle collective. Les « lois de la vie en société », ensemble de conventions et normes, viennent s'ajouter aux « lois de la nature ». « Du sens est alors créé par les contingences du vécu social, par les multiples conditionnements forgés dans les interactions sociales, mais ce sens reste souvent très largement implicite » (Karli 1996, p. 31). Le troisième « être », le sujet en quête de sens et de liberté intérieure, se pense, se détermine et s'évalue lui-même ; il peut, par-delà les impératifs biologiques et les multiples sollicitations sociales et grâce au dialogue qu'il conduit avec lui-même, se distancier du monde (et de luimême) et l'interpréter, se projeter dans l'avenir et élaborer un projet de vie de façon consciente et délibérée. « À mesure qu'il développe une intériorité autonome (mais largement ouverte sur le monde et l'autre), il s'efforce de donner sens et cohérence à sa vie » (Karli 1996, p. 31).

Chacune des facettes de la « trinité » humaine dialogue avec un environnement qui lui est propre (l'environnement physique du milieu de vie, le milieu social, le monde intérieur) et c'est notre cerveau – un seul et même cerveau - qui assure la médiation de ce triple dialogue. Ces trois dialogues ont lieu simultanément et retentissent nécessairement les uns sur les autres. Le tout est rendu encore plus complexe du fait que, pour chaque dialogue, les relations avec le cerveau sont bidirectionnelles, circulaires. Ainsi, un acte de pensée ou de langage ou un comportement observable est le résultat de multiples interactions entre le cerveau et l'environnement et est soumis à des déterminations nombreuses et diverses. Pourtant, il n'y a aucun déterminisme rigide et inéluctable et l'individu peut apprendre « à ne pas trop se laisser bousculer de l'intérieur, ni manipuler de l'extérieur » (Karli 1995, p. 231) et à devenir véritablement acteur de sa propre vie. L'émergence d'une certaine liberté est rendue possible par la libération progressive à l'égard des contraintes imposées par l'environnement et par l'évolution du cerveau au sein de l'espèce humaine et au cours du développement de

l'individu. La conquête d'une autonomie relative (par rapport au fonctionnement neuronal, dont les modes sont imposés, et aux influences de l'environnement) passe par l'exercice effectif de cette liberté, « une liberté bien « encadrée » certes, mais néanmoins réelle » (Karli 1996, p. 33) :

« (...) c'est aussi *grâce au cerveau* que la liberté émerge, qu'elle peut faire l'objet d'une quête active et qu'elle peut se développer dans le mouvement même de cette quête. Car le cerveau humain fournit les fondements (les « conditions de possibilités ») d'une réflexion distanciée et critique, d'une conscience de soi unifiée et unificatrice, d'une quête active de sens, de cohérence et de liberté intérieure. Dans le monde vivant, l'être humain est seul à pouvoir s'interroger sur son rapport au monde et à lui-même ; lui seul est à même de développer une intériorité qui lui permet de prendre du recul et qui fournit l'espace dans lequel une liberté lucide et responsable peut se déployer. C'est dans – et par – le développement de cette intériorité que l'homme se constitue lui-même en *sujet* libre. » (Karli 1995, p. 235-236)

Toutefois, rappelons encore une fois que, pour l'auteur, si le sujet peut élaborer une vie intérieure dotée d'une certaine autonomie et d'une logique qui lui est propre grâce à l'émergence de fonctions cérébrales et mentales « supérieures », il n'en reste pas moins que « [sa] pensée et [sa] conscience (...) s'enracinent dans les modes de fonctionnement de l'individu biologique et dans ceux de l'acteur social, et – au long de l'histoire individuelle – elles se nourrissent des dialogues que l'un et l'autre conduisent avec l'environnement qui leur est propre » (Karli 1995, p. 237). Il en résulte que « le libre arbitre et les déterminations – endogènes et exogènes – de l'action coexistent, dans des formes variables selon les circonstances et les individus » (Karli 1996, p. 31). Il y a donc à la fois autonomie (potentielle) et interdépendance.

L'autonomie, au niveau supérieur de la conduite intentionnelle, serait donc :

- un espace de liberté potentiel, éventuellement actualisé par la conquête, l'exercice effectif et sans cesse renouvelé de cette liberté,
- en constante interdépendance et interaction avec le corps et l'environnement (et ses déterminations),
- une quête active de sens et de cohérence, rendue possible par une réflexion distanciée et critique,
- « ouvr[ant] le champ restreint du premier niveau [à savoir « le niveau élémentaire des automatismes d'autorégulation fonctionnelle »] à la liberté de décision de l'action volontaire, de l'intelligence et de la pensée réfléchie » et « permet[tant] une amplitude plus vaste d'analyse, d'orientation et d'initiative dans la définition des possibles, des buts et des stratégies de l'action en fonction des valeurs propres au système » (Linard 2003, p. 242).

Quand nous appréhendons les deux niveaux simultanément, « l'autonomie devient une modalité d'action complexe, autant réflexe que réflexion » (Linard 2003, p. 242). Mais une seule définition s'avère nécessaire pour les définir l'un et l'autre :

« L'autonomie définit le mode plus ou moins indépendant de fonctionnement et d'action d'une entité ou d'un système physique organisé, naturel ou artificiel, en relation avec son environnement. C'est un concept réflexif circulaire, de soi sur soi, donc complexe. » (Linard 2003, p. 242)

I.4.3. L'autonomie : une réalité complexe au sens d'Edgar Morin

Dans notre tentative d'éclaircir la notion d'autonomie en recourant aux travaux des neurosciences, les traits ou caractéristiques que nous avons pu dégager nous poussent à opérer un rapprochement avec les idées d'Edgar Morin sur la connaissance et la pensée complexe.

« [L]a connaissance scientifique fut longtemps et demeure encore souvent conçue comme ayant pour mission de dissiper l'apparente complexité des phénomènes afin de révéler l'ordre simple auquel ils obéissent.

Mais s'il apparaît que les modes simplificateurs de connaissance mutilent plus qu'ils n'expriment les réalités ou les phénomènes dont ils rendent compte, s'il devient évident qu'ils produisent plus d'aveuglement que d'élucidation, alors surgit le problème : comment envisager la complexité de façon non-simplifiante ? » (Morin 2005, p. 9)

Dans l'*Introduction à la pensée complexe* (2005), Edgar Morin entend démontrer la nécessité de la pensée complexe, une pensée non-simplifiante, qui, contrairement à la pensée simple qui veut contrôler et maîtriser le réel, est « une pensée capable de traiter avec le réel, de dialoguer avec lui, de négocier avec lui » (p. 10). Ceci l'amène à définir ce qu'il nomme le paradigme de la complexité. Dans sa conception, « un paradigme est constitué par un certain type de relation logique extrêmement forte entre des notions maîtresses, des notions clés, des principes clés. Cette relation et ces principes vont commander tous les propos qui obéissent inconsciemment à son empire » (p. 79). Le paradigme de la complexité s'oppose au paradigme de la simplicité, « qui met de l'ordre dans l'univers, et en chasse le désordre » (p. 79), souvent au prix de simplifications excessives. Ainsi, on étudie l'homme biologique dans le département de biologie, l'homme culturel dans les départements des sciences humaines et sociales, « en oubliant que l'un est l'autre en même temps » (p. 80). Historiquement, la longévité du paradigme de la simplicité peut s'expliquer par le besoin des hommes d'être rassurés et de croire en l'existence d'une grande loi, simple, parfaite et éternelle – qu'elle soit celle de Dieu ou de l'univers.

Pour Morin, la question de la complexité ne se pose pas seulement à partir des nouveaux développements scientifiques car la complexité est partout, « là où elle semble en général absente comme, par exemple, la vie quotidienne » (p. 77), dans « chaque atome du monde humain » (p. 78). Son traitement de la question de l'ordre et du désordre est particulièrement instructif : en s'appuyant sur la description de phénomènes physiques, il montre comment « des phénomènes désordonnés sont nécessaires dans certaines conditions, dans certains cas, à la production de phénomènes organisés, lesquels contribuent à l'accroissement de l'ordre » (p. 85). Ainsi, la complexité de relation ordre/désordre/organisation remplace la dichotomie simple ordre/désordre, qui n'est plus tenable car ceux-ci « tout en étant ennemis l'un de l'autre coop[èrent] d'une certaine façon pour organiser l'univers » (p. 83).

Quand deux idées ne peuvent être réconciliées, nous nous trouvons face à la complexité. « L'acceptation de la complexité, c'est l'acceptation d'une contradiction, et l'idée que l'on ne peut pas escamoter les contradictions dans une vision euphorique du monde » (p. 86-87). Ainsi, contrairement à la vision classique où une contradiction dans un raisonnement est un signe d'erreur, dans la vision complexe cela signifie « l'atteinte d'une nappe profonde de la réalité qui, justement parce qu'elle est profonde, ne peut pas être traduite dans notre logique » (p. 92). De plus, les tenants de la complexité pensent qu'« on ne peut pas isoler les objets les uns des autres » (p. 92), que « tout est solidaire » (p. 92), que toute réalité a un caractère multidimensionnel.

Morin distingue trois principes pour penser la complexité (p. 98-101) :

- le principe dialogique, qui « associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes » et « permet de maintenir la dualité au sein de l'unité » (p. 99),
- le principe de récursion organisationnelle (en rupture avec l'idée linéaire de cause/effet, produit/producteur, structure/superstructure), où tout est à la fois produits et producteurs, où « tout ce qui est produit revient sur ce qui le produit dans un cycle lui-même auto-constitutif, auto-organisateur et auto-producteur » (p. 100),
- le principe hologrammatique, selon lequel « non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie » (p. 100).

Compte tenu des éléments retenus jusqu'ici sur la notion d'autonomie, nous ne doutons pas que l'autonomie soit une réalité complexe au sens défini par Morin.

Morin (2005) consacre d'ailleurs quelques pages à la notion même d'autonomie, montrant qu'elle satisfait aux principes cités plus haut. Selon lui, pour comprendre l'autonomie, il faut concevoir « non plus un strict déterminisme mais un univers où ce qui se crée, se crée non seulement dans le hasard et dans le désordre, mais dans des processus autoorganisateurs, c'est-à-dire où chaque système crée ses propres déterminations et ses propres finalités » (p. 88). De plus, l'autonomie humaine « se nourrit de dépendance ; nous dépendons d'une éducation, d'un langage, d'une culture, d'une société, nous dépendons bien entendu d'un cerveau, lui-même produit d'un programme génétique, et nous dépendons aussi de nos gènes » (p. 89). « Réciproquement, nous possédons les gènes qui nous possèdent, c'est-à-dire que nous sommes capables, grâce à ces gènes, d'avoir un cerveau, d'avoir un esprit, de pouvoir dans une culture prendre les éléments qui nous intéressent et développer nos propres idées » (p. 89-90), « nous sommes capables de liberté, comme nous sommes capables d'examiner des hypothèses de conduite, de faire des choix, de prendre des décisions » (p. 91). Dans les mots mêmes de Morin, « nous sommes un mélange d'autonomie, de liberté, d'hétéronomie et je dirais même de possession par des forces occultes qui ne sont pas simplement celles de l'inconscient mises au jour par la psychanalyse. Voilà une des complexités proprement humaines » (p. 91).

I.4.4. Conclusion

Pour conclure provisoirement cette partie, nous citerons à nouveau Linard (1996). Accepter l'apport de la neurobiologie, des sciences cognitives et des sciences de la complexité implique que l'éducation prenne le virage épistémologique qu'elles n'ont pas osé aborder jusqu'ici – le virage post-relativiste que les sciences contemporaines ont amorcé depuis des décennies en physique et en mathématiques puis en biologie et en linguistique :

« Le passage est celui qui mène d'une rationalité classique, essentiellement logico-formelle, linéaire et unidimensionnelle, à la rationalité relativiste et multidimensionnelle d'un système global en équilibre instable auto-régulé, caractérisée par l'approximation permanente de l'interaction avec un réel incertain à multiples niveaux. » (Linard 1996, p. 38-39)

Il est certain que les implications d'un tel virage épistémologique dans le domaine de l'éducation et de la formation sont importantes. C'est dans ce cadre que Linard propose « une éthique et une pédagogie de l'incertitude et de la complexité » (Linard 1996, p. 187) qui reconnaissent que l'intelligence humaine marche sur quatre pattes, et non sur deux pattes - la patte logique et la patte physique - comme le fait l'intelligence artificielle des ordinateurs. Dans ce modèle, l'autonomie est une des quatre dimensions spécifiques de l'intelligence et de

la connaissance humaines (les trois autres dimensions étant : la genèse corporelle et la filiation, la socialisation, la pluridimensionnalité et l'incomplétude), que l'auteur définit comme suit :

« tout en étant strictement soumise aux déterminations de ses constituants internes et externes, cette intelligence se définit par un ensemble de processus auto-organisateurs dynamiques, hautement individualisés dans leur fonctionnement et largement imprévisibles dans leurs résultats. La diversité des modes individuels d'apprentissage est une donnée de nature avec laquelle il faut composer ; ce n'est pas un accident marginal. » (Linard 1996, p. 188)

Nous postulons que la pédagogie de l'incertitude et de la complexité, proposée par Linard, est la seule à même de favoriser l'émergence de l'autonomie.

II. Autonomie d'apprentissage

Les notions d'autoformation et d'autonomie d'apprentissage sont étroitement liées mais, même si le terme d'autoformation est plus courant dans le domaine de l'éducation et de la formation. En France, c'est le terme « autoformation » qui est le plus utilisé pour parler des apprentissages qu'un individu conduit lui-même ou des dispositifs destinés à promouvoir ce type d'apprentissages. Il nous semble essentiel de revenir à la notion plus générale d'autonomie d'apprentissage, sous-jacente à celle d'autoformation. Toutefois, il n'y a pas de consensus sur la définition de cette notion, dont les ambiguïtés ont été signalées par un grand nombre d'auteurs (Carré 1992 ; Carré, Moisan, Poisson 1997 ; Tremblay 2003). Carré, Moisan, Poisson (1997) évoque le « flou conceptuel qui semble caractériser le terme d'autoformation, et ce, dans tous les pays où son développement dans les usages et les pratiques a entraîné une réflexion sur son sens » (p. 6). Toute précision sur la notion d'autonomie d'apprentissage contribuera nécessairement à enrichir la réflexion sur celle d'autoformation car nous pouvons les envisager comme un emboîtement l'une dans l'autre. Nous serons néanmoins amenée à nous référer à des auteurs ayant travaillé sur la notion d'autoformation, notamment dans notre première partie concernant les principaux courants de recherche, la notion d'autonomie d'apprentissage ayant été explorée principalement à travers les concepts d'autoformation, d'autodirection et de self-directed learning.

II.1. Le concept et les mots : tour d'horizon

II.1.1. L'auto-direction, une voie vers l'autonomie d'apprentissage?

Quelques clarifications terminologiques s'imposent. Dans un champ où de nombreux vocables sont utilisés sans que soient toujours bien définies les réalités auxquelles ils réfèrent, nous utiliserons pour notre part les termes « autonomie d'apprentissage », « autonomisation », « autodirection de l'apprentissage », « apprentissage auto-dirigé » et son équivalent en anglais, « self-directed learning ». L'objet de ce chapitre sera de préciser la notion d'autonomie d'apprentissage à travers les termes qui lui sont associés ; nous donnerons ici quelques premiers éléments de définition, indispensables pour clarifier le champ que nous abordons. Pour ceci, nous emprunterons en particulier à Henri Holec, l'un des chercheurs majeurs dans le domaine. « Autonomisation » signifie développement de l'autonomie. Ce néologisme permet de souligner qu'il s'agit « d'une orientation, d'un principe dynamique fondé sur un devenir et non d'un état, d'une construction fondée sur un donné initial » (Holec

1981, p. 13). Il distingue ensuite l'autonomie, résultat du processus d'autonomisation, qui est une capacité, ou « une « puissance de faire quelque chose », un « pouvoir » », et l'autodirection de l'apprentissage, qui est « un comportement, un « faire quelque chose », le « faire » étant ici l'utilisation de la capacité » (Holec 1981, p. 21). Il est clair ici qu' « autonome » n'est pas « un terme qui décrit une propriété d'un apprentissage, propriété relative à la manière dont cet apprentissage est conduit, mais un terme descriptif d'une caractéristique particulière de l'apprenant : est "autonome" un apprenant qui sait apprendre » (Holec 1990, p. 77). L'autodirection de l'apprentissage donne lieu à des apprentissages auto-dirigés. Quant à la notion de self-directed learning, elle présente des ambiguïtés équivalentes à celle d'« autoformation », deux « terme[s] aux contours changeants ou mal définis référant à plusieurs réalités différentes, parfois contradictoires » (Tremblay 2003, p. 59). Benson (2001) relève que autonomy et self-directed learning sont utilisés avec des acceptions différentes selon que l'on se trouve dans le domaine de l'éducation des adultes ou dans celui de l'apprentissage de langues¹⁴ - ce qui ajoute à la confusion. Nous retiendrons pour notre part la distinction suivante, qui fait de self-directed learning l'équivalent en anglais d'« apprentissage auto-dirigé » :

« Perhaps the most important distinction to be made in the field of language learning is between autonomy as an attribute of the learner and self-directed learning as a particular mode of learning in which the learner makes the important decisions about content, methods and evaluation. Autonomy can be considered as something that learners possess to various degrees. Self-directed learning can be considered as something that learners are able to do more or less effectively, according to the degree that they possess this capacity ». (Benson 2001, p. 34).

II.1.2. L'autonomie, une quête existentielle

Dans notre revue de la littérature, nous serons attentive à distinguer les recherches traitant de l'autonomie d'apprentissage qui se situent dans le champ de l'apprentissage des langues, contexte de notre recherche, de celles qui font référence à des domaines plus généraux ou plus particuliers comme la formation des adultes. En effet, le concept d'autonomie d'apprentissage ne trouve pas son origine dans le champ de l'apprentissage des langues; la recherche dans ce domaine s'est d'ailleurs souvent tournée vers les sources disponibles pour approfondir sa réflexion, d'où la nécessité d'un rapide tour d'horizon afin

_

¹⁴ « The distinction between autonomy and self-directed learning is often the object of some confusion arising from differences in the use of these terms in the fields of adult education and language learning » (Benson 2001, p. 34).

d'identifier les influences majeures. L'idée même d'apprendre par soi-même est bien entendu très ancienne. Sur la notion d'autoformation et ses prestigieux ancêtres, Carré, Moisan, Poisson (1997) remontent à Platon (le *Ménon*) et « l'apprentissage du dedans » ; ils reprennent aussi saint Augustin « pour qui l'accès à la vérité est vu comme un cheminement du sujet, guidé par « son maître intérieur » (*De Magistro*) » (p. 7). Benson (2001) cite Galilée qui défend qu'« on ne peut rien enseigner à un homme. On ne peut que l'aider à le découvrir par lui-même »¹⁵ (p. 23). À la suite de Dumazedier, Carré, Moisan, Poisson (1997) attribuent à Condorcet « la conception la plus avancée de l'autoformation avant l'heure » (p. 7). En effet, Dumazedier (1994) rappelle que, dans son rapport¹⁶ sur l'instruction à promouvoir pour une république, que la Législative l'a chargé de concevoir, Condorcet préconisait d'« apprendre [au peuple] l'art de s'instruire par soi-même »¹⁷:

« L'instruction n'est pas limitée à l'enfance. Elle est envisagée pour tous les âges de la vie afin de lutter en permanence contre les ignorances, « les préjugés », « les superstitions » qui sont des menaces toujours renaissantes pour l'esprit républicain du peuple. Condorcet, dans cette perspective, voit une instruction périodique de tous, sans exclusion de personne, orientée avant tout vers la vérité des sciences de la nature et de la « science morale et politique ». » 18

De manière plus générale, Benson (2001)¹⁹ identifie quatre domaines ayant largement contribué à enrichir l'idée d'autonomie d'apprentissage, parfois indirectement : les réformes dans le domaine de l'éducation (Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, William Kilpatrick, Paolo Freire, Ivan Illich, Carl Rogers), l'éducation des adultes (Malcolm Knowles, par exemple), la psychologie de l'apprentissage (George Kelly, Douglas Barnes, David A. Kolb, Lev Vygotsky, etc.) et la philosophie politique. Nous notons la prédominance de courants de

¹⁵ Notre traduction de la citation donnée en anglais par Benson.

¹⁶ Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique, présenté à l'Assemblée nationale au nom du Comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792.

¹⁷ « En continuant l'instruction pendant toute la durée de la vie, déclare Condorcet, on empêchera les connaissances acquises dans les écoles de s'effacer trop promptement de la mémoire ; on entretiendra dans les esprits une activité utile ; on instruira le peuple des lois nouvelles, des observations d'agriculture, des méthodes économiques qu'il lui importe de ne pas ignorer. On pourra lui apprendre enfin l'art de s'instruire par soi-même, comme à chercher des mots dans un dictionnaire, à se servir de la table d'un livre, à suivre sur une carte, sur un plan, sur un dessin, des narrations ou des descriptions, à faire des notes ou des extraits... » (*La formation continue dans le rapport de Condorcet*, dans l'article « Pédagogie – Les courants modernes », Encyclopaedia Universalis 1985, Corpus 14, p. 111).

¹⁸ Dans l'article écrit par J. Dumazedier sous l'entrée « éducation permanente » dans Champy et Étévé (dir.) 2005, p. 345.

¹⁹ L'ensemble du paragraphe fait référence au chapitre 2 (p. 22-46) de Benson (2001).

pensée fondamentalement humanistes dont la préoccupation essentielle était le développement de l'individu.

II.1.3. L'autonomie d'apprentissage, une finalité éducative

L'idée d'autonomie d'apprentissage est également très présente dans le domaine de l'éducation et de la formation. Comme nous l'avons déjà évoqué, il y est fait référence plutôt en utilisant le vocable « autonomie » sans qualificatif. D'après Gremmo et Riley (1997), les termes d'autonomie et d'autodirection « sont devenus (...) des éléments familiers à la fois de la recherche et de l'action éducatives » (p. 82). Si l'émergence de ces concepts dans les préoccupations éducatives leur semble résulter d'un ensemble de courants de pensée et de contingences sociales qu'il serait difficile de présenter dans leur globalité, Gremmo et Riley identifient un certain nombre de facteurs qui ont provoqué, alimenté, accompagné ou influencé le développement récent des concepts d'autonomie et d'autodirection en Europe principalement. Parmi ceux-ci, ils citent : l'émergence des mouvements minoritaires ; directement lié à cet intérêt pour les droits des minorités, le développement de la formation permanente ; le développement des sciences du langage et d'une vision pragmatique et sociale du langage; l'apport de la psychologie cognitive, qui décrit l'apprentissage comme un processus actif et social; le développement de technologies nouvelles; la demande accrue de formation en langue étrangère; la défense du consommateur; la démocratisation de l'enseignement et l'augmentation significative du nombre d'élèves et d'étudiants qui en découle (p. 83-86). Selon les auteurs, leur brève revue « permet de montrer que ces concepts ne sont pas nés par hasard, ne sont pas la création de quelques cerveaux enfiévrés, mais sont bien le point de convergence de préoccupations qui, parfois, n'ont que peu de lien direct avec l'enseignement des langues » et que « [d]ans une certaine mesure, tout, du mode de pensée aux conditions de vie matérielles, a concouru à légitimer cette nouvelle approche éducative qui consiste à "apprendre sans se faire enseigner" » (p. 86-87). Sur les raisons pouvant expliquer « la vogue actuelle de l'autoformation » (p. 13), Carré, Moisan, Poisson (1997) citent aussi les « bouleversements des processus de travail dans les entreprises depuis le début des années 80 » (p. 14), « les « compétences à l'autoformation » représent[ant] les qualités nécessaires demain pour faire face aux nouveaux enjeux du travail humain (Nyhan 1991) » (p. 15), ainsi que « la remise en cause du modèle scolaire et de ses variantes en formation d'adultes » et « la montée de formes pédagogiques innovantes qui (...) mettent le sujet au centre du processus de formation » (p. 15).

Les relations d'interdépendance entre les notions d'autonomie d'apprentissage, d'autodirection, d'apprentissage auto-dirigé, d'autoformation nous incitent à explorer les différents courants de recherche qui les ont générées et les contextes socio-culturels dans lesquels elles ont émergé.

II.2. Les principaux courants de recherche sur l'autonomie d'apprentissage en éducation et formation des deux côtés de l'Atlantique

C'est donc dans le champ de l'éducation des adultes²⁰ que s'identifient les principaux courants de recherche qui, des deux côtés de l'Atlantique, ont contribué à l'exploration de la notion d'autonomie d'apprentissage comprise dans les domaines de l'autoformation et de l'apprentissage auto-dirigé (*self-directed learning*).

II.2.1. En Amérique du Nord

Comme le rapportent Carré, Moisan, Poisson (1997), « [a]ux États-Unis, certains font de l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*) une composante essentielle de la culture dite de la « Nouvelle frontière » » et font ainsi « remonter les origines de l'autoformation à l'Amérique coloniale, à son individualisme entrepreneurial, sa volonté de découverte et ses traditions orales » (p. 9). Les travaux initiaux dans ce champ s'inscrivent également « dans la voie ouverte par les fondateurs du courant « humaniste » de l'éducation des adultes en Amérique du Nord (E. Lindeman, J. Dewey, C. Rogers, C. Houle) » (p. 9). Ainsi, « [d]éjà en 1926, Lindeman, dans son livre fondateur *The Meaning of Adult Education* montre l'importance du respect de l'autonomie comme élément fondamental de l'éducation des adultes si on veut en faire un lieu du développement de la démocratie en terre d'Amérique » (Tremblay 2003, p. 17-18).

C'est au début des années 60 que les chercheurs et praticiens ont commencé à étudier les habitudes d'apprentissage d'apprenants adultes, après que des études empiriques aient montré que les adultes étaient souvent engagés dans des projets d'apprentissage autodirigés, c'est-à-dire initiés et planifiés par eux-mêmes, en dehors des systèmes d'éducation et de formation (*informal self-instruction*). Durant les années 70 et 80, de nombreuses études portant sur les apprentissages autodirigés, ou *self-directed learning* en anglais, ont été

44

²⁰ « (...) le concept d'autonomie est très clairement associé aux grands mouvements qui présidèrent à la naissance du champ de l'éducation des adultes » (Tremblay 2003, p. 18).

publiées. Dans le domaine de l'autoformation et de l'apprentissage auto-dirigé pour l'éducation des adultes, Tremblay et Eneau (2006, p. 76-78) citent les écrits et travaux fondateurs suivants pour l'Amérique du Nord. Aux États-Unis, outre *The Meaning of Adult Education* (1926) de Lindeman, *The Modern Practice of Adult Education* (1971), publié par Malcolm Knowles, est sans conteste l'ouvrage de référence dans le domaine en Amérique du Nord. Knowles y expose sa théorie de l'apprentissage de l'adulte, avec l'autonomie comme concept-pivot caractéristique de l'apprentissage à l'âge adulte. Au Canada, Allen Tough développe, dans ses travaux, une conception de l'autoformation basée sur l'apprentissage autoplanifié (*self-planned learning*). Ses premières études à la fin des années 60 « marquent les origines d'un courant de recherche systématique portant sur le fait d'apprendre par soimême dans le cadre des diverses activités de sa vie de citoyen, de travailleur ou de personne en devenir » (Tremblay 2003, p. 19).

Depuis, différents axes de recherche ont commencé²¹ à être explorés (Benson 2001). Une partie importante de la recherche sur les apprentissages autodirigés des adultes, ou adult self-directed learning, a eu pour objet la manière dont ces apprenants conduisent leurs apprentissages. Un certain nombre d'études (Gibbons et al. 1980; Brookfield 1981) ont ainsi porté sur des apprenants devenus experts dans un domaine pour lequel ils n'avaient pourtant reçu aucune formation formelle, mettant en lumière des caractéristiques ou attitudes récurrentes chez ces apprenants. Un axe important de la recherche a porté sur l'offre institutionnelle de formation, avec pour but d'aider les personnes souhaitant entreprendre ce type d'apprentissage à acquérir des capacités d'autodirection ou à les améliorer. Une source d'inspiration majeure a été la recherche sur les stratégies d'apprentissage (Wenden 1983; Oxford 1990; O'Malley et Chamot 1990), dont l'objectif était d'identifier les types de comportements et les stratégies utilisés par les apprenants efficaces et de former les apprenants moins efficaces en leur apprenant à les utiliser. Benson (2001) signale également que plusieurs chercheurs (Candy 1991; Breen et Mann 1997) ont essayé de dresser le profil de l'apprenant autonome en compilant des listes de caractéristiques associées à l'autonomie dans la littérature. Ces tentatives ont été critiquées. Benson, par exemple, leur reproche de décrire l'« apprenant idéal » plutôt que l'apprenant autonome :

_

²¹ Dans la suite de ce paragraphe, nous ne citons que quelques uns des premiers travaux comme exemples des différentes directions poursuivies.

« (...) the longer the list, the less clear it is that we are dealing with a finite number of characteristics associated with autonomy and the closer we come to the description of the 'ideal learner' » (Benson 2001, p. 86).

D'autres chercheurs (Guglielmino 1977 ; Oddi 1984 ; Pilling-Cormick 1996 ; Straka 2000) – référence est faite ici au courant psychométrique de recherche sur l'autodirection ont mis au point des instruments de mesure, sous la forme de tests, destinés à évaluer la capacité des apprenants à l'autodirection des apprentissages. Tremblay (2003) en compte une vingtaine, de qualité très inégale, et n'en retient qu'une poignée²² comme « instruments valables » (p. 219). Mais même ces derniers ont fait l'objet de vives critiques : au mieux, il leur est reproché de mesurer « un aspect de l'apprentissage qui aurait plus à voir avec l'amour de l'étude [la passion et le désir d'apprendre] en général qu'avec la compétence à agir de manière autodirigée » (Tremblay 2003, p. 260), « cet état de fait reflét[ant] assez bien l'avancement de nos connaissances au plan théorique » (p. 260), c'est-à-dire l'absence de théorie unifiée de l'autoformation et d'un référentiel théorique clair. L'incertitude qui entoure la mesure de l'autodirection invite à la plus grande prudence dans l'utilisation de ces instruments.

II.2.2. En Europe

Alors qu'en Amérique, dans une perspective plus psychologique que sociale, un consensus se crée autour de la théorie spécifique de l'apprentissage adulte élaborée par Knowles le discours est différent en Europe, et en particulier en France, où se développent les notions d'éducation permanente et d'autoformation. Déjà présentes avant la Deuxième Guerre Mondiale²³, elles se trouvent dans toute l'œuvre de Joffre Dumazedier et dans les travaux fondateurs de Bertrand Schwartz (1973) et de Paul Lengrand (1975), auteurs que Tremblay (2003) considère comme « les trois précurseurs européens de l'autoformation » (p. 20). Pour Carré, Moisan, Poisson (1997), les trois discours fondateurs sont ceux de B. Schwartz, J. Dumazedier et Gaston Pineau. L'idée centrale est celle de l'éducation pour tous et à tous les âges de la vie, ou éducation tout au long de la vie selon l'appellation moderne, « l'éducation

_

²² Cf. chapitre 7, intitulé « Instruments de mesure et diagnostic » (p. 218-261), pour l'analyse détaillée des instruments retenus.

²³ « Une vision plus contemporaine de l'autodidaxie se retrouve dans les collèges du travail de 1936, dans les stages ouvriers de l'école des cadres d'Uriage (1942) et du Vercors (1943-1945) et dans les stages du mouvement national de Peuple et Culture comme le signale un des fondateurs, Joffre Dumazedier » (Tremblay 2003, p. 19).

[devant] viser à faire de chaque homme un autodidacte dans le sens plein du terme, non pas, comme on l'entend trop souvent avec une teinte de condescendance, celui qui a été privé d'une instruction primaire mais celui qui prend en main ses destinées intellectuelles, morales et spirituelles » (Lengrand 1970, cité par Dumazedier²⁴). Le rapport de Bertrand Schwartz et de ses collaborateurs pour le Conseil européen de la culture met en avant l'idée d'« autoformation assistée » « comme partie essentielle de l'éducation permanente, scolaire et extrascolaire, nécessaire pour l'an 2000 »²⁵. Ainsi, le courant de l'éducation permanente entend développer une action éducative aussi bien par la formation professionnelle continue que par la formation extraprofessionnelle, par la formation scolaire initiale que par la formation extrascolaire continue. Contrairement à la tradition américaine, la tradition française est très clairement empreinte de considérations sociales et politiques.

II.2.3. Des contextes culturels différents

Il ressort que « les traditions américaines et européennes en éducation des adultes s'avèrent assez semblables quant à l'importance et à la nécessité de l'autonomie du sujet » (Tremblay et Eneau 2006, p. 78). Toutefois, « comparativement aux leaders américains, les chercheurs français ont mis plus librement en avant la notion d'autonomie dans l'apprentissage de l'adulte » (p. 76) alors que « les États-Unis se tourn[ai]ent très clairement vers la mise en œuvre de l'autoformation, à travers la notion beaucoup plus pragmatique d'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*) » (p. 78). C'est ce qui explique, d'après ces auteurs, que la recherche nord-américaine se soit concentrée sur la mise en opération et appliquée à « développer un ensemble de moyens susceptibles de faciliter l'autoformation » (p. 78).

À la lumière de ce bref aperçu historique, il paraît évident que les contextes culturels dans lesquels se sont développés les courants de recherche européens et nord-américains sur l'autoformation et l'apprentissage auto-dirigé ou *self-directed learning*, ainsi que les objets de recherche, sont différents. Pourtant, il semble que de nombreux auteurs européens aient emprunté librement à la recherche nord-américaine, sans, à notre connaissance, toujours tenir compte de ces différences fondamentales. L'utilisation tout azimut des mots et expressions « autonomie », « autoformation » et *self-directed learning* a sans aucun doute contribué à la

-

²⁴ Dans l'article écrit par J. Dumazedier sous l'entrée « éducation permanente » dans Champy et Étévé (dir.) 2005, p. 345.

²⁵ Dans l'article écrit par J. Dumazedier sous l'entrée « éducation permanente » dans Champy et Étévé (dir.) 2005, p. 345.

confusion. Nous avançons l'hypothèse que le manque de clarté qui entoure la notion d'autonomie d'apprentissage provient en grande partie de l'importation indifférenciée d'hypothèses ou de résultats coupés de leur contexte de conception et/ou de leurs champs sociaux de référence. En outre, deux chercheurs experts du domaine au Canada (Danis et Tremblay 1985) constatent que les principes avancés comme caractérisant l'apprentissage adulte (nous rappelons qu'il est postulé que l'autonomie est caractéristique de l'apprentissage à l'âge adulte) ont été jusque là « extrapolés surtout de disciplines connexes [psychologie, sociologie, sciences de l'éducation] ou de la pratique même de l'enseignement²⁶ » (p. 422) :

« [L]es énoncés actuels ne constituent souvent que des considérations d'ordre général (Parsons et Johnson, 1978; Pratt, 1984), (...) les principes sont rarement présentés dans le cadre d'une théorie spécifique et (...) sont le résultat de démarches méthodologiques peu systématiques » (Penland, 1981, p. 422).

Danis et Tremblay affirment qu'il est nécessaire de « réviser d'une façon systématique les principes de l'apprentissage adulte » avant toute théorisation sur le sujet (p. 422). Nous verrons plus loin en quoi les études menées par Spear et Mocker (1984) et Danis et Tremblay (1985; 1987) nous ont conduite à vouloir réinterroger certains éléments pourtant fréquemment présentés comme fondamentaux dans la définition de l'autonomie d'apprentissage.

II.3. L'autonomie d'apprentissage comme élément fondamental de l'acte d'apprendre

Dans la réflexion sur l'autonomie d'apprentissage, l'influence des théories constructivistes, élaborées dans le champ de la psychologie de l'apprentissage, est indéniable; nous verrons dans cette partie quelques uns des apports fondamentaux développés dans ce cadre. Grâce aux travaux de J. Piaget, L. Vygotsky et J. Bruner, les théories de l'apprentissage par construction, ou constructivisme, ont aujourd'hui remplacé les théories classiques du conditionnement comme « paradigme dominant en psychologie » (Carré, Moisan, Poisson 1997, p. 27). « Les apports de la psychologie constructiviste (...) ont permis d'établir que le savoir ne se transmet pas, mais qu'il se construit. Et que l'acteur principal de cette construction est l'apprenant lui-même, aidé des ressources de la médiation pédagogique et du

_

²⁶ Les principes portant spécifiquement sur l'apprentissage adulte « proviennent également des réflexions ou recommandations de praticiens du domaine de l'éducation des adultes (Lindeman, Bergevin, Houle, Knowles, Kidd, etc.) (...) les principes traitant de l'apprentissage adulte qui découlent des recommandations ou réflexions – pour ne pas dire des opinions - de praticiens du domaine de l'éducation des adultes reflètent, dans la plupart des cas, une préoccupation ou un point de vue centrés sur l'enseignement, voire sur l'enseignement en milieu scolaire formel. » (Danis et Tremblay 1985, p. 422)

milieu social » (Carré, Moisan, Poisson 1997, p. 28). Autrement dit, l'apprentissage est une construction personnelle, qui résulte de l'activité²⁷ (au sens large, c'est-à-dire non seulement cognitive, mais aussi sociale, etc.) de l'apprenant. Comme nous l'avons déjà mentionné en introduction de la partie I.4. de ce chapitre, intitulée « L'autonomie et les neurosciences », des chercheurs dans le domaine de l'éducation et de la formation comme Trocmé-Fabre (1994; 1999) et Linard (1996) ont beaucoup œuvré pour faire connaître à tous les acteurs du monde éducatif les découvertes de la biologie et des neurosciences sur notre fonctionnement cérébral, ainsi que les théories du développement de l'enfant en psychologie, afin que toutes ces nouvelles connaissances soient prises en compte dans les situations éducatives. Nous faisons remarquer que ces deux auteurs étaient anglicistes de première formation et que leurs travaux, qui ont comme objet les processus d'apprentissage, ont eu les langues comme pratique de référence à certains moments. Pour étayer notre propos sur l'autonomie comme élément fondamental de l'acte d'apprendre, nous nous limiterons dans cette partie au champ de l'apprentissage des langues étrangères.

« Recent research in the field of autonomy in language learning has drawn freely on research in the constructivist tradition, within which the work of Kelly, Barnes, Kolb and Vygotsky has been especially influential. » (Benson 2001, p. 35).

Selon Benson (2001, p. 40), c'est en grande partie à David Little que nous devons l'introduction des théories constructivistes dans la recherche sur l'autonomie d'apprentissage des langues étrangères. Ayant nous-même été très influencée par cet auteur, nous choisissons de reprendre ici certains des arguments qu'il met en avant dans son ouvrage, *Learner Autonomy – 1: Definitions, Issues and Problems* (1991), pour préciser la place de l'autonomie d'apprentissage dans l'acte global d'apprendre.

Reprenant Ivan Illich (1979) pour qui l'école entretient l'illusion que la plupart des apprentissages ont lieu en son sein, Little montre que les exemples d'apprentissages réussis donnés par Illich, qui ont tous lieu en dehors de l'école²⁸, sont aussi des exemples

²⁷ « Effective learners are characterized in the research literature as being cognitively and affectively active in the learning process. » (Wang et Peverly 1986, p. 353, cité par Benson 2001, p. 40)

²⁸ « Most learning happens casually, and even most intentional learning is not the result of programmed instruction. Normal children learn their first language casually, although faster if their parents pay attention to them. Most people who learn a second language well do so as a result of odd circumstances and not of sequential teaching. They go to live with their grandparents, they travel, or they fall in love with a foreigner. Fluency in reading is also more often than not a result of such extra-curricular activities. » (Illich 1979, p. 20, cité par Little 1991, p. 9)

d'apprentissages autodirigés et conclut que l'autonomie qui se manifeste dans ce cas de manière inconsciente est la marque d'un apprentissage réussi²⁹. Little cite aussi Douglas Barnes (1976) et la distinction qu'il propose entre *school knowledge* et *action knowledge*³⁰, ainsi que Carl Rogers, pour qui nous n'apprenons efficacement et durablement que ce qui influence notre manière d'agir et que nous avons nécessairement découvert nous-mêmes : il parle de « self-discovered, self-appropriated learning » (dans Kirschenbaum et Henderson 1990, p. 302, cité par Little 1991, p. 12). S'appuyant ainsi sur Illich, Barnes et Rogers, Little qualifie l'autonomie d'apprentissage de « nécessité psychologique »³¹ :

« For it appears that effective and worthwhile learning may actually depend on the extent to which learners achieve autonomy » (Little 1991, p. 14).

Précisons que, selon Little, dans les cas d'apprentissages dans sa vie de tous les jours, l'apprenant n'a pas conscience qu'il agit de manière autonome³².

Pour compléter l'argumentaire, nous empruntons à Benson (2001). Des études ont mis en évidence que, même en situation d'enseignement classique (« en classe »), un élève n'apprend pas ce que l'enseignant pense lui avoir enseigné, mais interprète continuellement l'expérience qu'il vit et construit du sens à partir de cette expérience (p. 65-67³³). Little

²⁹ « The examples of successful learning that Illich cites here are also examples of autonomous learning. In each case learning is self-motivated, and undertaken in order to fulfil a personal need. It is unlikely, however, that the learners are particularly aware either that they are fulfilling a need or that they are behaving autonomously. This unconscious autonomy is one of the chief hallmarks of effective learning that takes place independently of formal educational contexts. » (Little 1991, p. 9-10)

³⁰ « School knowledge is the knowledge which someone else presents to us. We partly grasp it, enough to answer the teacher's questions, to do exercises, or to answer examination questions, but it remains someone else's knowledge, not ours. If we never use this knowledge we probably forget it. In so far as we use knowledge for our own purposes however we begin to incorporate it into our view of the world, and to use parts of it to cope with the exigencies of living. Once the knowledge becomes incorporated into that view of the world on which our actions are based I would say that it has become "action knowledge". » (Barnes 1976, p. 81, cité par Little 1991, p. 11-12)

³¹ « This brings us back to the issue of learner autonomy, but seen less as a political benefit than as a psychological necessity. » (Little 1991, p. 14)

³² « (...) ["naturalistic"] learning, as I have argued at different points in this book, is autonomous; yet the learner is probably not aware of his autonomy and is unlikely to reflect much on the progress of his learning. » (Little 1991, p. 52)

³³ Cf. le chapitre 4.2 (intitulé « Learner agendas in the classroom ») : Benson y fait une revue des études dans lesquelles ont été observées des disparités importantes entre ce qui est enseigné et ce qui est appris en situation traditionnelle de classe.

montre également comment les théories constructivistes en psychologie, sur le développement de l'enfant et l'apprentissage en général, mettent l'autonomie au centre du processus d'apprentissage :

« (...) for Piaget and Bruner cognitive development proceeds on the basis of the child's problem-solving interaction with its environment, according to an agenda that is internal to the child and not susceptible to external manipulation or control. In this the child may be said to enjoy a large measure of unconscious autonomy. (...)[T]he psychology of personal constructs [Kelly 1963] provides us with a general psychology of learning which is founded on essentially the same view of human cognitive operations as the developmental psychology of Piaget and Bruner. It argues that learning will be possible to the extent that our personal constructs enable us to understand and assimilate the new knowledge in question; and that where the new knowledge is in conflict with our constructs learning will be difficult, perhaps even painful, and may be successfully resisted » (Little 1991, p. 36-37).

Pour conclure, l'autonomie n'est donc pas une méthode dont nous pourrions questionner ou étudier l'efficacité :

« It is sometimes assumed that the central research question to be answered is: 'Does learner autonomy work?' But this is to confuse 'autonomy', which works by definition, with attempts at 'autonomisation', which can take many different forms and may or may not succeed » (Little 2003).

Dans ce cadre théorique, l'autonomie d'apprentissage est un élément fondamental dans l'acte d'apprendre, et contrairement à ce qui a souvent été avancé, aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte et quelle que soit la nature de l'apprentissage visé :

« [O]ur previous work in the field [convinced] us that learner autonomy is not an optional extra, to be developed or not (...). On the contrary, we believe that autonomy is an essential characteristic of all truly successful learners, regardless of their age or the domain in which they are learning » (Little, Ridley, Ushioda 2002, p. 1).

À cet endroit de notre cheminement, nous pensons que l'autonomie d'apprentissage n'est pas une capacité fondamentalement différente selon qu'elle s'exerce en milieu « naturel », c'est-à-dire dans la vie quotidienne, ou en situation formelle d'éducation ou de formation. Sans faire de l'autodidacte l'apprenant idéal, nous postulons que les apprentissages « naturels » réussis sont des contextes où s'exerce l'autonomie d'apprentissage et que, par conséquent, ils constituent pour nous qui étudions l'autonomie d'apprentissage un terrain d'étude privilégié.

II.4. La dimension organisationnelle de l'autonomie d'apprentissage

II.4.1. Le courant de recherche dominant

Dans les années 70, la dimension organisationnelle des apprentissages auto-dirigés chez l'adulte a fait l'objet de nombreux articles, notamment en Amérique du Nord, et un consensus s'est établi autour de l'idée d'une planification précise du processus d'apprentissage au début du projet :

« In previous research in self-directed learning, Tough (1971), Peters and Gordon (1974), Penland (1977³⁴), and Hiemstra (1975) have reported or implied the existence of detailed preplanning of self-directed learning by adults.

Specifically, Tough (1971, p. 116-117) identified thirteen steps in planning that the learner "sometimes takes in a self-planned project". These steps include: identifying in detail what is to be learned, resources and methods for learning, time devoted to the effort, where to learn, pace of learning, deadline for completion, etc. Tough suggests that these actions may take place so rapidly that the learner is not even aware of them but that they occur nonetheless » (Spear et Mocker 1984, p. 2).

Les résultats de ces travaux ont été repris par de très nombreux auteurs, dont l'objectif est de tenter de définir les savoirs et les savoir-faire que devraient posséder les apprenants pour réaliser un apprentissage efficace. Il serait évidemment illusoire de vouloir revenir sur l'ensemble des écrits disponibles. Nous nous appuierons ici sur un auteur expert de la question, Henri Holec, dont les positions sont représentatives de ce que nous avons lu dans le champ de la dimension organisationnelle, ou plus précisément auto-dirigée, associée à la notion d'autonomie d'apprentissage.

Henri Holec est une figure importante de la recherche sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères. De 1972 à 1998, il a dirigé le Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL) à l'Université Nancy II. Le CRAPEL est un haut lieu de la recherche théorique et pratique sur l'autonomie et l'auto-direction des apprentissages, dont la revue, *Mélanges Pédagogiques*, joue depuis sa création en 1970 un rôle important dans la diffusion de la recherche sur l'autonomie. Son rapport pour le Conseil de l'Europe publié en 1979 et intitulé *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* est considéré comme un document de référence majeur dans ce champ (par exemple, Little 1991³⁵, Benson 2001³⁶).

³⁴ La date est erronée. Dans notre bibliographie, le lecteur trouvera la référence sous : Penland (1979).

³⁵ « The foundation document for any discussion of autonomy in language learning is the report that Henri Holec prepared for the Council of Europe in 1979 under the title *Autonomy and Foreign Language Learning* » (Little 1991, p. 6).

 $^{^{36}}$ « Holec's project report to the Council of Europe is a key early document on autonomy in language learning. » (Benson 2001, p. 8)

II.4.1.1. Le rôle de l'apprenant

Pour Holec (1979), un apprenant autonome est un apprenant qui a « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage ». « [P]rendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage » (p. 3). Autonomie implique donc autodirection de l'apprentissage et, par conséquent, l'autonomisation de l'apprenant suppose le développement des compétences nécessaires à l'autodirection des apprentissages. Ainsi, pour Holec (1991), si « apprendre sans se faire enseigner peut prendre des formes diverses, selon la nature et le degré de responsabilité de l'apprenant dans l'apprentissage », cela implique toujours « une répartition différente des rôles [entre enseignant et apprenant] dans la prise en charge des opérations de l'apprentissage » (p. 62). Dans le cas de l'apprentissage entièrement autodirigé, « l'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation » (p. 66). Ainsi, « diriger soi-même son apprentissage, c'est se construire et s'appliquer un programme d'apprentissage, c'est-à-dire préparer et prendre toutes les décisions concernant le contenu de ce programme, sa réalisation et son évaluation (construction) et "suivre" ce programme (application) » (Holec 1997, p. 15). Pour l'apprenant :

« il s'agit de se définir des objectifs d'apprentissage (QUOI apprendre/ acquérir), de déterminer les moyens (supports et activités) que l'on mettra en œuvre pour atteindre ces objectifs et les modalités d'utilisation de ces moyens (COMMENT apprendre/ acquérir) et de déterminer également les modalités selon lesquelles seront évalués l'apprentissage et les acquisitions réalisés. Il ne reste plus alors qu'à apprendre en gérant son apprentissage dans le temps et à évaluer son travail et ses progrès. » (Holec 1997, p. 15).

Autrement dit, « savoir apprendre » implique de :

- savoir se donner des objectifs d'acquisition
- savoir se donner les moyens d'atteindre ces objectifs
- savoir évaluer les résultats obtenus
- savoir organiser son apprentissage (Holec 1990, p. 80-82).

Plus précisément, selon Holec, l'autodirection de l'apprentissage « concerne les opérations par lesquelles sont définies les modalités de l'apprentissage : objectifs, contenus, méthodes, lieu/temps et rythmes, et évaluation » (Holec 1981, p. 7) et il est possible de déterminer, pour chacun de ces groupes d'opérations, les savoirs et savoirfaire méthodologiques, dont l'ensemble définit la capacité de prendre en charge son

apprentissage ou « savoir apprendre ». Dans ses articles de 1981 (p. 14-15) et 1990 (p. 82-83), Holec en donne un certain nombre d'exemples à titre d'illustration ; concernant :

- la définition des objectifs : par exemple, savoir qu'une description des comportements communicatifs que l'on veut pouvoir réaliser peut et doit servir à définir des objectifs d'apprentissage ; savoir utiliser les résultats d'une évaluation pour procéder à une nouvelle définition d'objectifs ; etc.
- la sélection d'un support : par exemple, savoir apprécier le degré de pertinence d'un support au regard de l'objectif visé ; etc.
- le choix des techniques d'utilisation des supports : savoir déterminer l'objectif réel d'acquisition que telle ou telle technique peut permettre d'atteindre ; savoir construire sa propre "méthode" à partir de matériaux existants ; etc.
- la détermination des conditions de réalisation de l'apprentissage (lieux/temps et rythmes d'apprentissage) : par exemple, savoir que chacun a des lieux, des moments, des fréquences, des durées d'apprentissage privilégiés ; savoir déterminer les circonstances dans lesquelles on apprend le mieux ; etc.
- l'évaluation des résultats : par exemple, savoir déterminer des critères d'évaluation personnels ; savoir que les seuils de réussite peuvent être variables selon l'aspect de la performance que l'on évalue ; etc.

La prise en charge de chacune des opérations de définition / gestion / évaluation de l'apprentissage est « souple et évolutive », ce qui a été défini à un moment pouvant « être remi[s] en question et repri[s] à chaque fois que l'apprenant le juge opportun » (Holec 1981, p. 12).

Une des idées avancées par Holec (1981) est que « la prise en charge [par l'apprenant des opérations de l'apprentissage] peut évoluer entre le début et la fin de l'apprentissage » (p. 8) et « la transition entre l'hétéro et l'autodirection peut se faire progressivement, l'apprenant prenant de plus en plus d'opérations à sa charge, d'abord la définition des contenus et le choix des rythmes d'apprentissage, par exemple, puis la définition des objectifs, pour enfin intervenir sur l'ensemble des opérations y compris celle de l'évaluation » (p. 9). Cette approche progressive est souvent préconisée pour respecter les éventuelles résistances des apprenants n'ayant eu que des expériences d'apprentissage hétéro-dirigées (Nunan 1997, cité par Benson 2001, p. 94); Benson

souligne cependant que la recherche n'a pour l'instant pas établi de lien concluant entre l'introduction progressive à l'autodirection des apprentissages et son acceptation par les apprenants. Parallèlement, et toujours selon Holec (1981), concernant l'accompagnement ou l'aide apportée par l'enseignant ou le formateur à l'apprenant, « l'importance de l'aide apportée de l'extérieur peut également aller en diminuant, aussi bien en termes du nombre d'opérations pour lesquelles elle intervient qu'en termes de son importance pour chaque opération » (p. 9). En outre, la prise en charge des opérations de l'apprentissage « peut évoluer qualitativement dans le temps au fur et à mesure que l'apprenant développe sa capacité de la réaliser : une prise en charge aussi « parfaite » que possible ne constitue donc pas un pré-requis pour s'engager dans un apprentissage autodirigé » (p. 12). Il s'agit donc d'une acquisition graduelle de la capacité à prendre en charge son apprentissage.

II.4.1.2. Le rôle de l'enseignant

Si, comme nous l'avons vu dans la partie II.3. de ce chapitre, la recherche conclut à l'importance de l'autonomie pour tout apprentissage, la question de la possibilité, ou de l'impossibilité, d'en encourager la pratique chez les apprenants reste ouverte. Concernant la capacité à l'autodirection des apprentissages, Holec fait l'hypothèse qu'il est possible de l'acquérir et aussi d'aider autrui à la développer. Ainsi, la capacité à prendre en charge son apprentissage n'étant pas innée, le plus souvent « l'apprenant doit acquérir cette capacité : il doit apprendre à apprendre » (Holec 1981, p. 15), d'où la nécessité d'« une formation spécifique, suivie soit avant l'apprentissage (...), ou intégrée à cet apprentissage » (Holec 1991, p. 66). Bien entendu, le contenu de cette formation dépend en partie au moins de la nature de l'apprentissage visé. À noter que « l'acquisition par l'apprenant de la capacité à prendre en charge son apprentissage ne peut se faire dans le vide, ni en « théorie ». Elle doit être rapportée à un apprentissage spécifique et se faire en pratique » (Holec 1981, p. 19). Autrement dit, il n'est pas possible d'enseigner aux apprenants comment conduire un apprentissage auto-dirigé ; il est primordial qu'ils acquièrent cette capacité par la pratique même de celle-ci. C'est ce que Little, Ridley, Ushioda (2002) appellent « le paradoxe du développement », idée qu'ils empruntent à Rose (1997) :

«(...) "the paradox of development, the impossibility of separating being from becoming. According to this paradox, all learning is rooted in the behaviour it is designed to promote. This explains why we cannot develop oral proficiency in a language without at the same time speaking the language, and why we cannot develop as autonomous learners without at the same time being autonomous learners. » (Little, Ridley, Ushioda 2002, p. 8).

« The paradox of development is that becoming and being are inseparable, which explains why babies learn to walk by walking and talk by talking. (In due course the same paradox also explains why language use plays a central role in effective foreign language learning, and why learners become autonomous by being autonomous.) » (Little, Ridley, Ushioda 2002, p. 14).

Dans ces perspectives, il reste donc à aborder la question de la place et du rôle de l'enseignant ou du formateur, bientôt appelé « conseiller »³⁷ ou « facilitateur ». En effet, « apprendre à apprendre » et « faire apprendre » étant irrévocablement contradictoires, « le seul type d'intervention possible [du point de vue de l'enseignant] est le soutien³⁸ : il s'agit d'aider l'apprenant à acquérir la capacité de prise en charge de l'apprentissage, « aider » étant d'ailleurs ici méthodologiquement restreint à favoriser la découverte par l'apprenant des outils dont il a besoin » (Holec 1981, p. 17). Il est par conséquent exclu de lui enseigner des critères d'évaluation personnels par exemple. L'enseignant doit en effet s'abstenir d'apporter d'emblée les solutions qu'il croit les meilleures car c'est le processus de découverte personnelle qui importe pour l'autonomisation de l'apprenant. Par définition, l'intervention de l'enseignant « doit évoluer par une adaptation constante à l'état momentané de l'apprenant » (p. 17), à sa progression propre. « D'une manière générale, le soutien requis est d'ordre technique et psycho-sociologique » (p. 17) et consiste à :

- faciliter l'analyse de la décision,
- faciliter la prise de décision,
- l'aider à procéder à l'évaluation régulière de son apprentissage,
- soutenir son engagement dans le processus d'autonomisation.

(p. 17-18)

Dans le même ordre d'idée, mais de l'autre côté de l'Atlantique, nous trouvons la définition du « facilitateur » donnée par Tremblay particulièrement éclairante. Tremblay (2003) rend compte d'une recherche sur l'aide à l'apprentissage en situation d'autodidaxie, qui lui a permis de décrire les besoins dans cette sphère des personnes qui apprennent, ainsi que les compétences recherchées chez les personnes qui aident à

³⁷ L'article de Holec (1981, p. 17-19) donne une première description du rôle de « conseiller » (alors encore appelé « enseignant »), qui fera l'objet de recherches ultérieures au CRAPEL. Sur les notions de « conseiller » et d'« entretien de conseil », lire les travaux de Marie-José Gremmo, également chercheure au CRAPEL (en particulier, Gremmo 1995).

³⁸ Le « soutien » est ici pensé comme une forme d'accompagnement.

l'apprentissage. Les dénominations de « personnes ressources » ou « facilitateurs » indiquent clairement que l'apprentissage est du ressort exclusif de l'apprenant et que la personne qui apporte son aide a un rôle important mais annexe - dans le sens de « qui se rattache, qui est lié à une chose principale » ³⁹. Sans revenir sur l'ensemble des compétences ainsi identifiées et bien que la situation d'autodidaxie diffère d'une situation d'apprentissage formelle classique, la définition générale de l'aide à l'autoformation à laquelle parvient Tremblay résume aussi les compétences du facilitateur :

« Processus dynamique d'interactions où un intervenant tente de satisfaire les besoins éducatifs d'un apprenant. Pour ce faire, il privilégie certaines techniques et démontre des attitudes permettant l'émergence des besoins, facilitant la délimitation des contenus et leur acquisition et favorisant l'identification des moyens appropriés. Tout ceci dans la limite actuelle de ses capacités et disponibilités. » (p. 203)

Cette définition s'inspire notamment du courant de pensée attribué à Carl Rogers (1951; 1972) et de son approche empruntée à la thérapie. Elle « rappelle la nécessité de la participation de l'apprenant au processus », « processus [qui] implique des forces en puissance chez la personne qui demande de l'aide, comme l'indique le sens figuré du mot « dynamique » (du grec dunamis, puissance) » (Tremblay 2003, p. 203). Considérant l'individu dans sa totalité, Tremblay précise que « les besoins éducatifs peuvent être d'ordre physique, moral, intellectuel et affectif » (p. 203). L'approche proposée pour aider l'apprenant dans ses activités d'apprentissage est « faite de non-directivité (ce qui ne veut pas dire absence d'orientation et laisser-faire) qui s'accompagne d'attitudes facilitantes (empathie, considération positive, tolérance) et se traduit par l'emploi de techniques appropriées (écoute active, reformulation) » (p. 204). La référence aux besoins, contenus et moyens indique que l'« on veut tenir compte du quoi, du comment et du pourquoi d'un apprentissage » (p. 204). La personne-ressource n'étant pas « un homme-orchestre et encore moins un magicien », elle répond aux demandes qui lui sont faites dans la limite de « son champ de spécialisation et de ses compétences particulières » ; le facilitateur « a le souci de clarifier son rôle » pour « éviter de susciter de vaines attentes » (p. 204).

II.4.2. Des études en marge ... ou le début de la contestation

⁻

³⁹ Définition du *Petit Larousse Compact 2006* (Paris : Larousse).

II.4.2.1. Le cadre organisateur, autre dimension ...

La dimension organisationnelle de l'autonomie d'apprentissage est très fréquemment reprise et il n'est pas rare que seule cette dimension soit abordée. Nous avons vu que, pour Holec, l'exercice de l'autonomie d'apprentissage implique nécessairement l'autodirection des apprentissages. Pourtant, il nous semble que, même en admettant qu'elle soit nécessaire, la capacité à prendre en charge son apprentissage n'est pas forcément une condition suffisante permettant d'affirmer sans conteste qu'un apprenant est autonome. Nous serons amenée à revenir sur cette idée lorsque nous aborderons les dimensions cognitive et sociale de l'autonomie d'apprentissage.

Concernant la dimension organisationnelle, une étude menée par Spear et Mocker⁴⁰ (1984), dont les résultats nous paraissent aller à l'encontre de certaines des idées généralement admises et que nous avons exposées jusqu'ici, est fréquemment citée⁴¹:

« Spear and Mocker's findings are of interest because they call into question the assumption that autonomous learning is necessarily *planned* learning. » (Benson 2001, p. 78)

En effet, leur recherche infirme l'idée, pourtant souvent émise dans la littérature concernant la notion de *self-directed learning*, selon laquelle les adultes menant des projets d'apprentissage auto-dirigé planifient leur apprentissage de manière précise au début du projet. Leurs données ne montrent que de rares cas de planification, très vagues qui plus est. Le processus d'apprentissage paraissant néanmoins ordonné, délibéré et logique, l'analyse de ces auteurs a eu pour objectif de découvrir les facteurs qui structurent l'apprentissage auto-dirigé. Il s'avère que, dans la majorité des cas, les adultes étudiés ne sélectionnent pas leurs ressources parmi un grand choix de ressources, mais utilisent plutôt une ressource unique, ou des ressources en nombre très limité, disponible(s) dans leur environnement immédiat. En outre, tout ce qui est nécessaire au processus d'apprentissage – la structure, les méthodes, les ressources et les conditions d'apprentissage — est le plus souvent fourni ou dicté par les circonstances. Le processus d'apprentissage progresse, non pas de manière linéaire, mais plutôt à partir des circonstances créées lors d'un épisode d'apprentissage, qui deviennent les circonstances de la prochaine étape, nécessaire et logique, du processus. Dans le cas où plusieurs épisodes d'apprentissage se succèdent, ce n'est que rétrospectivement que le processus d'apprentissage

⁴⁰ Nous remercions Jérôme Eneau d'avoir attiré notre attention sur les travaux de ces auteurs.

 $^{^{41}}$ Par exemple : Tremblay et Eneau 2006, p. 80 ; Tremblay 2003, p. 150 ; Benson 2001, p. 77-78. ; Eneau 2000, p. 41-45.

donne l'impression d'être linéaire et dirigé vers un objectif à long terme. Les résultats ont ainsi permis d'aboutir au concept de « cadre organisateur » (selon la traduction de Bouchard, 1993) ou de « circonstance organisante » (selon la traduction de Eneau, 2000) :

« (...) the researchers derived the concept of the *Organizing Circumstance* which postulates that self-directed learners, rather than preplanning their learning projects, tend to select a course from limited alternatives which occur fortuitously within their environment, and which structures their learning projects. » (Spear et Mocker 1984, p. 4)

Cette étude suggère que ce sont les circonstances spécifiques à un moment de la vie d'un individu qui influencent de la manière la plus importante le processus d'apprentissage (davantage que les variables démographiques, par exemple) : elles le structurent, l'organisent, et, dans un sens, le limitent, en restreignant les possibilités d'action de l'apprenant. Les auteurs concluent de la nécessité pour la recherche d'étudier le processus d'apprentissage auto-dirigé lui-même :

« Study should be directed toward how the structure for learning is constructed and how and why self-directed learners make their decisions as their learning activities proceed. Current research has identified many elements in the process but little understanding of how they come to be included. » (p. 8)

L'étude menée par Danis et Tremblay (1985; 1987) aboutit à des résultats relativement similaires. Le but de leur recherche était de réviser les principes de l'apprentissage adulte suggérés par des experts du domaine dans leurs écrits, afin de les confirmer ou infirmer. La méthodologie choisie a consisté dans la confrontation entre ces principes d'apprentissage et les principes d'apprentissage extraits d'une analyse de récits d'apprentissage d'adultes autodidactes reconnus pour leur expertise dans leurs domaines d'études respectifs. Nous ne reviendrons pas sur l'ensemble des résultats, si ce n'est pour dire que certains des principes formulés par les auteurs recensés sont corroborés et d'autres sont contredits. Concernant la dimension organisationnelle qui nous intéresse ici, Danis et Tremblay aboutissent aux conclusions suivantes, qui infirment plusieurs des principes généralement admis. Tout d'abord, s'il est vrai que « l'apprentissage est activé et contrôlé par les apprenants eux-mêmes⁴² » (1985, p. 427) (principe corroboré), le processus d'apprentissage ne semble pas composé d'activités d'apprentissage se succédant dans un ordre séquentiel et unidirectionnel (vers le but fixé), c'est-à-dire de manière linéaire en suivant des étapes prédéterminées (principe contredit). Au contraire :

-

⁴² Dans toutes les citations de Danis et Tremblay (1985 ; 1987), les italiques sont ceux du texte original : ils signalent les principes d'apprentissage corroborés ou contredits.

« On retrouve plutôt chez les autodidactes étudiés plusieurs processus d'apprentissage possibles, composés d'étapes ou de séquences multidirectionnelles. Un premier principe qui ressort ici est le suivant : les autodidactes procèdent de manière heuristique à l'intérieur d'une démarche qui s'organise autour d'intentions qui, à leur tour, se définissent et se précisent sans a priori. Un deuxième principe, en mettant en lumière l'impact des événements fortuits sur la démarche d'apprentissage, s'oppose également à la conception d'une démarche unique qui ne laisse pas suffisamment place au hasard ou à la découverte : les autodidactes saisissent toute occasion que le hasard peut leur offrir pour apprendre. » (p. 429)

Autrement dit, la notion de linéarité, qui « trahit un point de vue centré sur l'enseignement ou sur l'apprentissage réalisé en milieu éducatif formel » (p. 435), est remise en cause. Danis et Tremblay s'interrogent sur les démarches multiples des autodidactes et la place laissée à la découverte, au hasard : « symptôme d'anarchie ou d'une efficacité moindre » ou « indice de la complexité encore inexplorée de processus multiples d'apprentissage adulte, distincts – peut-être même complémentaires – dans lesquels ordre et séquence varient selon une multitude de facteurs ? » (p. 435).

Dans un ordre d'idée similaire, mais concernant cette fois les méthodes d'apprentissage, si « les autodidactes utilisent une variété de contextes éducatifs, de méthodes et de ressources dans le but d'apprendre » (p. 432) (principe corroboré), le principe selon lequel ils utiliseraient « un seul mode d'apprentissage – agencement unique de méthodes formelles, informelles et fortuites – qui représente, selon eux, la façon d'apprendre la plus adéquate » (p. 432) est contredit :

« même s'ils peuvent préférer certaines méthodes d'apprentissage à d'autres, les autodidactes semblent varier même leurs modes d'apprentissage, agençant les diverses méthodes au gré surtout des situations ou des événements déclencheurs d'apprentissage. » (p. 432)

Ensuite, sur ce que les spécialistes ont l'habitude d'appeler les objectifs ou les besoins d'apprentissage, leur identification ne se ferait pas au début du processus d'apprentissage (principe contredit) :

« les autodidactes ne semblent découvrir leurs besoins et objectifs d'apprentissage que lorsque leur processus est déjà enclenché » (p. 430).

Les autodidactes se fixent des « buts très larges et flexibles » « qu'ils réajustent et reformulent au gré de leurs goûts et désirs personnels ou au gré des circonstances qui se présentent à l'intérieur de leur domaine d'apprentissage » (p. 430).

Enfin, l'évaluation ne s'appuierait pas sur « le progrès qu'ont réalisé les apprenants par rapport aux objectifs d'apprentissage qu'ils s'étaient fixés » (p. 430) (principe contredit) :

« les autodidactes, pour vérifier leur compétence, considèrent les résultats tangibles qu'ils obtiennent ou se fient à un sentiment intime qu'ils éprouvent d'avoir réussi. » (p. 430-431)

Ainsi, les idées de progression de l'apprenant vers des objectifs préétablis et de rétroaction en fonction de ces objectifs sont remises en cause :

« les autodidactes étudiés (...) ne semblent se fixer que des buts très flexibles, en cours de processus plutôt qu'au début et (...) ne recherchent pas une rétroaction de type formel. » (p. 436)

Nous ferons plusieurs observations. L'ensemble des principes retenus dans cette recherche nous semblent en adéquation avec le sens commun. En effet, l'application des principes contraires nécessiterait chez l'apprenant une connaissance approfondie de ce qu'il désire apprendre et des matériaux employés. Cette connaissance n'est, à notre avis, possédée que par celui qui sait déjà (par exemple, l'enseignant ou le formateur)⁴³. En plus de montrer que les autodidactes ne procèdent pas comme des enseignants en identifiant des objectifs très précis et en suivant des étapes prédéterminées de manière linéaire, Danis et Tremblay (1987) nous permettent de supposer qu'il pourrait s'avérer contreproductif de demander à un autodidacte, ou à tout apprenant, d'adopter une démarche de ce type, étant donné le sentiment d'incompétence que cela risque de générer :

« Until now, teachers have mostly converted the subject matter itself into distinct, gradual, measurable behavioral objectives or "capacity units." Self-taught adults do not dissect and transform their learning content in this way and feel incompetent when they are asked to do so. These learners, rather, start by acquiring some knowledge or skills which correspond with their interests and only then will they go about setting more specific goals for themselves. » (p. 6)

Le principe de contrôle du processus d'apprentissage par les autodidactes n'est en revanche pas remis en cause (principe corroboré). Sur ce principe, Danis et Tremblay (1987) précisent :

« [Self-taught adults] seem to exert control over their whole learning endeavor: Throughout their learning process, self-taught adults assume the monitoring of their own learning, even when consulting external agents or when participating in formal educational activities. Little

⁴³ Précisons que cette idée est en revanche totalement assumée par Holec (1991), qui inclut, dans la formation à "apprendre à apprendre" qu'il préconise, l'acquisition d'une méthodologie d'apprentissage, à savoir d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire techniques concernant la définition d'objectifs d'acquisition, la détermination de contenus d'apprentissage, la détermination des conditions de réalisation de l'apprentissage, l'évaluation des résultats et la gestion de l'apprentissage :

[«] Il s'agit donc, d'une certaine manière, de se donner la formation que reçoit, en principe, un enseignant « traditionnel », simplifiée » (p. 65).

is known to date about the type of monitoring which is involved here. » (p. 6) (c'est nous qui surlignons)

Cette idée de « contrôle » du processus d'apprentissage devra à l'évidence faire l'objet d'investigations, afin d'en définir très précisément la nature.

À la lecture de l'ensemble des principes corroborés et des nouveaux principes mis en évidence par cette recherche, il apparaît clairement que l'étude de Danis et Tremblay (1985; 1987) confirme l'importance du concept de « cadre organisateur », ou *organizing circumstance* proposé par Spear et Mocker.

Pour conclure, si, comme le précisent les auteurs, les résultats de cette recherche qualitative ne sont pas généralisables, ils permettent néanmoins d'ouvrir des pistes de réflexion et de recherche dans une nouvelle optique. Il reste en particulier à vérifier que les principes caractéristiques de l'apprentissage autodidacte soient également caractéristiques de l'apprentissage adulte en général.

II.4.2.2. Processus d'apprentissage autodirigé

L'étude de Spear (1988), qui fait suite à celle de Spear et Mocker (1984), ouvre d'autres pistes de recherche. Elle est à notre connaissance unique en son genre dans la mesure où elle donne non seulement une vision radicalement différente des projets auto-dirigés, mais permet de faire de nouvelles hypothèses sur la nature de l'autonomie d'apprentissage. Cette étude portait sur les projets auto-dirigés de formateurs professionnels. L'objectif était de mieux comprendre le processus d'apprentissage auto-dirigé et d'identifier les facteurs structurant ce processus.

L'analyse a permis de montrer qu'un projet auto-dirigé est composé de différents groupes d'éléments, un « groupe d'éléments » (cluster of elements en anglais) étant un ensemble défini d'éléments liés entre eux de manière interactive. Le chercheur doit étudier ces divers groupes d'éléments séparément, et non pas le projet dans sa globalité ou sa linéarité. Même si un groupe d'éléments succède dans le temps à un autre groupe d'éléments, les éléments composant le premier groupe n'ont pas nécessairement de lien avec les éléments du second groupe à ce moment précis. Le lien n'est établi que plus tard dans le processus. Comme pour l'homme qui décide de bâtir une maison et achète les matériaux dans un ordre quelconque quand une bonne affaire se présente, et non pas dans l'ordre dans lequel il va les utiliser, un projet auto-dirigé consiste en un certain nombre d'activités, ou plutôt groupes d'activités, dont chacun permet d'acquérir une ressource qui est mise de côté, du moins pour

un temps. Pour réussir un projet auto-dirigé, l'apprenant doit avoir à son actif un nombre suffisant de groupes d'activités pertinents et puis agencer les ressources acquises pour former un tout cohérent. Spear a analysé les groupes d'éléments des projets auto-dirigés selon une version modifiée du modèle de Bandura (1977)⁴⁴, adaptée par lui-même pour les besoins de l'étude. Les catégories qu'il a retenues pour étiqueter les éléments sont présentées dans le tableau ci-dessous, avec traductions et explicitations⁴⁵:

Knowledge

1. Residual knowledge K(r) Savoirs résiduels (acquis antérieurement au projet)

2. Acquired knowledge K(a) Savoirs acquis (pendant le projet)

Action

Directed action A(d)
 Action finalisée (dirigée vers un but identifié ou spécifique)
 Exploratory action A(e)
 Action exploratoire (au résultat inconnu ou à l'utilité incertaine)

3. Fortuitous action A(f) Action fortuite (non liée au projet d'apprentissage)

Environment

Consistent environment E(c) Environnement permanent (habituellement présent et accessible)
 Fortuitous environment E(f) Environnement fortuit (rencontres imprévues, dues au hasard)

Tableau 3 – Catégories d'analyse des projets auto-dirigés

fondées sur le modèle de Bandura (1977)

L'analyse montre que certains groupes d'éléments sont plus importants que d'autres pour la réussite du projet. Les apprenants participant à l'étude ont tous été capables d'identifier facilement le groupe d'éléments ayant eu l'impact le plus grand sur le projet et il s'avère que, dans la très grande majorité des cas, il s'agissait de ressources présentes dans l'environnement permanent. Mais le résultat le plus marquant est que ces ressources ont toutes été obtenues à la suite d'actions exploratoires (et non d'actions finalisées, alors même que les sujets de l'étude sont des formateurs ...).

Les résultats confirment ainsi l'influence déterminante de l'environnement sur les projets auto-dirigés. Ils suggèrent également que les apprenants ont un rôle important à jouer lorsqu'ils s'engagent dans les différents groupes d'activités qui constitueront plus tard le projet intégral. Reste à savoir ce qui pousse un apprenant à entreprendre une action finalisée

⁴⁴ « The Bandura model (1977) [of interactive or reciprocal determinism] suggests an interactive relationship among environmental, behavioral, and personal elements that modify and determine the life process of individuals. » (Spear 1988, p. 220)

63

-

⁴⁵ Certaines traductions et explicitations proviennent de Eneau 2000, complétées par nous-même.

ou une action exploratoire. La question sous-jacente est la suivante : comment et pourquoi un apprenant décide-t-il de suivre une voie en particulier alors même qu'aucun résultat spécifique n'est anticipé ? Le processus que constitue une action exploratoire devra faire l'objet d'études ultérieures. L'auteur conclut :

« That self-directed learning is non-linear has been strongly suggested by Spear and Mocker (1984) and Danis and Tremblay (see chapter eight)⁴⁶. However these statements regarding what is not, have failed until now to suggest what is. (...)

Self-directed learning occurs partly by chance and partly by intent depending upon the available environment and the knowledge and actions of the learner. The learner acts as an integrator but not always as a director of the process » (Spear 1988, p. 219).

L'étude de Spear nous permet de proposer la définition suivante de l'autonomie d'apprentissage : sur le plan cognitif, l'autonomie d'apprentissage pourrait être définie comme la capacité à explorer son environnement et entreprendre des activités, parfois sans lien apparent, pour ensuite agencer ces différentes expériences, distantes dans l'espace et dans le temps, afin de créer du sens et ainsi d'apprendre.

II.4.2.3. La dimension organisationnelle à l'université : une étude exploratoire

Dans le contexte de la formation initiale universitaire cette fois-ci, une analyse de parcours d'apprentissage d'étudiants a été effectuée lors d'une étude exploratoire (Candas 2005) dans le cadre de notre recherche doctorale. Elle semble confirmer que ce qui est vrai en milieu « naturel » pour les adultes menant des projets auto-dirigés l'est aussi en situation d'éducation formelle pour les étudiants apprenant les langues étrangères dans un dispositif d'autoformation guidée. Cette étude exploratoire avait pour terrain les centres de ressources de langues de l'Université Louis Pasteur, qui constituent également le terrain d'étude de notre recherche doctorale. Nous rappelons que la double finalité des CRL est l'apprentissage des langues étrangères et le développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants. Les résultats de cette étude nous ont permis de faire l'hypothèse que, même si l'activité réflexive et la construction du parcours d'apprentissage sont encouragées, les étudiants dans un dispositif d'autoformation guidée n'organisent peut-être pas l'apprentissage de la langue de manière entièrement raisonnée, délibérée et planifiée. En effet, la « trajectoire » des sujets étudiés dans le CRL, définie comme leur itinéraire dans ce lieu sur une période longue comme le semestre ou l'année universitaire, n'est pas le résultat d'un parcours construit, mais découle de pratiques plus informelles, voire parfois même fortuites. En outre, leurs choix sont

⁴⁶ C'est nous qui ajoutons cette note de bas de page : Spear fait ici référence à Danis et Tremblay 1988.

le plus souvent uniquement fonction de leurs intérêts personnels, préférences et envies du moment. Nous avons supposé que cela ne les empêchait pas nécessairement d'apprendre. Ces résultats nous ont conduite à réinterroger la notion d'autonomie d'apprentissage telle qu'elle est habituellement définie, et plus particulièrement l'idée de construction consciente, logique et planifiée par l'apprenant. Cette étude exploratoire nous a aussi amenée à réévaluer l'importance des facteurs affectifs et environnementaux dans l'apprentissage et l'autoformation.

Si nous ne pouvons pas tirer de conclusions définitives à partir des résultats de ces diverses études, en particulier parce qu'elles portent sur des publics et des contextes d'apprentissage différents (autodidactes non experts, autodidactes experts, étudiants à l'université), elles permettent néanmoins d'établir un faisceau de présomptions, qui justifie que nous réinterrogions les hypothèses généralement admises concernant la dimension organisationnelle de l'autonomie d'apprentissage. Ainsi, les hypothèses portant sur la planification détaillée et la gestion minutieuse et ordonnée du processus d'apprentissage, défendues par le courant de l'autoformation éducative (et cognitive) et celui du *self-directed learning*, posent question. Le principe de contrôle du processus d'apprentissage par l'apprenant, s'il est confirmé, devra sans doute être défini autrement que comme un ensemble de décisions techniques à prendre.

II.5. La dimension cognitive de l'autonomie d'apprentissage

_

⁴⁷ À noter que Benson applique l'idée de contrôle à des niveaux différents : en effet, cet auteur défend la thèse selon laquelle l'autonomie d'apprentissage n'implique pas seulement le contrôle par l'apprenant

« Autonomy is usually defined as the capacity to take charge of, or responsibility for, one's own learning. If we wish to describe autonomy in language learning in more detail, therefore, we will need to say exactly what 'taking charge' or 'taking responsibility' means in the context of learning. In this book, I prefer to define autonomy as the capacity to take control of one's own learning, largely because the construct of 'control' appears to be more open to investigation than the constructs of 'charge' or 'responsibility' » (p. 47).

La principale critique adressée par Benson à Holec est qu'il ne définit les capacités nécessaires à l'autodirection des apprentissages qu'en termes techniques, traitant ainsi ses dimensions pratiques, observables, mais qu'il laisse de côté les capacités cognitives sous-jacentes :

« The definition is problematic, however, in that it describes the decision-making abilities involved in autonomous learning in largely technical terms, leaving open the nature of the cognitive capacities underlying effective self-management of learning » (p. 49).

Benson trouve dans les définitions données par Little de l'autonomie d'apprentissage la dimension psychologique qui, d'après lui, manque en général dans les définitions de l'autonomie :

« Essentially, autonomy is a *capacity* – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts. » (Little 1991, p. 4, cité dans Benson 2001, p. 49)

Ainsi, pour Benson, les définitions de Holec et Little sont complémentaires. Il ne faut néanmoins pas oublier que les définitions de Holec portent sur l'autodirection des apprentissages (comportement), et non sur l'autonomie (capacité).

Il paraît évident que la capacité à prendre en charge son apprentissage n'est pas une condition suffisante qui permette d'affirmer sans conteste qu'un apprenant est autonome : en effet, il ne suffit pas qu'un apprenant soit capable d'accomplir les actions de définition, gestion et évaluation de l'apprentissage pour qu'il soit un apprenant réellement autonome. Par exemple, selon Breen et Mann (1997), l'apprenant peut très bien faire

des opérations d'apprentissage, mais également le contrôle par l'apprenant de processus cognitifs observables et centraux dans l'apprentissage :

« The areas of research that currently hold most promise in this regard are concerned with attention, reflection and metacognitive knowledge. These are new areas of interest within the field of autonomy that are of considerable interest because they offer the possibility of a concise account of the psychological factors underpinning control over learning behaviour. » (Benson 2001, p. 87)

montre d'un simulacre d'autonomie ⁴⁸. En d'autres termes, l'autonomie d'apprentissage ne se limite pas à l'autodirection des apprentissages. Il nous semble que l'insistance sur la dimension organisationnelle évoquée plus haut peut prêter à confusion et laisser penser que l'autonomie se limite à des savoirs et savoir-faire techniques et méthodologiques, se matérialisant sous la forme d'un ensemble de comportements spécifiques et observables. Ceci rend nécessaire certaines clarifications telles que celles effectuées par Little (1991). Constatant que la notion d'autonomie d'apprentissage est souvent critiquée parce qu'elle est mal comprise, cet auteur consacre quelques pages à ce que l'autonomie n'est pas. Tout d'abord, ce n'est pas la façon dont l'apprentissage est organisé qui caractérise ou définit l'autonomie ⁴⁹. Ensuite, l'autonomie ne se manifeste pas de la même façon à chaque fois, c'est-à-dire par un ensemble unique de comportements définis, mais s'exprime de nombreuses manières différentes⁵⁰. Enfin, l'autonomie n'est pas un état permanent atteint par quelques apprenants; au contraire, l'exercice de l'autonomie implique la mise en pratique constamment renouvelée de cette capacité. En outre, ce n'est pas parce qu'une personne est capable d'autonomie dans un domaine qu'elle en sera également capable dans un autre⁵¹. Pour Holec, l'autonomie serait aussi une capacité que l'apprenant peut choisir d'exercer ou non⁵²;

_

⁴⁸ « Learners will generally seek to please me as the teacher. If I ask them to manifest behaviours that they think I perceive as the exercise of autonomy, they will gradually discover what these behaviours are and will subsequently reveal them back to me. Put simply, learners will give up their autonomy to put on the mask of autonomous behaviour. » (Breen et Mann 1997, p. 141, cité par Benson 2001, p. 52)

⁴⁹ « Perhaps the most widespread misconception is that autonomy is synonymous with self-instruction; that it is essentially a matter of deciding to learn without a teacher. Certainly, some learners who follow the path of self-instruction achieve a high degree of autonomy, but many do not. Autonomy is not exclusively or even primarily a matter of how learning is organized. » (Little 1991, p. 3)

⁵⁰ « [Another] misconception is that autonomy is a single, easily described behaviour. It is true, of course, that we recognize autonomous learners by their behaviour; but that can take numerous different forms, depending on their age, how far they have progressed with their learning, what they perceive their immediate learning needs to be, and so on. Autonomy, in other words, can manifest itself in very many different ways. » (Little 1991, p. 3-4)

⁵¹ « (...) it is sometimes mistakenly believed that autonomy is a steady state achieved by certain learners. (...) The fact is that autonomy is likely to be hard-won and its permanence cannot be guaranteed; and the learner who displays a high degree of autonomy in one area may be non-autonomous in another. » (Little 1991, p. 4)

⁵² « (...) ce qui sépare la « puissance de faire » du « faire » c'est la « volonté de faire », celle de l'apprenant en l'occurrence » (Holec 1981, p. 21).

[«] Although 'self-directed learning' implies an 'autonomous learner', the latter does not necessarily involve 'self-directed learning'. In other words a learner may have the ability to take charge of his learning without necessarily utilizing this ability to the full when he decides to learn. Different degrees of self-direction in

selon Benson (2001), celui qui la possède peut en effet très bien ne pas la mettre en pratique (on retrouve la distinction classique entre « capacité » ou « compétence » et « performance »), par choix, manque de motivation ou de confiance en soi⁵³ ou parce que la situation ne l'y encourage pas (absence de valorisation institutionnelle par exemple). Sur la question très controversée de la mesure du degré d'autonomie d'un apprenant, Little affirme (si nous l'avons bien compris) que l'autonomie d'apprentissage n'a pas d'existence en dehors des processus d'apprentissage où elle s'exerce :

« Similarly misguided are attempts to measure the development of autonomy in learners as if it could be detached from the goals and content of learning. » (Little 2003⁵⁴)

Elle n'existe pas en tant que telle, et ne peut donc pas être mesurée en tant que capacité « brute ». S'il semble acquis que l'autonomie ne consiste pas en certains comportements spécifiques et uniquement ceux-là, la recherche n'a à ce jour que très peu de données sur le développement même de l'autonomie (l'apprenant passe t-il par un certain nombre d'étapes et si oui, lesquelles?). Nous savons seulement que c'est un processus extrêmement variable et irrégulier. Par conséquent, il paraît particulièrement problématique de mesurer ou d'évaluer le degré d'autonomie des apprenants. Nous pensons, comme Benson, que les définitions de l'autonomie proposées par Little rendent mieux compte de la complexité de la notion d'autonomie d'apprentissage, en faisant apparaître ses différentes dimensions. Nous en proposons une autre, outre celle⁵⁵ reprise par Benson, issue d'un article publié sur Internet :

« There is nevertheless broad agreement that autonomous learners understand the purpose of their learning programme, explicitly accept responsibility for their learning, share in the setting of learning goals, take initiatives in planning and executing learning activities, and regularly review their learning and evaluate its effectiveness (cf. Holec 1981, Little 1991). In other words, there is a consensus that the practice of learner autonomy requires insight, a

learning may result either from different degrees of autonomy or from different degrees of exercise of autonomy » (Holec 1981b, p. 4).

Dans le cadre d'une étude sur des apprenants japonais, Usuki (2002) conclut à l'importance des dispositions intérieures de l'apprenant pour l'exercice de l'autonomie d'apprentissage : « (...) we should be concerned not just with offering learners time, space and freedom, but also with the individual learner's internal flexibility » (p. 1).

⁵³ Ainsi, pour Littlewood, l'exercice de l'autonomie requiert à la fois d'en être capable (« ability ») et de le vouloir (« willingness ») : « [Willingness] depends on having both the *motivation* and the *confidence* to take responsibility for the choices required » (Littlewood 1996, p. 428, cité par Benson 2001, p. 53).

⁵⁴ Little 2003 fait référence à un article en ligne, d'où l'absence de pagination.

⁵⁵ Cf. p. 66 de cette thèse.

positive attitude, a capacity for reflection, and a readiness to be proactive in self-management and in interaction with others. This working definition captures the challenge of learner autonomy: a holistic view of the learner that requires us to engage with the cognitive, metacognitive, affective and social dimensions of language learning and to worry about how they interact with one another » (Little 2003). [Holec 1981 = Holec 1981b dans cette thèse]

Ainsi, sur les plans cognitif et métacognitif, l'autonomie d'apprentissage requiert de savoir prendre du recul, de réfléchir de manière critique, d'être capable de discernement. Les dimensions affective (« a positive attitude ») et sociale (« in interaction with others ») sont également présentes. Il nous semble toutefois que l'auteur minore quelque peu la dimension organisationnelle, à la fois en la définissant en termes généraux (« a capacity for (...) decision-making, independent action ») et aussi en évoquant plutôt l'investissement de l'apprenant et sa participation aux choix que sa prise en charge intégrale de l'apprentissage. Ces définitions, certes provisoires comme le souligne l'auteur lui-même, montrent clairement le défi que représente l'idée même d'autonomie d'apprentissage, qui nous pousse à adopter « une vision holistique de l'apprenant » et de l'apprentissage, aux dimensions multiples et inter reliées. Pour résumer l'apport majeur de cet auteur, Little montre que l'autonomie d'apprentissage est fondamentale pour l'être humain, que les processus à l'œuvre sont multiples et complexes, ce qui implique que le développement de cette capacité chez l'apprenant avec l'aide de l'éducateur nécessite que ce dernier adopte une posture intellectuelle respectant des principes généraux, et non qu'il applique une quelconque méthode toute faite:

« (...) because learner autonomy is deeply rooted in capacities that are fundamental to human nature, its growth depends not on the application of a "method" but on complex interactive processes that arise from the teacher's ongoing commitment to explore and implement general principles » (Little, Ridley, Ushioda 2002, p. 1).

Il n'en reste pas moins que les diverses facettes de l'autonomie d'apprentissage ainsi mises en avant ont été moins ou peu étudiées, en particulier la dimension cognitive qui nous intéresse ici. La recherche en éducation ne s'est à notre connaissance pas beaucoup penchée sur des processus comme, par exemple, celui de *reflection* (en anglais), que nous traduisons par « réflexion critique » ou « réflexivité ». Benson (2001, p. 90-95) reprend un certain nombre de définitions, qui font de ce processus une sorte d'évaluation mentale, s'appuyant à la fois sur la pensée logique et l'émotion, caractérisée le plus souvent comme consciente et volontaire, parfois même difficile voire douloureuse. Nous pensons que c'est ce qui fait dire à Little, Ridley, Ushioda (2002), avec une pointe d'ironie :

« The word "reflection" tends to conjure up an image of learners locked in communion with their own thoughts like so many incarnations of Rodin's *Thinker* » (p. 17).

Or, rien ne montre que ce processus soit forcément le résultat d'un acte mental conscient et volontaire; au contraire, ce que nous savons aujourd'hui des routines sur le plan cognitif nous conduit à postuler le contraire⁵⁶. Inspirée par la métaphore utilisée par David Little lors d'un entretien informel avec nous en janvier 2006 à Dublin, nous faisons l'hypothèse que le processus *reflection* se rapproche plus de l'image renvoyée par un miroir (*to reflect*, réfléchir dans le sens refléter, renvoyer une image) que d'une pensée renfermée sur elle-même (*to reflect*, réfléchir dans le sens méditer, penser).

II.6. D'autres dimensions de l'autonomie d'apprentissage ...

II.6.1. Lien avec les pratiques autodidactes

Déjà dans un article de 1981, Louis Porcher souligne que l'on « major [e] abusivement la dimension psychologique de tout apprentissage » (Porcher 1981, p. 130), aux dépens de ses autres dimensions. Tremblay et Eneau (2006) font un constat équivalent concernant le développement des différents pôles de l'autoformation : si le pôle individuel ou psychologique est largement dominant dans les travaux sur l'autoformation et l'apprentissage auto-dirigé, « il convient sans doute de souligner, par opposition, les carences dans le développement des autres pôles de l'autoformation » alors même que « de nombreuses autres variables interviennent dans ce processus, comme l'ont montré en particulier les travaux de Danis et Tremblay, de Candy, ou encore de Spear et Mocker » (p. 82).

Le travail de Tremblay (2003) sur les compétences nécessaires à l'exercice de l'autonomie en situation d'apprentissage constitue une tentative intéressante de prise en compte des différentes dimensions de l'autonomie d'apprentissage. Ce chercheur s'appuie sur

« The growth and exercise of general behavioural autonomy may or may not entail processes of conscious reflection. In this regard human beings differ from one another as to their genetic endowment and the domestic, social and cultural environments in which they are born. But if we make the development of autonomy a central concern of formal learning, conscious reflection will necessarily play a central role from the beginning for the simple reason that all formal learning is the result of deliberate intention. » (Little 1997, p. 94, cité par Benson 2001, p. 90)

⁵⁶ Il est vrai que Little parle de « conscious reflection » comme jouant nécessairement un rôle majeur dans le développement de l'autonomie, mais uniquement dans le cadre des systèmes formels d'éducation et de formation :

une étude de l'autodidaxie menée par Danis et Tremblay (1985, 1988), qui a permis d'identifier vingt-quatre principes descripteurs de l'activité autodidactique. Tremblay (2003) les traduit ensuite en terme des compétences générales nécessaires à l'exercice de l'autonomie en situation d'apprentissage. Ces vingt-quatre principes descripteurs sont regroupés comme suit en fonction de cinq notions auxquels ils sont liés (Tremblay 2003, p. 145-152) :

- principes d'apprentissage liés à la notion de méta-apprentissage, qui « nous révèle[nt] qu'un autodidacte est conscient de ses qualités et de sa manière d'apprendre, qu'il se réfère à une sorte de grammaire personnelle qu'il a conçue à son usage et qu'il a plaisir à apprendre » (p. 146);

- principes d'apprentissage liés à la notion de stochastique, qui impliquent qu'une démarche autodidactique « n'est pas prédéterminée et qu'elle peut être le fruit du hasard » (« le projet d'apprentissage n'évolue pas de manière linéaire et les groupes d'actions nécessaires à sa réalisation ne se présentent pas forcément de manière séquentielle et prévisible ») (p. 147), « s'articule à partir d'intentions qui se définissent sans *a priori* et s'organisent à mesure que se définit le projet » (p. 148), « offr[ant] (...) plus de liens de parenté avec un processus créatif qu'avec une démarche pédagogique particulière autour du développement d'objectifs » (p. 149) ;

- principes d'apprentissage liés à la notion de *praxis*, qui réfèrent au fait que les autodidactes apprennent énormément de leurs actions mais aussi que « la connaissance peut émerger de l'action » (p. 149), la connaissance surgissant fréquemment de l'acte en cours et se greffant sur l'expérience acquise ;

- principes d'apprentissage liés à la notion de « cadre organisateur » ⁵⁷, « [mettant] en évidence l'importance de l'environnement et du hasard qu'il suscite dans une situation autodidactique » : les autodidactes sont « dépendants des éléments disponibles dans l'environnement et (...) élabor[ent] leurs projets en tenant compte de cette variable » (p. 150) ;

- principes d'apprentissage liés à la notion de réseautage : chaque autodidacte se construit un réseau de ressources matérielles et humaines, « qui s'articul[e] à partir des besoins éducatifs identifiés, d'une part, et de ce qui est disponible dans l'environnement,

⁵⁷ « C'est à Spear et Mocker (1984) que l'on doit la définition du concept de cadre organisateur, traduction française d'*organizing circumstances* proposée par Bouchard (1993) » (Tremblay 2003, p. 150).

d'autre part », « tout matériel ou toute personne [pouvant] se voir attribuer une fonction éducative même si cela n'est pas sa fonction première ou essentielle » (p. 151-152).

À partir de ces cinq concepts clés, Tremblay (2003) déduit cinq manières d'apprendre et leurs compétences correspondantes, présentées comme nécessaires à la conduite autonome d'activités éducatives. Nous reproduisons ici son tableau récapitulatif (Tableau 15 – Compétences clés liées à l'autoformation, p. 162) :

Caractéristiques	Concepts	Compétences
Apprendre à apprendre	Méta-apprentissage	Se connaître en apprentissage
Apprendre en action	Praxis	Réfléchir dans et sur l'action
Apprendre en création	Stochastique	Tolérer l'incertitude
Apprendre en mouvance	Cadre organisateur	S'ajuster aux événements
Apprendre en interaction	Réseautage	Profiter d'un réseau de ressources

L'autonomie d'apprentissage s'appuierait donc sur la connaissance de soi, le cheminement créatif, la tolérance à l'incertitude, l'ajustement aux circonstances et la constitution d'un réseau de ressources matérielles et humaines.

II.6.2. La dimension sociale

La mention de l'autodidaxie fait invariablement surgir chez tout un chacun l'image d'une personne seule à une table devant un livre ou un ordinateur. Cette image a longtemps eu la vie dure dans le domaine de l'éducation et de la formation : leurs détracteurs ont souvent assimilé les apprentissages autodirigés à des apprentissages solitaires, la confusion ayant en partie été entretenue par le fait que les premiers travaux portaient sur l'apprenant en tant qu'individu avec des préférences et des besoins nécessairement personnels, c'est-à-dire propres à chacun. Les études nord-américaines sur les autodidactes ont au contraire montré que ceux-ci avaient fréquemment recours à des ressources humaines. Pour marquer les esprits, Carré (1999) dira alors de l'autoformation que ce n'est pas une « soloformation » (p. 56). Aujourd'hui les connaissances sur les processus d'apprentissage mettent en évidence les notions de collaboration et d'interdépendance, les interactions avec autrui étant essentielles au développement de l'autonomie. Trocmé-Fabre (1994) écrit :

« autonomie ne veut pas dire indépendance totale, mais non dépendance » (p. 232).

Définissant l'autonomie d'apprentissage, Little, Ridley, Ushioda (2002) associent les notions de liberté et d'interdépendance et excluent celle d'indépendance :

« [L]earner autonomy, which implies freedom from the control of others, turns out to be the product of interactive processes that are characterized not by independence but by interdependence » (p. 7).

Ainsi, s'il est vrai que l'autonomie d'apprentissage implique un degré important de liberté pour l'apprenant, il n'en reste pas moins que cette liberté est toujours limitée et restreinte sur un plan général parce que nous sommes des êtres sociaux et, par conséquent, interdépendants. Quant à la question plus précise de l'apprentissage, la psychologie néo-vygotskienne nous enseigne que les dimensions cognitive et sociale-interactive du processus d'apprentissage sont interdépendantes :

« Total detachment is a principal determining feature not of autonomy but of autism: autistic children suffer from "severe social impairment, defined as the absence of the ability to engage in reciprocal two-way interaction" (Frith 1989, p. 57). The developmental learning that unimpaired small children undergo takes place in interaction with parents, brothers and sisters, grandparents, family friends, neighbours, and so on. Education, whether institutionalized or not, is likewise an interactive, social process » (Little 1991, p. 5).

Dans un domaine comme celui de l'apprentissage des langues étrangères, interagir avec autrui paraît évidemment indispensable à la fois comme moyen d'apprentissage et comme finalité de ce même apprentissage. Les dimensions d'interaction sociale, d'interdépendance et d'espace de communication individuel sont au cœur même de la question de l'autonomie d'apprentissage et de son développement.

II.7. Éléments de définition et conclusion du chapitre

Il serait possible d'argumenter ici qu'il n'est pas nécessaire de définir plus précisément l'autonomie d'apprentissage, dans la mesure où celle-ci est une capacité multidimensionnelle qui peut se manifester de manières différentes selon les individus, ainsi que dans des contextes ou à des moments différents pour la même personne. Sur le plan cognitif plus particulièrement, les processus cognitifs étant difficilement accessibles à la recherche, il paraît légitime de se demander s'ils pourront un jour être décrits. Quant à savoir s'il est nécessaire (et souhaitable) que ces connaissances soient accessibles aux éducateurs et à leur intervention, c'est un autre champ d'interrogations.

Par les mots de Louis Porcher, nous donnons ci-dessous des éléments de définition que nous retenons à ce stade de notre travail sur l'autonomie d'apprentissage, plus précisément sur

sa nature et sur ce qu'elle implique quant aux conditions de son développement, ainsi que sur le lien entre autonomie d'apprentissage et apprentissage.

La marche vers l'autonomie ou l'autonomisation est un idéal visé, qui, comme tout idéal, n'est par définition jamais atteint. L'autonomie d'apprentissage, comme l'autonomie tout court :

« n'est pas un objectif tout fait, que l'on trouverait tel quel en un endroit quelconque, et qu'il serait possible de transmettre immédiatement comme une technique fermée ou comme un héritage. L'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement, et qui, même, par définition, disparaîtrait à l'instant où l'on prétendrait l'avoir atteint pleinement » (Porcher 1981, p. 127).

En outre, l'autonomie d'apprentissage se développe différemment chez chacun, ce qui exclut que cette capacité puisse être inculquée :

« Un apprenant est un individu, c'est-à-dire un sujet, comme tel irréductible à tout autre, même s'ils possèdent en commun de multiples traits. Cela implique essentiellement que l'autonomie d'apprentissage varie d'un apprenant à un autre et que donc, là encore, ce qui compte c'est plutôt une méthodologie que des instruments normalisés » (Porcher 1981, p. 131).

Pour Porcher, l'autonomie d'apprentissage est primordiale puisqu'elle est la valeur régulatrice fondamentale de tout apprentissage. Porcher relève aussi qu'« une parenté très nette se dégage avec l'apprentissage lui-même, dans la mesure où celui-ci est bien une trajectoire, un cheminement, un parcours » (Porcher 1981, p. 127). Nous irons plus loin en affirmant qu'entre apprentissage et autonomie d'apprentissage, nous retrouvons l'interaction circulaire ou processus récursif autoréférentiel cher/chère à Varela : en effet, l'autonomie d'apprentissage, dont nous avons dit qu'elle est un élément fondamental dans l'acte d'apprendre, rend de fait l'apprentissage possible et constitue aussi une sorte d'apprentissage permanent car l'être humain, qui vit pour apprendre et apprend pour vivre, la développe continuellement

Aller plus avant dans la recherche de définition de l'autonomie d'apprentissage n'est, le lecteur l'aura compris, pas possible à ce stade de notre travail. Les résultats des recherches dont nous avons fait état dans ce chapitre, en particulier sur les projets auto-dirigés d'adultes menés en milieu « naturel », remettent en cause certaines idées généralement admises dans la littérature sur les apprentissages autonomes : planification précise a priori, démarche linéaire et ordonnée, visant un objectif prédéterminé et constituée d'actions finalisées. Plusieurs études ont permis de mettre en évidence d'autres facteurs structurant les projets auto-dirigés comme l'environnement immédiat et le hasard, ainsi qu'un mode d'action prédominant

opposé à celui de l'action finalisée, à savoir le mode de l'action exploratoire. Les processus cognitifs sous-jacents à l'autonomie d'apprentissage, auxquels il est généralement fait référence dans les termes généraux de « réflexion critique » ou « réflexivité » (reflection en anglais), ont à notre connaissance été peu étudiés. Nous faisons l'hypothèse que, comme dans le cas de la notion d'autonomie d'apprentissage, celle de « réflexion critique » ou « réflexivité » est influencée par la tendance forte à la rationalité de la pensée occidentale, qui tend à considérer tout processus mental comme conscient, accessible à la volonté et donc contrôlable. Comme pour tout apprentissage, défini par la théorie vygotskienne comme un processus social-interactif dans lequel les interactions sont primordiales, l'existence d'une dimension sociale de l'autonomie d'apprentissage semble aujourd'hui acquise. Cependant, elle reste moins étudiée que sa dimension psychologique et son importance semble encore sous-estimée.

CHAPITRE 3 Dispositif

I. La notion de dispositif

I.1. Les origines : l'apport de Foucault

La réflexion que nous venons de mener sur la notion d'autonomie dans l'apprentissage se prolonge dans l'investigation du terme « dispositif ». En effet, dans le domaine éducatif, la mise en œuvre de principes fondateurs tels que le développement de l'autonomie de l'apprenant se traduit inévitablement dans une organisation matérielle à l'image des intentions pédagogiques qui les fondent. Au-delà de l'aspect technique immédiatement perceptible, un dispositif est une conception intellectuelle complexe qui va engendrer des comportements.

C'est au philosophe Michel Foucault que reviendra la première référence puisque c'est lui qui a donné un statut théorique au concept de dispositif. Le Dictionnaire Foucault (Revel 2008, p. 41-42⁵⁸) nous indique que l'apparition du terme dans le vocabulaire conceptuel de Foucault est probablement liée à son utilisation par Deleuze et Guattari dans L'Anti-Œdipe (1972). Le terme « dispositif » apparaît donc chez Foucault dans les années 70 et désigne initialement des opérateurs matériels du pouvoir, c'est-à-dire des techniques, des stratégies et des formes d'assujettissement mises en place par le pouvoir. Sur cette question du pouvoir, Foucault s'intéresse aux mécanismes de domination et c'est ce choix méthodologique qui engendre l'utilisation de la notion de « dispositifs ». Parce qu'ils sont par définition de nature hétérogène - il s'agit autant de discours que de pratiques, d'institutions que de tactiques mouvantes - le terme « dispositif » prend par la suite une acception à la fois de plus en plus large et de plus en plus précise. Ainsi, au début, Foucault n'utilise que l'expression « dispositif de pouvoir », puis il en arrive à parler de « dispositifs de savoir », de « dispositifs disciplinaires », etc. La théorisation complète intervient après Histoire de la sexualité, tome 1 : La volonté de savoir (1976), où l'expression « dispositif de sexualité » est centrale, Foucault définissant alors un dispositif comme :

« un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales,

⁵⁸ Ce paragraphe reprend très largement les informations et définitions données dans ces deux pages de l'ouvrage de Judith Revel.

philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non dit [...]. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments »⁵⁹.

Revel fait remarquer que la notion de « dispositif » est venue remplacer progressivement celle d'« épistémè » dans le vocabulaire foucaldien car si l'« épistémè » est un dispositif spécifiquement discursif, le « dispositif » au sens de Foucault contient également des institutions et des pratiques, c'est-à-dire « tout le social non discursif » 60.

Si, chez Foucault et ses contemporains, la dimension technique de certains phénomènes sociaux (alors appelés dispositifs) « reste connotée négativement, car uniquement appréhendée comme instrument d'aliénation, de contrôle social ou de pouvoir », Peeters et Charlier (1999) repèrent « une revalorisation partielle de cette dimension » à travers l'usage actuel de la notion de dispositif :

« Il ne s'agit pas d'occulter les dimensions de pouvoir qui affèrent aux dispositifs techniques, mais de montrer plutôt que ces derniers ne s'y réduisent pas, que d'autres processus à l'œuvre sont également à éclairer. Ce mouvement de revalorisation tend donc à s'opérer plutôt sur le mode du déplacement que du basculement ou du renversement de perspective » (p.16).

I.2. Traits distinctifs de la notion de dispositif

Pour mieux saisir les différentes caractéristiques de ce concept, nous nous appuierons sur les travaux du colloque⁶¹ de Louvain-La-Neuve de 1998, consacré à la notion de dispositif sous le titre *Le dispositif*: *Entre usage et concept*, « qui constitue un apport important à sa compréhension » (Linard 2002, p. 143).

Dans le champ des sciences de la communication, d'aucuns le qualifient sans hésiter de concept (Meunier 1999), voire même de méta-concept (Nel 1999). Pour Linard (2002), « [a]u plan épistémologique, le dispositif est une notion mixte, intermédiaire entre usage et concept » (p. 144). D'autres hésitent davantage à considérer la notion de dispositif comme un concept, « c'est-à-dire comme un outil intellectuel s'inscrivant dans un système analytique et décrivant spécifiquement un niveau de réalité sociale » (Weissberg 1999, p. 169). Ainsi, Weissberg (1999) l'envisage « comme outil de passage ou instrument d'articulation » qui « permettrait de repenser un certain nombre de relations voir d'oppositions telles que média / médiation, système technique / usage, instrument / milieu ou encore institution / subjectivité

⁵⁹ « Le jeu de Michel Foucault », *Ornicar ? Bulletin périodique du champ freudien*, no. 10, juillet 1977, repris in *Dits et Ecrits*, vol. 3, texte no. 206.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Publication des Actes dans la revue *Hermès* (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer 1999).

collective » (p. 169). Vandendorpe (1999) la qualifie de « notion passe-partout aux traits peu définis » (p. 199). Pour Peeters et Charlier (1999), s'il est vrai que la notion « a pu être sujette à des variations de compréhension en fonction des contextes historiques et institutionnels » et « s'est caractérisée par une relative plasticité », « elle paraît connaître aujourd'hui une certaine stabilisation autour de quelques traits significatifs » (p. 15).

Quoi qu'il en soit, « dispositif » est un terme de plus en plus fréquemment employé, sa fortune actuelle s'expliquant en partie par « la technicisation croissante de nos environnements quotidiens » (Leblanc 1999, p. 233). En effet, il est utilisé dans de nombreux domaines, notamment scientifiques mais pas seulement⁶², et renvoie à des définitions plus ou moins précises. Adoptant une perspective encyclopédique afin d'explorer la richesse sémantique du terme « dispositif », Meunier (1999) repère un réseau de sens inter-reliés, au centre duquel « se trouvent sans doute des acceptions impliquant fortement la technique. C'est en tout cas ce que suggère le premier sens que donne le Petit Larousse : « Ensemble de pièces constituant un mécanisme, un appareil quelconque ; ce mécanisme, cet appareil. Un dispositif d'alarme, de sécurité. (Petit Larousse, 1996) » (p. 83-84). Pourtant, dans ses sens secondaires, plus abstraits (« dispositifs militaires », « dispositifs policiers »), Meunier observe que la composante technique s'estompe mais que subsistent « l'idée d'appareil ou en tout cas d'arrangement » d'éléments quelconques et « l'intention d'articuler des moyens en fonction d'une fin » (p. 84). C'est ce qui lui permet d'avancer que « l'agencement d'éléments quelconques à quoi se réduit le dispositif procède toujours d'une intention et vise toujours en effet » (p. 84). Par ailleurs, même s'il peut recevoir d'autres spécifications ayant trait aux fonctions qu'il assure, le dispositif a, selon cet auteur, « deux caractéristiques primordiales qui semblent relever de l'espace et de l'instrumentalité » (p. 84).

Flageul (1999), pour qui la notion de dispositif « est par vocation ouverte, et de ce fait rétive à toute taxinomie, à tout tracé trop précis de frontières » (p. 123), en précise néanmoins un peu plus la définition. Selon lui, cette notion, très en vogue auprès des chercheurs et des praticiens des médias, « reste, malgré de récentes tentatives de clarification, une commodité de langage pour désigner l'agencement spatio-temporel de moyens, d'objets, d'intervenants et de procédures, par nature disparates » (p. 123). La définition plus large qu'il rapporte d'un dispositif comme « une manière de penser l'articulation entre plusieurs éléments qui forment

⁶² En écoutant le journal télévisé, on est frappé par l'importance et la variété des occurrences du mot « dispositif ».

un ensemble structuré de par la solidarité combinatoire qui les relie » (Charaudeau 1997), nous paraît particulièrement pertinente. Ces définitions ont en commun l'idée d'éléments de natures très diverses (objets physiques, personnes, processus mentaux, relations, etc.) formant un tout, du moins pour le(s) concepteur(s) du dispositif.

Les caractéristiques identifiées jusqu'ici sont également présentes dans l'article de Lochard (1999), qui s'appuie sur les instruments légués par la sémantique structurale. Ainsi, toujours dans le champ des études sur les médias, Lochard souligne que le terme « dispositif » reste en proie à des contradictions dans ses formes d'emploi et qu'il ne suffit pas d'y adjoindre des qualificatifs spécifiants pour lever les ambiguïtés. Selon l'auteur, celles-ci proviennent en partie des positionnements différents (appropriation normative/définitions strictement descriptives, sens matériel et concret/figure conceptuelle, acception extensive et englobante/emplois plus restreints et localisés) des professionnels et des chercheurs (p. 148). Toutefois, pour lui, la notion conserve une incontestable pertinence et un potentiel heuristique (p. 150) en ce qu'elle conjugue toujours trois sèmes :

- « un *sème* de *spatialité* qui peut prendre forme sous les figures de la constellation, de la configuration ou de l'agencement,
- un sème de systématicité, renvoyant à l'exigence de cohérence entre différents paramètres,
- un *sème* d'*intentionnalité agissante* qui, rapprochant la notion de celle de stratagème, lui confère sa dimension dynamique, littéralement « stratégique ». (p. 149)

À ce titre, le dispositif peut être défini comme « la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés » (Peeters et Charlier 1999, p. 18), même si « on peut observer des dispositifs dont l'intention est tombée dans l'oubli, ou des dispositifs pouvant échapper à l'intention qui les a fait naître (Berten 1999) » (Peeters et Charlier 1999, note 5, p. 22).

De manière tout à fait intéressante, Verhaegen (1999) rapproche la notion de dispositif de celle de « bricolage » au sens de Lévi-Strauss (1962) car « comme pour le bricolage, un dispositif consiste à agencer des éléments c'est-à-dire des objets et des signes – agencement dont on connaît, en partie du moins, les effets potentiels » (Verhaegen 1999, p. 113). Le bricoleur a pour objectif de « concevoir et réaliser le dispositif qui solutionnera au mieux le problème qu'il s'est donné » (p. 112-113). Ce faisant, le bricoleur « [met] en jeu « des matériaux à demi-particularisés » (Lévi-Strauss, 1962, p. 27) et donc adaptables aux circonstances, du savoir faire (dextérité, geste technique), des connaissances de base (logique de fonctionnement, grands principes issus des sciences, etc.) et une certaine créativité

circonstancielle » (p. 112). Dans leur étude de la formation professionnelle au Québec, Fusulier et Lannoy (1999) mettent également en avant ce lien entre dispositif et innovation :

« [le dispositif] se présente comme un remède à un dysfonctionnement diagnostiqué » et « articule des besoins empiriques qui sont redéfinis en termes d'objectifs ou finalités technocratiques, elles-mêmes impliquant une nouvelle manière de voir et de nouveaux moyens d'action » (p. 190).

L'exigence d'optimalisation présente chez le bricoleur se retrouve chez Vandendorpe (1999), qui définit le terme dispositif comme « un environnement aménagé de manière à offrir à certaines actions ou certains événements des conditions de réalisation optimales » (p. 199). « Un dispositif consiste donc en un cadre artificiel procédant à une mise en forme particulière de la réalité en fonction d'objectifs prédéterminés » (p. 199). Selon cet auteur, « l'homme crée des dispositifs afin de pallier les insuffisances du réel » et « met au point des environnements au sein desquels son action pourra bénéficier d'un support » (p. 199). Ainsi, une caractéristique commune à tous les dispositifs serait la propriété d'opérer un ordonnancement particulier d'éléments qui, dans la réalité (ou l'expérience non médiatisée), se présentent sous une forme dispersée et parfois menaçante, ce qui permettrait à l'individu de s'orienter plus facilement et, le cas échéant, de reprendre confiance au sein du dispositif (p. 200).

I.3. La prise en compte de l'usager

Peeters et Charlier (1999), dans leur synthèse de l'ensemble des textes publiés à l'issue du colloque *Le dispositif*: *Entre usage et concept* (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer 1999), montrent que, si l'usage du concept de dispositif « s'intègre toujours dans le champ de l'instrumentalité », il marque aussi un changement important, avec une « recentration » sur l'individu-usager (p. 18):

« Cette évolution apparaît particulièrement sensible dans le champ de la pédagogie et de la médiation des savoirs. Les dispositifs pédagogiques ou socio-éducatifs prennent davantage en compte l'action humaine des individus (considérés comme acteurs de leur formation) et sa dimension intentionnelle. Lorsqu'il s'agit de définir les moyens de la formation, le dispositif se conçoit en s'appuyant sur les motifs individuels, les intentions cognitives des acteurs. Il cherche ensuite à les articuler de manière cohérente » (p. 18).

Selon Thomas (1999), le dispositif (ici, médiatique) n'existe pas sans l'utilisateur :

« Le dispositif ne va donc pas être défini comme une structure vide et inerte, précédant les individus/récepteurs et qui serait animée par leur action, leur présence. Tout simplement, nous considérons qu'il n'y a pas dispositif tant que ne coexistent pas un individu dans une posture cognitive spécifique, un document médiatique et les caractéristiques de leur rencontre » (p. 219).

Ainsi, la posture cognitive a priori de l'individu/récepteur, qui développe relativement consciemment certaines attentes par rapport au média, va être influencée par l'effectuation du dispositif et évoluer vers une posture cognitive spécifique, dans une sorte de négociation entre les deux.

Pour Fusulier et Lannoy (1999) également, dans le domaine de la télématique routière, la figure centrale du dispositif est l'individu car « le fonctionnement même du dispositif repose, dans sa conception, sur un jugement, une appréciation, une décision, une action de l'usager » (p. 185) - ce qui complique considérablement la tâche des concepteurs de dispositifs :

« les différences d'attitudes interindividuelles sont parties intégrantes du processus de conception et de justification du dispositif. Le dispositif permet l'exercice de la rationalité individuelle » (p. 185).

Vandendorpe (1999) définit le dispositif comme un espace de libertés pour l'usager :

« Un dispositif peut par définition être approprié de manières multiples et permet d'atteindre des objectifs divers, ce qui lui donne bien souvent un aspect prometteur : en son sein, chaque individu est censé pouvoir trouver l'objet de son désir. Parce qu'il est permis d'en disposer à sa guise et d'y emprunter successivement plusieurs parcours sans risque d'évaluation ni de pénalisation, le dispositif est en outre appréhendé comme un espace de potentialités au sein duquel on peut laisser libre cours à sa créativité » (p. 200).

Cet auteur souligne que raisonner en termes de dispositifs traduit une préoccupation nouvelle, celle de « mettre à disposition des individus des équipements ou espaces susceptibles de leur offrir des choses diverses selon la manière dont ils se les approprient, plutôt que de leur proposer des objets stéréotypés » (p. 200). Autrement dit, se pose la question de savoir comment les individus s'approprient un dispositif donné.

Par ailleurs et par-delà les potentialités offertes, Vandendorpe souligne également que le dispositif n'est pas un espace neutre puisqu'il procède toujours à « une mise en forme particulière de la réalité, laquelle consiste à opérer une sélection parmi la multiplicité des pratiques réalisables en fonction de priorités définies par ailleurs » (p. 201). C'est en cela que le dispositif place l'individu dans une situation de dépendance à son égard et, comme un dispositif ne permet jamais de tout obtenir, il arrive que certains n'y trouvent pas ce qu'ils cherchent. Toujours selon cet auteur, les dispositifs apparaissent aussi comme des espaces de contraintes en ce que, bien souvent, ils « ne sont pas conçus simplement comme des environnements dans lesquels les individus ont la possibilité d'agir comme ils l'entendent, mais bien comme des environnements dans lesquels sont encouragées voire suscitées les initiatives individuelles de manière à favoriser l'émergence d'individus autonomes » (p. 201).

Et l'auteur, prenant appui sur des exemples empruntés à sa recherche sur les pratiques funéraires, nous met en garde contre le fait de s'inspirer de ce mode de régulation des pratiques individuelles dans n'importe quel domaine :

« organiser selon la logique dispositive des environnements dans lesquels des individus même minoritaires attendent un autre type de support, lorsque cela ne s'accompagne pas de mesures compensatoires visant à préserver des espaces au sein desquels d'autres logiques pourront être mises en œuvre, revient à adopter envers ces individus une attitude normative les contraignant à faire des choix qu'ils n'auraient probablement pas faits spontanément » (p. 204).

Linard (2002) évoque aussi cette tension entre liberté et contrainte dans les dispositifs humains :

« Dans les dispositifs non purement mécaniques, une certaine tension est [...] inévitable entre le pôle objectif, plus ou moins coercitif, de la normalisation des buts et des moyens et le pôle subjectif, plus ou moins toléré, de l'action des agents qui les mettent en œuvre. » (p. 144)

Au-delà du positionnement idéologique ambigu du dispositif, entre liberté et déterminisme, se cache une autre question qui est celle de l'emploi, l'usage, du possible détournement ou de la « négociation » (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer 1999, p. 11). En effet, dans le cas d'un outil comme d'un dispositif, l'utilisateur, qui sait ou ne sait pas s'en servir, peut le rejeter, se l'approprier à sa manière ou encore le détourner à d'autres fins. Perriault (1989) montre comment les usagers détournent bien souvent les appareils techniques⁶³ de leur fonction première telle qu'elle a été pensée par les techniciens et génèrent leur logique singulière : la logique de l'usage. Pour Jacquinot-Delaunay et Monnoyer (1999), la notion de dispositif :

« contribue à la reformulation d'une problématique ancienne et récurrente qui est celle du statut des objets techniques⁶⁴, de l'usage et de l'appropriation des outils – via leur mode d'emploi – aux relations hommes-machines, jusqu'aux activités coopératives qu'elles permettent, en prenant en compte les contextes situationnels dont la description exige la prise en compte et l'interaction des dimensions ergonomiques, cognitives et plus largement anthropologiques et sociales » (p. 11).

Nous reviendrons sur cette question des pratiques effectives et logiques d'usages - appropriation, contournement, détournement - dans la partie III.3. de ce chapitre.

I.4. Eléments de compréhension

⁶⁴ Simondon, Georges, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, Paris, 1969. [NB : cette note de bas de page fait partie de la citation.]

⁶³ La recherche de Perriault a porté sur les machines à communiquer.

Dans une perspective centrée sur l'usager, quel est alors le rôle du dispositif ? Pour Peeters et Charlier (1999), « il semble que le dispositif se définit dans une fonction de support, de balise, de cadre organisateur de l'action » :

« Il procède essentiellement à des mises en ordre qui soutiennent l'action de l'individu, il crée des effets de signification qui procurent des ressources pour un auto-pilotage. (...) Cela signifie alors que si le dispositif organise et rend possible quelque chose, il n'en garantit cependant pas l'actualisation. » (p. 19)

Plus largement, le dispositif est aussi « un objet "entre-deux" » « à la fois technique et symbolique, logique et empirique, utilitaire et esthétique » (Linard 2002, p. 144) :

« C'est un moyen de médiation qui organise de façon plus ou moins rigoureuse un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions. » (p. 144)

Nous l'avons vu, la notion de dispositif articule liberté et contrainte, autonomie et régulation, justifiant là aussi la dénomination d' "entre-deux". Or, selon Peeters et Charlier (1999), cette articulation ne doit pas être traitée « candidement [...] sur le mode de la conciliation d'emblée harmonieuse, voire de la fusion indifférenciée » (p. 21) mais doit être questionnée afin de déterminer en quoi un dispositif parvient à créer une telle relation de conciliation :

« l'entre-deux n'est pas fusion indifférenciée de deux pôles [...], mais attestation d'un espace de médiation irréductible entre ces deux-ci. L'entre-deux ne dissout pas les pôles, il les met en relation. Le dispositif désigne le lieu d'une dialectique qui demande à être traitée pour ellemême » (p. 21-22).

II. Dispositifs d'apprentissage

II.1. Un changement de perspective

Comme nous venons de le voir, le terme « dispositif » n'appartient ni au champ de l'éducation ni à celui de la communication, mais trouve son origine dans celui de la technique. Peraya (1999) rappelle que « c'est dans cette acception qu'il a d'abord été adopté par les sciences expérimentales et notamment par la psychologie où le terme dispositif expérimental s'est effectivement stabilisé. Dans le domaine des sciences de l'éducation, il surgit dans les années 70, sans doute sous l'influence croissante de l'ingénierie de la formation » (p. 153). Dans l'avant-propos au même ouvrage, Jacquinot-Delaunay et Monnoyer (1999) attribuent la prolifération de cette notion au développement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, tout comme Linard (2002), pour qui :

« [c]omme toutes les expressions qui s'imposent à un moment donné, le terme "dispositif" marque la reconnaissance par le langage d'un changement de point de vue et de pratique sociale. Son actualité coïncide avec la généralisation des TIC en tant qu'instruments ordinaires d'action et de connaissance. » (p. 143)

Dans son article⁶⁵ intitulé « Le dispositif, un incontournable du moment » (2008), Demaizière évoque également un « changement de perspective » important et cite Jacquinot et Choplin (2002):

« (...) sorti du champ délimité de ses origines techniques (un mécanisme) aussi bien que de l'acception coercitive et normative que lui a conférée l'analyse foucaldienne (les structures sociales), le dispositif s'accompagne d'une remise en question des catégories traditionnelles d'objectivité et de subjectivité. Il paraît inséparable d'un nouveau modèle de l'action (...) »⁶⁶.

De nos jours, « [e]n éducation, il est de plus en plus fréquent de penser l'évaluation, l'apprentissage, ou la formation en termes de dispositifs à construire, à communiquer ou à analyser » (Audran 2008, p. 11). Dans le domaine de l'éducation et de la formation, le terme dispositif est très souvent accompagné de qualificatifs spécifiants. Leur étude par Chartier (1999⁶⁷) à partir du *Livre des résumés* du 3^e Congrès international d'actualité sur la recherche en éducation (juin 1999, Université Victor Segalen, Bordeaux) montre que :

⁶⁵ Cet article est un article en ligne de la revue *Alsic* et n'a donc pas de références de pages.

⁶⁶ Demaizière (2008) ne donne pas la référence de la page pour cette citation.

⁶⁷ Cette étude n'est pas l'objet principal de l'article de Chartier (1999); dans cet article, l'auteur ne rend compte de ces résultats que très brièvement, dans la note de bas de page 1, p. 217.

- les trois occurrences les plus fréquentes sont dispositif de formation, d'apprentissage (didactique, pédagogique, d'appropriation des savoirs, d'enseignement, etc.) et d'aide (tutorat, monitorat),
- les autres occurrences concernent les dispositifs d'évaluation, d'analyse, de socialisation, d'aménagement du temps de l'enfant, d'intervention, etc.,
- les rares cas où le mot dispositif est employé absolument renvoient soit à des objets (logiciels, appareils scientifiques, machines) soit à des situations fixées qui sont le cadre d'actions diverses.

S'il s'avère que l'expression qui nous occupe ici, à savoir « dispositif d'apprentissage », arrive en bonne place, nous sommes d'abord frappés par la variété des qualificatifs. Ainsi, nous supposons que, dans le champ de l'éducation et de la formation, le terme dispositif, plus souvent utilisé qu'interrogé, est dans la plupart des cas réellement défini par son qualificatif.

Demaizière (2008), pour qui « le terme [dispositif] est omniprésent mais peu aisé à cerner précisément », identifie trois niveaux d'usage dans ce champ :

« On constate que le dispositif semble devenu un point d'appui incontournable (est-il tout aussi opératoire et utile ?) à la fois au niveau de la conception de ressources, de la construction de séquences pédagogiques et de la mise sur pied de formations (ingénierie de formation) même s'il est difficile de trouver un concept ou une perspective unificateurs derrière le terme tant les usages varient », (...) « chacun l'envisageant de manière privilégiée dans l'une des perspectives selon sa culture ».

De son point de vue :

« le terme sert surtout à marquer que l'on se situe dans un contexte (pour utiliser un autre terme du moment) qui n'est plus celui des années antérieures et à indiquer que l'on est pleinement conscient de l'interaction complexe entre divers paramètres. Pour le reste, il ne dit, en fait, souvent aujourd'hui pas plus que "ressource pédagogique" ou "(système de) formation", selon les cas. »

II.2. Dispositifs et institutions

A priori, une partie importante des dispositifs éducatifs sont institutionnels. Dans le domaine télévisuel, ce lien entre dispositif et institution apparaît dans la première définition qu'en donne Nel (1999) « comme ensemble de moyens déployés pour concrétiser un mode d'agir selon une visée stratégique et dans un cadre institutionnel » (p. 131). Ce qui ne veut pas dire que tous les dispositifs soient le résultat de décisions institutionnelles. En effet, s'il est vrai que la recherche en éducation porte surtout sur les nouveaux dispositifs mis en place par les responsables politiques pour répondre à des urgences, Chartier (1999) a montré, grâce à des enquêtes dans l'école, qu'il existe des dispositifs là où nous ne les attendons pas. Ils sont parfois personnels, résultant d'innovations anonymes, et tellement familiers qu'ils ne

deviennent perceptibles que quand quelque chose vient en perturber le fonctionnement habituel. A contrario et toujours selon cet auteur, il ne suffit pas qu'un dispositif ait été décrété officiellement pour qu'il existe dans les faits. « Pour qu'un dispositif fonctionne, il faut qu'il ait été « assimilé » par l'institution, c'est-à-dire par des individus et qu'il soit en permanence « pratiqué » » (p. 210). D'où sa définition d'un dispositif comme :

« un cadre à la fois abstrait et normé, potentiel plus que réel, dont les contenus (...) et les modalités de mise en œuvre (...) n'existent que si ce cadre est investi « pratiquement » par ceux qui en ont la charge, et qu'il installe dans la durée. » (p. 210)

Gremmo et Riley (1997) mettent, eux, en avant l'ancrage institutionnel et socioculturel de leur dispositif :

« [L]'une des conclusions importantes des différentes expériences est que les systèmes en autodirection ne peuvent se définir que dans une réalité spécifique : ils doivent être planifiés au niveau local, en prenant en compte les contraintes et les attentes institutionnelles, les caractéristiques des apprenants et des enseignants, et notamment les contraintes socioculturelles qui portent sur les pratiques éducatives. Il ne peut donc exister de modèle universel de système d'autodirection, puisque tous ces paramètres varient. Les expériences pratiques et la réflexion menée au cours de ces années ont permis de dégager les lignes directrices communes, celles-ci devant être adoptées localement. » (p. 89-90)

Ainsi, un dispositif d'apprentissage est dépendant du contexte dans lequel il a été pensé, ce qui implique qu'il n'est pas transposable tel quel mais doit être adapté. L'ensemble des éléments de définition de l'objet « dispositif » exclut qu'il existe des modèles de dispositifs.

Les définitions de « dispositif » que nous avons trouvées dans la littérature du domaine sont diverses, lui donnant parfois un sens relativement restrictif :

« Dans le champ de la pédagogie, le terme « dispositif » est souvent utilisé de façon banale pour désigner un ensemble de moyens organisés, définis et stables, qui sont le cadre d'actions réitérables, conduites pour répondre à un problème récurrent. » (Chartier 1999, p. 207)

ou plus large:

« un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. » (Peraya 1999, p. 153)

« Au-delà des connotations rhétoriques, judiciaires, mécaniques et militaires propres aux diverses acceptions du terme "dispositif", on propose la définition élémentaire suivante : "Organisation ou agencement systématique par un agent intentionnel des éléments et des moyens (physiques et symboliques, naturels et artificiels) d'une action et/ou situation en vue de générer certains résultats."

Un dispositif implique donc une mise en système délibérée des éléments et des conditions d'une action, une construction cognitive fonctionnelle, pratique et incarnée. Cette construction présuppose quelqu'un derrière la représentation de l'effet visé et une logique de type dramatique qui combine la mise en scène des protagonistes, des rôles et des circonstances avec les règles empiriques du déroulement de l'action. » (Linard 1998⁶⁸)

La comparaison des différentes définitions révèle des tensions persistantes entre une conception simplifiée, se limitant aux dimensions matérielle et organisationnelle, et une conception beaucoup plus large, multidimensionnelle (matérielles, humaines, symboliques) et systémique (Montandon 2002⁶⁹). Dans ce dernier cas, les dispositifs sont considérés comme des systèmes complexes composés de divers éléments, de nature hétérogène mais en interaction réciproque ; le dispositif lui-même est alors plus que la somme des éléments qui le composent, « c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments »⁷⁰ (Foucault).

L'association des deux termes « dispositif » et « apprentissage » dans « dispositif d'apprentissage » en fait une expression paradoxale qui témoigne d'une tension en éducation et formation d'après Linard (2002) :

« Les sens premiers du terme, juridiques, mécaniques, militaires, le situent d'emblée dans un champ fonctionnel rationnel, d'ordre technique et pratique. L'usage d'un tel terme pour une activité humaine aussi diffuse et difficile à contrôler que l'acte d'apprendre n'est pas neutre : il révèle une tension dans le domaine. » (p. 143)

En effet, « [a]vec la notion de dispositif, on se trouve bien dans une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin » (Peeters et Charlier 1999, p. 18). Ainsi, l'idée même de dispositif est indissociable du résultat attendu, et repose par conséquent sur l'anticipation, voire le contrôle, des processus permettant d'obtenir ce résultat. Or le caractère aléatoire de l'apprentissage rend impossible toute prédiction :

« La vision complexe et proprement indéterminable a priori de l'apprendre humain et de son instrumentation disqualifie toute idée de prévision exacte et de programmation du cours d'action des individus. Il est clair qu'aucun modèle cognitif, aussi intelligent soit-il, ne pourra jamais épuiser l'infinité des réponses et des interactions possibles entre tous les paramètres en jeu dans le parcours cognitif spontané d'un individu non déjà expert ou familier du domaine. » (Linard 2002, p. 148-149)

⁶⁸ Cet article est un article en ligne, qui n'a pas de pagination.

⁶⁹ Nous empruntons cette référence à l'ouvrage de J. Eneau (2005).

⁷⁰ Pour la citation complète, cf. partie I.1. de ce chapitre.

Malgré cela, dans le domaine de l'éducation et de la formation, des dispositifs, parfois très contraignants, sont créés, en pensant pouvoir prévoir et maîtriser le processus qui permettra d'aboutir au résultat désiré. Il est probable que de tels dispositifs sont inefficaces en termes d'apprentissages. D'où le plaidoyer de Ardoino (2008) pour que les dispositifs d'apprentissage soient conçus de manière à faire une place à « l'incertitude fondamentale » de la situation d'apprentissage (p. 19). Dans cet article sur l'articulation entre « situation » et « dispositif », Ardoino définit les deux notions de la manière suivante. Concernant « situation » :

« L'idée même de situation implique déjà, avec toute son ambiguïté, sa prédominance casuistique. C'est toujours un « cas ». Elle ne concerne que des vivants, des humains (au singulier ou au pluriel : individus, personnes, sujets, groupes, organisations, institutions). Elle est singulière, voire particulière, plus qu'universelle. Elle s'inscrit, elle-même, dans un contexte auquel elle se réfère. (...) la situation comprend aussi la référence à la qualité d'un « vécu », d'une durée, d'un « éprouvé » ou d'un « expériencé », plus temporels. En cela, si temporaire soit-elle, la situation est immédiatement attachée à l'histoire. » (p. 18)

Le terme « dispositif » :

« signifie communément : manière réfléchie, à des fins de questionnement, de contrôle ou de maîtrise, de disposer, d'arranger les pièces, les éléments d'un appareil, d'un instrument, d'un outil, matériel ou conceptuel, le plus souvent représenté comme une machine dont on attend plus ou moins un fonctionnement automatique. Les idées d'ordre, de rangement, d'arrangement, de disposition, d'agencement, de technique ou de méthode y sont facilement associées. (...) Le dispositif est donc avant tout, instrumental et fonctionnel. (...) Ses fonctions communes sont de recueillir des données, des informations, des occurrences, de les classer, de les comparer, de les hiérarchiser, de les mesurer, au besoin, pour les gérer de façon plus efficace, sinon optimale » (p. 19).

Le terme « situation » est donc « plus ouvert à des valeurs plurielles, éventuellement contradictoires » ; la situation est dynamique, « porteuse d'un avenir, d'éventualités », « d'un certain nombre de possibles, à la faveur de sa complexité et des probabilités fortes de création que celle-ci suppose toujours plus ou moins » (p. 20). Ardoino fait ainsi apparaître que les deux notions appartiennent à des paradigmes épistémologiques différents :

« L'analyse d'une situation s'ordonne davantage à une épistémologie du témoignage, avec les méthodes qui en découleront, tandis que la construction et l'utilisation d'un dispositif conservent majoritairement, à quelques exceptions près, au moins la nostalgie d'une épistémologie de la preuve. » (p. 21)

Ainsi, les situations, qu'elles soient fermées ou plus ouvertes, « ne sont jamais, ni idéalement ni pratiquement, contrôlables, alors que le seul fait de mettre en place un dispositif caresse encore l'illusion contraire. C'est, ici, au plan de l'action comme à celui de l'entendement et de la conception que joue le fantasme de toute puissance et de maîtrise, traduit toujours plus ou moins explicitement à travers les statuts (légal, juridique, politique,

psychologique, économique, sociologique...) conférés aux partenaires que l'on accompagne (apprentis, élèves, étudiants, formés) » (p. 21). Ardoino rappelle au pédagogue la primauté des finalités et valeurs éthiques qui donnent du sens à son action et que le fantasme du contrôle pourrait lui faire oublier :

« Pour légitimes qu'ils puissent être, les ambitions stratégiques, les objectifs poursuivis, le contrôle et l'évaluation de la progression vers leur conquête progressive, ne permettront jamais d'oublier le risque de la perte, partielle ou totale et définitive, de sens qui coïnciderait avec le déni ou la négligence excessive de leurs finalités et des valeurs qu'elles supportent. » (p. 21)

L'auteur conclut à la légitimité de la mise en place de dispositifs d'apprentissage quand, et seulement à la condition que, ceux-ci soient suffisamment ouverts pour permettre des lectures plurielles, des créations et des évolutions afin qu'en leur sein des situations originales puissent advenir (ce qui n'exclut d'ailleurs pas la quête de l'universalité) :

« Notamment, dans le domaine plus vaste de l'éducation comme dans celui plus technique de la formation, l'usage et l'emploi de « dispositifs », pédagogiques ou didactiques, restent pertinents et légitimes, mais, toutefois, à la condition expresse d'un respect suffisant des situations originales, plus casuistiques et singulières, voire particulières, avant de pouvoir quêter tout autant l'universalité. Les uns comme les autres seront ainsi conçus comme relevant de lectures reconnues multiréférentielles, plurielles, averties des limites, mais aussi sensibles aux ouvertures comme aux créations tenant aux jeux respectifs déjà complexes du sens, des volontés et des intentionnalités d'autrui et de soi même, avec leurs chances propres et interactives d'évolution, non réduites à un déterminisme univoque inévitablement réducteur et étriqué. » (p. 22)

Dans la même veine, pour Fusulier et Lannoy (1999) décrivant le dispositif de la formation professionnelle au Québec, un dispositif d'apprentissage pertinent et légitime semble être un dispositif qui « libère en même temps qu'il régule : autrement dit, il régule la liberté. En effet, le rôle du dispositif n'est pas de contraindre à un type de comportements déterminés, mais d'organiser un espace d'effectivité de comportements librement choisis mais en accord avec les finalités déterminées » (p. 189). « La force de cet espace est de concilier une effectivité plurielle, celle des gestionnaires qui, à travers le dispositif, comptent bien atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés, et celle des multiples usagers » (p. 190).

Linard (2002) nous permet d'aller plus loin dans la description des dispositifs d'apprentissage pertinents. Tout dispositif d'apprentissage repose ou devrait reposer sur une conception de l'acte d'apprendre. La conception d'un dispositif doit ainsi être intégrée « dans une vision synthétique globale, épistémologique, capable d'apporter une réponse cohérente à la question : "Qu'est-ce qu'apprendre et comment en aménager au mieux les conditions ?" » (p. 148). Or, pour ce chercheur comme pour beaucoup d'autres aujourd'hui, les modèles de

type constructivistes et socio-interactionnistes, qui « font de l'interaction entre sujets, objets et environnements, la base dynamique de construction de l'intelligence, du psychisme, du langage et de la signification » (p. 146), constituent le cadre organisateur nécessaire à la conception de dispositifs d'apprentissage ou de formation :

« En éducation et formation, les modèles de type constructiviste interactionniste ouvrent une perspective existentielle aux dispositifs parce qu'ils occupent un même espace intermédiaire : celui des relations entre sujets et objets, entre dispositions humaines et configurations d'environnement, entre structuration cognitive et interaction sociale » (p. 150).

Selon ces modèles et pour le dire très simplement, l'apprentissage est une construction individuelle complexe :

« Dans ce cadre, l'apprentissage se redéfinit comme une transformation délibérée de soi par soi, une restructuration cognitive complexe à partir de l'interaction permanente entre trois facteurs enchevêtrés : l'intelligence, l'affect et la relation sociale » (p. 147).

Les parcours d'apprentissage sont donc aussi nombreux que les apprenants. Dans ce cadre, « l'apprenant est son meilleur pilote » 71 (p. 149, note de bas de page 2). Par conséquent :

« Une telle conception oblige [...] à repenser la structure des systèmes moins comme une programmation qu'un scénario ou une trame d'actions variées possibles "en vue de", mis à disposition des projets des utilisateurs et librement manipulable par eux (dans des limites prévues) » (p. 149).

Le dispositif doit donc être un dispositif compagnon de l'activité d'apprendre (p. 149), qui n'impose pas une voie unique à l'apprenant mais « met à sa disposition tous les moyens cognitifs, techniques et humains, nécessaires à sa propre conduite, y compris la compétence des enseignants et la collaboration avec les pairs » (p. 150), c'est-à-dire « l'accompagnement humain et social qui fonde et organise toute construction individuelle de la connaissance » (p. 150) :

« Si le meilleur pilote d'une activité est son auteur, c'est à une condition évidente : qu'il soit compétent ou aidé à le devenir par un dispositif qui lui assure un environnement et des moyens appropriés. Cet environnement doit lui laisser assez d'autonomie pour qu'il puisse par luimême explorer le nouveau domaine et "essayer pour voir". Il doit aussi lui fournir les repères cognitifs nécessaires pour juger, évaluer et corriger à mesure les résultats de ses actes : en référence aux savoirs établis mais aussi dans l'interaction avec les partenaires (enseignants, pairs, institutions) qui seuls lui apportent le sens, les points de comparaison et les motifs qui l'aident à poursuivre son effort. » (p. 149)

Si un dispositif d'apprentissage doit nécessairement présenter un degré suffisant d'ouverture, inversement, dans un tel dispositif, il est légitime de s'interroger sur le degré

90

⁷¹ Cf. partie II.3. (L'autonomie d'apprentissage comme élément fondamental de l'acte d'apprendre) du chapitre 2.

d'adéquation entre les intentions ayant présidé à sa création et les pratiques effectives des usagers. En général, les concepteurs d'un dispositif d'apprentissage pensent et créent ce dispositif « dans une intention pédagogique d'efficacité de l'apprentissage » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 166). En d'autres termes, les intentions président à la conception du dispositif :

« Pour que le dispositif naisse, il doit être pensé par l'institution qui en décide la réalisation ; il est ainsi investi par les intentions des concepteurs qui se traduisent en organisation, en outils et en actions. » (p. 166)

Un certain résultat est anticipé ou attendu (ou espéré?), mais, même quand les choix méthodologiques opérés lors de la conception correspondent aux intentions, le résultat n'est pas garanti. En effet, la description des différentes « strates » d'un dispositif d'apprentissage, en termes d'intentions et d'usages, fait apparaître la complexité inhérente à ce construit et permet d'anticiper des décalages entre intentions premières et résultat obtenu. En théorie, l'ensemble du dispositif (organisation, outils, personnel, etc.) véhicule les intentions des concepteurs du dispositif, les personnes y travaillant ou « ressources humaines » peut-être encore davantage, dans leur discours et leurs actions. Ainsi, dans le cas d'un centre de ressources de langues de l'ULP, Candas, Poteaux, Triby (2008) écrivent :

« Parmi eux, les enseignants jouent un rôle aussi singulier que déterminant car ils sont les vecteurs privilégiés des intentions pédagogiques. » (p. 166)

Toutefois, les intentions des concepteurs sont nécessairement interprétées par les autres acteurs, ici les enseignants et les étudiants, et il s'ensuit que les discours et les actions en traduisent une version différente, modifiée consciemment ou inconsciemment. En outre, comme chaque étudiant a sa propre relecture du dispositif et se l'approprie de manière personnelle, cela fait trois, voire quatre niveaux d'analyse :

« Mais un dispositif n'a d'existence que par ce que ses usagers en font (Perriault, 1989) ; son fonctionnement est pris en main par les usagers qui, en l'utilisant, se l'approprient et le transforment. Cette appropriation s'effectue par l'usage des outils pensés et dessinés par les concepteurs. » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 166)

Sans oublier que l'étudiant peut décider de faire ce qu'il a compris des intentions premières, de les contourner ou de les détourner, et même faire l'une ou l'autre chose sans s'en rendre compte. Les « strates » d'intentions et d'usages semblent se multiplier et se superposer à l'infini.

Nous conclurons en insistant sur le lien, déjà évoqué, entre dispositif et innovation, l'innovation justifiant souvent la création d'un nouveau dispositif. Même si tout ne peut et ne

doit être contrôlé par le dispositif d'apprentissage, ce qui importe en premier lieu est que l'innovation soit gérée « d'une façon qui respecte les savoirs qui devraient la conduire et selon des procédures qui correspondent à une méthodologie rigoureuse » (Narcy-Combes 2005, p. 86). Ceci implique que tous les acteurs concernés aient le « recul » (*ibid.*, p. 89) nécessaire et « pren[nent] la mesure des valeurs sous-jacentes véhiculées par les options théoriques et mobilisées par les pratiques correspondantes » (*ibid.*, p. 91).

III. Un dispositif d'apprentissage des langues étrangères : les Centres de ressources de langues de l'Université Louis Pasteur

À l'heure actuelle, des centres de ressources de langues existent dans de nombreuses universités et l'organisation matérielle fait que certains ressemblent certainement aux CRL de l'ULP. Toutefois, ils constituent des dispositifs d'apprentissage différents, dans la mesure où ils sont le résultat d'histoires, d'intentions, de choix différents.

III.1. Genèse et description

Pour présenter avec précision ce dispositif d'apprentissage des langues, nous emprunterons très largement à Nicole Poteaux dans ses nombreux articles sur le sujet (Bucher-Poteaux 1998; Poteaux 2000; 2003; 2009). Elle est l'un des acteurs principaux du dispositif car, avec son équipe, elle a créé et développé les centres de ressources de langues strasbourgeois. Nous pourrions décrire le dispositif avec nos propres mots, mais, compte tenu de ce qui a été dit dans les deux parties précédentes sur la nature d'un dispositif, cet entredeux entre intentions et usages, il paraît évident que nous en donnerions un reflet personnel. Les écrits de Nicole Poteaux nous donnent accès aux caractéristiques du dispositif certainement au plus proche des intentions premières des concepteurs. Cette partie se présentera donc sous la forme d'un ensemble de "morceaux choisis".

Nous aborderons successivement les différentes "composantes" du dispositif, toutes indispensables à sa compréhension : contexte de sa genèse, intentions, fondements théoriques, principes fondateurs, choix méthodologiques, organisation pratique, matérielle et humaine.

III.1.1. Le contexte

A l'Université Louis Pasteur, c'est en réponse à une demande institutionnelle et politique que se sont progressivement mis en place les centres de ressources de langues :

« [E]n 1991 (...) le Pôle Universitaire Européen de Strasbourg a été créé, le premier d'une série au plan national. Sa mission était de fédérer des actions communes aux trois universités⁷², en particulier la mobilité européenne des étudiants et, en conséquence, la maîtrise des langues étrangères. » (Poteaux 2009)⁷³

⁷² C'est nous qui rajoutons cette note de bas de page. Les trois universités strasbourgeoises sont : l'Université Louis Pasteur, l'Université Robert Schuman et l'Université Marc Bloch, à l'époque appelée Université des Sciences Humaines de Strasbourg.

⁷³ Cet article étant en cours d'impression, nous ne disposons pas encore des références des pages pour les citations.

« [L]e Pôle Universitaire Européen de Strasbourg a créé une « mission langues » chargée de réfléchir au développement de l'apprentissage des langues dans les trois universités du site alsacien, pour les étudiants, spécialistes d'autres disciplines que les langues. Il est important de situer la création des centres de ressources comme réponse possible à une demande explicite : la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères par des étudiants de disciplines diverses (physique, chimie, biologie, droit, etc.) de plus en plus nombreux à l'université et d'un niveau extrêmement hétérogène. » (Bucher-Poteaux 1998, p. 484)

« Dans le cadre institutionnel ainsi défini, il fallait élaborer un projet original répondant à la politique des présidents des trois universités qui visait à améliorer de façon notoire la maîtrise des langues étrangères des étudiants du site strasbourgeois » (Poteaux 2009).

Bien entendu, « le contexte géographique strasbourgeois figur[e] un facteur de renforcement de cette politique » (Poteaux 2009).

III.1.2. Les fondements théoriques, principes fondateurs et choix méthodologiques

Nicole Poteaux propose d'imaginer « un dispositif souple, adapté à l'hétérogénéité des étudiants et au statut de cet apprentissage dans les cursus des étudiants non spécialistes de langues, utilisant raisonnablement les nouvelles technologies et mutualisant les ressources interuniversitaires » (Poteaux 2009), et est nommée chargée de mission dans le cadre du Pôle Européen en 1991. Mais le dispositif des Centres de ressources de langues lui-même est l'aboutissement d'un travail de réflexion d'une année, conduit par une équipe d'enseignants « essayant de trouver des réponses efficaces à l'apprentissage des langues par de grands nombres d'étudiants en articulation avec leurs disciplines d'études » (Poteaux 2003, p. 132), et suivi d'une expérimentation menée pendant deux ans avec des filières volontaires dans les trois universités :

« Une petite équipe s'est constituée pour réfléchir dans un premier temps. (...) Un séminaire nous réunissait chaque semaine. Nous avons procédé à une revue de la littérature sur les courants pédagogiques innovants, sur les connaissances actuelles dans le domaine des processus d'apprentissage, sur les notions de "métacognition", d'"apprendre à apprendre", d'"auto-direction des apprentissages", et sur l'usage des technologies dans l'apprentissage des langues. Ajoutées à nos expériences, ces recherches bibliographiques nous ont conduits à établir quelques principes fondamentaux. » (Poteaux 2009)

L'année de réflexion les a conduits à définir une ligne directrice fondée sur des principes essentiels préalablement définis :

- 1. Relever le défi des grands nombres hétérogènes de l'université française.
- 2. Innover en rompant avec la tradition : penser l'enseignement des langues autrement.
- 3. Former les étudiants à la prise de responsabilité et à l'autonomie.

- 4. Renforcer les liens avec les disciplines de spécialité des étudiants.⁷⁴
- 5. Mutualiser les lieux, les ressources, les étudiants et les enseignants. ⁷⁵ (Poteaux 2009)

Fondé sur ces principes, le dispositif imaginé articule l'apprentissage et la pratique des langues avec le développement de l'autonomie des étudiants, et intègre « une approche constructiviste de l'apprentissage (Linard 1996 ; Trocmé-Fabre 1999) mise en œuvre dans un dispositif fondé sur l'auto-direction de l'apprentissage par l'étudiant » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 165) :

« [N]os lectures du moment nous encourageaient à expérimenter un dispositif centré sur l'apprentissage des étudiants et le développement de leur autonomie pour au moins deux raisons : l'université représente pour eux le dernier stade d'entraînement avant la vie active et donc la dernière chance d'acquérir des compétences transférables comme la prise de responsabilité, l'auto-direction, pour apprendre tout au long de la vie. Les langues pouvaient se prêter à l'exercice avec, en filigrane, l'idée d'une transposition possible aux autres disciplines. La proximité de l'Université de Nancy et du CRAPEL a inspiré et consolidé nos choix ; non seulement les travaux de H. Holec (1981)⁷⁶ ont alimenté notre réflexion, mais une collaboration s'est instaurée avec les collègues linguistes de Nancy, en particulier à l'occasion de la création de leur propre Pôle universitaire européen.

Une autre raison résidait dans la nécessité d'offrir un dispositif à géométrie variable qui accueille aussi bien des étudiants faibles que forts, motivés que démotivés, où ils apprendraient à travailler les langues pour se prendre totalement en charge à moyen ou long terme. » (Poteaux 2009)

Ainsi, il s'agit d'« une autoformation organisée institutionnellement, caractérisée par une approche pédagogique centrée sur les étudiants, avec la mise à disposition d'un environnement riche en ressources multiples et variées, dont le multimédia ; la présence

L'économie de moyens (après investissement dans la création desdits lieux) et de gestion serait un gain intéressant pour l'université ; la mutualisation des étudiants, des ressources et des enseignants, constituait une perspective pédagogique prometteuse. » (Poteaux 2009)

⁷⁴ C'est nous qui rajoutons cette note de bas de page : « Les langues pouvaient ou devaient devenir des instruments d'appropriation de savoirs disciplinaires inaccessibles par d'autres moyens ; autrement dit à l'université, la langue ne s'étudie pas comme une fin en soi, mais s'inscrit dans le développement de compétences transversales. » (Bucher-Poteaux 1998, p. 485)

⁷⁵ C'est nous qui rajoutons cette note de bas de page : « Les raisons pédagogiques ne manquaient donc pas pour décider de rompre avec l'existant. Cependant, les arguments organisationnels n'étaient pas des moindres et intéressaient l'institution au plus haut point. L'idée d'inverser la logique de fonctionnement était en cohérence avec les raisons pédagogiques : au lieu d'organiser l'enseignement des langues en fonction du niveau des étudiants, de leur emploi du temps et du temps de service enseignant disponible dans chaque filière, nous envisagions de faire venir tous les étudiants dans des lieux uniques situés dans leur environnement habituel ; ils y trouveraient toutes les ressources, y compris des enseignants de langues, pour travailler selon des horaires souples et modulables.

⁷⁶ Dans nos références bibliographiques, cette référence apparaît sous : Holec 1981b.

d'enseignants pour guider et accompagner les étudiants ; des lieux ouverts offrant une grande souplesse d'utilisation » (Poteaux 2003, p. 132). Dès le départ, l'idée d'un environnement riche en ressources pour apprendre était fondamentale : « [n]ous savons que l'apprentissage comporte une grande part d'aléatoire, quoi que nous fassions, mais que la qualité de l'environnement que nous proposons en stimule les processus » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 167). C'est pourquoi le projet a consisté « à offrir des ressources nombreuses, variées et de qualité, en un même lieu, permettant à l'étudiant, accompagné par des enseignants, de construire sa démarche d'apprentissage et de développement » (Bucher-Poteaux 1998, p. 483). Ainsi, « [n]ous sommes passés d'une logique de l'enseignement à une logique de l'apprentissage, en donnant à l'étudiant un espace de liberté assorti d'une prise de responsabilité » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 166).

La composante pédagogique du dispositif repose sur les principes mis en avant par Holec pour développer les compétences à l'autodirection des apprentissages, et par là même l'autonomie d'apprentissage. En cela, les CRL de l'ULP font partie des dispositifs de formation ouverts, au sens défini par Jézégou (2005). Ainsi, le dispositif :

« a été fondé sur la possibilité pour chacun de travailler en fonction de ses caractéristiques individuelles en en prenant conscience et en réfléchissant à ses modes d'apprentissage. Ces intentions sont censées favoriser une prise d'autonomie dans le processus d'apprentissage et l'organisation pédagogique pensée à cet effet doit pouvoir être réinterprétée par les étudiants pour qu'ils puissent apprendre et effectivement développer cette autonomie » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 168).

L'ensemble des principes fondateurs font du dispositif des centres de ressources de langues un dispositif « alternatif » (Poteaux 2009), correspondant à un modèle de pédagogie universitaire innovante, différent de celui qui est traditionnellement privilégié à l'université.

Plus concrètement, « [1]es étudiants se rendent dans les centres, d'une part dans des plages horaires fixes au sein d'un groupe défini en présence d'un enseignant, et d'autre part dans des créneaux d'ouverture libre *ad libitum* » (Bucher-Poteaux 1998, p. 487). Ils « ne suivent plus de cours à proprement parler, ils viennent travailler dans un lieu organisé pour eux en ayant le choix de leurs supports pédagogiques, fondés sur leurs domaines d'intérêt, en accord avec leurs styles cognitifs et leurs motivations. Du livre à l'Internet, en passant par les DVD, la télévision et les ateliers de conversation, les usagers choisissent leurs supports et travaillent à leur rythme, selon les objectifs institutionnels imposés mais aussi leurs propres objectifs. Ils peuvent également varier les modalités de travail, seul, en groupe, en paire, avec des enseignants, des autochtones, en s'inscrivant à des ateliers de conversation ou à des

ateliers à thèmes culturels ou scientifiques. Des examens ou des contrôles continus valident les compétences définies par l'institution » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 166). L'apprenant se retrouve dans une situation plus proche d'une situation professionnelle de travail ou « du milieu naturel qui regorge de ressources que du milieu simplifié de l'école » (Bucher-Poteaux 1998, p. 494); « [l]es outils eux-mêmes s'apparentent à ceux de la vie courante professionnelle et personnelle: ordinateur, télévision, DVD, presse, radio, discussions et échanges informels » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 168).

III.1.3. L'organisation pratique et matérielle

Contrairement à un premier projet de "Maison des langues interuniversitaire", l'équipe des concepteurs, qui a d'abord fait porter sa réflexion sur les usagers avant d'imaginer la structure, a opté pour un dispositif comprenant plusieurs centres, et non un seul, « à proximité géographique des lieux habituels de travail des étudiants » afin de « faciliter le lien entre les langues et les disciplines de spécialité des étudiants et [de] favoriser la fréquentation spontanée des centres en évitant de longs déplacements » (Bucher-Poteaux 1998, p. 486).

Chaque centre possède des documents liés aux spécialités des étudiants le fréquentant, en plus des ressources générales communes à tous les centres. Si des ressources ont été achetées, une grande partie des ressources initiales ont été pensées et créées par l'équipe de concepteurs :

« Dès le départ, la création d'outils de travail a été l'axe principal du développement des CRL; outils pour l'apprentissage des langues à proprement parler et outils méthodologiques pour le développement de l'autonomie. La première préoccupation de l'équipe a été de didactiser des supports pédagogiques (films, articles, documentaires) pour l'autoformation, c'est-à-dire d'élaborer des dossiers [...] comprenant, outre les contenus linguistiques, des consignes de travail précises et des corrigés afin de ne pas rendre l'intervention d'enseignants indispensable. [...] Sur le versant méthodologique, le travail s'est concentré sur la production de fiches de support à des activités de métacognition, à l'incitation à tenir un carnet de bord, au développement d'une posture réflexive. » (Poteaux 2009)

En effet, un des postulats majeurs du dispositif est que l'autonomisation des apprenants passe nécessairement par le développement d'une posture réflexive. Sur ce même versant méthodologique, d'autres outils ont également été conçus par le groupe de travail. Ainsi, la feuille de suivi est remplie « par l'étudiant chaque fois qu'il vient au centre. Sa finalité première est de développer une attitude réflexive chez les étudiants ; sa fonction est également de garder une trace des activités des étudiants à chacun de leur passage au CRL : temps passé, supports pédagogiques utilisés, activités d'apprentissage » (Candas, Poteaux, Triby 2008,

p. 167). « Elle sert également de lien entre les étudiants et les enseignants » (Bucher-Poteaux 1998, p. 486). La feuille de suivi a été remodelée à plusieurs reprises⁷⁷ ; d'autres outils ont été expérimentés et certains abandonnés, comme le carnet de bord⁷⁸, ou reconduits comme le *Portfolio Européen des Langues* (introduit en 2003). Ce foisonnement, signe d'une intense réflexion de la part des acteurs-auteurs du dispositif sur ces questions, témoigne de l'importance de la "composante" méthodologique du dispositif dans leurs préoccupations :

« Cette partie a été sans conteste la plus ardue de l'aventure et reste encore le point d'achoppement récurrent dans l'évolution du dispositif. Réfléchir à ses processus d'apprentissage est difficile en soi ; le demander à des étudiants formatés par des années de lycée s'est avéré particulièrement laborieux. » (Poteaux 2009)

Dans le centre, « [1]es ressources mises à disposition se répartissent en cinq espaces de travail selon les supports utilisés : la vidéo et la télévision en direct ; l'informatique (logiciels, cédéroms, internet), l'audio, le travail écrit (dossiers de travail, magazines, revues spécialisées, livres de référence, etc.), et enfin les ateliers de conversation réunissant six étudiants au maximum. Les ressources sont classées, répertoriées, parfois accompagnées d'exercices avec corrigés ou d'aides méthodologiques » (Bucher-Poteaux 1998, p. 486).

III.1.4. Les ressources humaines

Aux ressources matérielles « s'ajoutent des moyens humains : responsables de centre, enseignants, moniteurs, correspondants étrangers, agents techniques » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 166), qui font partie des ressources, humaines cette fois-ci, auxquelles

Parallèlement, il nous semble que sa description évolue sensiblement dans les articles de N. Poteaux, lui conférant un rôle méthodologique grandissant. Sorte d'outil réflexif en 2009, son importance paraît moindre dans des articles plus anciens :

« Chaque étudiant possède une « feuille de suivi » qui reste au centre, sur laquelle il note ce qu'il a fait, le temps qu'il a consacré à chaque activité, un commentaire d'appréciation sur le matériel utilisé. Cette trace écrite lui permet de formaliser rapidement son travail, de garder une mémoire des différentes étapes parcourues. » (Bucher-Poteaux 1998, p. 486)

Notre hypothèse est que ceci est dû à l'abandon du carnet de bord (voir note de bas de page suivante), sa fonction étant alors reportée sur la feuille de suivi.

⁷⁸ « [N]ous avons tenté l'aventure du *carnet de bord* (Tapernoux 1995), outil plus ouvert et plus personnel. Prôné par les courants de la métacognition, de « l'apprendre à apprendre », il est fondé sur l'écriture comme moyen de réflexion sur son apprentissage dans le même temps où il se produit. Ce support n'a jamais pu être imposé ni véritablement adopté par les étudiants qui éprouvaient à son égard un sentiment d'étrangeté. À cette occasion, nous touchons les limites de l'intention innovante face à une culture bien installée des usages scolaires. La seule expérience positive a été réalisée avec des étudiants en licence de sciences de l'éducation, mais chacun sait que ce public n'est pas tout à fait comme les autres. » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 168)

l'apprenant a accès au Centre de ressources de langues. Car le CRL n'est pas une médiathèque. La présence des enseignants notamment est inséparable du modèle pédagogique élaboré. Ceux-ci « se voient confier des missions différentes de leur métier d'origine » (Bucher-Poteaux 1998, p. 487) : outre des tâches annexes, administratives et autres, « [l]e travail des enseignants s'investit principalement dans le suivi de l'étudiant et dans l'organisation des ressources pédagogiques » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 165). Pour l'enseignant, il s'agit non pas d'enseigner mais d'aider l'apprenant à apprendre une langue étrangère et à développer son autonomie d'apprentissage, par « le conseil ». La posture est la suivante :

« Quant au développement des attitudes réflexives, il est l'objet de chaque instant, de chaque activité dans les échanges entre les enseignants et les étudiants sans pour autant être systématisé ou organisé comme un enseignement. Ce travail des enseignants est fondé sur l'observation, le dialogue, l'intervention pertinente, l'intuition pédagogique, l'improvisation, la réciprocité éducative (Labelle, 1995). » (Poteaux 2009)

III.1.5. Evolutions passées et à venir

Aujourd'hui, les centres de ressources de langues de l'ULP accueillent douze mille étudiants par an en formation initiale, répartis dans huit centres distincts. Ils accueillent également un public en formation continue puisqu'ils sont mis à la disposition de tous les personnels de l'université qui le souhaitent, enseignants-chercheurs, personnels administratifs et techniques. Ils sont gérés par un Département, ULP-Langues, dans « une université forte d'une politique des langues intégrée dans tous ses programmes universitaires » (Poteaux 2009). Ainsi, ce qui était au départ « une expérimentation minimaliste avec trois filières dans les trois universités » (Poteaux 2009) est devenu progressivement un dispositif institutionnel « important doté de gros budgets et de trente-cinq enseignants PRAG⁷⁹ » (Poteaux 2009) :

« La création du Département ULP-Langues en octobre 2004 est l'aboutissement de l'institutionnalisation de ce dispositif innovant. Un de ses premiers effets est l'harmonisation des pratiques pédagogiques au sein de l'ULP. Tous les étudiants de toutes les filières fréquentent l'un des huit CRL. Les enseignants de langues sont désormais rattachés à cette structure et non plus aux différentes facultés ou UFR. » (Poteaux 2009)

« Abouti » sur le plan institutionnel, le dispositif n'en est pas moins évolutif : en effet, son fonctionnement révèle des évolutions pédagogiques et organisationnelles fréquentes, qui rendent la description de cet objet difficile car transitoire. Les séminaires, organisés plusieurs fois par an dans le cadre d'ULP-Langues, permettent aux auteurs et acteurs du dispositif de

⁷⁹ Professeur agrégé mis à disposition de l'université.

mettre en place d'autres pratiques innovantes et d'aller dans le sens d'« une homogénéisation du fonctionnement des huit CRL et des trente-cinq enseignants au service d'une politique des langues clairement définie », tout en tenant compte de « la spécificité des filières universitaires et des diplômes » (Poteaux 2009). La perspective de la fusion des trois universités strasbourgeoises en une seule, l'Université de Strasbourg, qui a débuté en janvier 2009, laisse aussi présager d'autres évolutions possibles du dispositif.

III.2. Un dispositif entre liberté et contrainte

La première contrainte inhérente au dispositif d'apprentissage que constituent les CRL de l'ULP tient au modèle pédagogique, qui, de manière paradoxale, <u>impose</u> la liberté de choix et d'action dans la conduite de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette contrainte donne lieu à des résistances, des expériences et des détournements (cf. partie III.3. de ce chapitre sur les usages).

En outre, si le dispositif laisse à l'apprenant une grande part de liberté, il était également dans les intentions des concepteurs de réguler cette liberté, ce qui a influé sur les choix quant à la configuration spatiale du lieu :

« L'activité apparente et visible des usagers dans les CRL est guidée par la configuration du dispositif lui-même : il est impossible de venir et de s'asseoir en attendant que l'enseignant prenne l'animation en main. Les contraintes exprimées par les dimensions matérielles du dispositif sont incontestablement prégnantes : prendre sa feuille de suivi, choisir un support et une tâche, puis s'installer à un poste de travail, développer une activité "visible" et enfin remplir sa feuille avant de quitter le CRL. » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 167)

L'évaluation est également une contrainte⁸⁰. L'incitation à utiliser certains outils (éventuellement d'une certaine manière), comme la feuille de suivi, les aides méthodologiques ou le *Portfolio Européen des Langues*, introduit en 2003, constitue une tentative d'aide mais aussi de régulation. Pour certains, cela s'avère être une contrainte d'un autre type, qui, si elle n'est pas voulue, n'en est pas moins présente dans les faits. En effet, les conseils sont repris par certains étudiants, attentifs aux attentes des enseignants :

« Avec le recul, nous avons constaté que grand est le risque de retomber dans la prescription et que les effets induits allaient à l'encontre des intentions. En effet, les étudiants finissent par remplir les fiches ou faire les activités demandées pour l'enseignant et non pas pour leur propre bénéfice en termes d'apprentissage et d'autonomie. » (Poteaux 2009)

Nous donnerons deux exemples. 1) Une des actions tentées pour encourager le développement d'une posture réflexive a été l'attribution d'un bonus de points aux examens pour la remise d'un compte rendu de carnet de bord. 2) Depuis 2005/2006, les étudiants de l'ULP savent dès L1 qu'ils passeront CLES 2 (certification nationale, basée sur le cadre européen de référence, de niveau B2 pour les 4 compétences) en L3.

D'autres contraintes créées par le dispositif n'avaient pas été anticipées et ont été détectées grâce à l'observation des pratiques effectives des apprenants. Ainsi, les premières observations menées dans le cadre de notre recherche doctorale ont immédiatement montré que, contrairement aux attentes dans le cas d'apprentissages – des langues étrangères qui plus est – l'interaction n'est pas un mode d'action privilégié dans les centres de ressources de langues. En effet, exception faite des ateliers de conversation, les interactions entre apprenants et enseignants sont peu fréquentes et très majoritairement à l'initiative de l'enseignant. Les interactions entre pairs sont encore plus rares et seules trois étudiantes sur les onze étudiants observés travaillent parfois avec d'autres étudiants. Il est avéré qu'il n'est pas dans la culture des étudiants français à l'université de prendre facilement la parole, avec leurs professeurs en particulier. Toutefois, une autre raison fréquemment invoquée par les étudiants est la configuration du CRL (grande pièce unique), qui n'encourage pas les interactions; les étudiants craignent de gêner les autres, ne veulent pas se mettre en avant. Il apparaît donc que le CRL contraint à l'individualisme spatial et par conséquent aussi aux activités individuelles. Compte tenu de l'importance des interactions dans la conception de l'apprentissage sousjacente au dispositif, ce constat pose problème et implique nécessairement d'adapter le dispositif pour y remédier⁸¹.

III.3. Des usages aux décalages

Dans une étude préliminaire à notre recherche doctorale, Candas (2005) a montré l'existence de décalages importants entre les intentions premières du dispositif des CRL et les pratiques effectives des étudiants :

« Il est ressorti de cette étude que les intentions formelles des enseignants, ancrées dans leur culture professionnelle, s'opposent en partie aux pratiques informelles des étudiants, dont la trajectoire semble moins liée à un parcours choisi de manière raisonnée qu'à un itinéraire d'apprentissage fortuit, intuitif, construit sur des préférences individuelles. » (Candas et Eneau 2009⁸²)

⁸¹ Ainsi, un des centres de ressources de langues de l'ULP, où l'auteur de cette thèse travaille et qui n'a pas été intégré à la recherche pour cette raison, a évolué vers une configuration spatiale différente. Ce CRL comprend aujourd'hui la grande pièce d'origine (le centre à proprement parler), ainsi que des petites et une plus grande salles adjacentes. Depuis que ces changements sont intervenus, nous avons pu observer la multiplication progressive des activités de groupe (à deux ou en petit groupe) initiées par les étudiants eux-mêmes.

⁸² Cet article est sous presse, ce qui explique que nous ne disposons pas des références des pages pour les citations.

Une étude d'évaluation indique que les étudiants des CRL organisent leur activité en fonction des modalités de contrôle des examens (Marquet, Poteaux, Triby 2005). Vraisemblablement, les usages obéissent à des logiques individuelles complexes, mais ils montrent que les étudiants « transforment les intentions didactiques en les interprétant et en les déclinant à leur manière » (Poteaux 2009).

Les outils sont également détournés, comme, par exemple, la feuille de suivi. Candas (2005) conclut que cet outil est perçu par les étudiants participant à l'étude préliminaire comme un outil de contrôle surtout et parfois de suivi, plus utile à l'enseignant qu'à l'apprenant, qui atteste du travail accompli et des heures effectuées – autrement dit des efforts consentis ; aucun des étudiants ne l'envisage (en tout cas, spontanément) comme un outil d'aide à l'apprentissage :

« Des investigations récentes mettent en évidence que les étudiants rédigent leur fiche de suivi *pour* les enseignants et non *pour* eux-mêmes. Ils considèrent cet outil, qui reste au CRL, comme une contrainte institutionnelle à laquelle ils se soumettent bien volontiers, mais qui leur est extérieure, tout en leur étant peut-être utile par ailleurs; mais le savent-ils seulement ? » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 168)

Mais les décalages dus aux usages surgissent aussi là où on les attendrait peut-être moins. Les premières analyses de notre recherche doctorale montrent que les attentes des enseignants à l'égard de « leurs » étudiants, parfois exprimées ouvertement mais aussi plus implicites, par exemple sous la forme de conseils bienveillants, peuvent avoir un effet direct sur l'activité des apprenants :

« Au fil de l'expérience [des CRL], il apparaît que se développe une logique de fonctionnement propre à chaque CRL selon les enseignants qui en sont responsables. Ceci suggère une interprétation personnelle de la logique pédagogique du dispositif; les enseignants, en valorisant certains supports pédagogiques ou certains types d'activités⁸³, ou par leurs comportements, influencent le travail des étudiants. » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 170)

Ceci est, bien entendu, contraire aux principes fondateurs du dispositif, qui fait de l'autodirection, et donc de la liberté de choix et d'action ainsi que de la réflexion sur celles-ci, la pierre de voute du développement de l'autonomie d'apprentissage. Force est de constater que « [l]es habitudes que le dispositif cherchait à modifier resurgiss[ent] en force aussi bien du côté des étudiants que des enseignants : le professeur prescrit et l'étudiant exécute » (Poteaux 2009).

⁸³ Par exemple, faire un résumé quelle que soit la ressource travaillée est une activité qui est particulièrement valorisée – quand elle n'est pas implicitement exigée – par certains enseignants.

III.4. Conclusion

Nous avons vu que la finalité d'un dispositif était le plus souvent la maîtrise des résultats et parfois même des processus d'obtention de ces résultats. Or, nous avons ici l'illustration d'un dispositif qui espère obtenir un résultat en réduisant son contrôle, en faisant le pari de la liberté. Un paradoxe certain, en apparence. Dès sa conception, les concepteurs du dispositif des CRL assument l'idée de viser un certain résultat sans pour autant contrôler le processus conduisant à ce résultat – puisque ce processus échappe immanquablement au pouvoir du pédagogue, quoi que nous en disions. Ils font l'hypothèse que c'est dans l'espace de liberté ainsi laissé à l'usager pour qu'il l'investisse selon ses modalités propres que résident les possibilités d'apprentissage et de développement de l'autonomie⁸⁴:

« Mais nous faisons le pari qu'en développant le potentiel d'apprentissage des étudiants dans des situations structurantes pour lui, en développant la relation d'écoute et de conseil des enseignants et en laissant la porte ouverte à toutes les ressources possibles, nous avançons sur le chemin d'une université apprenante.

Il n'y a jamais, à travers les prés comme au flanc des pentes, une solution unique, un chemin exclusif, mais de capricieux sentiers plus ou moins parallèles avec, à chaque détour, un éventail d'autres chemins ouvrant vers d'autres horizons.

Il est quasiment certain que Célestin Freinet (1978) aurait aimé travailler avec ses élèves dans un centre de ressources. » (Bucher-Poteaux 1998, p. 494)

Dans les CRL, l'apprenant est donc acteur⁸⁵ et même auteur de son apprentissage. En cela, le dispositif suppose que l'apprenant adopte une démarche d'appropriation :

« Le dispositif est un objet complexe, qui demande à l'apprenant de se situer dans une logique appropriative, qui permettra à ce dernier de construire ses règles d'action, de mobiliser ses capacités d'auto-direction. Pour l'apprenant, vivre un dispositif, c'est avant tout tisser un réseau signifiant, construire une homogénéité issus d'espaces hétérogènes. Cette construction du dedans et du dehors lui demande force, implication et compétences. Véritables compétences à participer à la construction de son propre dispositif, à construire une nouvelle logique d'action dans des espaces temps sociaux morcelés » (Paquelin 2002⁸⁶).

⁸⁴ « N'hésitons pas à le répéter : la diversité des approches pour une diversité d'individus semble la seule voie possible pour que chacun trouve un chemin viable par tâtonnements et erreurs, tout en étant accompagné. » (Poteaux 2009)

⁸⁵ Rappelons avec Linard (2002) que « [c]'est quand le sujet est autorisé à être acteur, et non pas opérateur passif, [du dispositif] que l'idéologie normative de la rationalisation technique se transforme en idéologie émancipatrice par sa mise à disposition au service de l'activité humaine » (p. 144).

⁸⁶ Il s'agit d'un document en ligne, sans pagination.

Empruntant à Paquelin (2002), nous dirons donc, qu'en tant que dispositif d'autoformation accompagnée ou guidée, les Centres de ressources de langues sont « une co-construction affective, cognitive, sociale et existentielle choisie » résultant au moins en partie « de la convergence de l'intention conceptrice et de l'intention utilisatrice », « un réseau mobilisateur de ressources » et « un cadre d'action, régulateur de l'auto-direction de l'apprenant ». « Espace offreur », « espace de médiation », « espace potentiel » ...

Nous avons également souligné que l'appropriation du dispositif, autant d'ailleurs par les apprenants que par les enseignants y travaillant, pouvait donner lieu à des pratiques décalées par rapport aux intentions fondatrices, résultant d'interprétations personnelles ou de détournements plus ou moins conscients :

« Ce constat ne traduit pas un amer regret du manque de discipline des étudiants qui n'utiliseraient pas « bien » le beau dispositif que nous avons mis tant de soin à fabriquer, mais un désir de compréhension des processus que les étudiants mettent en œuvre pour utiliser les CRL » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 167).

En outre, les effets du dispositif sur l'accroissement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants, compte tenu de sa nature même, sont difficiles à identifier. C'est pourquoi nous concluons :

« La création des CRL a été une tentative de rationalisation de l'apprentissage des langues dans un contexte donné. En quinze ans, nous avons atteint les limites de cette démarche de rationalisation et le monde réel nous oblige à modifier notre système d'analyse pour mieux appréhender la réalité. » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 169)

Opérant un renversement de perspective, nous faisons l'hypothèse que l'observation des usages nous permettra d'avancer dans notre questionnement :

« il s'agit de comprendre plus finement comment les étudiants apprennent dans les CRL, ce qu'ils utilisent dans les ressources à disposition et pour quoi. Comment choisissent-ils leurs activités, comment en mesurent-ils les effets, en quoi ont-ils besoin des enseignants? Finalement, n'est-ce pas dans les zones que les enseignants contrôlent le moins qu'advient ce que les intentions pédagogiques visent? Le jeu subtil entre contrainte et choix, entre auto-organisation et organisation institutionnelle, entre détermination et indétermination constitue le cadre d'analyse de l'activité des acteurs du dispositif CRL » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 168).

CHAPITRE 4 Méthodologie de recherche

I. Choix des indicateurs de manifestation de l'autonomie dans l'apprentissage

Après avoir tenté de cerner les différents paramètres intervenant dans le concept d'autonomie dans l'apprentissage et identifier les référents philosophiques, sociaux, cognitifs sous-jacents, nous avons décrit un dispositif d'apprentissage des langues à l'université, conçu pour développer l'autonomie d'apprentissage des étudiants. La confrontation à ce terrain d'expérimentation nous conduit à présent à choisir des indicateurs susceptibles de décrire le plus finement possible les activités et comportements des usagers du dispositif dans la perspective de repérer des indices de leur autonomie d'apprentissage.

D'après Spear et Mocker (1984), ce n'est que rétrospectivement que la trajectoire d'apprentissage d'adultes menant des projets autodirigés donne l'impression d'être linéaire et dirigée vers un objectif à long terme. Elle ne serait pas planifiée en amont et constituée d'étapes prédéterminées. La recherche de Spear et Mocker démontre que la trajectoire d'apprentissage dépend grandement d'autres facteurs, tels que l'environnement immédiat et le hasard, les « circonstances organisantes » ⁸⁷, qui la structurent, l'organisent et aussi, dans un sens, la limitent. En outre, les adultes étudiés utilisent plutôt des ressources en nombre limité, disponibles dans leur environnement immédiat. L'étude de Danis et Tremblay (1985, 1987) sur des récits d'apprentissage d'adultes autodidactes confirme aussi la nécessité de ré-évaluer l'importance des déterminants environnementaux dans l'apprentissage. Par ailleurs, une analyse de projets autodirigés d'adultes (Spear 1988) montre que les ressources les plus pertinentes pour les projets ont toutes été obtenues à la suite d'actions exploratoires, c'est-àdire au résultat inconnu ou à l'utilité incertaine, et non d'actions ayant un objectif d'apprentissage identifié ou spécifique. Ceci nous a conduite à postuler qu'un indicateur d'autonomie dans l'apprentissage pourrait se situer dans l'existence de pratiques d'exploration, dont il s'agira de déterminer précisément les modes.

Dans l'étude de Danis et Tremblay (op. cit.), les autodidactes étudiés se fixent des buts larges et flexibles au cours de l'apprentissage et les adaptent ou les changent au gré des

⁸⁷ Traduction proposée par Eneau (2000) du concept d'« organizing circumstance » de Spear et Mocker (1984).

circonstances et de leurs désirs. Ils ne recherchent pas une rétroaction de type formel mais considèrent les résultats tangibles qu'ils obtiennent ou se fient au sentiment intime d'avoir réussi. Ils « contrôlent » leur processus d'apprentissage, mais, comme l'indiquent ces auteurs, les recherches menées jusqu'à ce jour ne permettent pas de connaître la manière dont ce contrôle s'exerce. Il semble que le « pilotage » de l'apprentissage par l'apprenant soit plus ou moins flou et se fasse davantage dans l'action qu'en amont. Nous retenons cette acception de la notion de contrôle du processus d'apprentissage. Elle se distingue donc de la capacité à prendre en charge toutes les opérations de définition, gestion et évaluation de l'apprentissage, telle que définie par Holec (1979). Nous postulons que la notion de contrôle du processus d'apprentissage, notre second indicateur, est centrale pour la compréhension de l'autonomie d'apprentissage.

Toute action que nous entreprenons ne peut faire l'objet d'une prise de décision réfléchie et consciente, sinon nous fonctionnerions au ralenti ou pas du tout. Notre cerveau a besoin de routines, qui nous permettent de fonctionner sans trop réfléchir et sans être obligés de mobiliser tous nos efforts physiques et mentaux. Les routines nous font ainsi économiser du temps et des ressources cognitives par la mise en place d'automatismes. Compte tenu du lien attesté entre expertise et routines, nous supposons donc que, dans le dispositif, l'apprenant autonome, sorte d'apprenant expert, va élaborer des routines à des fins d'apprentissage, consistant à reproduire, plus ou moins régulièrement, un ou plusieurs schémas d'actions déterminés. Dans notre cadre, les routines désignent les modèles réguliers de comportement des acteurs dans le dispositif et les manières de procéder quasi standardisées face à une situation donnée. Nous faisons l'hypothèse que des routines élaborées à des fins d'apprentissage dans le dispositif sont un indicateur d'autonomie dans l'apprentissage.

Enfin, notre recherche porte sur un apprentissage dans un dispositif spécifique conçu pour le favoriser. L'examen de la notion de dispositif dans la littérature révèle l'extrême complexité de ce concept : agencement spatio-temporel de moyens, d'objets, d'intervenants et de procédures, comprenant du dit et du non-dit (Foucault 1994), mais aussi entre-deux, moyen de médiation entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions (Linard 2002). Le dispositif n'est pas un lieu de liberté absolue ; il fournit un cadre aux actions de ses usagers, qu'il structure et limite potentiellement. Dans les CRL, il est donc probable qu'un ensemble de contraintes effectives ou potentielles s'exercent sur

l'apprenant et son activité. Toutefois, un dispositif d'apprentissage ouvert comme les Centres de ressources de langues laisse, en théorie, suffisamment d'espace à l'étudiant pour qu'il se l'approprie. Selon Varela (1989), l'autonomie d'un système renvoie à la façon dont celui-ci maintient continuellement son identité en présence des perturbations incessantes qui lui viennent de son environnement. Nous postulons, par conséquent, que l'exercice de l'autonomie d'apprentissage peut se manifester dans le(s) mode(s) de gestion par l'étudiant des contraintes du dispositif.

Ces indicateurs une fois établis, il s'agit de déterminer l'approche méthodologique qui nous permettra de repérer lesdits indicateurs dans les activités, actions et comportements des étudiants et ensuite d'en évaluer la pertinence pour saisir des éléments de l'expression de l'autonomie d'apprentissage.

II. Choix de la méthodologie du recueil des données

Dans le cadre des théories constructivistes et interactionnistes, l'autonomie d'apprentissage est fondamentalement nécessaire pour apprendre. Étant donné que nous avons tous appris, ne serait-ce que dans notre vie quotidienne, nous possédons cette capacité, à des degrés divers. Nous postulons, par conséquent, que chaque personne engagée dans un apprentissage utilise cette capacité, dans une certaine mesure. C'est pourquoi l'observation de l'activité concrète d'apprenants singuliers dans les centres de ressources de langues, à la manière de l'ethnologue (Coulon 1993), nous est apparue pertinente pour accéder aux processus à l'œuvre et pour tenter, par l'analyse, d'en identifier la nature et l'éventuelle pertinence dans l'expression et le développement de l'autonomie d'apprentissage.

La méthodologie que nous avons retenue pour le recueil de données de notre recherche combine l'observation de l'activité d'étudiants lors de séances en Centre de ressources de langues et des entretiens que nous avons appelés entretiens d'explicitation⁸⁸ après chacune des séances observées. Les raisons qui nous ont fait opter pour cette méthodologie et écarter d'autres options sont détaillées dans les deux parties suivantes.

_

⁸⁸ Nous précisons déjà qu'ils diffèrent des entretiens d'explicitation de Vermersch (2003) ; nous expliquons en quoi dans la partie II.2. de ce chapitre sur nos entretiens d'explicitation.

II.1. L'observation avec prise de notes

Notre étude porte sur l'activité d'étudiants en Centre de ressources de langues. « Activité » est ici entendue au sens large d'un ensemble d'actions quelles qu'elles soient, sur une période donnée, et non pas au sens plus restreint d'un travail intellectuel particulier ou d'une tâche spécifique. Des recherches précédentes menées dans le cadre de mémoires de maîtrise ont eu recours à des questionnaires et à des entretiens semi-directifs. Pour des raisons évidentes, les questionnaires ne permettent pas d'atteindre notre objet. Nous avons voulu savoir si l'entretien semi-directif permettait d'avoir accès à l'activité effective de l'apprenant et à quel degré de précision. Cinq étudiants de deux CRL différents ont accepté de participer à une étude exploratoire (Candas 2005) et de nous rencontrer pour un entretien semi-directif individuel. La feuille de suivi, en qualité de trace écrite de l'activité de l'apprenant, a servi de guide au chercheur pour mener l'entretien et poser des questions afin d'obtenir un maximum de précisions sur l'activité. Outre les sévères réserves sur la qualité de nos souvenirs et du rappel des faits⁸⁹, cette étude a montré que la plupart des réponses des sujets concernent des opinions ou croyances ou portent, non pas sur une action réelle et spécifiée, mais sur une classe d'actions⁹⁰. Pour ces raisons, cette méthodologie a été écartée. En outre, la littérature sur les « experts » (par exemple, Vermersch 2000) nous apprend que ceux-ci ne font pas toujours ce qu'ils disent ou pensent qu'ils font – ce qui nous enjoint à la plus grande méfiance envers « le discours sur ».

Nos lectures se sont alors concentrées sur les recherches se réclamant du paradigme de l'« action située » (Barbier et Galatanu 2000 ; Quéré 1997) : en effet, celles-ci se donnent explicitement pour objet les actions humaines dont elles font une observation fine. Dans ce cadre théorique, Theureau (2004) propose une méthodologie associant l'enregistrement vidéo du sujet en action et « l'entretien d'autoconfrontation » : le sujet visionnant l'enregistrement est amené par le chercheur à décrire et spécifier ses actions. Nous avons retenu l'idée de cibler l'activité « située » de l'apprenant singulier lors de séances en CRL, ainsi que celle d'une

-

⁸⁹ Non seulement notre mémoire nous joue des tours ... mais, selon Vermersch (2003), l'action contient par construction une part cruciale de savoir-faire en acte, c'est-à-dire non conscient, dont l'explicitation est rendue pratiquement impossible à mesure que le temps passe.

⁹⁰ Vermersch (2003) est à l'origine de cette distinction (p. 52-54). Dans notre cas, si la feuille de suivi indique simplement que l'étudiant a regardé un film, l'étudiant aura tendance à expliquer au chercheur ce qu'il fait habituellement lorsqu'il regarde un film, par exemple noter des mots ou des expressions pour les chercher ensuite dans le dictionnaire. Mais le chercheur n'est pas assuré que, dans le cas précis de ce film, il l'ait effectivement fait.

méthodologie combinant la description fine de la part visible de l'activité et l'entretien pour l'expliciter. En revanche, nous avons d'emblée exclu les enregistrements vidéo car nous avons estimé que l'appareillage technique, associé au caractère très personnel de l'image, risquait de décourager les volontaires potentiels, de modifier les comportements encore davantage que la présence d'un observateur, et allongerait la durée de l'entretien de manière trop importante pour l'étudiant. Notre choix s'est alors porté sur l'observation directe, à la manière de l'ethnométhodologue (Coulon 1993), assortie d'une prise de notes détaillées par le chercheur et du recueil des documents utilisés et traces écrites produites par le sujet. Il nous est apparu que cette méthodologie était la plus adaptée aux contraintes du terrain et nous permettait d'approcher au plus près la part visible de l'activité de l'étudiant en CRL. En outre, la description précise de l'activité observée par le chercheur sous forme de notes servirait de guide à celui-ci pour conduire l'entretien et ainsi contrôler le discours du sujet, afin de l'encourager à spécifier son activité effective, tout en évitant l'expression de généralités et de croyances et les reconstructions a posteriori. Narcy-Combes (2005) confirme la pertinence de l'observation directe et transparente (« l'observateur participe à l'action, et les observés savent qu'ils le sont ») pour une recherche qualitative/descriptive, dans une approche compréhensive, ou subjective, des sciences humaines (p. 104).

Deux autres techniques préconisées par Theureau (2004, p.103) pour l'analyse de l'activité, à savoir la « verbalisation simultanée » (l'acteur décrit ce qu'il est en train de faire en même temps qu'il agit) et la « verbalisation interruptive » (l'acteur est interrompu dans son activité afin de répondre aux sollicitations de verbalisation), n'ont pas été considérées parce que gênantes pour les autres étudiants présents dans le CRL. En outre, les interactions potentielles entre l'étudiant observé et tout autre acteur dans le dispositif exclut la verbalisation *in situ*. Pendant un moment, nous avons pensé recourir au dictaphone durant les observations pour enregistrer les interactions verbales. En effet, des essais d'observation préalables⁹¹ nous avaient permis de nous rendre compte de la difficulté pour le chercheur de décrire précisément ce type d'interactions vu la rapidité et la complexité des échanges verbaux. Toutefois, pour des raisons semblables à celles invoquées pour les enregistrements vidéo, nous avons exclu de demander aux étudiants de porter un dictaphone. Compte tenu de

_

⁹¹ Afin de progresser dans notre réflexion sur la méthodologie la plus adaptée pour le recueil des données, nous avons successivement observé deux étudiants volontaires lors d'une de leurs séances au CRL de la Faculté de Médecine (observation avec prise de notes du chercheur et recueil des documents et traces écrites de l'étudiant).

la probable influence de la présence du chercheur sur l'activité du sujet se sachant observé, certains auteurs évoquent l'observation de sujets à leur insu. Cette possibilité a été écartée pour des raisons éthiques.

Consciente des limites de la méthode, nous avons cependant opté pour la prise de notes à partir de l'observation, approche alliant discrétion et simplicité technique.

II.2. L'entretien d'explicitation

Il est apparu primordial de combiner l'observation directe avec un entretien. En effet, l'observation directe ne donne accès qu'à la part visible de l'activité du sujet ; si le chercheur s'y limite, les intentions et le sens éventuel des actions pour la personne observée lui échappent. Spear (1988) préconise ainsi la méthodologie qualitative de l'entretien pour l'étude des projets auto-dirigés :

« The study of self-directed projects requires, it seems to this writer, a naturalistic or qualitative approach based on interviews with learners. Such projects are inherently individualistic and can be understood primarily in terms significant to the learner. » (p. 218)

Lors de ses observations, le chercheur porte un regard nécessairement personnel et subjectif sur ce/ceux qu'il observe ; autrement dit, les données issues des observations sont le résultat de son interprétation et l'entretien permet aussi les réajustements et relectures nécessaires.

Nous avons appelé cet entretien pour expliciter les données d'observation « entretien d'explicitation ». Cette expression ne fait pas ici référence à la méthodologie mise au point par Vermersch (2003⁹²). Nous sommes consciente que l'ambiguïté créée est gênante et qu'il eut mieux valu trouver une autre expression. Après y avoir beaucoup réfléchi, nous avons choisi de conserver cette dénomination car nous voulions qu'apparaisse clairement dans l'expression la fonction de l'entretien, afin de distinguer ce type d'entretien d'un entretien semi-directif. Aucune autre dénomination ne nous a paru satisfaisante.

Comme nous l'avons déjà évoqué, nos entretiens d'explicitation sont directifs dans le sens où le chercheur conduit l'entretien. Il décrit à l'étudiant les actions observées à partir des notes qu'il a prises lors de l'observation et en ayant si nécessaire recours aux documents

_

⁹² Vermersch (2003) est la quatrième édition de son ouvrage de référence sur l'entretien d'explicitation. Cette technique, qu'il a mise au point, vise la verbalisation de l'action. Par action, il désigne la réalisation d'une tâche ; l'entretien d'explicitation vise alors la description du déroulement de cette action, telle qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle et spécifiée, c'est-à-dire une occurrence particulière de cette tâche.

utilisés et traces écrites produites par l'étudiant. Par des questions très ouvertes mais se référant uniquement à des actions précises, il encourage le sujet à expliciter ses actions. Le chercheur n'hésite pas à interrompre l'étudiant si son discours s'écarte de la description d'actions « situées » et spécifiées pour le recentrer sur cet objet. Nos entretiens d'explicitation s'apparentent davantage aux entretiens d'auto-confrontation (Theureau 2004) dans la mesure où ils visent la verbalisation du « pré-réflexif pour ainsi dire naturel, de surface, celui qui peut être exprimé par tout un chacun à un interlocuteur moyennant simplement des conditions favorables, et en particulier une confiance mutuelle » (Theureau 2000, p. 185), qu'aux entretiens d'explicitation de Vermersch (2003) « qui visent des phénomènes préréflexifs plus profonds » (Theureau 2000, p. 185).

III. Présentation du terrain et des acteurs participants à la recherche

Notre recherche porte sur l'activité d'étudiants dans les Centres de ressources de langues (CRL) de l'Université Louis Pasteur (ULP). Nous sommes en présence d'un dispositif d'apprentissage dont la particularité est d'être constitué de plusieurs unités (centres) théoriquement semblables pour l'essentiel puisque reposant sur les mêmes principes et choix méthodologiques. Dans les faits, les contextes d'observation sont nécessairement différents de par la configuration particulière des lieux, les différentes personnes qui y travaillent, les ressources disponibles⁹³, la culture des étudiants en rapport avec leur filière d'études, etc. En outre, d'autres recherches dans les CRL de l'ULP ont montré que des logiques de fonctionnement différentes se développaient selon les CRL ⁹⁴. Par conséquent, nous avions

.

⁹³ Nous avons déjà dit que les CRL sont pourvus d'un ensemble de ressources générales communes, auxquelles s'ajoutent des ressources spécifiques aux filières des étudiants les fréquentant. En fonction du responsable de CRL, de qui dépend l'achat des nouvelles ressources, il semblerait que la nature des ressources et leur nombre par type de ressource varient également.

⁹⁴ « La déstabilisation introduite par le nouveau dispositif induit en elle-même une posture intéressante : privés de leurs repères habituels, les enseignants doivent reconstruire leurs pratiques en CRL en tenant compte de nouvelles données environnementales. Or, cette déstabilisation n'est pas reconnue ou dite comme une étape nécessaire à l'édification d'une autre posture et donne lieu à des reconstructions de survie individuelles et implicites. Au fil de l'expérience, il apparaît que se développe une logique de fonctionnement propre à chaque CRL, selon les enseignants qui en sont responsables. » (Candas, Poteaux, Triby 2008, p. 170)

Ajouté à la diversité des pratiques enseignantes, il est ici question de l'influence du responsable du CRL : son mode de gestion personnel des ressources, des étudiants et de l'équipe d'encadrement fait que l'on aboutit à des logiques de fonctionnement, aussi bien administrative que pédagogique, très différentes d'un CRL à l'autre.

d'emblée exclu de mener les observations dans un seul CRL ou dans les groupes d'étudiants d'un seul enseignant. Ignorant a priori quels CRL et quels enseignants allaient accepter de participer à la recherche, notre ligne directrice a été d'introduire le maximum de diversité possible afin d'observer une variété de pratiques étudiantes et de faire la distinction entre d'éventuels traits communs et des effets induits par un contexte d'observation spécifique. Comme nous le verrons dans la suite, nous aboutissons à la participation de quatre enseignants et l'observation de onze étudiants dans trois CRL, l'inclusion des enseignants, étudiants et CRL dans l'étude résultant d'un processus de sélection aléatoire. En effet, les étudiants, par exemple, ont été sollicités en groupe ou individuellement afin de trouver des volontaires pour participer à la recherche.

III.1. Le terrain de la recherche

III.1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion des Centres de ressources de langues

Sur les sept⁹⁵ centres de ressources de langues que compte l'ULP, deux ont été volontairement exclus de notre étude : le CRL de la Faculté de Médecine et le CRL du Pôle API (Pôle "Application et Promotion de l'Innovation") qui accueille les étudiants de l'ENSPS (Ecole Nationale Supérieure de Physique de Strasbourg), de l'ESBS (Ecole Supérieure de Biotechnologie de Strasbourg) et de la Faculté de Pharmacie de Strasbourg. Le CRL du Pôle API est affilié aux Écoles, dont les populations d'étudiants et les modes de fonctionnement et d'enseignement sont atypiques comparés au reste des composantes de l'université. Les filières proposées par la Faculté de Médecine sont sélectives (numerus clausus), d'où une population d'étudiants également particulière, et l'organisation des années d'études y est différente. En outre, l'auteur de cette thèse, qui a conduit les observations sur le terrain et les entretiens, travaille comme enseignante au CRL de la Faculté de Médecine. L'observation en elle-même introduit déjà un biais : en effet, être observé ne constitue pas une situation neutre et a nécessairement une influence sur le comportement de la personne observée. Tout étudiant a un ensemble de représentations de ce qu'est un enseignant en CRL et, en particulier, de ses attentes. C'est pourquoi, dans la mesure du possible, les étudiants observés ont été tenus dans l'ignorance du statut d'enseignant de l'auteur de cette thèse, pour éviter que les attentes supposées n'influent sur leur activité spontanée en CRL.

_

⁹⁵ L'ULP compte huit centres de langues, mais seuls sept d'entre eux sont des centres de ressources de langues à proprement parler, sur le modèle que nous avons décrit dans la partie III. du chapitre 3.

Aucun autre critère d'inclusion ou d'exclusion n'a été spécifié.

III.1.2. Recrutement d'enseignants volontaires pour la recherche

L'auteur de cette thèse travaille ou a travaillé dans les CRL de la Faculté de Médecine et de l'UFR de Sciences Physiques. En outre, les évaluations communes, les séminaires et le travail en équipe sur des projets ou thèmes transversaux sont fréquents dans le Département, ce qui implique que tous les collègues se connaissent très bien et qu'immanquablement des liens différents, professionnels et/ou personnels, se tissent avec les uns et les autres. Là aussi, la situation de recrutement n'est pas neutre ; les raisons pouvant expliquer qu'un enseignant ait été volontaire ou non sont nécessairement complexes, tenant à la fois à la recherche (en général, et à cette recherche en particulier) et à son histoire relationnelle avec l'auteur de cette thèse.

L'ensemble des enseignants du Département ULP-Langues ont été sollicités par courrier électronique. Ils ont été informés de l'objet de l'étude, à savoir l'activité spontanée d'étudiants en CRL, de la nécessité de trouver des enseignants et des étudiants volontaires pour y participer et de l'investissement requis, aussi bien pour les étudiants que pour euxmêmes. Il a bien été indiqué qu'aucun changement dans leur pratique d'enseignant ne leur serait demandé et que l'objet d'observation était l'étudiant dans sa pratique personnelle en CRL, bien que cela implique nécessairement que l'ensemble de ses interactions, y compris avec les enseignants, soient aussi observées. Les critères d'inclusion et/ou d'exclusion des CRL et des étudiants ont été précisés afin de cibler les enseignants concernés. Pour un enseignant, se porter volontaire impliquait de solliciter les étudiants, dans un ou plusieurs groupes dont il avait la charge, afin de trouver un étudiant volontaire par groupe pour participer à l'étude et, par la suite, d'accueillir le chercheur dans les groupes d'appartenance des étudiants volontaires. Il acceptait aussi implicitement d'être observé dans sa pratique, tout en étant pas, nous le répétons, l'objet principal de l'observation.

Trois enseignantes (femmes) se sont portées volontaires. Il a été décidé de ne pas inclure une lectrice⁹⁶ volontaire en raison de son statut particulier. Aucun enseignant

tout enseignant des CRL. Néanmoins, leur formation et leur investissement dans le dispositif sont différents.

113

⁹⁶ Un lecteur / une lectrice est une personne anglophone, souvent un étudiant ou une étudiante étrangère, recruté(e) pour travailler dans les CRL pour deux ans maximum. Leur mission première est d'animer des ateliers, de conversation ou autre, que les étudiants fréquentent en très petit groupe (4 à 6). Il leur arrive aussi de se voir confier des groupes d'étudiants (environ 25) dont ils ont la responsabilité et qu'ils encadrent, comme

(homme)⁹⁷ ne s'est porté volontaire suite au premier courriel. Compte tenu de notre critère de diversité⁹⁸, les deux hommes dont les groupes d'étudiants correspondaient aux critères ont à nouveau été sollicités ; l'un a refusé, en raison d'une charge de travail trop importante, l'autre a accepté. Naturellement, les raisons ayant conduit cet enseignant à accepter peuvent être multiples ; quoi qu'il en soit, son inclusion dans l'étude ne résulte pas d'une procédure de recrutement sur la base du volontariat spontané comme pour les autres. Quatre enseignants, trois femmes et un homme, ont donc participé à notre recherche. L'enseignant est anglophone, les trois enseignantes francophones. Ils travaillent dans un ou deux des CRL retenus.

III.1.3. Présentation des Centres de ressources de langues inclus dans l'étude

Le recrutement des enseignants a permis d'inclure trois des cinq CRL retenus dans notre étude : le CRL de l'UFR de Sciences Physiques, le CRL de la Faculté des Sciences de la Vie et le CRL de l'Institut Le Bel. Aucun enseignant du CRL de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion et du CRL de l'Institut Professionnel des Sciences et Technologies (IPST) n'étant volontaire, ces deux centres de ressources de langues n'ont pas pu être inclus dans l'étude. Néanmoins, nous avons jugé que trois CRL introduisaient une diversité suffisante.

Un calendrier des créneaux d'observation potentiels (conditionnés au fait de trouver des étudiants volontaires) a été établi en accord avec les quatre enseignants, avec pour critère principal de répartir au mieux les créneaux d'observation entre les différents enseignants et les différents CRL. Pour les enseignants travaillant dans deux CRL et dans la mesure du possible, il a été convenu de prévoir au moins un créneau d'observation avec eux dans chacun des deux CRL ⁹⁹. Après recrutement des étudiants volontaires ¹⁰⁰ et sur une période de deux semaines,

=

⁹⁷ Il faut préciser qu'au Département ULP-Langues, les enseignants hommes sont bien moins nombreux que les enseignantes femmes (30 femmes et 6 hommes).

⁹⁸ Nous avons fait l'hypothèse que les modes d'accompagnement et de conseil chez les enseignants travaillant en CRL varient peut-être selon qu'ils sont des hommes ou des femmes. C'est pourquoi, étant donné l'importance des interactions dans l'apprentissage, nous souhaitions inclure des enseignants hommes et femmes dans notre étude.

⁹⁹ Ce critère additionnel s'explique par notre volonté première d'introduire autant de diversité que possible dans les contextes de nos observations. Sous-jacent dans le cas présent et bien que la pratique de l'enseignant en CRL ne soit pas l'objet de notre recherche, il y a aussi l'intérêt du chercheur pour l'analyse de la relation, ou des éventuelles tensions, entre la pratique professionnelle d'un enseignant et la logique de fonctionnement propre à chaque CRL, identifiée par ailleurs. Il n'est pas exclu que de telles tensions dans le dispositif, si elles existent, aient une influence sur les pratiques des étudiants. La demande d'un(e) des enseignant(e)s participant

les observations ont porté sur deux ou trois créneaux de deux heures par enseignant (trois pour l'unique enseignant masculin) et deux à cinq créneaux de deux heures par CRL (cf. Tableau 4).

Tableau 4 - Nombre de créneaux d'observation de 2h par CRL et par enseignant sur une période de 2 semaines

	CRL					
Enseignant	CRL A	CRL B	CRL C			
En1		2	1			
En2	2	1				
En3			3			
En4		2				

III.2. Présentation des étudiants participant à l'étude

III.2.1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Rappelons que, dans cette recherche, nous voulions observer des étudiants apprenant une langue étrangère dans un centre de ressources de langues afin d'analyser finement les processus à l'œuvre et de dégager leur éventuelle pertinence dans le développement de l'autonomie d'apprentissage. Nous avons décidé de cibler des étudiants entrés récemment à l'université. Il a été constaté que la plupart des étudiants passent par une phase de découverte du dispositif, de son organisation et de ses ressources, et d'adaptation à un nouveau mode d'enseignement-apprentissage des langues étrangères¹⁰¹. Il n'est apparemment pas inhabituel que cette phase dure un semestre entier; par conséquent nous avons opté pour des observations non en L1/S1 c'est-à-dire dès l'entrée des étudiants à l'université, mais en L1/S2, après une période d'acclimatation au milieu universitaire et au Centre de ressources de langues.

à l'étude à n'être observé(e) que dans un des deux CRL où il/elle exerce nous fait supposer que nous touchons peut-être ici à une dimension importante du fonctionnement même du dispositif.

Nous précisons que, dans chaque créneau d'observation potentiel du calendrier préétabli par le chercheur et l'enseignant, il a été possible de trouver un étudiant volontaire pour participer à notre recherche.

Lors de divers séminaires au Département ULP-Langues, ce constat quasi-unanime a fait l'objet de discussions, notamment sur la nécessité de prendre en compte cette période de latence dans l'évaluation.

Dans les CRL de l'ULP, les étudiants peuvent choisir l'anglais, l'allemand ou le français langue étrangère. Seuls des étudiants inscrits en anglais ont été inclus dans notre recherche. En effet, l'auteur de cette thèse, qui a effectué les observations, ne comprend pas l'allemand. Concernant les étudiants de français langue étrangère, il s'agit dans la très grande majorité des cas d'étudiants étrangers venus effectuer une partie de leur cursus universitaire en France. Ils constituent une population d'apprenants très particulière, puisqu'ils apprennent la langue non seulement au CRL mais aussi et avant tout dans leur vie de tous les jours, à l'université dans les enseignements disciplinaires, etc.

Les étudiants participant à la recherche devaient donc : être inscrits en formation initiale à l'Université Louis Pasteur, être des étudiants de première année de licence (L1) effectuant leur deuxième semestre d'enseignements (S2) et être inscrits dans un module d'anglais comme module de langue obligatoire. Aucun autre critère d'exclusion n'a été fixé. Le nombre d'inscriptions en L1, l'âge et la nationalité des étudiants étaient indifférents.

Les seules autres contraintes pesant sur le recrutement des étudiants volontaires étaient les suivantes : recruter autant d'étudiants (hommes) et d'étudiantes (femmes) et introduire autant de diversité que possible dans les filières représentées.

III.2.2. Recrutement d'étudiants volontaires pour la recherche

La rémunération des étudiants a été écartée d'emblée comme constituant un biais important, autant pour le recrutement des étudiants que pour leur activité spontanée en CRL. En effet, derrière l'idée de rémunération, il y a celle de retour sur investissement, d'où le risque d'induire des comportements fortement influencés par ce que la personne rémunérée pense que le chercheur attend d'elle.

Nous avions informé les enseignants participant à l'étude de la manière dont nous souhaitions qu'ils sollicitent des volontaires dans leurs groupes d'étudiants : après avoir présenté brièvement la recherche en présence du chercheur, l'enseignant devait solliciter l'ensemble des étudiants présents et attendre que des volontaires se présentent. Autrement dit, nous recherchions ce que nous avons appelé des « volontaires spontanés », tous recrutés de façon semblable. Dans la pratique, le recrutement s'est fait de façons très diverses selon les enseignants et selon les groupes pour un même enseignant. Certains étudiants se sont portés volontaires de la manière décrite ci-dessus. À plusieurs reprises, l'enseignant a préféré discuter en aparté avec un ou plusieurs étudiants, en lui/leur demandant s'il/ils voulait/ent participer. Dans d'autres cas, les groupes d'étudiants ont été sollicités en l'absence du

chercheur, à qui l'enseignant a ensuite communiqué un ou deux noms et leurs filières. Quand il y avait plusieurs volontaires, le chercheur sélectionnait l'un des candidats de manière à obtenir un groupe de sujets équilibré selon le critère du sexe et diversifié selon le critère de la filière.

Ces modalités de recrutement des étudiants sont hétérogènes, nous en sommes consciente. Notre erreur de jeune chercheur a sans doute été de ne pas présenter nous-même la recherche aux étudiants¹⁰². Toutefois, nous n'estimons pas que la variété dans le mode de recrutement constitue une limitation sévère dans la mesure où notre groupe de sujets est de toute façon le résultat d'une sélection très largement aléatoire. Qu'ils se soient manifestés spontanément ou non, les raisons ayant motivé les étudiants à accepter de participer à l'étude sont très certainement complexes et, dans tous les cas de figure, tiennent très probablement au moins un peu au désir de "faire plaisir au prof". Quand c'est l'enseignant qui a sollicité un étudiant en particulier, le biais paraît important car il semble raisonnable de supposer qu'il a choisi un étudiant jugé sérieux. Dans les cas présents, il s'avère que les enseignants ont alors sollicité des étudiants, certes sérieux, mais aussi débutants en anglais, peu à l'aise dans le dispositif, etc. En 2005/2006, leurs notes à l'examen oral d'anglais de L1/S1 et L1/S2 s'échelonnent entre 10 et 17,5 sur 20. En 2007/2008, cinq des étudiants observés ont passé CLES 2¹⁰³ pendant leur année L3 : Et3 et Et4 l'ont validé ; Et5, Et9 et Et10 ne l'ont pas validé sur, respectivement, 3, 2 et 1 compétence(s).

Dans un premier temps, les étudiants volontaires ont accepté verbalement d'être observés lors de quatre séances en CRL et, à la fin de chaque séance, de rencontrer le chercheur pour un entretien enregistré. Ils ont ensuite signé une déclaration de consentement, dans laquelle ils ont accepté de participer à notre recherche doctorale, étant assurés que les données recueillies seraient traitées de manière anonyme.

III.2.3. Présentation des étudiants volontaires

Les observations effectuées dans le cadre de notre recherche ont concerné cinq étudiants et six étudiantes. Ils avaient entre 17 et 56 ans lorsque l'étude a débuté. Neuf sont de nationalité française et deux de nationalité étrangère. Les différentes nationalités représentées

 $^{^{102}}$ À notre décharge, il est parfois difficile de "s'imposer" auprès de collègues de travail ...

¹⁰³ En L3 à l'ULP, tous les étudiants passent la certification CLES au niveau B2 du Cadre Européen de Référence. CLES = Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur. Site internet officiel : http://www.certification-cles.fr/

ajoutent des variables culturelles à la question de l'utilisation des Centres de ressources. Les onze étudiants étaient inscrits en Licence Sciences : Mention Mathématiques - Informatique pour trois étudiants, Mention Psychologie pour trois étudiants, Mention Physique et Applications pour deux étudiants, Mention Chimie pour un étudiant, Mention Mathématiques - Physique - Chimie pour un étudiant et Mention Sciences du vivant pour un étudiant. À l'exception de l'étudiant Et5, dont nous évoquons le cas dans le paragraphe suivant, il s'agissait de leur première inscription en L1 à l'ULP. Cinq des onze étudiants se sont portés volontaires spontanément pour cette étude. Le détail des informations pour chaque étudiant se trouve dans le tableau 5 ci-dessous.

Tableau 5 - Quelques caractéristiques des étudiants volontaires

				Licence Sciences: Mention			Type de
Etudiant	Sexe	Age	Nationalité		CRL	Enseignant	volontaire
Et1	Н	21	sénégalaise	Maths - Info	В	En1	autre
Et2	F	18	française	Psychologie	A	En2	spontané
Et3	Н	17	française	Chimie	В	En1	autre
Et4	F	18	française	Physique et Applications	В	En2	autre
Et5	Н	20	française	Maths Physique Chimie	A	En2	spontané
Et6	F	19	française	Psychologie	C	En3	spontané
Et7	Н	20	guinéenne	Maths - Info	C	En3	autre
Et8	F	18	française	Maths - Info	В	En4	autre
Et9	Н	18	française	Physique et Applications	В	En4	autre
Et10	F	18	française	Sciences du vivant	C	En3	spontané
Et11	F	56	française	Psychologie	C	En1	spontané

H = homme. F = femme

Plus haut, nous avons évoqué la nécessaire phase d'adaptation des étudiants au dispositif. Dans cette optique, trois situations particulières seront rappelées en raison des perturbations qu'elles pourraient avoir occasionnées pour les étudiants concernés. Compte tenu de difficultés d'emploi du temps, le groupe de l'étudiante Et4, dont les séances d'accès fixe en CRL avaient lieu au CRL A en L1/S1, a été "délocalisé" au CRL B en L1/S2 - semestre pendant lequel ont eu lieu les observations. Celles-ci ayant commencé après les congés d'hiver, l'étudiante Et4 ne fréquentait le CRL dans lequel elle a été observée que depuis le début du deuxième semestre (début février), contrairement aux autres sujets. À cette date, elle n'avait à son actif que deux séances d'accès fixe en CRL au CRL B. Durant l'année universitaire précédant les observations (2004/2005), l'étudiant Et5 a interrompu ses études après le premier semestre d'enseignements pour changer de filière l'année suivante ; il avait néanmoins validé le module d'anglais de L1/S1 au CRL de l'IPST. L'étudiant Et5 est le seul étudiant observé à n'avoir fréquenté aucun CRL durant le semestre précédant les observations. Lorsque celles-ci ont débuté, Et5 n'avait à son actif qu'une séance d'accès fixe

en CRL au CRL A et ne connaissait l'enseignant encadrant son groupe que depuis le début du deuxième semestre. L'étudiante Et11 a surtout travaillé l'anglais en dehors de l'université en L1/S1, pour des motifs personnels ; elle n'avait pas le même enseignant responsable en L1/S1 et L1/S2, mais n'a pas changé de CRL. C'est elle qui a demandé à son enseignant en L1/S2 de l'intégrer à son groupe.

IV. Le recueil de données

Les données ont été recueillies au deuxième semestre de l'année universitaire 2005/2006, après les congés d'hiver, à savoir de fin février à fin juin 2006. Les étudiants observés avaient déjà eu au moins deux séances en accès fixe (séances en salle et en CRL combinées) avec leur groupe et leur enseignant depuis le début du deuxième semestre d'enseignements.

Nous détaillerons ici l'ensemble des données recueillies, en veillant à en spécifier les conditions d'obtention.

IV.1. Nature des séances de travail observées

La mise en place de la réforme LMD ayant donné lieu à une harmonisation des enseignements de langues à l'ULP, la prise en charge globale des étudiants de L1 (en S1 et S2) se fait selon des modalités d'organisation identiques quel que soit le CRL. Nous les décrivons ici brièvement. Chaque étudiant appartient à un groupe affecté à un créneau hebdomadaire de deux heures et à un enseignant. Sur une période de deux semaines consécutives, le groupe est pris en charge par son enseignant une fois au CRL et dans une salle de cours audio-visuel la semaine suivante. L'ensemble de ces séances, au CRL et en salle, sont appelées « séances en accès fixe », et se distinguent des « séances en accès libre »¹⁰⁴ que l'étudiant peut effectuer quand il le souhaite au CRL ouvert en continu à tous les étudiants.

Il nous paraît important de préciser que l'alternance entre le CRL et la salle de cours en L1 a été généralisée à tous les CRL de l'étude en début d'année universitaire 2005/2006, celle-ci ayant été rendue nécessaire par le manque de places dans les CRL à la suite de la mise

_

¹⁰⁴ Selon les CRL, un enseignant peut être présent dans le CRL pendant certains créneaux d'accès libre ; un tableau des permanences informe alors les étudiants. Un enseignant n'est donc pas toujours disponible en accès libre.

en place de la réforme LMD qui impliquait le passage d'un à deux enseignements de langue obligatoires en première année de licence. Les années précédentes, seul le CRL de l'Institut Le Bel avait ce mode de fonctionnement. L'alternance représentait une forme relativement nouvelle de prise en charge des étudiants pour deux enseignants sur quatre participant à l'étude; néanmoins, tous l'avaient pratiquée pendant au moins un semestre d'enseignement avant le début des observations. En outre, tous encadraient des étudiants en CRL depuis plusieurs années.

Avant que ne débutent les observations, notre intention était d'observer, pour un nombre nécessairement limité d'étudiants, le nombre maximum de séances en CRL, aussi bien en accès fixe qu'en accès libre. Vu l'importance présumée des interactions dans l'apprentissage des langues étrangères et le développement de l'autonomie d'apprentissage, nous avions estimé nécessaire d'observer au moins quatre 105 séances en accès fixe en CRL pour chaque étudiant, étant alors assurée (sauf absence inopinée) de la présence de l'enseignant responsable du groupe d'étudiants. Afin d'observer un nombre plus important de séances, nous avions insisté auprès des étudiants pour qu'ils nous contactent s'ils décidaient d'aller au CRL en accès libre. Les séances en salle n'ont bien entendu pas fait l'objet d'observations dans le cadre de cette recherche; néanmoins, pour la compréhension du contexte global, nous avons assisté à deux séances en salle choisies au hasard, avec deux enseignants différents.

Dans la pratique, un seul étudiant nous a contactée, qui plus est régulièrement, pour l'observation de séances additionnelles lor en accès libre. D'après leur feuille de suivi et leurs dires, différentes raisons expliquent que les autres étudiants ne nous aient pas contactée : certains étudiants ne fréquentaient tout simplement pas l'accès libre ; ils se décidaient parfois à la dernière minute ; nous pouvons aussi supposer qu'ils ne souhaitaient peut-être pas être observés en accès libre. En fin de compte, en raison d'un mouvement de grèves ayant eu lieu au printemps 2006 dans les universités françaises, des diverses absences des étudiants et des enseignants et des jours fériés, un total de quatre séances ont été observées par étudiant, incluant des séances en accès fixe en CRL et en accès libre. Il faut préciser, qu'à la fin du semestre, quand le nombre de séances observées n'était pas de quatre, les étudiants concernés

¹⁰⁵ Sachant que les étudiants de L1/S2 ont six séances en accès fixe en CRL sur le semestre, le chiffre arbitraire de quatre séances semblait à la fois raisonnable et nécessaire pour repérer une trajectoire d'apprentissage.

¹⁰⁶ Cet étudiant allait toujours au CRL en accès libre le même jour à la même heure. Malheureusement, nous étions à chaque fois déjà prise par l'observation d'une séance en accès fixe.

ont été sollicités, parfois deux fois si nécessaire, pour effectuer une séance au CRL en accès libre à la date et au créneau horaire de leur choix.

Dans les cas où la séance observée n'est pas une séance en accès fixe avec présence de l'enseignant responsable, les conditions précises dans lesquelles elle a eu lieu (accès fixe ou libre, présence de l'enseignant responsable ou pas, séance spontanée ou sollicitée) sont spécifiées dans les documents de présentation ou d'analyse des données.

IV.2. Les observations

Pour chaque étudiant, quatre séances en CRL ont été observées, à l'exception de l'étudiante Et2 (trois séances observées 107). Les observations ont eu pour objet l'activité de l'étudiant dans le CRL au sens large, c'est-à-dire pas seulement au sens de travail intellectuel, ainsi que l'activité de tout autre personne interagissant avec l'étudiant observé. Elles se sont accompagnées d'une prise de notes du chercheur, sans grille préalablement établie pour ne pas limiter l'observation à des catégories prédéterminées. Dans l'optique de l'entretien, les actions qui semblaient nécessiter une explicitation étaient immédiatement surlignées. Toutes les observations ont été effectuées par l'auteur de cette thèse afin d'obtenir un ensemble de données homogènes et de maintenir le même regard sur les personnes et les situations observées.

La durée des séances en CRL, en moyenne d'une heure et demie, a grandement varié selon les disponibilités des étudiants. L'étudiant était libre d'interrompre ou de prolonger la séance en CRL à sa convenance ; toutefois, il lui avait été demandé de s'arrêter une demiheure avant son départ pour que l'entretien puisse avoir lieu dans de bonnes conditions.

L'ensemble des traces écrites produites par l'étudiant pendant la séance (notes prises, feuille de suivi) ont été photocopiées, ainsi que tous les documents de travail utilisés par l'étudiant qui pouvaient l'être. Dans le cas d'internet, les pages internet ayant servi à l'étudiant ont été imprimées.

Dès que possible, c'est-à-dire le jour même ou au plus tard le lendemain, les notes prises lors des observations étaient tapées à l'ordinateur pour les clarifier.

IV.3. Les entretiens d'explicitation

_

¹⁰⁷ Cette étudiante a été absente une fois lors d'une séance en accès fixe en CRL et n'est pas venue une deuxième fois alors qu'elle avait informé le chercheur qu'elle irait au CRL en accès libre après que ce dernier l'ait sollicitée pour y effectuer une séance de travail (pour compléter les trois autres séances).

Immédiatement après chaque séance en CRL, l'étudiant a rencontré le chercheur pour un entretien individuel dans une salle adjacente au CRL, en dehors de la présence de l'enseignant, de pairs ou de tout autre personne, afin qu'il puisse s'exprimer librement. Les entretiens, d'une durée très variable (entre dix et cinquante minutes), ont eu lieu en français et ont été enregistrés avec un dictaphone numérique après avoir obtenu l'accord de l'étudiant. C'est le chercheur qui a mené l'entretien en s'appuyant sur ses notes, prises lors de l'observation, ainsi que sur les documents de travail utilisés et les éventuelles traces écrites produites par l'étudiant. Le chercheur a décrit ce qu'il venait d'observer durant la séance de manière chronologique et encouragé l'étudiant à expliciter les observations. La lecture des scripts d'entretiens permet de se rendre compte de la façon dont l'entretien a été conduit (cf. livret d'accompagnement). Le chercheur a évité les questions générales et privilégié les questions portant expressément sur ce qui avait été observé.

À partir du fichier son, les entretiens ont été retranscrits verbatim.

IV.4. Données complémentaires

Afin de replacer les séances observées dans le contexte plus global d'une année passée à étudier l'anglais dans un centre de ressources de langues de l'ULP, nous avons sollicité les étudiants pour un entretien final individuel en fin du semestre, portant sur leur activité au CRL pendant toute l'année universitaire 2005/2006 et basé sur leur feuille de suivi et l'ensemble des documents écrits (documents de travail, traces écrites, etc.) accumulés au long de l'année. Tous les étudiants ont accepté l'entretien final. Il a été convenu que celui-ci aurait lieu après toutes leurs séances d'anglais, à la date et au créneau horaire de leur choix. Au moins une semaine avant l'entretien final, ils ont fourni toutes les notes et documents qu'ils ont été en mesure de retrouver, à notre demande ; certains étudiants ont indiqué n'avoir pas tout retrouvé. Ces documents ont été photocopiés et minutieusement étudiés par le chercheur avant l'entretien. C'est la feuille de suivi qui a servi de guide à l'entretien, complétée par les documents et traces écrites que le chercheur a montré à l'étudiant afin de l'aider à se remémorer chaque séance et tenter d'obtenir de sa part des informations sur les modalités précises de son activité et des tâches effectuées. Les entretiens

Pour la description de la feuille de suivi et de ses fonctions, cf. III.1.3. de cette thèse. La même feuille de suivi a été utilisée en L1/S1 et L1/S2 pour tous les étudiants, sauf l'étudiant Et5, qui avait validé le module de langue l'année précédente au CRL de l'IPST. Sa feuille de suivi pour l'année universitaire 2004/2005 n'ayant pas pu être retrouvée, l'entretien final a en grande partie porté sur les séances en L1/S2.

finaux ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone numérique ; un fichier son est disponible pour chaque étudiant.

Six des onze entretiens finaux ont été retranscrits intégralement, mais il a été décidé de ne pas les exploiter dans cette recherche. La nature des données ainsi obtenues est très différente de celle des données provenant de la méthodologie combinant observation et entretien d'explicitation. Elles relèvent de la mémoire du sujet et résultent très probablement de reconstructions complexes à partir de souvenirs. C'est pourquoi elles ont été provisoirement écartées. Elles pourront en revanche faire l'objet d'études ultérieures dans un cadre méthodologique différent.

En fin de semestre, les étudiants ont également rempli deux questionnaires utilisés dans le cadre d'une précédente recherche du LISEC¹⁰⁹ dans les CRL de l'ULP en 2003/2004 (Marquet, Poteaux, Triby 2005). Le premier questionnaire est composé de trois parties distinctes sur : l'expérience de l'étudiant dans l'apprentissage des langues étrangères¹¹⁰, les stratégies d'apprentissage des langues¹¹¹ utilisées par l'étudiant, et enfin des informations générales. Le deuxième questionnaire est en fait un test permettant de caractériser le mode d'apprentissage de l'étudiant¹¹². Dix étudiants sur onze ont répondu seuls aux questionnaires, à un moment et dans le lieu de leur choix. Seul un étudiant nous a sollicitée le jour de l'entretien final pour les remplir intégralement avec lui. À ce jour, ces données n'ont pas non plus été exploitées. L'angoisse du jeune chercheur que nous sommes explique certainement cette boulimie de données pendant que nous avions encore les étudiants sous la main ... Il n'est pas exclu que ces données puissent un jour compléter nos résultats, mais elles ne nous ont pour l'instant pas aidée à éclairer nos analyses.

Quand ils étaient disponibles, nous avons obtenu les résultats chiffrés des étudiants observés aux évaluations d'anglais en L1/S1 et L1/S2 pour l'année universitaire 2005/2006. Nous avons également obtenu les informations :

- de réussite éventuelle aux examens de L1 en juin ou en septembre pour l'année universitaire 2005/2006,

_

¹⁰⁹ Le LISEC est le Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication.

¹¹⁰ D'après Albero (1999).

¹¹¹ Adaptation de la traduction que Delphine Renié (Université d'Ottawa, Canada) a réalisée du questionnaire de Oxford (1990).

¹¹² Adaptation française par Berbaum du « Learning Style Inventory » (LSI) développé par Kolb (1976).

- pour les étudiants inscrits en L3 en 2007/2008 : de la validation éventuelle de la certification CLES¹¹³ au niveau B2 du Cadre Européen de Référence, que tous les étudiants passent en L3 à l'ULP.

IV.5. Posture du chercheur

L'observation, de par la présence du chercheur, introduit immanquablement une perturbation dans la situation observée et il paraît évident qu'elle influence l'activité de la personne observée, qui construit sa propre représentation des attentes du chercheur. Dans notre cas, il est peu probable qu'un étudiant décide de ne pas « travailler » alors qu'il est observé, ou de ne pas venir au CRL alors qu'il sait que le chercheur est venu pour lui. Nous pouvons confirmer que les étudiants ont été assidus (à l'exception de l'étudiante Et2, absente à deux occasions et qui a par ailleurs prévenu le chercheur de son absence dans l'un des deux cas). Plusieurs des étudiants (l'étudiante Et2 et l'étudiante Et6) ont avoué qu'ils ne seraient pas venus à l'une ou l'autre séance, en raison d'une fatigue excessive par exemple, s'ils n'avaient pas participé à la recherche. Pourtant, d'autres comportements, plus surprenants compte tenu de la situation, permettent de supposer que certains étudiants au moins ont parfois continué à agir comme ils l'entendaient. Ainsi, l'étudiante Et6 nous a prévenue au début de la première séance observée qu'elle partirait tôt pour aller à l'opéra. L'étudiant Et3, très engagé dans la grève du printemps 2006, nous a informée à l'avance de son absence. Durant une séance, ce même étudiant alterne, sur internet, la lecture d'articles et la consultation de sa messagerie électronique. Cette deuxième activité est soigneusement cachée à l'enseignant, mais pas au chercheur. Nous avions bien insisté auprès de tous les étudiants sur l'absence d'attentes et d'a priori, précisant même que c'était la première recherche dans les CRL de l'ULP à s'intéresser à ce que les étudiants font vraiment. Il semblerait que nous ayons ainsi peut-être pu atténuer, chez certains étudiants, les effets perturbateurs de la présence d'un observateur sur l'activité. Le statut d'étudiante en thèse a sans doute également joué. Lors des entretiens, les réponses des étudiants à des questions qui auraient pu les embarrasser (par exemple, sur la pertinence des interventions de l'enseignant, l'intérêt d'une ressource ou d'une tâche) ne semblaient pas complaisantes. Nous avions également entrevu le risque que les

_

¹¹³ Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur. Site internet officiel : http://www.certification-cles.fr/

sujets de l'étude soient « abandonnés » par leurs pairs, ne souhaitant pas être eux-mêmes observés par le chercheur. Or, des interactions entre pairs avec les étudiants observés ont bien eu lieu et n'ont pas paru moins nombreuses qu'entre les autres étudiants. Il s'avère aussi que plusieurs sujets ont travaillé avec un ou deux autres étudiants pendant les séances observées, alors que ces derniers étaient du même coup observés eux-aussi. En résumé, s'il ne peut pas être contesté que la situation d'observation n'est pas neutre, nous pensons que la présence du chercheur n'est pas forcément plus contraignante que la présence de l'enseignant-évaluateur en termes d'influence sur l'activité.

Reste à savoir si la situation d'observation a influé sur l'activité de l'enseignant et sa prise en charge du sujet dans le CRL. Nous avons beaucoup insisté auprès des enseignants participant à l'étude pour qu'ils ne changent rien à leur pratique. Toutefois, il se pourrait que la volonté de bien faire les ait conduits, consciemment ou inconsciemment, à s'occuper « mieux » et donc probablement selon la culture enseignante dominante, « plus » de l'étudiant observé par rapport aux autres étudiants. Nous considérons que ceci ne constitue pas une limitation majeure dans la mesure où l'objet principal de l'observation reste l'activité de l'étudiant. Quelles qu'elles soient, les interventions de l'enseignant font partie de la situation en fonction de laquelle l'étudiant agit et réagit et c'est sa trajectoire qui intéresse le chercheur, qu'elle soit librement choisie ou en réaction à une perturbation.

V. Analyse des données recueillies

V.1. Tableau de synthèse : actions et explicitation des actions

Pour chaque étudiant, nous obtenons une somme importante de données. Il s'avère difficile pour le chercheur d'appréhender l'ensemble de données constitué par les notes prises lors des quatre séances d'observation et les transcriptions intégrales des quatre entretiens d'explicitation s'y rapportant. Afin d'en faciliter la lecture et l'analyse, un tableau de synthèse a été élaboré pour chaque étudiant, regroupant les données relatives aux actes observés et au discours du sujet sur ces actes. Dans ce tableau, les quatre séances sont décrites successivement. Les données issues des observations et celles provenant des entretiens d'explicitation sont présentées dans deux colonnes différentes. Le discours de l'étudiant sur les actes apparaît sous forme de citations, en regard des actes en question. Les citations sont verbatim (non simplifiées ou réécrites, et parfois très longues) afin de présenter les données

brutes et ne pas introduire l'interprétation du chercheur à ce stade. Toutefois, lorsque la citation ne semblait pas claire, des éléments de contexte ont pu être précisés dans les mots du chercheur.

V.2. Analyse des données de chaque tableau selon les quatre indicateurs

L'analyse des données a consisté, pour le chercheur, à repérer dans les tableaux de synthèse, c'est-à-dire par étudiant et par séance, les manifestations des quatre indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage que nous avons mis en évidence. Quatre couleurs différentes ont été utilisées pour les distinguer :

- exploration : en vert,
- contrôle du processus d'apprentissage : en bleu,
- routines : en violet,
- gestion des contraintes : en rouge.

Pour le dernier indicateur, l'ensemble des contraintes issues du dispositif ont été repérées en rouge, pour que le chercheur puisse ensuite analyser les modes de gestion de ces contraintes par l'étudiant.

Un des tableaux d'analyse (avec les quatre couleurs donc) apparaît dans le livret présentant à titre d'exemple les données recueillies pour un étudiant.

V.3. Etat des lieux de l'analyse

Huit tableaux sur onze ont fait l'objet d'une analyse, ce qui nous permet de présenter, dans le chapitre 5 « Analyses et Résultats », huit études de cas complètes. En raison du volume des données recueillies, les données pour trois étudiants (Et3, Et7, Et11) n'ont pas encore été traitées. Nous avons préféré privilégier la minutie dans l'analyse, essentielle étant donné la méthodologie choisie. Elle nous permet de présenter des analyses pointues, mettant en évidence la complexité et l'originalité de chaque situation ou trajectoire d'apprentissage, et l'apport d'études de cas approfondies pour la compréhension des pratiques d'apprentissage en CRL. Les données non traitées feront l'objet d'analyses ultérieures, afin de compléter, et peut-être nuancer encore davantage, les résultats obtenus.

CHAPITRE 5 Analyses et Résultats

Les études de cas présentent les résultats pour chaque étudiant par indicateur. Pour cinq étudiants, nous avons fait précéder l'analyse par indicateur de la description de l'activité visible de l'étudiant pendant les quatre séances observées. Celles-ci ont été élaborées à partir des comptes-rendus d'observation, à l'attention du lecteur, car elles permettent de mieux appréhender les données d'observation et de constater la rigueur de l'analyse. À partir des études de cas, nous proposons ensuite des résultats généraux par indicateur.

I. Etudes de cas

I.1. Étude de cas : l'étudiant Et1

CRL: B

Enseignant: En1

I.1.1. Analyse par indicateur

Remarque préalable :

Contrairement à la plupart des étudiants français, Et1, étudiant de nationalité sénégalaise, parle en anglais dès qu'il arrive au CRL, que ce soit aux moniteurs ou à l'enseignant, et se débrouille pour s'exprimer simplement, à l'oral comme à l'écrit. Ses propos lors des entretiens sont parsemés de mots anglais, comme « travailler le listening » et « des vocabulaires slang ». Et1 donne l'impression d'avoir des facilités en anglais, ce qui est contredit dans les faits par de grosses difficultés en compréhension, écrite et orale. L'étudiant Et1 étonne également par la grande sensibilité dont il fait preuve envers la musicalité de la langue et les tournures spécifiques à l'anglais :

Séance 2 : Et1 choisit un film américain.

- L'accent américain, parce que moi j'aime bien l'accent américain, ça me plaît beaucoup, ça me plaît beaucoup. (...) Ben ... moi, je trouve que c'est ... l'anglais américain est plus bon à entendre que ... C'est vrai que sur le plan syntaxique, c'est pas ... c'est pas plus ... c'est pas plus bon que ... que l'anglais britannique. (...) Mais sur le plan « melodies », ben je préfère l'anglais américain.

Séance 2 : pendant qu'il visionne le film, Et1 écrit parfois un mot, parfois une phrase entière.

- (...) vous savez, ce qui ... ce qui ... ce qui m'intéresse le plus, c'est de reporter d'abord les mots qui me sont inconnus, c'est-à-dire les mots que je connais pas. (...)

Ensuite, les expressions que j'aime bien, qui sont très utiles (...) à utiliser et puis qui sonnent bien à l'oreille. Tout ça aussi, je note. (...)

Il arrive que je connais comment on dit ceci euh ... de cette manière (...) mais quand je le connais d'une autre manière, mieux que l'autre que je connaissais, je le note.

Et1 connaît aussi les catégories grammaticales, qui lui servent dans le processus de compréhension :

Séance 2 : à côté d'un mot noté, Et1 écrit aussi parfois sa catégorie grammaticale.

- Hein, quand même j'ai regar... j'ai noté quelque vocabulaire, expressions dans mon cahier. Arrivé à la maison, je vais essayer de voir s... à quoi signifient ces vocabulaires, ces mots. Et j'ai en tête aussi euh ... chaque mot, j'ai en tête euh ... c'est-à-dire je note si c'est un adjectif ou quoi, si ... si ... si ça [servira?] à noter que ce mot est un adjectif, je le note. Au cas où je sais que c'est ... bien que c'est un adjectif, je laisse passer, je laisse tomber.

Séance 3 :

- (...) j'ai fureté dans tout le dictionnaire, mais j'ai pas vu « dashing ». (...) Il y a « dash » qui signifie ... je sais pas, j'ai oublié ... « to be well dressed », c'est-à-dire très bien ou bien s'habiller de manière sexy, tout ça. (...) J'ai vu la signification mais « dashing » en tant que tel, en tant que adjectif, j'ai pas vu.

Ceci tendrait à montrer qu'un niveau de langue modeste n'implique pas forcément peu de méta-connaissances sur la langue et ses particularités. Si ces méta-connaissances semblent utiles à Et1 pour apprendre, la question du niveau plutôt moyen de l'étudiant (en compréhension en tout cas) se pose de manière d'autant plus criante qu'il a étudié l'anglais pendant toute sa scolarité secondaire (« pendant 7 ans (...) de la sixième à la terminale », entretien sur la séance 1).

Et1 apparaît comme un étudiant « brouillon ». En dehors de son petit carnet, il n'a jamais qu'un stylo et c'est l'enseignant qui lui donne un crayon à papier durant la séance 3. S'il n'écrit pas avec son stylo sur la photocopie de la leçon 1 fournie par En1 (« Oui, parce que je veux pas écrire des bêtises sur le truc, quoi »), il utilise le crayon à papier sur la photocopie, avant de passer à la leçon 2 de l'ouvrage et de continuer à écrire au crayon à papier à même le livre! Lors de la séance 4, il n'a pas du tout de stylo et en demande un à l'accueil, ainsi que des feuilles blanches à un étudiant de sa promotion. Pour que le chercheur puisse préparer l'entretien final, il a été convenu de lui fournir toutes les notes et photocopies de travail de l'année, mais Et1 ne trouve plus son petit carnet. L'étudiant Et1 est visiblement allé à son examen oral d'anglais du premier semestre, sans en connaître les modalités :

Séance 4 :

- J'allais rester et faire le dossier parce que, le premier semestre, ce qui m'était arrivé, je savais pas qu'on allait faire un dossier pour prés... pour faire ... présenter ça le jour de l'entretien. (...) Je ne savais pas du tout. Et ce jour là, je suis venu comme ça, le prof m'a dit, « Où sont

tes dossiers ? », j'ai dit « Quels dossiers ? ». Il m'a dit « Tout ce que vous avez fait depuis le premier semestre, vous devez le présenter sous forme de dossier. Et c'est ça que tu vas présenter. ». Je lui ai dit « Ah bon, non, je savais pas ... » et c'est comme ça il m'a posé quelques questions, et j'ai tout juste passé l'oral. (...) Et ce second semestre il faut pas que cela se reproduise.

Il pensait avoir son examen oral d'anglais du deuxième semestre le jour même de la séance 4, c'est-à-dire une semaine avant la date effective, était venu pour demander un report à l'enseignant parce qu'il n'était pas prêt, tout en ayant, par ailleurs, oublié qu'il avait convenu d'une quatrième séance d'observation avec le chercheur! En outre, il passe une bonne partie de la séance 4 à s'informer auprès de collègues étudiants de la manière de présenter son dossier pour l'examen oral d'anglais. L'étudiant Et1 semble éprouver des difficultés à appréhender les règles institutionnelles.

Et1 apparaît également être dans une situation de dépendance à l'enseignant, qu'il appelle très rapidement pour des problèmes techniques, comme allumer l'écran de télévision (séance 2) ou pour des explications dans le cas d'une ressource inconnue (séance 1), sans l'avoir vraiment explorée au préalable :

Séance 1 : Et1 se connecte à un site internet et, très rapidement appelle En1.

- Ah oui, à ce moment là je savais pas ... je connaissais pas le site quoi.

Lors de la séance 3, Et1 essaie de comprendre par lui-même pendant un temps beaucoup plus long, mais finit par interpeler l'enseignant car il ne comprend pas l'exercice d'écoute proposé dans le livre. Il n'a pas eu recours au dictionnaire par exemple, alors que l'interaction avec En1 montrera qu'un mot au moins, essentiel car figurant dans le tableau à renseigner, était inconnu :

- Parce que au début je comprenais rien du tout, franchement. Je comprenais ce qui ... pas ce qu'il faut mettre, « platform », « time ». C'est après que j'ai demandé au prof, en fait, de bien m'expliquer. Il m'a expliqué qu'est-ce qu'il faut faire, il m'a donné un exemple ...
- Hm mm.
- ... c'est là que j'ai commencé à comprendre.
- D'accord. Mais l'incompréhension, elle était ... elle était de l'exercice ici ?
- Oui, c'était l'exercice ...
- Mais -
- ... comment faire, comment remplir les ... les ... les cases vides.

 (\ldots)

- Des fois j'écoutais les mots comme « Southampton », « Coventry » et les destinations, tout ça, mais je savais pas là où ... où les mettre.
- (...)
- Il y avait aussi -
- Oui ?
- ... un problème de vocabulaire au niveau du mot « platform ».
- Hm mm.
- Et puis c'est le prof qui m'a un peu expliqué ça.

Il y a, chez Et1, un véritable problème d'appréhension des tâches dans les appareils didactiques, le cas décrit précédemment n'étant pas le seul exemple. Dans la leçon suivante du même ouvrage, Et1 veut faire l'exercice d'écoute à partir de la cassette audio mais regarde, dans le livre, la rubrique « Reading and writing » sur la page de droite et non la rubrique « Listening » sur la page de gauche. Lors de la séance 1, Et1 fait plusieurs exercices de compréhension d'un passage (oral et écrit), mentalement et sans correction, ignorant que les corrigés se trouvent tout en bas de la page internet :

Séance 1 : exercice « Gap-fill » sur un site internet à partir d'un fichier audio

- Mais c'est un « listening » quoi. Ils parlent ... ils parlent et après tu ... tu te rappelles les mots qui ... qui manquent sur les vides.
- Et là t'as pas eu envie de les écrire, les mots ?
- Non non parce que <u>je le [les ?] savais pas</u>. C'est ce que le prof m'avait dit d'ailleurs *[= plus tard]*, il m'avait dit, pour cet exercice il faut ... il faut noter les mots (...) après essayer de revoir le corrigé pour voir si ça tombe bien.

Contrairement aux activités de compréhension, les tâches d'expression libre à partir du même site internet ne semblent pas poser problème, ni la rédaction du « Film report » (séance 4).

Exploration:

Le mode d'exploration est différent à chaque séance observée. Si exploration il y a eu au début de la séance 1, elle s'achève lorsque Et1 obtient sa feuille de suivi, sur laquelle En1 a noté l'adresse internet d'un site. Il n'y a pas eu de phase d'exploration plus extensive pour cette ressource à la séance précédente non plus puisqu'il semble que l'enseignant n'ait conseillé qu'une ressource, suite à une demande de l'étudiant :

- Non, en fait c'est ... c'est le prof qui m ... qui me l'a proposé, quoi. J'ai demandé, en fait, quel est le site qui me permet de travailler le vocabulaire parce que comme ça ... ou bien le « listening », c'est la même chose quoi, tu ... tu écoutes les mots et en même temps tu ... tu les tapes ou bien tu les notes (...) quelque part.

Au début de la séance 2, Et1 prend sa feuille de suivi avant de se renseigner directement auprès du moniteur pour savoir si le CRL dispose d'un film spécifique qu'il aimerait voir. C'est parce que ce film n'est pas une ressource du CRL que le moniteur lui montre la section des « Films » dans le classeur de ressources. Et1, qui affirme qu'il « voulai[t] coûte que coûte regarder un film » ce jour là, la consulte assez longuement et :

- (...) tout d'un coup j'ai ... j'ai vu le film *The Men in Black*.

L'exploration, qui a donc porté sur le classeur de ressources, était limitée aux films, l'entretien semblant indiquer qu'elle s'est arrêtée au moment où Et1 a vu le film cité dans l'extrait ci-dessus.

Pour le choix de la ressource exploitée pendant la séance 3, l'exploration porte également sur le classeur de ressources, mais est plus ouverte :

- Non, cette fois-ci en venant je n'avais pas d'idée comme quoi je vais travailler soit sur l'ordi ou bien sur la vidéo (...) ou bien le DVD. Oui, je suis venu ... décidément je s... j'étais en train de voir. Et j'avais un problème de choix au début.

En fin de compte, elle ne sera tout de même pas très extensive, au regard de l'absence d'intention première. Et1 consulte alternativement deux sections du classeur : celle des « Films » et celle de l'« Audio ». Si l'étudiant dit avoir choisi la ressource à cause de son titre (*Learning to Listen*), l'entretien ne permet pas de déterminer l'étendue de l'exploration de la section « Audio ».

Durant la séance 4, Et1 continue un travail de production écrite commencée lors de sa précédente séance en CRL et aucune nouvelle ressource n'étant choisie, il n'y a pas non plus de phase d'exploration en début de séance.

Au cours de deux des séances observées, nous avons aussi deux cas d'exploration d'une ressource en marge d'une activité principale, qui ont lieu par hasard. Alors qu'il cherche une deuxième leçon du même type que la première sur le site internet conseillé par En1 (séance 1), Et1 navigue et tombe sur un titre de lien qui l'interpelle, sur lequel il clique (« Learn to make tea ») :

- Là je voulais savoir quoi (...) mais dès que je suis entré, en fait j'ai pas vu ça, comment on prépare le thé. En fait on me ... on me parlait des différentes sortes de « tea » ... de thé, il y a le thé vert, j'ai vu le thé vert, le thé blanc et d'autres thés quoi, thé noir –
- D'accord. Donc c'est pour ça, moi j'ai vu que tu défilais, en fait tu as pas vraiment lu, tu cherchais euh ...
- Voilà, c'est ça.
- ... où c'était, cette information.
- Tout à fait.

Mais cette découverte aléatoire d'un site internet n'aboutira pas à une activité car elle s'avère ne pas répondre aux attentes de l'étudiant. Au cours de la séance 4, Et1 consulte un autre étudiant sur la manière de présenter le dossier pour l'examen oral d'anglais et découvre alors, également de manière aléatoire, un livre de vocabulaire scientifique :

- Ouais, j'ai ... on a encore parlé donc de ... du dossier, et lui il me parlait, il me disait com... la manière dont il prépare son dossier et ... d'un coup il m'a proposé le livre. C'est un livre scientifique, quoi.
- Hm mm.

- Et j'ai lu ce livre, j'ai feuilleté un peu et j'ai vu que c'est un bon livre, il y a beaucoup de vocabulaire intéressant à lire ... puis c'est tout.

Tout occupé qu'il est à la préparation de son dossier d'examen, cette découverte reste lettre morte. Et1 n'indique pas qu'il pourrait prendre cette ressource lors de séances ultérieures au CRL.

Routines:

Au vu des séances observées, Et1 ne semble pas avoir établi de routines qui le conduiraient à choisir plutôt tel ou tel type de ressources. Parmi les pratiques récurrentes de l'étudiant, il y a le fait – déjà mentionné plus haut - de parler en anglais aux moniteurs, aux enseignants, dès qu'il arrive au CRL :

Séance 2 :

- Donc, quand vous êtes arrivé euh ... l'enseignant n'était pas encore là, vous avez pris votre feuille de suivi et j'ai remarqué que ... donc vous avez été demandé quelque chose au moniteur, tout de suite en anglais.
- Hm mm.
- Est-ce que vous parlez toujours au moniteur euh ... en anglais ?
- Euh ... oui, j'ai l'habitude moi personnellement. J'ai l'habitude.

En outre, pour le vocabulaire, Et1 utilise les deux côtés du dictionnaire bilingue pour, semble t-il, écrire un synonyme ou une reformulation du mot ou de l'expression inconnu(e) plutôt que sa traduction en français.

Il semblerait que noter du vocabulaire et des tournures spécifiques à l'anglais fasse également partie des routines de l'étudiant :

Séance 2 : pendant qu'il visionne le film, Et1 écrit parfois un mot, parfois une phrase entière.

- (...) vous savez, ce qui ... ce qui ... ce qui m'intéresse le plus, c'est de reporter d'abord les mots qui me sont inconnus, c'est-à-dire les mots que je connais pas. (...)

Ensuite, les expressions que j'aime bien, qui sont très utiles (...) à utiliser et puis qui sonnent bien à l'oreille. Tout ça aussi, je note. (...)

Il arrive que je connais comment on dit ceci euh ... de cette manière (...) mais quand je le connais d'une autre manière, mieux que l'autre que je connaissais, je le note.

Et1 affirme d'ailleurs mettre en pratique cette routine en dehors du CRL :

- Je le faisais même avant que vous ... je ... je me suis habitué à faire cela. Chez moi quand ... quand je regarde des films en français (...) sous-titrés en anglais (...) quand on me dit une phrase et puis on le dit en ang... je capte en même temps l'expression sous-titrée, et ... si ça me plaît ou bien si ... si ... si ... si ... si ça me plaît voilà, ben je vais essayer de le noter, et j'ai décidé de le mettre en pratique quand l'occasion se présente.

Contrôle du processus d'apprentissage :

Depuis le premier semestre, l'étudiant Et1 a pour objectif de travailler la compétence de compréhension orale, comme l'indique la feuille de suivi. Voici ce que Et1 y a noté pour la première séance en CRL :

Séance du 10/10/2005 :

I was improving my listening with the [audio] book called X. The listening was a little bit difficult to me because the speaking was quick.

My objectives for the next session: Next time, I will continue to perform my listening.

et toutes les séances du premier semestre ressemblent à celle-ci sur la feuille de suivi. Au deuxième semestre, un deuxième objectif apparaît se greffer sur le premier : il s'agit d'apprendre du nouveau vocabulaire. Et1 ne distingue pas clairement ces deux objectifs, qui, dans son esprit, semblent former un tout :

Séance 1 :

- Moi, j'avais prévu tout ça parce que j'avais dit que je vais travailler la semaine prochaine le vocabulaire parce que ça fait longtemps j'ai pas eu de vocabulaire, et puis je perds beaucoup de mots, [quelque chose ?] comme ça ce que je voulais faire, quoi.
- D'accord. Euh ... et donc après vous êtes allé sur le ... je peux te tutoyer?
- Oui, oui, oui.
- Tu es allé sur le site donc du ... le site internet du ... du CRL et après sur donc moi j'ai regardé le ... un site qui s'appelle *Breaking News* ?
- Yes.
- Et ça, ça ... ça ... ça t'es venu comment, cette idée ?
- Non, en fait c'est ... c'est le prof qui m ... qui me l'a proposé, quoi. J'ai demandé, en fait, quel est le site qui me permet de travailler le vocabulaire parce que comme ça ... ou bien le « listening », c'est la même chose quoi, tu ... tu écoutes les mots et en même temps tu ... tu les tapes ou bien tu les notes ...
- Hm mm.
- ... quelque part.

Malgré son insistance sur le vocabulaire (cf. les deux extraits suivants), les ressources choisies lors des séances 1 à 3 comprennent toutes des passages audio ou vidéo à écouter.

Un certain contrôle du processus d'apprentissage apparaît dans l'évaluation a posteriori de l'utilité d'un type de ressource, comme les films. Et1 choisit de visionner un film lors de la séance 2 :

- (...) je voulais, coûte que coûte, regarder un film aujourd'hui.
- D'accord. Et ça, c'était pourquoi un petit peu, vous a...?
- Ben p... pour améliorer mon anglais. C'est ... c'est vrai que c'est un tout petit peu difficile de ... de travailler l'anglais en ... en regardant un film, mais quand même, je ... je veux bien le faire en prenant des notes et le vocabulaire, relever la manière dont ... dont les différentes personnes parlent l'anglais, tout ça c'est –

Toutefois, au début de la séance 3, alors qu'il considère aussi à un moment de regarder un film, il préfère finalement choisir un livre d'exercices avec cassette audio. Il justifie cette décision de la manière suivante :

- (...) Je me suis dit que là je vais laisser les DVD, les films comme ça, parce que généralement ça ne m'apporte pas beaucoup de vocabulaire. Pour moi, je ... je me polarise surtout sur le vocabulaire (...) et c'est comme ça, ça m'est venu l'idée. J'ai essayé de voir l'audio parce que quand tu prends des « book » avec audio, tu pourras regarder les mots ou prendre ton temps et puis essayer de faire une étude personnelle.

De manière tout à fait intéressante, une étude approfondie dans le cas d'un film semble exclue d'emblée (cette possibilité n'étant même pas envisagée) par la nature même de cette ressource, objet de la vie quotidienne de l'étudiant racontant une histoire et donc forcément regardé sur le mode « naturel ». À la fin de l'entretien sur la séance 3, Et1 fait un bilan tout à fait positif de la nouvelle ressource, à savoir le livre d'exercices avec cassette audio, pour le travail de l'écoute et écrit sur sa feuille de suivi qu'il la reprendra lors de séances ultérieures :

- ... donc euh ... comment vous vous situez, est-ce que c'était quand même intéressant, vous pensez que ça vous a quand même apporté ?
- Ouais, ouais. J'ai mis même sur la fiche que je ... que je viens de rendre.
- Hm. La feuille de suivi.
- Ouais, voilà.
- Hm. Pardon.
- J'ai même mis que la prochaine fois je vais continuer à travailler dessus parce que [ça commence?] ça m'intéresse. Parce que au début, c'est vrai que ça me plaisait pas du tout, je sais pas. [Ça peut?] ... du fait que j'ai pas compris ou quelque chose comme ça. Mais finalement je me suis dit que là c'est bien quand même parce que, comme j'ai décidé de travailler mon « listening »...
- Hm mm.
- ... donc, après avoir fini, je me suis dit que ben, c'est un bon outil pour travailler le « listening ».

Le petit nombre de séances restantes avant la fin du semestre universitaire n'a pas permis de vérifier si cette intention s'était concrétisée. Après la séance 3, Et1 est venu deux fois au CRL. Durant une séance en accès libre, Et1 a regardé un film commencé en début de semestre. La séance observée 4 a été consacrée à la préparation du dossier d'examen et la fin de la rédaction du « Film report » sur ce même film.

La manière choisie par Et1 pour exploiter les ressources pose question quant au degré de contrôle du processus d'apprentissage. Lorsqu'il visionne le film (séance 2), Et1 met le sous-titrage en anglais (« ça me facilite la compréhension »), mais insiste sur le fait qu'il écoute tout en lisant :

- Et alors quand vous lisez aussi, est-ce que vous écoutez en même temps ou est-ce que du coup l'écoute, ça passe un peu à l'as ?
- J'écou... j'écoute en même temps.
- Vous écoutez en même temps ?
- Ouais.
- D'accord.
- Parce que c'est pour travailler justement le « listening » ...
- Hm.

- ... mais ça sert à rien de lire et de ne pas écouter ce qu'ils disent.

Ces choix peuvent paraître en partie contradictoires compte tenu de l'intention exprimée. Lors de la séance 1 (site internet), le début de la séquence d'actions sur la première leçon paraît contrôlé: Et1 écoute le passage audio une fois sans regarder la transcription, puis lit la transcription deux fois, réécoute le passage audio une fois avec la transcription sous les yeux avant de passer aux exercices:

- (...) sur les questions, sur les vrais ou faux (...) ça permet de mieux comprendre aussi le texte quoi. (...) Et il y aussi des ... des ... des opinions qui ont été données dans ce texte (...) tout ça, ça ... ça ... ça participe à la compréhension.

En revanche, Et1 se met en quête d'une autre leçon sur le même site internet alors qu'il a apparemment fait certains exercices mentalement sans les corriger. En outre, l'interaction avec En1 révèle qu'il n'a pas compris grand-chose quant au contenu du texte. Il n'a pas corrigé les exercices, ce qu'il explique en disant qu'il ne savait pas que les corrigés se trouvaient en bas de la page internet, mais n'a pas non plus sollicité l'enseignant alors même qu'il le fait dans bien d'autres situations, comme nous l'avons vu plus haut.

Lors de la séance 3, l'étudiant appelle l'enseignant car il n'a pas compris le premier exercice d'écoute portant sur un passage audio, qui consiste à compléter un tableau avec des informations données dans le passage audio. En1 travaille avec Et1 à partir de la cassette audio puis du script, lui fait réécouter des petits segments du passage audio de nombreuses fois, le guide avec des questions précises jusqu'à ce que Et1 réussisse à renseigner la première ligne du tableau. Après le départ de l'enseignant, Et1 procèdera exactement de la même manière pour l'exercice entier, ainsi que pour l'exercice d'écoute de la leçon suivante. Il semblerait que le dispositif ait ici permis de développer l'autonomie de l'étudiant, ce qui n'a pas pu être vérifié dans le temps.

Gestion des contraintes inhérentes au dispositif :

L'étudiant Et1 renseigne sa feuille de suivi, mais pas toujours en fin de séance d'après les quatre séances observées. Il est fort possible que les entretiens l'en aient empêché car la feuille de suivi est beaucoup moins soignée au deuxième semestre (celui des observations) comparé au premier semestre. Et1 le fait de manière relativement proche des intentions premières des concepteurs du dispositif, l'accent étant parfois sur le contenu de la ressource mais plutôt sur les objectifs visés. Ceci est suffisamment rare chez les étudiants observés pour être signalé.

Certaines des tâches que fait Et1 sont très clairement le résultat des contraintes imposées par le dispositif, en particulier le dossier de travail à présenter pour l'examen oral. C'est le cas du « Film report » :

Séance 2 :

- D'accord. Mais si on vous ... si c'était pas obligatoire, vous feriez quand même quelque chose de ce type, vous trouvez que ça a un intérêt ou pas trop ?
- Ben, si on me donnait pas ça, je vais pas faire le résumé, tout ça, je vais pas ... j'ai même pas pensé à ça.
- D'accord.
- Comme d'habitude, comme je le fais chez moi, quand je regarde un film, après ça y est, je comprends, ça y est ...
- (...)
- D'accord. Ok. J'arrive pas bien à vous situer pour savoir si ... si ça vous semble utile, en fait, de faire un résumé, ou si pour cet exercice là, c'est pas spécialement votre objectif et vous ... Ma question, c'est : est-ce que vous le faites bon c'est un peu obligatoire mais vous le faites et vous trouvez ça utile et c'est bien, ou alors vous le faites parce qu'il faut le faire mais vous trouvez pas ça plus utile que ...
- Je ... je le fais parce que ... ça se note à la fin de l'année.
- Hm.
- Il y a un entretien qui nous attend à la fin de l'année, et ça se note.
- D'accord.
- Donc je suis obligé de le faire.

Les séances en salle, qui alternent avec les séances en CRL, constituent une contrainte plus inattendue. Il ressort de l'extrait suivant que les étudiants de ce groupe racontent, lors de la séance en salle, ce qu'ils ont récemment fait au CRL, ce qui conduit Et1 à répondre à des questions par écrit :

Séance 1 :

- Ouais là c'était juste pour ... pour relever les ... les questions qui m'ont ... qui me sont importantes –
- Hm mm.
- ... comme par exemple l'importance du thé pour moi –
- Hm mm.
- ... je ... je l'ai écrit et j'ai donné ... j'ai écrit quelques phrases sur ... sur ... sur ... sur cela.
- Donc tu as répondu en fait, en fait tu as fait l'exercice quoi ?
- Oui, j'ai répondu, oui, de manière très brève quoi.
- Hm mm, hm mm.
- Et il y a aussi d'autres questions, le « tea » autour ... le thé autour du monde et l'histoire du thé dans mon pays –
- D'accord.
- ... et parce que ça aussi ça ... il y a ... il y a des différences.
- Hm
- Le thé par exemple au Sénégal, là où ... d'où je viens –
- Hm mm.
- ... le thé est vu différemment qu'ici ou bien ailleurs –
- Hm
- ... aux Etats-Unis ou [quelque chose ?] comme ça.
- Hm.

- C'est pourquoi ça me ... c'était l'occasion d'écrire quelque chose pour la séance prochaine parce que je vais exposer tout cela.

Et1 a facilement recours à l'enseignant pour des questions pratiques, le conseil de ressources et quand il ne connait une ressource ou ne comprend pas une tâche, mais étonnamment jamais pour corriger ou évaluer le travail effectué. Il semble qu'il ne l'envisage même pas :

Séance 3 : En1 dit à Et1 qu'il peut faire l'exercice suivant. Et1 fait cet exercice, qui consiste à compléter une carte postale, puis passe à la leçon suivante.

- Souvent vous faites quand même assez facilement appel au prof ...
- Hm mm.
- ... et là vous avez pas ... vous vous êtes pas dit, tiens, il pourrait peut-être me corriger ma carte postale ?
- [petit silence]
- Je vous ... je vous pique un peu mais c'est juste parce que d'habitude vous le faites, donc je me suis dit pourquoi pas ... Est-ce que vous ... vous aviez envie de passer à autre chose ?
- [petit silence]
- Ça prenait trop de temps ou bien ... vous y avez pas pensé tout simplement ?
- Non, j'avais pas pensé à ça, non.
- D'accord.
- J'avais pas pensé à ça.

En réponse à un besoin exprimé par Et1, En1 a écrit l'adresse d'un site internet sur la feuille de suivi de l'étudiant. Si, dans ce cas précis, Et1 travaille sur cette ressource durant la séance 1, d'autres ressources ont été notées par l'enseignant sur la feuille de suivi et n'ont pas donné lieu à un travail. Autrement dit, Et1 ne considère manifestement pas les ressources conseillées comme des prescriptions. Il en va de même pour les tâches conseillées. Ainsi, à la fin de la séance 1, après avoir travaillé avec Et1 sur le sens du texte, mal compris par l'étudiant, En1 lui suggère d'écrire quelques lignes pour terminer son travail sur cette leçon. Après le départ de l'enseignant, Et1 relit le texte et insiste auprès du chercheur pour finir sa relecture malgré l'heure tardive et l'insistance de ce dernier pour faire l'entretien. L'interruption pour l'entretien ne permet pas de dire si l'étudiant aurait suivi le conseil de l'enseignant à la fin de la relecture.

Remarque en conclusion:

Les pratiques de l'étudiant Et1 nous ont souvent étonnée, nous rappelant la nécessité de prendre en compte aussi bien les éventuelles tendances unificatrices que tout ce qui s'en écarte, pour la richesse de l'analyse. Cette étude de cas montre bien l'extrême complexité des interactions entre les différents indicateurs, auxquels s'ajoutent les facteurs culturels, rendant impossible toute tentative de classification de type binaire, comme plutôt autonome / plutôt

pas autonome. L'étudiant Et1 aime l'anglais, dont il parle avec une fraîcheur naïve. Il apparaît avoir toutes les capacités nécessaires en germe pour progresser en anglais dans le dispositif.

I.2. Étude de cas : l'étudiante Et2

CRL : CRL A

Enseignant: En2

I.2.1 Description de l'activité visible de l'étudiante

Séance 1

Date: 07/03/2006, mardi 8h-10h

Durée de l'observation : 1 heure 40 minutes

<u>Circonstances particulières</u>: néant.

Déroulement de la séance :

À l'arrivée du chercheur, l'étudiante Et2 est assise dans le CRL; devant elle se trouvent un dossier¹¹⁴ du CRL contenant un article de journal¹¹⁵, un dictionnaire bilingue¹¹⁶ et une feuille volante, sur laquelle elle écrit les références de l'article. Elle lit l'article en entier. Après avoir noté le titre « Vocabulary » sur sa feuille, elle consulte le dictionnaire mais ne note rien. Elle se lève pour remettre le dictionnaire sur les étagères et revient à sa place avec un autre dictionnaire bilingue¹¹⁷. Tout en consultant l'article, elle cherche alors des mots anglais dans ce dictionnaire et écrit six mots et leur traduction française sur sa feuille. Elle rédige ensuite un texte en anglais (un résumé de l'article): pour ce faire, elle consulte régulièrement l'article, cherche parfois dans le dictionnaire l'équivalent anglais d'un mot français. Elle écrit avec un crayon à papier et gomme parfois un ou plusieurs mots. Quand elle a fini sa rédaction, elle remplit sa feuille de suivi en anglais et y recopie manifestement le début du résumé qu'elle vient de rédiger, avant d'improviser la suite. Après avoir remis le dossier avec l'article dans son tiroir d'origine¹¹⁸, elle prend un magazine¹¹⁹ et se rassoit. Elle le feuillette, semble

¹¹⁴ Toute ressource du CRL a une cote ; ce dossier a une cote PSY+nombre (PSY pour « psychologie »).

¹¹⁵ Il s'agit d'un article du journal *The Sunday Times* (March 20 2005), intitulé "Having it all isn't so hard".

 $^{^{\}rm 116}$ Le nom du dictionnaire n'apparaît pas dans le compte-rendu d'observation.

¹¹⁷ Il s'agit du dictionnaire *Robert et Collins Senior*.

¹¹⁸ Il s'agit d'un tiroir étiqueté PSY [de tel nombre à tel nombre], comprenant uniquement des dossiers cotés PSY.

¹¹⁹ Elle prend un numéro du magazine *Vocable Anglais* (version avec la traduction des mots anglais difficiles en français), 27 janvier-9 février 2005.

lire plusieurs tout petits articles de la page « En bref ». En deux-trois lignes sur sa feuille, elle résume en anglais un de ces articles 120. Elle feuillette à nouveau le magazine, s'arrête très brièvement sur quelques articles, puis consulte le sommaire. Elle consulte un article¹²¹ en particulier, regarde d'un peu plus près, tourne la page suivante, puis revient en arrière et commence à lire l'article en question. L'enseignant En2 l'interrompt dans sa lecture et lui demande en anglais ce qu'elle a fait ; s'ensuit une petite discussion en anglais sur le thème du premier article lu. En2 demande ensuite à Et2 si elle veut essayer autre chose, par exemple travailler sur l'ordinateur ; l'étudiante répond par l'affirmative. L'enseignant cherche alors un cédérom¹²² à l'accueil et s'assied avec l'étudiante devant un ordinateur. En2 montre à Et2 comment s'orienter dans le cédérom et lui donne des explications en anglais ; à partir du sommaire, Et2 choisit le thème de la leçon 123 et, une fois dans la leçon, ils font les premiers exercices ensemble et En2 donne à Et2 des explications et consignes en anglais. Puis, l'enseignant s'en va et l'étudiante travaille seule sur cette leçon, faisant certains exercices en entier ou partiellement, une ou plusieurs fois. À un endroit de la leçon, Et2 clique sur un lien et ne réussit pas à revenir à la leçon. Sur les conseils du chercheur, elle repasse par le sommaire. En2 vient la voir et s'enquiert en anglais de ce qu'elle pense de la leçon, puis s'en va. Dans le sommaire du cédérom, l'étudiante clique sur une autre lecon 124 et fait un certain nombre d'exercices. C'est le chercheur qui sollicite l'étudiante pour l'entretien.

Séance 2

Date: 21/03/2006, mardi 8h-10h

Durée de l'observation : 1 heure 40 minutes

<u>Circonstances particulières</u>: Durant l'entretien, l'étudiante Et2 précise qu'elle est très fatiguée et qu'elle ne serait probablement pas venue au CRL ce matin là si elle n'avait pas participé à la recherche.

¹²⁰ Son titre: « Cloned cat ».

¹²¹ L'article s'intitule « The directory for cell phones ? ».

¹²² Il s'agit d'un cédérom de la série *Reflex English*, niveau élémentaire, leçons 21-40.

¹²³ Le thème apparaît en anglais : « clothes ».

¹²⁴ Cette deuxième leçon, sur laquelle Et2 clique, a pour titre « Video Lesson ».

Le chercheur a commencé l'observation après qu'une première ressource ait été choisie et abandonnée : d'après l'entretien, Et2 a choisi un dossier¹²⁵ contenant un article dans un des tiroirs de dossiers du CRL et a pris un dictionnaire bilingue¹²⁶ par la même occasion. Elle a commencé la lecture de l'article, mais, en découvrant sa longueur, a décidé de ne pas poursuivre avec ce dossier et l'a rangé.

Déroulement de la séance :

À l'arrivée du chercheur, l'étudiante Et2 est assise seule à une table dans le CRL. Devant elle se trouve une feuille volante vierge (avec en dessous un magazine avec des mots-croisés en français); elle a aussi sa feuille de suivi et un dictionnaire bilingue¹²⁷. Elle se lève et se rend là où sont les tiroirs PSY, comprenant des dossiers avec des articles. Elle regarde les dossiers les uns après les autres et en choisit finalement un 128 dans le tiroir « PSY CE Nouveautés ». Elle lit l'article en entier une première fois apparemment. Puis, elle semble le lire une deuxième fois, tout en consultant les entrées de mots anglais dans le dictionnaire bilingue. À chaque fois qu'elle utilise le dictionnaire, elle écrit au crayon à papier un mot anglais et sa traduction en français sur sa feuille. Ensuite, elle rédige un texte (un résumé de l'article), toujours au crayon à papier, gomme assez souvent un ou plusieurs mots avant de reprendre, consulte parfois l'article (plus à la fin qu'au début). Elle cherche une seule fois dans le dictionnaire l'équivalent en anglais d'un mot français, qu'elle utilise tout de suite dans son texte. Quand elle a fini sa rédaction, elle remplit sa feuille de suivi en anglais et y écrit une phrase de résumé, différente du résumé rédigé sur la feuille volante. L'enseignant En2 vient alors voir l'étudiante et successivement lui demande en anglais ce qu'elle fait, si elle a des questions, si elle a appris quelque chose, si elle est malade. Et2 répond en anglais sous forme de courtes phrases. En2 s'en va. L'étudiante se lève et range le dossier à sa place. Puis, elle se dirige vers le présentoir des magazines¹²⁹, feuillette le numéro exposé du magazine *Vocable*,

125 Il s'agirait d'un dossier avec une cote PSY (pour « psychologie »).

¹²⁶ Il s'agirait du dictionnaire *Robert et Collins Senior*.

¹²⁷ Le dictionnaire *Robert et Collins Senior*.

¹²⁸ Le dossier comprend un article du *Sunday Times* (Dec 11 2005) intitulé « Scans reveal brain damage from cannabis is like schizophrenia ».

¹²⁹ Dans ce CRL, les numéros les plus récents des magazines sont apparents sur un présentoir et, derrière chaque magazine, il y a un casier non visible où sont stockés les numéros plus anciens, accessibles si l'étudiant soulève une trappe.

c'est-à-dire le plus récent, puis le repose. Elle prend un autre numéro de Vocable 130 dans les archives et le feuillette. Elle revient s'asseoir en ayant déjà choisi un article¹³¹ et commence à le lire. Pendant la lecture, elle consulte de temps à autre la liste des mots anglais avec leur traduction en français qui se trouve dans une colonne à gauche du texte. Quand elle a fini la lecture de l'article, elle recopie sur sa feuille cinq des mots présents dans cette colonne et leur traduction. Puis, elle écrit un petit texte (un résumé de l'article) en anglais sur sa feuille, tout en consultant une fois l'article assez longuement. À la fin de sa rédaction, elle tourne la page du magazine pour voir la page suivante et revient en arrière. Ensuite, elle remplit sa feuille de suivi en anglais et y écrit une seule phrase de résumé. Et2 consulte le sommaire du même numéro de Vocable, puis elle feuillette le magazine : elle parcourt certaines pages des yeux et semble lire certains tout petits articles en anglais, elle semble lire (en partie) certaines rubriques en français¹³², semble lire aussi le titre de certains articles (en anglais) et parfois la phrase de résumé qui est en français (durée de l'ensemble = 12 minutes). Après avoir rangé ce magazine à sa place, Et2 regarde sur les étagères adjacentes, où se trouvent des livres. Elle prend et feuillette un roman¹³³. Elle revient s'asseoir avec ce roman et le lit en commençant au début. À plusieurs reprises, l'étudiante baille ; elle interrompt aussi plusieurs fois sa lecture pour regarder dans le CRL ou regarder l'heure. Une fois, l'enseignant vient voir l'étudiante : En2 lui demande en anglais si elle a vu le film correspondant au roman, si elle a aimé, si elle va au cinéma – questions auxquelles Et2 répond par « yes » ou « no » (à l'exception d'une petite phrase). Quand En2 s'en va, Et2 reprend la lecture. Plus tard, le chercheur interrompt la séance de l'étudiante pour l'entretien.

Séance 3

Date: 02/05/2006, mardi 8h-10h

Durée de l'observation : 1 heure 50 minutes

Circonstances particulières: néant.

<u>Déroulement de la séance</u>: Quand le chercheur arrive, l'étudiante est assise devant un ordinateur éteint. Elle l'allume, ouvre le navigateur Internet et le site du CRL A s'affiche. Elle

¹³⁰ Il s'agit du numéro 481 (2-15 juin 2005).

¹³¹ Le titre de l'article : « Savouring the taste of culinary stardom ».

¹³² Il s'agit des rubriques suivantes : *Edito, Guide - les sorties, Jargon de la presse.*

¹³³ Il s'agit du roman Bridget Jones's Diary.

clique sur le lien vers le site du CRL B, qui propose une sélection de sites Internet pour les langues. Elle regarde les sites proposés sous la rubrique « Psychologie », puis ceux sous la rubrique « Movies » et y choisit un site¹³⁴. Et2 essaie de s'orienter seule dans ce site, puis avec l'enseignant En2 qui est venu la voir (il ne connaît pas cette ressource). Et2 décide de changer et En2 lui parle en anglais d'un autre site¹³⁵ de la rubrique « Movies ». Sur ce deuxième site, Et2 et En2 sont perdus et c'est le chercheur qui explique comment faire une recherche sur un film. Et2 tape le nom d'un film dans la fenêtre de recherche, puis décide de ne pas continuer car elle veut faire des exercices. L'enseignant lui conseille alors un autre site Internet¹³⁶, dans la rubrique « Hot Sites », et lui explique toujours en anglais qu'il s'agit d'articles de presse avec exercices. L'étudiante consulte la liste des titres et En2 en lit plusieurs avec elle. Et2 clique sur un titre 137 et, parmi les deux versions proposées (« easier » et « harder »), clique sur « easier ». Après que En2 soit parti, Et2 lit l'article. Puis elle commence à lire les exercices, descend tout en bas de la page Internet jusqu'aux corrigés et remonte ensuite plus haut. L'enseignant passe rapidement voir l'étudiante et exprime en anglais sa surprise quant au thème du texte. Et2 fait les exercices qui ne nécessitent pas de partenaire et dont les corrigés sont disponibles, dans l'ordre où ils sont proposés, puis les corrigent à l'aide des corrigés. Une fois fini, elle retourne à la liste des titres (sur le même site Internet), clique sur un autre titre 138 et lit. Très rapidement, elle retourne à nouveau à la liste des titres et clique sur un troisième titre 139; elle choisit la version « easier » et procède exactement de la même manière que pour le premier article pour la lecture et les exercices. Après avoir rempli le questionnaire bilan (en français) distribué par l'enseignant et à rendre avant la fin de la séance, l'étudiante retourne sur le site du CRL B et choisit un site Internet 140 dans la rubrique « Learning English Online ». Dans la liste des quiz disponibles, elle clique successivement sur les sept premiers dans l'ordre où ils apparaissent mais ne fait que ceux

134

¹³⁴ Le nom du site Internet est *English-Trailers.com*.

¹³⁵ Le nom de ce site Internet est *Internet Movie Database*.

¹³⁶ Il s'agit du site Internet *Breaking News English*.

¹³⁷ L'article a pour titre : « France's Chirac rubbishes British food ».

¹³⁸ Le titre de l'article choisi : « Have an exam ? Have a Kit Kat ».

 $^{^{\}rm 139}$ L'article s'intitule: « British food best in the world ».

¹⁴⁰ Elle clique d'abord sur le lien « Self-Study Quizzes for ESL Students », puis sur « Grammar quizzes – easy ».

dont la correction est automatique¹⁴¹, puis fait un dernier quiz qui n'est pas le suivant immédiat dans la liste, avant de solliciter le chercheur pour l'entretien.

Séance 4 : n'a pas eu lieu

<u>Date</u>: 16/05/2006, mardi matin

<u>Circonstances particulières</u>: Compte tenu d'une absence pour raison personnelle de l'étudiante Et2, le chercheur n'a pu observer que trois séances en accès fixe en CRL. Celui-ci a demandé à Et2 de lui faire savoir quand elle viendrait au CRL en accès libre, mais l'étudiante a expliqué qu'elle ne comptait pas venir en accès libre. Le chercheur et l'étudiante ont alors convenu qu'une séance en CRL en accès libre serait observée un mardi matin, juste après l'examen oral d'anglais de Et2 (ce qui lui évitait de venir exprès pour la recherche). L'étudiante ne s'est pas présentée ce jour là pour son examen. L'idée d'observer une quatrième séance a ensuite été abandonnée par le chercheur, parce que celle-ci aurait été provoquée artificiellement : elle aurait eu lieu uniquement pour contenter le chercheur et n'avait aucune raison d'être pour l'étudiante.

I.2.2. Analyse par indicateur

Remarque préalable :

Seules trois séances en CRL ont pu être observées en raison d'une absence de l'étudiante Et2 et des grèves. L'étudiante a dit au chercheur qu'elle ne comptait pas venir en accès libre à un autre moment et était absente pour son examen oral, jour que le chercheur et elle avaient fixé pour la quatrième observation (cf. « Circonstances particulières » pour la séance 4). En outre, sans le rendez-vous pour la recherche, Et2 pense qu'elle ne serait pas venue à la séance 2 pour cause d'extrême fatigue, pouvant s'expliquer par l'horaire matinal des séances d'accès fixe et un long trajet en train entre son domicile et l'université. Toutefois, dans l'entretien sur la séance 3 à laquelle elle n'avait également pas « envie spécialement de venir », quand le chercheur lui demande si un autre horaire lui conviendrait mieux, elle répond : « non, c'est tout le temps pareil ». Ce faisceau de faits semble indiquer que les

Pour deux des sept quiz, l'utilisateur ne peut pas écrire la réponse sur la page Internet et la bonne réponse apparaît en cliquant sur un menu déroulant. L'étudiante Et2 commence mais ne finit pas ces deux quiz.

séances en CRL ne sont pas particulièrement appréciées par l'étudiante et nous supposons qu'elle y vient car, même si l'assiduité n'est pas vraiment obligatoire ou contrôlée, elles font partie des unités d'enseignement obligatoires (contrainte institutionnelle). En effet, sa participation volontaire à la recherche - qu'elle justifie en disant que, plus tard si elle fait elle aussi une recherche, elle souhaiterait qu'il y ait des volontaires - nous permet de supposer qu'elle serait venue au CRL pour les séances d'accès fixe en l'absence du chercheur (à l'exception de la séance 2), tout comme la représentation d'étudiante « sérieuse » que l'enseignant En2 a de Et2.

Exploration:

L'exploration ne porte jamais sur le classeur de ressources, mais se fait par contact direct avec les ressources dans l'environnement du CRL, comme par exemple pour les dossiers d'articles :

Séance 1 :

- Donc ces ... les textes sont répertoriés sur une liste ou c'est dans les tiroirs que vous cherchez ?
- En fait, euh ... il y a répertoriés dans une liste, mais moi je cherche dans ... dans le tiroir. Parce qu'en fait euh... le fonctionnement de la liste, j'ai pas trop compris, en fait, comment c'est, et je préfère pouvoir confronter directement les textes, savoir tout de suite de quoi ça parle, enfin mieux ... voir un peu, et euh ... après seulement ... enfin, choisir moi-même, quoi.

L'exploration est limitée à un type de ressources précis, déjà déterminé : les dossiers d'articles cotés PSY pour « psychologie » (séances 1 et 2), les numéros d'un magazine spécifique (séances 1 et 2), les livres (de littérature, apparemment) (séance 2), un site internet pour « faire des exercices » (séance 3). Si l'exploration est très peu ouverte dans les deux premiers cas, elle l'est tout de même plus dans les deux derniers compte tenu de la nature même des supports concernés :

Séance 2 :

- (...) Et donc après, vous ... (vite!) euh ... allez voir aux livres là-bas.
- Hm.
- C'est les livres, les dictionnaires, c'est quoi que vous regardez, quand vous êtes allée ?
- C'était les livres, en fait. Je voulais voir s'il y avait des livres intéressants, des nouvelles ou des trucs comme ça, en fait.

Séance 3 :

- (...) Euh ... et donc vous étiez devant un ordinateur. Vous aviez décidé au préalable ... ?
- Ouais.
- ... que vous alliez faire quelque chose sur l'ordinateur ou ... ?
- Hm. Ouais, ouais. J'avais envie de changer un peu.
- Et quoi comme, alors ? Qu'est-ce que ... c'était quoi dans votre idée, vous aviez déjà une idée prédéterminée ou pas ?

- Ouais, je pense fai... je pensais faire des exercices, euh ... comme j'ai fait, quoi.

Durant la séance 3, l'exploration porte sur le site internet du CRL B, qui comprend une sélection de sites internet pour les langues, classés par rubrique. Les rubriques consultées, « Psychologie » et « Movies », le premier site sur lequel Et2 clique (tester sa compréhension des films) et le site finalement choisi (article à lire et questions de compréhension) – tout semble attester d'un degré assez important d'ouverture dans l'exploration.

Pour les dossiers d'articles, les comptes-rendus d'observation ne permettent pas de déterminer si l'exploration est extensive, mais il semblerait que, lors de la séance 2, plusieurs tiroirs de dossiers soient ouverts et un certain nombre de dossiers d'articles consultés. En revanche, l'exploration n'est pas extensive pour ce qui est du magazine, dont un ou deux numéros au plus sont consultés. Pour le seul livre choisi, l'entretien ne permet pas de savoir si de nombreux titres de livres ont été lus, mais un seul ouvrage a été pris et feuilleté avant d'être emporté. Durant la séance 3, l'exploration porte sur le site internet du CRL B, qui comprend une sélection de sites internet pour les langues, classés par rubrique. L'étudiante regarde successivement deux rubriques : la rubrique « Psychologie » - rapidement écartée après lecture de quelques titres de sites -, puis la rubrique « Movies » à partir de laquelle elle clique sur un site. L'exploration spontanée de l'étudiante est ensuite perturbée par l'intervention de l'enseignant En2, qui s'assoit à côté de Et2 sans avoir été sollicité : le premier site est abandonné par Et2 car la navigation est trop difficile, puis un deuxième site montré par En2 est écarté car Et2 veut faire des exercices et, enfin, un troisième site conseillé par En2 est adopté après consultation. Plus tard dans la même séance, l'étudiante reprend l'exploration à partir du site internet du CRL B, mais cette phase est très courte 142 :

- Et après donc vous êtes retournée sur le ... le site de ... du CRL B, et euh ... vous avez choisi d'autres types d'exercices, et là je me demandais quel avait été votre critère de choix dans ... il y a beaucoup de sites qui sont proposés.
- Je sais pas. En fait, je sais pas ... j'ai regardé un peu tous les sites et puis ...
- Alors dans quelle section vous vous êtes arrêtée parce que c'est allé assez vite et j'ai pas vu ? Est-ce que c'était « Grammaire » ?
- Ah ça je sais ...

- Vous vous rappelez plus ?
- ... pas du tout [rires]. J'ai pas ... en fait, j'ai pas fait attention. J'ai regardé un peu tous les sites et dès qu'il y en a un qui m'a interpellé, ben j'ai cliqué dessus et ...

¹⁴² Le temps que le chercheur note sur sa feuille le retour au site internet du CRL B, le deuxième site sur lequel Et2 travaillera durant la séance avait déjà été choisi. La phase d'exploration n'a pour ainsi dire pas été observée.

Globalement, il apparaît que l'exploration est plutôt peu extensive chez l'étudiante Et2, qui prendrait plutôt la première ressource qui convienne à ses critères personnels.

Concernant les magazines, l'exploration se poursuit une fois le numéro choisi pour soit aboutir au choix d'un article à exploiter, soit se prolonger assez longuement et se conjuguer à la lecture apparemment aléatoire de divers petits articles ou titres d'articles, selon un mode de lecture proche du mode de lecture « naturel » des magazines. Pour les deux séances 1 et 2, il semble qu'il y ait à certains moments concurrence entre le mode de lecture de la vie quotidienne et le mode de lecture « scolaire ».

Routines:

D'après les observations et la feuille de suivi, la ressource de prédilection de l'étudiante Et2, c'est le texte, comme elle le confirme dans l'entretien sur la séance 2 :

- (...) Euh ... et quand vous êtes arrivée au centre de langues, vous saviez que vous alliez travailler sur des textes aujourd'hui ?
- Ouais. Ben la plupart du temps, je travaille sur des textes, en fait.

Plus précisément, il semble que cela soit l'article de presse. Sur toute l'année universitaire et sept séances en CRL, d'après la feuille de suivi, Et2 a travaillé cinq fois sur des articles pendant toute la séance ou au moins la moitié de la séance, sans compter la séance observée 3 où l'enseignant lui conseille un site internet de textes accompagnés d'exercices (Et2 parle de faire des exercices, mais sa première tentative, qui avortera, porte sur les films, donc très probablement des vidéos). Les séances observées 1 et 2 commencent de la même manière, avec un dossier d'article coté PSY pour « psychologie » puis un article au moins du même magazine :

Séance 2 :

- Hm. C'est moins ... c'est moins ciblé psychologie, et donc c'est un peu plus ... enfin, je préfère après prendre ... après avoir pris un article, prendre un magazine. Voir les petites nouvelles ou les petits textes comme ça, quoi.

Ce schéma, avec l'alternance des supports dossier-magazine et l'alternance entre spécialisation et thèmes divers, date du début du deuxième semestre d'après la feuille de suivi et est tout de même répété lors de trois séances consécutives (dont deux observées), ce qui semble confirmer qu'il s'agit bien d'une routine. Nous en trouvons, par ailleurs, les prémisses au premier semestre car, toujours d'après la feuille de suivi, une des trois séances en CRL porte sur un dossier d'article coté PSY et une autre sur des articles du magazine de prédilection de l'étudiante.

Par ailleurs, pour les deux séances observées qui correspondent à ce schéma, l'exploitation des textes est similaire à l'une ou l'autre fine variante et, nous pensons, de l'ordre de la routine : lecture, relecture avec utilisation du dictionnaire (sauf pour les articles du magazine car une liste de vocabulaire est fournie), prise de notes du vocabulaire, rédaction d'un résumé avec l'aide ponctuelle du dictionnaire.

L'étudiante Et2 prend également le même dictionnaire à chaque séance. Lors de la séance 1, Et2 essaie de changer cette routine, en prenant un autre dictionnaire, similaire à son dictionnaire personnel pour l'éditeur mais pas pour la taille :

- En fait, ce qu'il y a, c'est que j'ai pris ce dictionnaire parce que j'ai le même chez moi, mais en plus petit. Donc je me suis dit ... et vu qu'ils sont pratiques. Mais en fait ce qu'il y a dans celui que j'ai pris, c'est tout mélangé. Les verbes en anglais, ou en français, il y a tout mélangé, et j'ai pas trouvé les mots que ... que je voulais. Il y a 2-3 mots que j'ai cherchés que je trouvais pas, donc c'est pour ça que j'ai choisi un autre dictionnaire, que je prends d'habitude, et euh ... et donc voilà. Et au moins j'ai trouvé mes mots, quoi.

Cette tentative infructueuse aboutit à un retour rapide à la routine et la conforte même puisque l'étudiante prend la décision de s'y tenir :

Séance 2 :

- Non, non, c'est ... il m'avait bien convenu, et puis à chaque ... enfin, dès que je suis au CRL, j'utilise celui-là. J'ai essayé avec un autre justement la dernière fois et ... ça m'a pas plu, donc euh ... maintenant je garde celui-là.

Contrôle du processus d'apprentissage :

Les indices potentiels de contrôle du processus d'apprentissage sont nombreux dans l'entretien sur la séance 1, d'abord dans le choix des ressources. L'étudiante Et2 alterne entre les dossiers d'articles spécialisés dans sa discipline d'étude :

- Je regarde surtout sur psychologie vu que ... c'est ce que je fais, c'est dans ma filière. Donc automatiquement, c'est ... l'année prochaine, on aura des cours en anglais, donc automatiquement j'essaie tout de suite ... en psychologie, quoi.

et des articles de magazine non spécialisés, de thèmes divers, « pour pas que faire non plus de la psychologie ». Si le magazine *Vocable* est souvent présent lors des séances en accès fixe en salle, où c'est l'enseignant qui rapporte des ressources, Et2 justifie aussi sa préférence pour ce magazine :

- Parce qu'en fait la plupart du temps, il y a des petites traductions en français et c'est écrit beaucoup plus simplement que ... genre *Newsweek* ou les trucs comme ça.

Il semble aussi y avoir de nombreux indices de contrôle du processus d'apprentissage dans le choix des tâches : elle fait plusieurs relectures et fait preuve d'une tolérance certaine à l'incertitude lors de la lecture, elle ne cherche pas la traduction de tous les mots dans le

dictionnaire et vérifie sa compréhension globale par ce biais, elle travaille l'expression écrite en réécrivant plusieurs fois des phrases entières si nécessaire. L'extrait suivant détaille le processus de lecture, par exemple :

- Et quand vous lisez, là la première lecture que vous faites, c'est ... c'est liné... c'est vraiment linéaire ou parfois vous êtes obligée de revenir en arrière ? Comment ça se passe, un petit peu ?
- Non, parfois je reviens en arrière parce que... En fait, c'est le temps d'assimiler tous les mots et même parfois à la deuxième lecture ou troisième lecture, c'est à peine là que je comprends vraiment le sens de la phrase, quoi.
- Donc vous faites comment : par paragraphe, par phrase ?
- En fait, je lis ... je lis le texte et quand il y a des mots où ... souvent c'est quand il y a des mots que je comprends pas, en fait, je relis la phrase pour voir si dans l'ensemble j'arrive quand même à comprendre. Parce que vu que c'est pas ma langue d'origine, j'ai un peu du mal ... c'est plus du mot à mot, on essaie de traduire dans notre tête. Et c'est vrai que là ... alors j'essaie de reprendre toute la phrase pour voir si j'arrive à trouver à peu près la signification, quoi.
- D'accord. Et quand est-ce que vous estimez que c'est à peu près bon ?
- Ben, quand j'ai compris [rires]. Quand je crois que j'ai compris en tout cas.
- D'accord
- C'est après quand je regarde dans le dictionnaire que je vois que c'était ça à peu près, on se dit, ben c'est bon, j'ai compris alors.

Mais l'entretien sur la séance 2 conduit à réinterroger les occurrences de contrôle identifiées ci-dessus, qui apparaissent davantage comme des justifications figées pour les routines mises en place par l'étudiante, quelle que soit la situation et même si elles s'avèrent absurdes ou contreproductives. Il semblerait que les capacités réflexives de Et2 ne s'exercent pas sur ses routines : ainsi, l'étudiante s'efforce de faire un résumé, et elle expliquera plus tard au chercheur que, le titre résumant très bien l'article, il lui était difficile de trouver des choses à dire. Concernant la tâche du résumé, il faut préciser qu'elle est vivement encouragée par les enseignants de son CRL, qui ont également le rôle d'évaluateurs du dossier de travail de l'étudiant lors de l'examen oral. Les contradictions dans les entretiens sur les séances 1 et 2 posent également question. Durant l'entretien sur la séance 1, Et2 affirme apprécier que l'enseignant vienne lui parler en anglais pendant sa séance au CRL :

- (...) Est-ce que ça vous a pas dérangée, plu, un peu dérangée ?
- Non, ça m'a pas tellement dérangée parce qu'en fait euh ... ça me permet de ... de plus parler, en fait, avoir une discussion. Donc euh ... c'est plus pratique, en plus avec l'enseignante, donc si on se trompe, elle peut nous dire des mots et ... Je trouve ça intéressant, en fait.

alors qu'elle répond très brièvement à ses questions pendant la séance 2 et lui parle en français lors de la séance 3 alors même que l'enseignant s'adresse à elle en anglais :

Séance 2 :

- (...) vous répondez pas beaucoup. Est-ce que vous étiez pas en forme ?

- Ouais. En fait, ...
- Enfin, vous répondez assez ... « yes », « no » [rires].
- [rires] C'est quand j'ai pas envie de parler! [rires] J'essaie de faire les phrases les plus courtes, comme ça ... j'ai pas beaucoup de choses à dire, quoi.
- C'est parce que vous avez pas ... c'est parce que vous étiez fatiguée ou c'est parce que -
- Ouais ...
- ... vous aimez pas trop parler quand il y a d'autres personnes, ou ... ?
- J'aime pas trop parler quand il y a d'autres personnes, je suis fatiguée, et puis l'anglais et moi ça fait trois et ... c'est ...
- Parce que la dernière fois, je trouvais que vous aviez plus essayé de faire des phrases ou ... Ouais, mais là c'est ... j'avais pas envie en fait ! [rires]

Si la fatigue explique le manque d'enthousiasme de Et2 pour parler en anglais lors de la séance 2, ce n'est pas le cas de la séance 3. Quelle valeur donner alors aux paroles premières de Et2 sur l'intérêt des interactions avec l'enseignant ? Y a-t-il vraiment contrôle du processus d'apprentissage ?

Dans l'ensemble, il y a peu de cas d'abandon de ressource par les étudiants observés. L'étudiante Et2 est la seule à en avoir utilisées et écartées autant sur quatre séances - un dictionnaire bilingue (séance 1), un dossier d'article (séance 2), un site internet (séance 3), un texte sur un site internet (séance 3) :

Séance 1 : changement de dictionnaire car elle n'y trouve pas les mots cherchés

- Euh ... et je voulais justement savoir comment vous l'aviez choisi. Puis après en fait, vous l'avez changé.
- Ouais.
- Donc vous pouvez me donner des infos ?
- En fait, ce qu'il y a, c'est que j'ai pris ce dictionnaire parce que j'ai le même chez moi, mais en plus petit. Donc je me suis dit ... et vu qu'ils sont pratiques. Mais en fait ce qu'il y a dans celui que j'ai pris, c'est tout mélangé. Les verbes en anglais, ou en français, il y a tout mélangé, et j'ai pas trouvé les mots que ... que je voulais. Il y a 2-3 mots que j'ai cherchés que je trouvais pas, donc c'est pour ça que j'ai choisi un autre dictionnaire, que je prends d'habitude, et euh ... et donc voilà. Et au moins j'ai trouvé mes mots, quoi.

Séance 2 : un article est choisi puis écarté car il est trop long

- Sur la séance d'aujourd'hui, est-ce que vous aviez commencé avant que j'arrive ? Si vous pouvez me dire un petit peu ce que vous aviez fait ...
- J'avais pris un texte, et puis en fait, je suis ... je suis allée à ma place, j'ai lu, j'ai vu que il y avait ... c'était ... un très très grand texte, donc [rires] je l'ai reposé, et j'en ai pris un autre.
- Vous aviez pas le courage aujourd'hui?
- Non, vraiment pas, non. [rires]

Séance 3 : abandon du site internet de la rubrique « Movies » car la navigation est trop compliquée

- Non, mais, en fait, euh ... je sais pas, j'avais ... j'avais pas spécialement ... <u>envie</u> ... envie quoi, je sais pas, c'est ... Je préfère tout de suite voir genre un extrait de film et ... et faire l'exercice qui est demandé, mais là ... fallait faire je sais pas trop combien de manipulations et je comprenais pas trop en fait, et donc euh ... je me suis dit, bon je passe à autre chose, quoi.

Séance 3 : un texte non compris est écarté après lecture rapide

- Alors, déjà un, comment vous avez choisi de cliquer sur ce titre, et deux, comment vous ... pourquoi après vous avez en fait ... changé ?
- Ben en fait, euh ... je trouvais ça marrant ...
- Hm
- le ... le titre, mais j'ai lu en ... en gros et je comprenais pas, donc [rires] j'ai préféré changer, quoi.
- Ah, vous avez ... vous avez eu le temps parce que ça a pas duré très longtemps en fait vous avez eu le temps ... ?
- Ouais, je l'ai lu en gros ...
- ... de déjà parcourir ?
- Ouais.
- C'est ... ça vous semblait plus dur ?
- Ouais.

Ce pourrait être le signe d'un degré de contrôle important, mais les raisons invoquées pour justifier les abandons laissent à penser que Et2 préfère éviter les voies plus difficiles, que la difficulté réside dans le contenu des textes ou la navigation (dictionnaire, site internet). De même, sur le site internet proposant des textes avec exercices (séance 3), une version « plus facile » et une version « plus difficile » sont proposées et, à deux reprises, Et2 clique directement sur la version la plus simple, sans exploration des deux possibilités :

- D'accord. Et ... ah oui, j'ai oublié de vous demander parce que dans les deux cas il y avait une version « easier » et « harder », et vous avez à chaque fois choisi « easier ».
- Hm
- Vous êtes pas allée voir « harder » pour voir -
- Non.
- Non?
- [rires] Non!
- C'est ... c'est ... parce que vous vous faites pas confiance ou ...?
- Non, mais parce que je sais que, à mon avis, je pense que je pourrais pas trop y arriver.
- D'accord.
- Enfin, je sais pas, mais ... je préfère jouer la sécurité, en fait.

Le manque de confiance en soi explique évidemment son geste, mais celui-ci paraît automatique et non contrôlé – comme s'il s'agissait d'une routine. Sur le deuxième site internet exploité lors de la séance 3, plusieurs quiz sont commencés puis abandonnés car il n'est pas possible d'écrire la réponse sur la page Internet; il faut en quelque sorte la penser, puis la confronter avec la bonne réponse que l'on découvre en cliquant sur le menu déroulant.

La manière de procéder de Et2 lorsqu'elle fait des exercices sur le cédérom (séance 1) ou des quiz sur le site internet (séance 3) nous paraît attester d'un faible degré de contrôle du processus d'apprentissage. En effet, l'exécution des tâches successives est machinale, Et2 enchaînant les exercices sans pause, semblant faire pour faire. La phase de correction est très rapide :

Séance 3:

- (...) quand vous aviez des erreurs, c'était faux, est-ce que vous relisiez après le ...?
- Ouais, je relisais ...
- ... les réponses justes ?
- Ouais, parfois, ouais, je relisais vite fait ...

sans réflexion ni sur la démarche, ni sur les résultats obtenus :

Séance 1 : Et2 fait 4 erreurs sur 8 items à un exercice. Elle refait l'exercice et fait 2 erreurs.

- Non, en fait, ce qu'il y a, c'est que ça m'a pas semblé logique, c'est pour ça. Donc j'ai passé parce que je me suis dit sinon je vais trop ... Ouais, il y a un truc que j'ai vraiment pas trouvé logique. Je fais, bon, je passe, quoi.

Séance 3 : Et2 a obtenu 11 bonnes réponses sur 20 questions à un exercice.

- (...) ouais, mais, en fait, les prépositions je les connais pas trop, donc bon, la plupart, c'était un peu au pif que je les ai mis. Et voilà, ça m'a fait rire, quoi. C'est ...
- Parce que c'était moitié/moitié, le score, c'est ça ?
- Ouais.
- Hm. Ou parce que ... ça ... ça ... vous avez pensé que ça faisait beaucoup de fautes, peu de fautes, qu'est-ce que vous avez pensé ?
- Ah j'ai fait, ça fait beaucoup de fautes, mais bon en même temps, je me suis dit, je pourrais ... enfin ... je peux pas forcément faire mieux si je les connais pas, quoi, donc bon.

La particularité d'un des quiz sur le site internet (séance 3) est de reposer toutes les questions auxquelles le candidat a mal répondu jusqu'à ce que la bonne réponse soit donnée :

- Mais ça vous a semblé intéressant qu'on vous les fasse repasser les fausses ?
- Ouais. Enfin ça dé... ça dépend lesquelles. Parce qu'il y en a certaines, c'était ... enfin ... Parce qu'en fait ils nous donnent déjà la réponse, donc sur le coup c'est vrai qu'on regarde vite fait ...
- Hm.
- ... mais on pense pas forcément qu'ils nous la redemandent. C'est pas plus mal d'un côté parce que ça ... ça nous fait de nouveau réfléchir et tout.
- Donc c'était une bonne chose quand même, vous avez pensé?
- Ouais ... Ouais, ça va.

Même si l'étudiante semble trouver un certain intérêt au principe, mais pas dans tous les cas ... sa gestion des questions difficiles ne laisse aucun doute sur l'absence de contrôle du processus d'apprentissage lors de l'exercice :

Séance 3 : parmi quelques autres questions difficiles, Et2 se voit reposer une des questions plus d'une dizaine de fois.

- Et vous essayiez de mémoriser les phrases ou est-ce que vous essayiez de retenir le sens de l'expression, comment vous faisiez dans votre tête ?
- Non, en fait, j'essayais de mémoriser le début du truc et après euh ... les prochains ... les mots juste après ... et, en fait, j'y arrivais quand même pas.
- Hm.
- C'est pour ça, à la fin, en fait, j'ai ... j'ai arrêté. Je l'ai enlevé. [rires]

Gestion des contraintes inhérentes au dispositif :

L'étudiante Et2 est capable de s'approprier le dispositif et de l'utiliser à sa manière, comme lorsqu'elle choisit les dossiers d'articles par contact direct et non à partir du classeur de ressources dont elle ne comprend pas le fonctionnement :

Séance 1 :

- Donc ces ... les textes sont répertoriés sur une liste ou c'est dans les tiroirs que vous cherchez ?
- En fait, euh ... il y a répertoriés dans une liste, mais moi je cherche dans ... dans le tiroir. Parce qu'en fait euh... le fonctionnement de la liste, j'ai pas trop compris, en fait, comment c'est, et je préfère pouvoir confronter directement les textes, savoir tout de suite de quoi ça parle, enfin mieux ... voir un peu, et euh ... après seulement ... enfin, choisir moi-même, quoi.

Et2 respecte les règles du dispositif et contraintes institutionnelles du type remplir soigneusement la feuille de suivi, prendre des notes ou faire des résumés pour l'examen oral. Toutefois, sa manière de renseigner la feuille de suivi peut paraître incongrue. Lors de la séance 1, elle la remplit pour le premier article lu et consacre quatre minutes à cette tâche. Elle y écrit un résumé différent de celui qu'elle vient de mettre douze minutes à écrire sur sa feuille volante. Quoi qu'il en soit, les résumés du contenu des articles montrent clairement que sa compréhension de l'intention derrière la feuille de suivi est très partielle.

D'après les entretiens, l'étudiante est attentive aux conseils de son enseignant :

Séance 3 :

- Et donc euh ... vous êtes passée par le site du CRL A, qui en fait donnait un lien vers le CRL B. Euh ... c'est quelque chose que vous aviez déjà fait, ça ? Vous sembliez connaître c'est allé assez vite ou pas ?
- Ouais, parce que, en fait, c'était la prof qui nous avait dit d'aller là-dessus, en fait, pour euh ... travailler sur les ordinateurs.
- Une ... quand vous étiez en salle ou une fois ... ?
- Ouais.
- D'accord, c'est en salle qu'elle vous l'avait conseillé.
- Hm. Elle l'avait dit ... aussi redit quand on était au CRL.

Lors de la séance 1, l'enseignant interrompt Et2 dans sa lecture d'un article, lui demande pourquoi elle a choisi un second article et lui propose d'« essayer autre chose » et de « travailler sur l'ordinateur ». De nombreuses raisons pourraient expliquer l'acceptation de ce changement par l'étudiante : la proposition de l'enseignant peut avoir été vécue comme contraignante, ou forcément mieux adaptée, ou l'étudiante peut l'avoir considérée comme une opportunité de découvrir une nouvelle ressource, avec une prise de risque limitée. La situation d'observation aurait pu rendre le refus impossible dans l'esprit de Et2, mais c'est peu probable puisque, lors de la séance 3, l'étudiante écarte un site internet montré par l'enseignant, qui ne correspond pas à ce qu'elle veut faire. En outre, elle ne répond pas toujours en anglais lors des interactions avec l'enseignant et exprime alternativement un

intérêt pour ce type d'interactions (séance 1) ou une gêne à parler devant les autres, voire un agacement (séance 2).

I.3. Étude de cas : l'étudiante Et4

CRL: B

Enseignant: En2

I.3.1 Analyse par indicateur

Remarque préalable :

Lors de l'entretien final, l'étudiante Et4 évoque l'influence de la présence du chercheur sur son activité au CRL. La situation d'observation a sans doute interféré dans les pratiques de l'ensemble des étudiants observés, mais elle est la seule à en avoir fait mention :

- Mais après, quand on m'a demandé de faire justement l'étude avec vous, je me suis dit, ben non, je pourrai plus ... je pourrai plus glander au CRL ! [rires]
- Ah! Vous pensez que ça aurait changé des choses peut-être si j'avais pas été là à regarder?
- Eh ... j'aurais été peut-être un peu moins assidue, je pense. Mais bon ... c'est pas grave.
- C'est-à-dire vous seriez pas venue ou vous au...?
- Ah non non, venir, je serais venue mais je pense, j'aurais fait des choses un peu moins sérieuses ou ... J'aurais peut-être passé plus de temps à papoter avec ma voisine ou ce genre de choses.
- Hm. Parce que quand même si on regarde sur le premier semestre où j'étais absolument pas là, vous avez fait beaucoup de choses quoi. Vous avez beaucoup rédigé, je veux dire, tout le monde ne rédige pas autant. Vous pensez que ça aurait pas été pareil ?
- Euh ... ah si, sur ce genre de choses si mais je pense, sur les sujets que j'aurais choisi euh ... j'aurais fait peut-être moins de magazines et plus de films ou ce genre de choses. Je me suis dit, si je mets à regarder des films tout le temps, vous allez vous embêter.
- Ah! Dommage que vous ne me l'ayez pas dit avant, je vous aurais dit que ça changeait rien du tout pour moi! J'ai regardé plein de films là pendant ... avec tout le monde. On a joué à des jeux, ça dépend. Avec des gens, on n'a fait que des articles. Moi, je regarde ce qui se passe, hein, donc euh ...
- Non non, mais bon c'est pas grave, c'était pas vraiment à contre-cœur, j'étais là « Ah non ! Je peux pas regarder ! » Non non, c'était ... je me disais, bon ben je vais faire autre chose, des trucs un peu plus intéressants. Les films, je pouvais les regarder chez moi de toute façon.

Dans cet extrait, il apparaît clairement que regarder un film n'est pas un travail « sérieux » d'après Et4, ce que les entretiens sur les séances observées confirment :

Séance 2 : à propos d'une séance en accès libre

- En fait j'étais venue, donc après un autre cours, j'étais fatiguée, donc j'avais plus le courage de prendre un magazine, j'ai juste regardé un film de nouveau.

Séance 4:

- Avant, ben j'ai ... j'ai mis ma veste, mes affaires, j'ai pris mes affaires, je suis allée sur un ordinateur, après je me suis dit, est-ce que je veux aller sur un ordi, j'ai vu ma copine X qui allait euh ... prendre un DVD, donc je me suis dit, tiens c'est pas une mauvaise idée, un film, et puis voilà. J'ai choisi un film, dans le classeur, j'ai regardé et puis j'ai demandé donc *Garfield*, et voilà.
- Ok. Donc vous étiez pas ... c'était pas quelque chose que vous aviez prévu avant d'arriver alors ?

- Non, je savais pas trop ce que j'allais faire. J'avais pas envie de travailler dur aujourd'hui en tout cas [rires].

Exploration:

Lorsqu'elle arrive au CRL pour les trois premières séances observées, l'étudiante Et4 a une idée assez précise de ce qu'elle va faire, ce qui implique des phases d'exploration peu ouvertes si tant est qu'il y ait exploration physique. Pour la séance 1, Et4 semble avoir réfléchi à deux options, une option privilégiée et une option "de secours":

Séance 1:

- Ben j'avais déjà voulu regarder euh ... le film la fois d'avant et quelqu'un avait déjà pris la cassette, donc euh ... je savais un petit peu ... j'avais vu qu'il y avait ... personne aux vidéos donc je me suis dit que je pouvais la voir cette fois-ci ... Sinon euh ... j'aurais pris un magazine parce que j'avais marqué que je voulais lire un petit peu. Ça faisait longtemps.

Finalement, elle enchaînera les deux lors de la même séance. Elle n'utilise le classeur de ressources que pour trouver la cote du documentaire vidéo. Quant aux magazines, comme elle ne connait pas encore bien le CRL¹⁴³, elle commence une sorte d'exploration involontaire de l'environnement à la recherche de l'endroit où se trouvent les magazines récents, avec l'intention de prendre un numéro récent d'un magazine en particulier. Cette exploration est très rapidement interrompue par l'enseignant, qui repère l'étudiante marchant dans le CRL et qui finit par lui donner les numéros les plus récents de deux magazines, dont le magazine recherché par Et4. Il n'y a donc pas non plus exploration pour le choix des numéros. Pour la séance 2, Et4 veut d'abord terminer la lecture d'un article commencée pendant la séance 1 et travailler sur un cédérom qu'elle connait, tout en anticipant, à juste titre, que les ordinateurs seront alors tous utilisés par d'autres étudiants. Elle lira donc des articles durant toute la séance, issus de trois numéros de magazines différents dont deux avaient été donnés par l'enseignant à l'étudiante pendant la séance 1. Le troisième est choisi après exploration de numéros de différents magazines figurant en vrac sur un présentoir : un seul numéro est feuilleté; pour les autres, nous pouvons supposer que Et4 a regardé les premières de couverture d'un nombre inconnu de revues. Le choix des articles lus se fait après exploration soit à partir du sommaire, soit en feuilletant directement la revue. La phase d'exploration se poursuit après sélection de l'article et Et4 lit le début de l'article pour confirmer son choix :

Séance 1 :

¹⁴³ Le groupe de l'étudiante Et4 était affecté au CRL A au premier semestre, puis a changé de CRL pour se retrouver au CRL B au second semestre.

- (...) enfin il y avait les dessins qui étaient rigolos, un petit peu [rires] donc euh ... Puis il était plus ... donc je me suis dit, je commence à lire, si ça me plaît et ben je continue, sinon je ... je feuillette pour terminer la séance, et puis, il était ... agréable à lire, il était plus compréhensible, donc euh ... j'ai continué.

Séance 2 :

- Ben, en fait je commence, si ça me plaît pas, j'arrête (...) Des fois aussi pareil quand je feuillette je ... je commence à lire, si ça me plaît pas, ben je passe. Je m'oblige pas à lire quelque chose qui me plaît pas.

Au début de la séance 3, Et4 demande à l'enseignant une ressource qu'il lui aurait conseillée lors de l'examen oral du premier semestre, suite à l'expression par l'étudiante d'un besoin particulier. L'enseignant lui montrera un site Internet de dictées et un cédérom durant la séance. L'exploration par Et4 se limitera respectivement à la liste des dictées disponibles sur la page d'accueil du site Internet et au sommaire du cédérom pour le choix de la leçon.

La séance 4 se distingue des trois autres séances observées dans la mesure où Et4 ne savait pas ce qu'elle allait faire en arrivant au CRL :

- Ok. Donc vous étiez pas ... c'était pas quelque chose que vous aviez prévu avant d'arriver alors ?
- Non, je savais pas trop ce que j'allais faire. J'avais pas envie de travailler dur aujourd'hui en tout cas [rires].

Pourtant, à nouveau l'exploration est limitée à un type de ressources précis : en effet, Et4, après avoir un moment considéré un cédérom de dictées, change d'avis pour un film et consulte la liste des films dans le classeur de ressources.

Le faible degré d'ouverture dans les pratiques d'exploration de l'étudiante Et4 pourrait en partie s'expliquer par le fait qu'elle semble ne considérer que très peu de types de ressources différents : les vidéos au sens large, à savoir documentaires et films, les magazines plutôt spécialisés, les cédéroms surtout de dictées. Quand, lors de la séance 2, aucun ordinateur n'est libre pour travailler sur un cédérom de dictées, Et4 dit en effet la chose suivante :

- Bon je voyais pas quoi faire d'autre et puis la télé je me suis dit, ça vaut plus la peine et ... euh ... (...) ça me tentait pas plus que ça, je me suis dit, bon je vais continuer à lire.

Chez les étudiants observés, les séances sont très majoritairement indépendantes les unes des autres. Fait unique dans le cas de Et4, il y a un lien fort entre les séances, au cours desquelles l'étudiante fait souvent ce qu'elle n'a pas pu faire lors de la séance précédente ou reprend un travail commencé – ce qui limite également les phases d'exploration.

Routines:

Les séances observées et la feuille de suivi ne permettent pas de déterminer si l'étudiante Et4 a élaboré des routines quant au choix des ressources, à une exception près, celle du dictionnaire bilingue. D'ailleurs, il semble que cette routine se soit constituée au fil des quatre séances observées. En effet, Et4 prend le même dictionnaire bilingue lors des deux premières séances. Questionnée sur ce choix dans l'entretien sur la séance 2, elle est amusée par l'insistance du chercheur et ses explications semblent indiquer que le dictionnaire s'impose pour des raisons qui ne sont pas très claires ou alors sur des critères non conscients :

- Euh ... [silence] et donc tu prends sans hésiter le *Robert et Collins Pratique* qui est un genre de ...
- Hm.
- ... dictionnaire moyen. C'est le dictionnaire que tu utilises habituellement ?
- Non c'est parce qu'il était plus petit que les autres qui étaient au dessus. Non [rires] je sais pas ! Il était plus près ... non, c'était au hasard.
- C'était au hasard ? Tu t'en es jamais servi de celui-là ?
- Si je crois que la dernière fois c'était le même, il me semble. Enfin c'est pas par affinité pour le dictionnaire, c'est ... je ... par rapport à ceux d'au dessus il était plus petit donc moins lourd à porter. [rires] C'est tout!
- D'accord.
- Autrement, je sais pas. Peut-être qu'il avait l'air plus récent, je ... j'ai pas vraiment fait attention.

Elle prendra le même dictionnaire bilingue lors des deux séances suivantes :

Séance 3.

- Ah encore une question, je vous la pose tout le temps, je pense que je vous l'ai déjà posée, mais ce petit dico quand vous êtes allée le chercher euh ... pourquoi vous avez pris celui-là ?
- Ah maintenant ça devient l'habitude [petit rire de Et4], c'est toujours le même.

Il semblerait que la routine soit installée. Il n'est pas exclu que les questions du chercheur aient joué un rôle dans l'élaboration de la routine.

Plusieurs routines concernent la prise de notes. Lors de toutes les séances observées, Et4 écrit sur une feuille les mots qu'elle cherche dans le dictionnaire et leur traduction en français :

Séance 2 :

- D'accord. Et quand est-ce que tu décides alors de noter les mots, est-ce que tu les notes à chaque fois si déjà tu les cherches [dans le dictionnaire] ou pas ?
- Oui, je les note à chaque fois. Parce que j'ai une mémoire quand j'écris, je retiens mieux. Donc je me dis, peut-être que la prochaine fois j'aurais plus besoin de le chercher. [sourire]

Séance 3 : pour un exercice sur le cédérom, Et4 cherche tous les mots qu'elle ne connaît pas dans le dictionnaire et les note avec leur traduction sur sa feuille.

- Ben c'est pour les apprendre parce que c'est du vocabulaire ... enfin ... ce genre de choses c'est ... ce qu'on utilise assez souvent. (...) Donc euh ... ça fournit un peu de vocabulaire. Enfin, je vais essayer de les apprendre [petit rire de Et4]. (...) Non, je le fais chez moi ça. (...) C'est mon petit travail personnel quand euh ... je me mets à faire de l'anglais.

Et4 prend aussi des notes ou rédigent des phrases sur le contenu de tous les documents lus ou regardés lors des séances 1, 2 et 4. Par exemple, pour la séance 1 :

Sur le documentaire vidéo :

- Et par rapport à ce que tu notes, c'est quoi ce que tu notes, en fait ?
- Euh ...
- Est-ce que c'est des mots que tu entends, euh ... ?
- C'est plutôt des phrases ... souvent des phrases ou ... ouais, des mots des ... des informations comme euh ... là ils disaient que Manhattan c'était le ... l'endroit où il y avait le plus de suicides, donc euh ... j'ai noté ça (...)

Sur le premier article lu :

- (...) et puis après au fur et à mesure que t'écrivais tu faisais une espèce de ... d'historique, là. Ouais, c'est parce que ils parlaient des ... enfin au début, je comprenais un petit peu, ils parlaient des premiers tests de cette capsule, donc je voulais ... ça me paraissait assez important, pour mon résumé après donc je l'ai noté pour euh ...
- Donc là tu as recopié des phrases en fait ou tu ...?
- Non, j'ai pris les dates, et j'ai recopié un peu, enfin pas vraiment des phrases, c'était plutôt en ... en notes, ce qui s'est passé, qui était dedans et qui ... enfin c'était les crashs, enfin, des tests qui ont raté en fait.
- Hm.
- Donc quel ... le nom des astronautes qui sont morts et pourquoi.

La séance 3, durant laquelle Et4 travaille sur deux dictées sur le site Internet et sur une leçon du cédérom, est la seule séance qui ne donne pas lieu à une prise de notes sur le contenu.

Comme cela apparaît déjà clairement dans l'extrait d'entretien ci-dessus, la routine de la prise de notes sur le contenu est liée à la tâche de production écrite que Et4 entreprend ensuite systématiquement soit au CRL soit chez elle et qui consiste à écrire un résumé :

Séance en CRL précédant la séance 1 (extrait de l'entretien sur la séance 1) :

- (...) la séance dernière j'avais regardé deux vidéos, et j'avais mis plus de temps à regarder parce que j'avais repassé, ça m'intéressait plus, et donc à la fin j'ai tout de suite fait mon résumé parce que j'avais plus le temps (...)

Séance 1 : sur la vidéo

- (...) Et donc j'essaye de comprendre le sens mais bon, parfois il y a des moments, cinq minutes où je comprends rien, bon tant pis je continue et puis euh ... je comprends globalement, donc je prends des petites notes et puis après je me ferai mon petit résumé à la maison.

Séance 2 :

- D'accord. Euh ... Et donc tu ... comme ... comme la dernière fois tu avais fait avec les autres articles donc tu prends ... tu prends un peu des notes ... et alors je me rappelle plus, euh ... parce que je vois quand même plusieurs étudiants, si c'est ... pourquoi tu prends des notes déjà ? Est-ce que c'est pour faire un résumé ? Non hein, je crois pas, c'est pour -
- Si, c'est ça.
- Si, c'est ça. D'accord.
- C'est pour faire un résumé, ouais.

Séance 4 :

- (...) je me suis dit, tiens, je vais un petit peu écrire tout ce qui se passe dans le film avant d'être débordée, parce que ce... les actions commençaient à s'accumuler, et puis après je me dis que je vais tout emmêler et que ça va être difficile, donc j'ai fait pa... point par point, tout ce qui se passait à peu près dans les grandes lignes, pour pouvoir aussi faire le « Movie report » correctement.

Rappelons ici que « le Movie report » ou « le Film report » est une fiche type à remplir élaborée par les enseignants et disponible à l'accueil des CRL. Dans le CRL B, elle est systématiquement donnée à l'étudiant qui prend un film. Cette fiche type comprend une rubrique « Vocabulaire » et plusieurs questions sur les personnages et l'intrigue du film, qu'il faut résumer. Il s'agit donc, dans le cas d'Et4, d'une variante de sa routine du résumé, qu'elle ferait selon toute probabilité même en l'absence de la fiche.

D'ailleurs, cette routine du résumé est tellement ancrée qu'Et4 en a oublié l'origine précise. Dans l'entretien sur la séance 1, elle dit aussi bien que c'est pour elle, que c'est une habitude (scolaire apparemment) et, après coup, pense également à son intérêt linguistique :

- Parce que j'avais pas très bien ... comme j'ai pas très bien compris, je pouvais pas trop raconter de détails.
- Hm. Mais pourquoi tu le fais quand même alors ? [le = un résumé]
- Ben ça, c'est pour moi. Je sais pas. C'est l'habitude.
- Hm
- J'ai toujours fait des résumés donc euh ... enfin c'est pour m'habituer à écrire aussi.
- Hm.
- Surtout pour ça. Je pense.

 (\ldots)

- Il y a ... il y a des ... bon moi je travaille avec ... plu... plusieurs étudiants hein, cette année euh ... comme toi, comme avec toi, et donc il y en a qui m'ont dit « oui, des fois je le fais, c'est un petit peu parce que c'est obligatoire ... » Est-ce que toi aussi c'est ... c'est ça ou pas du tout ?
- Non.
- Non?
- Non.
- C'est pour toi.
- J'ai pris l'habitude, au début on nous disait, bon lis ça et après tu fais un résumé, ou on lisait un texte et on faisait un résumé. Là c'est une habitude, mais c'est pas ... une contrainte.

Après avoir dit, lors du premier entretien, que la routine du résumé n'était pas une contrainte, elle revient sur son opinion première lors de l'entretien sur la séance 2 :

- C'est pour faire un résumé, ouais.
- Ok.
- Mais vous m'aviez demandé la dernière fois si c'était euh ... pour moi ou en fait parce que le prof demandait. En fait, j'ai réfléchi, c'est un peu pour moi mais c'est aussi parce que En2 nous avait demandé de prendre un peu des notes de ce qu'on faisait au CRL. Parce que notre examen c'est un entretien sur ce qu'on fait au CRL. Donc c'est pour ... c'est pour pouvoir revoir et puis reprendre le vocabulaire pour en parler à la fin.
- D'accord.
- Hm.

- Mais si ... si En2, elle avait pas dit ça euh ... ?
- Bon je le ferais peut-être un peu moins sérieusement. Parce que bon, avant l'examen je relirais mes feuilles, j'essaierais de m'imprégner un peu du vocabulaire ... pour pouvoir parler correctement de ce que j'ai ... de ce que j'ai ... lu, ce que j'ai fait ... en général.
- Hm. Donc si l'é... c'est aussi plutôt si l'examen était différent peut-être alors ?
- Voilà, c'est ça, ouais.
- ... que tu le ferais pas alors peut-être ? Ou si quand même ?
- Ben ...
- Un peu moins?
- Disons que les articles je les comprends donc euh là je les garde un peu en mémoire, je sais quand même ce que j'ai li ... lu, donc j'aurais pas besoin de prendre des notes. C'est surtout pour pouvoir bien en parler à l'examen ... parce que sinon je les garderais comme ça. D'un côté c'est quand même mieux parce que j'apprends mieux à m'exprimer en relisant, mais bon. C'est vrai que s'il n'y avait pas ça je pense pas que je le ferais aussi ... sérieusement.

La double routine "prendre des notes sur le contenu – faire un résumé" a donc des origines complexes et un lien avec la nature de l'examen et les attentes des enseignants. La propension des étudiants à l'adopter s'explique aussi peut-être par son pouvoir déculpabilisant, dans la mesure où elle consiste en un travail visible dont l'étudiant conserve une trace. La constance d'Et4 dans l'exécution de cette tâche est tout de même particulière :

Séance en accès libre entre la séance 1 et la séance 2 (extrait de l'entretien sur la séance 2) :
- En fait j'étais venue, donc après un autre cours, j'étais fatiguée, donc j'avais plus le courage de prendre un magazine, j'ai juste regardé un film de nouveau. (...) Donc euh ... j'ai fait une fiche de film [= « Movie report »], et puis voilà, juste pour me détendre un peu.

Il semblerait qu'une autre des routines d'Et4 consiste à mettre le sous-titrage en anglais lorsqu'elle regarde un film sur DVD, du moins dans toutes les séances observées :

Séance 1 : Le chercheur questionneEt4 sur son choix d'une vidéo sans sous-titres.

- (...) j'ai l'impression que tu l'as surtout choisi sur le thème, est-ce que des fois t'es pas tentée de prendre des vidéos qui aient des sous-titres par exemple, pour que ça t'aide ou est-ce que euh ... tu trouves que sans les sous-titres c'est mieux ?
- Si, je préfèrerais, mais euh ... là c'était le sujet qui m'intéressait, mais par exemple pour regarder un film, je préfère avoir les sous-titres justement, comme ça je peux noter le vocabulaire et ce genre de choses ...
- Tu l'as déjà fait alors de regarder des vidéos ...
- Ouais.
- ... avec des sous-titres ?
- Oui.
- Hm.
- Plutôt c'est ... enfin c'est plus agréable, enfin je trouve que c'est plus facile à comprendre aussi.

Séance 4 : Et4 visionne un film d'animation avec le sous-titrage en anglais.

- C'est moi qui les ai choisi. Normalement je ... à mon avis le DVD est juste en anglais tout simple. Mais je ... je préfère les sous-titres ... par exemple pour l'orthographe quand je prends des mots ou euh ... ce genre de choses ... j'arrive quand même mieux à suivre.

Contrôle du processus d'apprentissage :

Si l'étudiante Et4 choisit le documentaire vidéo de la séance 1 en fonction du thème, elle est consciente que l'absence de sous-titrage dans la vidéo implique un travail différent de celui qu'elle ferait sur un film avec sous-titres en anglais :

- Et là sur cette cassette là est-ce que il t'est arrivé de noter juste des mots pour le vocabulaire ou c'était vraiment les idées qui t'intéressaient ?
- Non, c'était les idées. Pas le vocabulaire.
- D'accord. Donc il y avait pas de vocabulaire. Ok.
- Ben en fait, ce qu'il y a avec les cassettes c'est comme je vois pas les mots je sais pas comment ils s'écrivent et donc j'arrive pas ... je peux pas faire de vocabulaire avec les cassettes. C'est surtout pour l'oral, pour euh ... m'entraîner à écouter.
- (...) j'ai l'impression que tu l'as surtout choisi sur le thème, est-ce que des fois t'es pas tentée de prendre des vidéos qui aient des sous-titres par exemple, pour que ça t'aide ou est-ce que euh ... tu trouves que sans les sous-titres c'est mieux ?
- Si, je préfèrerais, mais euh ... là c'était le sujet qui m'intéressait, mais par exemple pour regarder un film, je préfère avoir les sous-titres justement, comme ça je peux noter le vocabulaire et ce genre de choses ...
- Tu l'as déjà fait alors de regarder des vidéos ...
- Ouais.
- ... avec des sous-titres ?
- Oui.
- Hm
- Plutôt c'est ... enfin c'est plus agréable, enfin je trouve que c'est plus facile à comprendre aussi.
- Hm.
- Mais bon, ça forme un peu l'oreille de pas avoir les sous-titres, donc je me force.
- C'est aussi utile alors ?
- Ouais.

Le thème du documentaire l'intéresse suffisamment pour qu'elle fasse l'effort d'essayer de comprendre malgré le fait qu'il n'y ait pas de sous-titres, d'autant plus qu'elle sait que cette tâche est utile pour progresser en compréhension orale. Toutefois, si le sous-titrage en anglais est disponible comme c'est le cas pour la plupart des films sur DVD, Et4 préfère y avoir recours : un objectif linguistique (noter du vocabulaire) se mêle au sentiment positif d'être confronté à moins de difficultés de compréhension.

Les tâches de vocabulaire que choisit d'effectuer Et4 sont un signe de contrôle du processus d'apprentissage. En effet, il ne s'agit pas d'une recherche automatique de la traduction de tous les mots inconnus dans le dictionnaire. Et4 explique elle-même vouloir comprendre le sens global d'un document :

Séance 2 :

- (...) Comme j'avais dit la dernière fois j'essaye d'éviter le dictionnaire pour ... essayer de former mon ... je sais pas comment on dit, former mon cerveau à comprendre sans ... sans chercher (...)

Par conséquent, Et4 cherche souvent la signification d'un nombre très limité de mots, d'autant plus si le champ lexical concerné lui semble de peu d'utilité :

Séance 1:

- (...) Parce que de toute façon ... bon ça c'est mon avis ... ça sert à rien d'apprendre des tonnes de vocabulaire, par exemple sur l'aéronautique, alors que je l'utiliserai jamais.

Les mots qu'elle cherche sont les mots qui reviennent plusieurs fois dans un article, dont elle anticipe qu'ils doivent être nécessaires à la compréhension :

Séance 2 :

- Ben, c'est quand il est répété. (...) Quand il est répété plusieurs fois je me dis que c'est quand même important et que pour comprendre le texte il vaut mieux que je le cherche.

ou alors plusieurs mots d'une même phrase en cas d'incompréhension de celle-ci :

Séance 2 :

- (...) C'était euh ... alors je vois les premiers mots que j'ai cherchés, c'était une phrase en fait, j'étais bien dedans et je comprenais super bien et là il y a une phrase j'ai rien compris, il y avait trois mots que je comprenais pas et ça ça m'embêtait donc euh ... je suis allée chercher le dictionnaire pour comprendre.

Elle note aussi un mot dont elle a facilement compris le sens grâce au contexte mais qu'elle estime important :

Séance 1 :

- (...) Euh ... euh ... juste par rapport à un mot, euh le mot « pagan », qui veut dire païen ...
- Ouais.
- Tu ... tu l'as pas cherché dans le dictionnaire, si ?
- Non, non, mais ... c'est parce que, je le connaissais pas, mais dans le sens du texte, j'ai tout de suite compris ce que ça voulait dire, et comme c'est un mot assez important je l'ai ... noté quand même.

et choisit de vérifier la signification d'un mot qu'elle pense connaître mais qui paraît bizarre dans le contexte :

Séance 4 :

- Il y en a un que j'ai vérifié, c'est « gorgeous », je savais plus si ça voulait dire « énorme », enfin ça ... ça me ... pour moi ça voulait dire « énorme » mais dans le contexte c'était bizarre et en fait c'était bien autre chose.

Et4 va jusqu'à vérifier dans les sous-titres en anglais du film d'animation (séance 4) l'orthographe d'un mot qu'elle ne trouve pas dans le dictionnaire, alors qu'elle a fini de visionner le film (elle explique l'avoir fait dans ce cas car elle savait que le mot en question était au début du film).

Et4 paraît connaître assez bien comment elle fonctionne pour apprendre l'anglais, comme le montre l'extrait d'entretien suivant (séance 1) où elle explique pourquoi elle rédige tout en lisant :

- D'accord. Euh ... et donc là j'avais l'impression que dans ce résumé c'était tes propres phrases. T'as même cherché des mots dans le dictionnaire à un moment ...
- Ouais ouais là c'est ...
- ... pour compléter.
- Justement! C'est un peu un exercice pour écrire par moi-même, pour ...
- Hm
- Parce que, enfin moi, une fois que je lis, je m'imprègne un peu de la langue et puis après ben j'arrive mieux à écrire donc j'essaye toujours de le faire.

Elle identifie aussi très précisément des difficultés qu'elle rencontre, par exemple en compréhension orale :

Séance 3 :

- Ben, en fait, la prof pendant le ... pendant mon examen l'a... le dernier semestre, elle m'a dit ... enfin, je lui ai dit que j'avais des problèmes parce que j'entends ... j'entends beaucoup mais quand j... je ... je confonds des mots comme « than », « that », euh ... ou des petites choses comme ça. Alors elle m'avait dit que il fallait faire le ... *Reflex*. Et je me souvenais plus de ce que c'était, mais je savais que c'était pas un *Voicebook*, c'était autre chose et c'est ... je l'ai demandé justement parce que je me suis dit, si déjà je vais sur l'ordi, autant faire quelque chose ... qui me sert vraiment.

et, questionnée par le chercheur sur l'utilité de la ressource conseillée par l'enseignant pour remédier au problème, évalue l'intérêt de la ressource par rapport au besoin initialement formulé :

Séance 3 :

- Est-ce que vous pensez que ça ... ça ... répond un petit peu à ce besoin que vous aviez ou pas trop ?
- Ben, à mon avis c'était pas le bon ... le bon [cédérom ? leçon ?] que j'avais, quoi. Il aurait fallu quelque chose sur les pronoms, sur les ... sur les plus petits mots, pas sur les adjectifs. Mais je pense, ouais ça peut peut-être m'aider.

Concernant sa lecture d'articles durant la séance 2, Et4 remarque qu'au fur et à mesure qu'elle enchaîne les articles, la compréhension devient plus difficile et elle fait l'hypothèse que c'est parce que son attention décline :

- Mais mon attention elle décroît, enfin, c'est ça, je viens de m'en rendre compte aujourd'hui, c'est que le premier article quand je le lis je le comprends toujours assez bien, et après au fil du temps je comprends de moins en moins bien, alors je sais pas si mon attention elle décroît ou ce genre de choses, mais les ... les derniers sont assez laborieux. Je suis obligée de relire trois fois les phrases ou je saute des lignes ou ...

C'est là la preuve que ses capacités réflexives s'exercent sur le travail qu'elle effectue. Après la séance 2, Et4 a cessé de travailler sur des articles de magazines, par conséquent il n'a pas été possible de vérifier si son constat était suivi de modifications dans l'activité sur ce type de ressource.

Le travail que Et4 effectue sur deux des dictées du site internet montré par l'enseignant semble impliquer qu'elle contrôle là aussi le processus d'apprentissage, par de

multiples écoutes intégrales, puis fragmentées du passage audio, et des tâtonnements pour ne pas voir recours à la solution. Toutefois, il s'avère que l'ergonomie du site nous empêche d'estimer correctement le degré de contrôle du processus d'apprentissage par l'étudiante. En effet, le site se présentait de telle manière qu'elle ne pouvait pas accéder aux boutons de lecture/pause/retour-arrière et voir la deuxième partie du texte à trous en même temps. Il lui fallait donc monter et descendre sans cesse à l'aide de la souris, ce qui a sans doute eu une influence sur sa manière de procéder, et cette navigation fastidieuse l'a finalement découragée. D'où la critique de l'outil par l'étudiante :

Séance 3 :

- (...) au bout d'un moment il y a des mots que je comprends pas à l'oreille parce que soit je les connais pas, soit ils sont dits trop rapidement ou avec l'accent et ... alors là j'ai vraiment besoin d'être fixée, de connaître la phrase et tout. Je peux pas le faire si je l'ai pas entendue trois fois de suite à l'écoute globale. Euh ... il faut vraiment un truc ciblé, sinon c'est pas possible.

Gestion des contraintes inhérentes au dispositif :

Comme nous l'avons vu dans la partie sur les routines, l'étudiante Et4 fait régulièrement des résumés des documents exploités au CRL, au moins en partie pour répondre aux attentes de l'enseignant et du dispositif. Elle renseigne également sa feuille de suivi, autre contrainte du dispositif, principalement parce qu'elle atteste de son travail aux yeux de l'enseignant :

Séance 1 :

- Qu'est-ce que vous écrivez alors ? C'est ... c'est quoi ? C'est un résumé ... ?
- Ben c'est ce qu'ils di... c'est ce qu'ils disaient. Il y a ce que j'ai fait et mes commentaires personnels, si j'ai trouvé facile, dur, mon impression sur le document et ...
- Donc ça vous le ... vous le faites ... vous le faites à chaque fois ... ?
- Sauf euh ... là c'était la première séance, où c'était un petit peu le bordel, il y avait du monde partout donc j'étais énervée [rires] j'avais pas envie d'écrire ... Enfin j'ai juste regardé un film donc il y avait rien ... c'était quoi *Bridget Jones*, il y avait pas grand chose à marquer dessus.
- D'accord. Mais alors, ça, vous le remplissez parce qu'on vous l'a demandé ?
- Ouais.
- ... ou ça vous semble aussi intéressant de le dire à votre enseignant ou ... ?
- Ben oui c'est ça. C'est surtout pour ça, pour qu'elle voit [rires] que je fais quand même quelque chose au CRL, comme on est lâchés ... euh ... bon, en général tout le monde travaille, mais bon c'est pour qu'elle ait ... pour qu'elle sache un peu plus précisément ce que je pense et ...

Lorsque l'enseignant montre une nouvelle ressource à Et4 (séances 1 et 3), suite à une demande de celle-ci (séance 3) ou non (séance 1), l'étudiante travaille un bon moment sur la ressource conseillée :

Séance 1 :

- Ben elle m'a demandé ce que je cherchais, je lui ai dit que je voulais [rires] des magazines plus récents parce que je connais pas ce CRL encore, celui-là ... Elle m'a dit qu'ils étaient là et puis elle m'a conseillée.
- Tu ... tu es d'un autre CRL?
- Ben, j'étais au CRL A avant.
- Ah d'accord.

 (\ldots)

- En fait euh ... je voulais le *New Scientist*, et puis elle m'a conseillé de regarder un peu *Focus* et donc euh ... voilà. J'ai regardé ça [= *Focus*] ...

Malgré son intention initiale, Et4 ne travaillera que sur le magazine conseillé, dans lequel elle lira un article en entier et le début d'un autre. Il n'y a pas d'exemple, durant les deux séances concernées, où Et4 essaie, mais abandonne rapidement une ressource proposée par l'enseignant. Il semblerait que l'étudiante tienne compte des conseils et essaie les ressources suggérées afin d'en évaluer l'intérêt :

Séance 3 : Durant toute la séance, Et4 exploite deux ressources montrées par En2 (un site internet de dictées et un cédérom de la série Reflex).

- Alors est-ce que c'est un cédérom que vous risquez de reprendre le Reflex English ou pas ?
- Euh ... si je reprends un cédérom, ce serait plutôt un Voicebook.
- D'accord. Et par rapport au site ... internet ?
- Oh le site est bien. Si je suis chez moi, que je m'ennuie une fois, je pense que je risque d'y aller.
- Hm. Et le fait que les thèmes soient plus intéressants que dans le *Voicebook*, ça vous fait pas pencher vers ... vers le site ? C'est ... vous préférez euh ... les fonctionnalités de ... du cédérom ?
- Ben ... [silence] en fait c'est plus pratique pour apprendre, je trouve euh ... le *Voicebook*. Comme ... je dis ... comme ils corrigent les mots un petit peu ou ils mettent les lettres où elles sont justes, alors des fois quand on entend et qu'on comprend pas, on peut taper ce qu'on a entendu alors on voit si c'est à peu près juste et euh ... si jamais on peut corriger. Je trouve que ça c'est quand même pratique pour apprendre.
- Hm.
- Parce que si après on fait réponse et qu'on a tout, on voit pas forcément tous les mots et ça rentre moins bien.
- Hm. D'accord. Et encore une question par rapport au *Reflex English* : comme on vous l'avait euh ... conseillé euh ... suite à un problème que vous aviez euh ...
- Hm.
- ... soulevé à l'entretien, hein, c'est ça -
- Ouais.
- ... à l'entretien de fin d'année, pour l'examen ?
- Ouais.
- ... vous en aviez parlé ? Est-ce que vous pensez que ça ... ça ... répond un petit peu à ce besoin que vous aviez ou pas trop ?
- Ben, à mon avis c'était pas le bon ... le bon ... le bon que j'avais, quoi. Il aurait fallu quelque chose sur les pronoms, sur les ... sur les plus petits mots, pas sur les adjectifs. Mais je pense, ouais ça peut peut-être m'aider.

Il est possible que l'étudiante ne souhaite pas s'opposer ouvertement à l'enseignant qui conseille ou prescrit, mais rien ne permet de privilégier cette interprétation.

L'enseignant vient voir Et4 plusieurs fois à chaque séance (sauf la séance 4, durant laquelle En2 fait passer les examens oraux d'anglais aux étudiants du groupe). Il lui pose des questions en anglais sur les difficultés rencontrées et sur le contenu de son document, auxquelles Et4 est prompte à répondre en anglais, et plus longuement que les autres étudiants observés. Lors de la séance 2, Et4 profite d'une interaction à l'initiative de l'enseignant pour lui poser plusieurs questions sur le sens de mots dans un article qu'elle vient de terminer.

I.4. Étude de cas : l'étudiant Et5

CRL: CRL A

Enseignant: En2

I.4.1. Description de l'activité visible de l'étudiant

Séance 1

Date: 03/03/2006, vendredi 10h-12h

Durée de l'observation : 1 heure 40 minutes

<u>Circonstances particulières</u>: néant.

Déroulement de la séance :

En début de séance, l'enseignant En2 présente le chercheur et la recherche à l'ensemble de son groupe d'étudiants, qu'il a regroupé dans une partie du CRL. Assis devant un ordinateur, un étudiant est assez rapidement volontaire pour y participer et être observé. Il s'agit d'Et5. Puis, le groupe se disperse. L'étudiant Et5 va consulter le classeur de ressources à l'accueil. Dans le classeur, il semble aller directement à la section des cédéroms, la consulte, puis demande un cédérom l'a l'ordinateur où il était assis et lance le cédérom. Dans le cédérom, il choisit de consulter le sommaire et scanne le tableau des différentes leçons de haut en bas, plusieurs fois. Il clique sur les différents onglets « Objectifs pédagogiques », « Vocabulaire », « Grammaire », qui font apparaître le contenu des différentes leçons. Ensuite, il clique sur une leçon la fait cette leçon en passant successivement par toutes les pages de la leçon et enchaîne les exercices rapidement sans jamais s'arrêter. Il fait la plupart des exercices, à l'exception des activités de productions orale et écrite l'a, dont il lit toutefois les consignes. Les activités de vocabulaire l'a, où il est possible de faire apparaître la traduction des mots listés et de les écouter, ne sont pas exploitées de manière systématique : Et5 ne traduit et/ou n'écoute pas tous les mots proposés. Une fonction du cédérom permet de

¹⁴⁴ Il s'agit d'un cédérom de la série *Reflex English*, niveau intermédiaire, leçons 1-20.

¹⁴⁵ Leçon 6.

¹⁴⁶ Et5 ne fait pas les exercices « Record yourself », « Speak » et « Write ».

Nous parlons ici de l'activité intitulée « Vocabulary Box ». Il est également possible de prononcer les mots proposés, mais, comme tous les autres exercices de production orale, cette tâche n'est jamais effectuée par Et5.

traduire la consigne des exercices et Et5 l'utilise assez souvent. Lorsqu'il lit, l'étudiant déplace parfois le curseur de la souris le long des phrases, en suivant mot à mot. La plupart du temps, quand il corrige un exercice pour la première fois et que le logiciel lui signale un certain nombre d'erreurs, Et5 ne regarde pas tout de suite le corrigé et propose d'autres réponses. Dans l'un ou l'autre cas (mais c'est plutôt rare), l'étudiant ne respecte pas la consigne de l'exercice et procède de manière légèrement différente. Une fois la leçon terminée, Et5 passe à la leçon suivante, qu'il fait aussi en entier. Il procède exactement de la même manière, mais en enchaînant les exercices sur un rythme encore plus rapide. Une fois cette deuxième leçon terminée, il remplit sa feuille de suivi, tout en consultant le sommaire du cédérom. Il y écrit les références de la ressource et deux courtes phrases en anglais sur ce qu'il a appris. Dans la case « My objectives for the next session », il note en anglais qu'il doit écrire la davantage. Il demande quelque chose à son voisin, puis sollicite le chercheur pour l'entretien.

Séance 2

Date: 17/03/2006, vendredi 10h-12h

<u>Durée de l'observation</u> : 1 heure 50 minutes

<u>Circonstances particulières</u>: En raison d'une obligation professionnelle, le chercheur a demandé par mail à l'étudiant Et5 s'il pouvait exceptionnellement finir sa séance de travail au CRL quinze minutes plus tôt.

Déroulement de la séance :

L'étudiant Et5 consulte le classeur de ressources à l'accueil du CRL et semble feuilleter toutes les pages. L'enseignant En2 s'adresse en anglais à Et5 et lui demande s'il sait ce qu'il veut faire. Le chercheur n'entend pas la réponse d'Et5, mais En2 s'éloigne de quelques pas et parle avec d'autres étudiants. Et5 s'arrête sur les pages jaunes du classeur de ressources et se rapproche de En2, qui n'est pas disponible, avec le classeur de ressources toujours ouvert aux pages jaunes, et attend. L'enseignant emmène Et5 là où se trouvent les tiroirs contenant les dossiers d'articles, les lui montre, ainsi que le présentoir avec les magazines. Après avoir reposé le classeur de ressources à l'accueil, Et5 revient chercher un dossier dans les tiroirs

¹⁴⁸ Notre traduction, confortée par les explications de l'étudiant lors de l'entretien d'explicitation sur la séance 2. Dans les mots de l'étudiant : « Make more writting exercices ».

¹⁴⁹ Il s'agit d'un dossier comprenant un article du magazine *Newsweek* (date non précisée) de trois pages, intitulé « Your next computer ».

et retourne s'asseoir. Ce dossier comprend un article de presse. Et5 demande en français à E'", une étudiante du groupe d'allemand qui se trouve à une table adjacente, ce qu'on fait quand on prend un dossier – ce à quoi l'étudiante répond : « Tu le lis et tu fais un résumé ». Après avoir rempli sa feuille de suivi, Et5 lit l'article et, arrivé à la fin, s'aperçoit qu'il est incomplet. Dans les tiroirs contenant les dossiers, il consulte l'autre exemplaire du même dossier mais n'y trouve pas la fin de l'article non plus. Quand il retourne s'asseoir, il remarque que l'étudiante E''' travaille sur une BD¹⁵⁰ en allemand et lui demande en français si cette ressource existe aussi en anglais au CRL. E" pense que non et Et5 s'exclame que c'est dommage. Ensuite, l'étudiant commence à rédiger un texte sur une feuille, qui s'avère être un résumé de l'article lu, tout en consultant parfois l'article. En2 passe voir l'étudiant qui lui explique en anglais que l'article n'est pas complet et l'enseignant s'éloigne pour tenter de remédier au problème. Lors de la rédaction du résumé, l'étudiant consulte parfois plus longuement l'article, comme s'il y cherchait quelque chose de précis. Dans sa rédaction, Et5 met parfois des mots entre guillemets. À la fin du troisième paragraphe de sa rédaction, Et5 semble bloqué. Il compte alors le nombre de mots qu'il a écrits jusque là en pointant chaque mot avec son stylo. Il commence à écrire le quatrième paragraphe pour, semble t-il conclure, mais reste bloqué. Sur ce, l'enseignant revient avec la fin de l'article, trouvé sur internet. Après avoir lu la fin de l'article, Et5 reprend sa rédaction, qu'il termine, puis compte le nombre de mots du quatrième et dernier paragraphe. Ensuite, Et5 va s'accroupir devant les étagères de livres, prend un dictionnaire, regarde sa couverture, puis l'emporte avec lui. L'étudiant consulte alors, souvent assez longuement, des entrées de mots dans la partie français-anglais du dictionnaire et rajoute à chaque fois un mot dans sa rédaction, au dessus des mots entre guillemets. À la fin de cette activité, il recopie l'intégralité du texte qu'il a rédigé sur une nouvelle feuille et, ce faisant, consulte encore une fois le dictionnaire. Une fois cette tâche terminée, il complète sa feuille de suivi en y écrivant une phrase en anglais pour décrire ce qu'il a fait pendant la séance. Il range le dossier dans son tiroir, mais laisse le dictionnaire sur la table. Il rend l'article imprimé sur internet par l'enseignant à celui-ci, ainsi que sa rédaction pour correction.

Séance 3

Date: 31/03/2006, vendredi 10h-12h

¹⁵⁰ Il s'agit d'une BD d'*Astérix*.

Durée de l'observation : 1 heure 40 minutes

Circonstances particulières: néant.

Déroulement de la séance :

L'enseignant En2 donne sa feuille de suivi à l'étudiant Et5 quand ce dernier arrive au CRL. À deux reprises alors qu'il n'a pas encore choisi une ressource, Et5 va s'asseoir sur un banc à l'entrée du CRL car il ne se sent pas bien; durant la séance, En2 viendra deux fois lui demander en anglais comment il se sent. Et5 feuillette le classeur de ressources, à l'envers et assez vite, et s'arrête sur les pages jaunes. Il consulte la liste des dossiers d'articles sur ces pages. Puis, il se dirige vers les tiroirs où sont rangés les dossiers d'articles et en prend un 151, qu'il emporte, avant de s'asseoir à une table. Il lit l'article en entier, sans consulter la liste de vocabulaire fournie. Ensuite, il lit la liste des mots de vocabulaire, qui se trouve en bas de page, tout en consultant parfois à nouveau le texte de l'article. Puis, il rédige un texte qui est un résumé de l'article, tout en consultant parfois l'article. À certains moments, il semble relire l'un ou l'autre passage de l'article. À d'autres moments, il relit aussi tout ou partie du texte qu'il a écrit. Il souffle assez fréquemment. Certains mots sont entre guillemets dans le texte qu'il a rédigé. En2 vient voir Et5 et lui demande en anglais s'il apprend des choses, question à laquelle Et5 répond par la négative. En2 lui dit alors qu'il peut changer de ressource, mais Et5 explique qu'il veut s'entraîner à l'écrit. Sur ce, l'enseignant s'en va et Et5 se remet à rédiger. À un moment, Et5 souffle à nouveau, regarde le chercheur, regarde l'heure, relit sa rédaction, mais n'écrit plus rien. Et5 arrache alors la feuille rédigée de son bloc-notes et en prépare une autre pour recopier. Il va chercher un dictionnaire sur les étagères de livres et revient avec un dictionnaire bilingue¹⁵². Il consulte plusieurs entrées dans la partie français-anglais ; parfois il ne note rien, parfois il écrit un mot sur sa première feuille, au dessus d'un mot entre guillemets. Il relit, rajoute deux mots à un endroit, repasse sur quelques lettres ici ou là, rature une suite de plusieurs mots dans son brouillon. Il consulte aussi une entrée dans la partie anglais-français du dictionnaire. À ce moment là, Et5 retourne sa feuille de brouillon et, au dos, rédige des phrases tout en consultant l'article et en cherchant régulièrement un mot dans la partie français-anglais du dictionnaire, dont il écrit la traduction là où il s'est arrêté de rédiger. Une fois cette activité terminée, il commence à recopier sur sa deuxième feuille, en

¹⁵¹ Le dossier comprend un article issu d'un numéro du magazine *Vocable* (26 juin – 9 juillet 2003), intitulé « Ethical hacking ».

¹⁵² Il s'agit du dictionnaire bilingue *Robert et Collins Senior*.

consultant alternativement le verso ou le recto de la feuille de brouillon. De temps en temps, il consulte une entrée dans la partie français-anglais du dictionnaire et écrit un mot là où il s'est arrêté de recopier. Pour un des mots, il lit longuement l'entrée du dictionnaire, souffle et regarde partout dans le CRL, avant d'écrire quelque chose. Il arrache cette deuxième feuille de son bloc-notes, remplit sa feuille de suivi en anglais en utilisant une fois le dictionnaire et sollicite le chercheur pour l'entretien. Et5 a rangé le dossier et rendu sa rédaction à En2, mais le chercheur ne l'a pas vu faire.

Séance 4

Date: 12/05/2006, vendredi 10h-12h

<u>Durée de l'observation</u> : 1 heure 20 minutes

<u>Circonstances particulières</u>: L'enseignant En2 fait passer des oraux d'examen aux étudiants du groupe pendant toute la séance (et la séance suivante). L'étudiant Et5 a accepté de passer son oral la semaine suivante pour que le chercheur puisse observer une quatrième séance de travail.

Déroulement de la séance :

Quand le chercheur arrive au CRL, l'étudiant Et5 est debout à l'accueil. Il se met à feuilleter le classeur de ressources et semble consulter de nombreuses sections (dossiers de compréhension écrite, cédéroms, livres). Puis, il le ferme et le range avec les autres. Et5 se dirige vers les tiroirs où se trouvent les dossiers d'articles et en prend un¹⁵³, qu'il emporte. Il y a beaucoup d'étudiants au CRL. Et5 s'assoit entre deux ordinateurs. Il remplit sa feuille de suivi et y note les références de la ressource. Dans le dossier, il lit l'article principal, puis il lit, dans l'ordre, les quatre petits articles qui se trouvent sur la droite de l'article principal, dans la colonne « Dispatch ». Ensuite, il prend une nouvelle feuille dans son bloc-notes, relit l'article principal et, au fur et à mesure de la relecture, note des mots les uns en dessous des autres sur sa feuille. Il écrit quatre mots et deux expressions. Et5 se lève et se dirige vers les étagères de livres. Il revient s'asseoir avec un dictionnaire bilingue¹⁵⁴. Dans ce dictionnaire, il cherche la traduction des mots notés sur sa feuille et l'écrit à côté du mot cherché. Il note parfois plusieurs traductions pour un même mot. Si c'est une expression, il cherche les différents mots qui la constituent dans le dictionnaire. Pour une des expressions, il écrit une traduction

¹⁵³ Ce dossier contient un article intitulé « God, the universe and all that ? » (*Guardian Weekly*, September 3-9 2004). Sur la droite de l'article, il y a également une rubrique « Dispatch » avec quatre tout petits articles.

¹⁵⁴ Il s'agit du dictionnaire bilingue *Robert et Collins Senior*.

suivie d'un point d'interrogation. Une fois cette tâche terminée, il complète sa feuille de suivi avec la date du jour et un syntagme nominal en français (« recherche du vocabulaire scientifique ») pour décrire le travail effectué. Après avoir rangé le dossier travaillé dans son tiroir, Et5 ouvre un autre tiroir sur lequel il est écrit « Nouveautés » 155. Il regarde les différents dossiers tout en les laissant dans le tiroir. Il s'arrête sur un dossier, assez longuement, puis le passe et regarde les dossiers suivants. Il revient ensuite en arrière dans la pile et choisit un dossier¹⁵⁶ qu'il emporte. Et5 lit l'article principal en entier. Puis, il lit successivement les deux encarts. Ensuite, il relit l'article principal et, au fur et à mesure de la relecture, note des mots les uns en dessous des autres sur sa feuille, à la suite de la première liste de mots. Il relit aussi les deux encarts et fait de même. En tout, il a noté huit mots ou expressions. Dans le dictionnaire, il cherche la traduction des nouveaux mots listés sur sa feuille et l'écrit à côté du mot cherché. Pour deux des mots, il consulte le dictionnaire et l'article alternativement. Pour une expression, il cherche les trois mots qui la constituent, fronce les sourcils et n'écrit rien. Et5 s'étire. Il complète alors une nouvelle ligne sur sa feuille de suivi, écrit deux syntagmes nominaux en français (« recherche de vocabulaire, texte intéressant ») pour décrire le travail effectué et donner un avis. Quand il range le deuxième dossier dans son tiroir, il semble jeter un coup d'œil aux magazines. Il sollicite le chercheur pour l'entretien, « comme ça, c'est fait ». Et5 retourne à sa place et range le dictionnaire et sa feuille de suivi.

I.4.2. Analyse par indicateur

Exploration:

Pour l'étudiant Et5, l'exploration porte exclusivement sur le classeur de ressources, sauf quand les ressources envisagées ne figurent pas dans ce classeur. En effet, lors de la deuxième partie de la séance 4, Et5 choisit un dossier d'articles directement dans un tiroir « Nouveautés », dont les dossiers ne sont répertoriés pas dans le classeur de ressources car non pérennes. L'entretien ne permet toutefois pas de déterminer si l'étudiant connaissait l'existence de ce tiroir et s'y est rendu en connaissance de cause ou s'il l'a découvert de

-

¹⁵⁵ Il s'agit en fait de dossiers d'articles correspondant à la même spécialité que le premier dossier mais qui sont récents. Ils ne figurent pas dans le classeur de ressources.

¹⁵⁶ Le dossier contient un article intitulé « Enter the void » (*New Scientist,* 11 February 2006) et comprend deux encarts, dont les titres sont : « The power of five » et « Trick of the light ».

manière aléatoire en allant ranger un autre dossier d'article. Dans cet unique cas, l'exploration est relativement extensive, Et5 regardant l'ensemble des dossiers du tiroir :

- J'avais vu le titre qui parlait des trous noirs, donc euh ... je me suis dit « Ah, ça peut-être intéressant. » [rires] Alors je l'ai tenu ... je l'ai tenu un peu plus en hauteur, enfin je l'ai tenu entre deux doigts, j'ai continué à regarder les autres titres, pour voir s'il y avait rien de plus intéressant que ça ...

L'utilisation du classeur de ressources par Et5 est diverse. Il y cherche une fois la cote d'une ressource précise (séance 1) ou consulte uniquement la section des dossiers d'articles à (séance 3). Dans le classeur de ressources, les dossiers d'articles sont classés par domaine de spécialité : l'exploration par Et5 lors de la séance 3 est limitée à un des domaines de spécialité. Ces pratiques sont en lien avec les routines élaborées par l'étudiant. Mais l'exploration du classeur de ressources peut aussi être ouverte et extensive comme au début de la séance 2 lorsque Et5 envisage de faire un travail d'expression écrite et feuillette de nombreuses pages du classeur de ressources :

- J'avais déjà prévu la dernière fois que j'étais au CRL de ... (...) J'avais prévu de travailler un peu plus l'écrit quoi, donc je me suis dit je vais prendre un article et puis ... un article ou un livre ou ... Enfin, je savais pas trop quoi prendre, j'ai un peu regardé les vidéos, qu'est-ce qu'ils avaient comme vidéos. Je savais pas trop quoi prendre pour faire un travail écrit et puis je me suis dit qu'un article ça serait ... ça ferait en plus travailler mon écrit, enfin mon ... ma compréhension écrite.

ou au début de la séance 4, où l'étudiant ne sait pas quoi faire :

- D'abord j'ai ... j'ai commencé à regarder un peu tout ce qu'il y avait [dans le classeur de ressources] (...)
- Toutes les pages alors ?
- Oui ... pratiquement toutes les pages (...) j'ai dû regarder le cahier en entier, puis ... je ... j'ai relevé quelques ... quelques articles qui m'avaient plu, puis ... puis j'ai commencé à regarder les ... les cassettes qu'ils avaient ... qu'ils ont en anglais, puis ...
- Les cassettes vidéo alors ?
- Les cassettes vidéo, puis les cassettes audio aussi j'ai un peu regardé s'il y avait quelque chose d'intéressant (...) Puis j'ai regardé les livres aussi parce qu'il y a des livres ... en anglais (...) Et puis après je me suis ... je me suis dit ... que j'allais quand même faire l'article, un article ...
- Cassette vidéo ... audio ... enfin vidéo c'était des films, des documentaires ... , c'était quoi que vous avez regardé un peu ... ?
- Euh ... plus des films.
- Des films ? D'accord ...
- J'ai rien trouvé d'intéressant, donc ...
- Donc vous vous êtes un peu rabattu sur un article alors ?
- Ouais, je me suis rabattu sur un article.

Un schéma semble se dégager concernant les pratiques d'exploration de cet étudiant, avec une exploration totalement ouverte parce qu'il ne sait parfois pas trop quoi faire, tellement ouverte d'ailleurs qu'elle risque d'aboutir à un retour à la routine, comme c'est le cas lors de la

séance 4. Lorsque l'exploration n'est pas totalement ouverte, elle est limitée aux choix de routine

Routines:

Comme pour la plupart des étudiants observés, un dictionnaire est choisi parmi ceux disponibles, puis repris lors des autres séances. D'après l'entretien sur la séance 2, Et5 prend, sur l'étagère des dictionnaires, le seul dictionnaire bilingue qui ne soit pas en plusieurs tomes :

- (...) vous allez donc chercher un dictionnaire, bon j'ai vu que vous hésitiez un peu devant les dictionnaires, comment ça c'est passé pour choisir celui là ?
- Les autres sont en plusieurs tomes. Et j'avais pas envie de m'encombrer avec plusieurs tomes. [sourires]
- D'accord. Il était quand même assez gros, il n'y avait pas des plus petits ou comment vous avez ... ?
- Ben j'ai regardé, j'ai ... j'ai vu ...
- Hm mm.
- ... en cinq tomes, en trois tomes, j'en ai vu un tout seul, j'ai fait « Je vais prendre celui-là ! ». [rires]

Mais, si l'étudiant confirme bien dans ses mots à lui qu'il s'agit d'une routine, étonnamment la justification change avec le temps :

Séance 3.

- ben, vu que j'avais trouvé celui là la dernière fois je \dots j'ai repris exactement le même pour \dots

Séance 4:

- Ok. Donc vous cherchez le dictionnaire, le *Robert and Collins Senior*, et vous ... comme ça fait longtemps qu'on s'est pas vu, je me rappelle plus mais il me semble que c'est un peu le dictionnaire que vous ...
- J'utilise toujours le même.
- ... utilisez d'habitude ... hein ? Parce que -
- C'est le plus gros ! [rires]

ce qui paraît indiquer qu'avec le temps, la routine est tellement ancrée que la personne en oublie l'origine. À noter qu'à aucun moment, Et5 n'évoque la qualité intrinsèque du dictionnaire comme critère justifiant de le prendre ou de le conserver.

Concernant le choix des autres ressources, nous avons dégagé deux routines, en nous appuyant sur les séances observées ainsi que sur les indications données par Et5 sur le travail effectué en L1S1. Ainsi, l'entretien final indique que l'étudiant a beaucoup travaillé sur des cédéroms en L1S1¹⁵⁷, ce qu'il continue de faire au début du semestre des observations, les

¹⁵⁷ Nous rappelons que, durant l'année universitaire précédant les observations (2004/2005), Et5 a interrompu ses études après le premier semestre d'enseignements pour changer de filière l'année suivante. En L1S1, il

deux premières séances en CRL (dont une séance observée) portant sur le même cédérom d'après la feuille de suivi :

Séance 1 :

- Donc suite à notre conversation, vous vous dirigez vers l'accueil et vous allez consulter le classeur des cédéroms.
- Hm mm.
- D'accord ? Comment ça se passe ? Vous avez déjà une idée en tête ou ... ?
- Ben ... relativement souvent je me base sur les cédéroms parce que ... c'est ... déjà c'est plus autonome, et ... il y a ... et ça table sur un peu tous les domaines. Ça va de la grammaire au vocabulaire, enfin surtout le vocabulaire ...

Il aurait ainsi fait les cinq premières unités du cédérom de niveau intermédiaire lors de sa première séance en CRL en L1S2, avant de poursuivre avec les deux unités suivantes lors de la séance observée 1 (en fait, sa deuxième séance dans ce CRL). Il fait tous les exercices ne nécessitant pas de production écrite ou orale et les enchaîne très rapidement.

Une autre routine semble prendre la place de l'ancienne, probablement parce que celle-ci est devenue lassante comme le suggère une réflexion de l'étudiant lors de l'entretien sur la séance 4 :

- Et cette fois-ci vous avez pas regardé « Cédéroms », vous aviez déjà fait des cédéroms ?
- Des cédéroms j'en ai un peu ... ras la casquette! [rire]

D'après les entretiens, il ne semble pas que la ressource soit jugée inutile et écartée pour cette raison. La nouvelle routine consiste dans la lecture de dossiers d'articles présélectionnés et d'un travail linguistique sur l'article lu. Elle est mise en place lors de la séance 2 lorsque Et5 cherche une ressource intéressante à lire ou à écouter pour faire un travail d'expression écrite, après exploration ouverte du classeur de ressources et en lien avec les intérêts personnels de l'étudiant :

Séance 3.

- Là c'est de l'informatique. C'est plus une passion.

 (\ldots)

- (...) c'est mon passe temps favori on va dire.

Elle est répétée à l'identique lors de la séance 3, la tâche du résumé (séances 2 et 3) étant suggérée par une étudiante à Et5. Cette routine apparaît sous une forme légèrement différente lors de la séance 4, Et5 optant pour des dossiers d'article dans sa discipline d'étude et l'élaboration d'une liste de vocabulaire :

- J'avais une question en creux, hein c'est ... c'est par rapport à ce que vous faites d'habitude, aujourd'hui vous avez pas fait de résumé sur ce texte ? Il y a une raison particulière ou ... ?

avait fréquenté un autre CRL. Nous ne disposons pas de sa feuille de suivi, qui n'a pas été retrouvée dans son CRL d'origine.

- Déj... déjà que le ... le professeur n'est pas là, donc euh ... pour le rendre à quelqu'un et pour l'avoir corrigé, c'est un peu impossible ... [rires]
- Hm mm.
- Je pense qu'il doit être légèrement occupé aussi pour ... légèrement trop occupé pour ... avoir le temps de ... de ... de le faire. Donc euh ... v... vu que je me suis dit que tant qu'à faire vu que l'année prochaine on aura plus de ... de cours comme ça ... si ... si ... si ... j'ai bien compris, qu'on aura plutôt des ... des cours en amphi ... en amphithéâtre ... euh ... des cours de physique ou de chimie normale seulement en anglais, donc je me suis dit « autant chercher du vocabulaire plus spécifique au ... à la physique et à la chimie ».

Les circonstances rendant la tâche du résumé peu utile aux yeux de l'étudiant, celui-ci est conduit à réfléchir à une tâche plus utile.

Contrôle du processus d'apprentissage :

Les stratégies cognitives explicitées par l'étudiant Et5, pour mémoriser, comprendre ou s'exprimer, vont dans le sens d'un certain contrôle du processus d'apprentissage. Par exemple :

Séance 1 : pour mémoriser les formes au prétérit (celles qui sont inconnues)

- Je le lis, je le relis, je le triture dans tous les sens [sourire] (...) histoire de mettre un lien entre l'infinitif et le ...

Séance 2 : pour comprendre un texte (sans utiliser de dictionnaire)

- Quand par exemple, je tombe sur un mot que je connais pas, j'essaye de ... de le comprendre par rapport au reste de la phrase (...) sur ... sur quoi ils parlaient avant, comment ils ... si c'est [=ça a] un lien ou si c'est ... essayer de faire le lien pour continuer à comprendre, quoi.

Séance 2 : pour trouver l'équivalent anglais d'un mot français, Et5 consulte toute l'entrée du dictionnaire

- Ben il y a des ... il y a des petits, il y a des petits exemples en français (...) Et alors j'essaye de regarder à quel exemple ça colle le plus.

Concernant le choix des ressources, Et5 paraît également choisir en connaissance de cause lors de la séance 2, lorsqu'il cherche une ressource comme base pour un travail d'expression écrite :

- (...) Je savais pas trop quoi prendre pour faire un travail écrit [= de prodution écrite] et puis je me suis dit qu'un article ça serait ... ça ferait en plus travailler mon écrit, enfin mon ... ma compréhension écrite.

En revanche, d'autres justifications sont plus surprenantes, comme c'est le cas pour le cédérom de la séance 1, que Et5 dit avoir choisi parce qu'il permet un travail varié mais aussi parce qu'il lui évite d'avoir à faire des choix qui prennent davantage de temps :

- Ben ... relativement souvent je me base sur les cédéroms parce que ... c'est ... déjà c'est plus autonome, et ... il y a ... et ça table sur un peu tous les domaines. Ça va de la grammaire au vocabulaire, enfin surtout le vocabulaire (...) qui me semble le plus intéressant, et ... Et

que regarder dans un magazine où euh ... Déjà je ... je sais jamais lequel prendre, donc le choix est plus long à prendre, donc ça fait moins de travail dessus, quoi.

Il est alors surprenant de constater qu'Et5 choisira, lors des trois séances suivantes, des dossiers d'articles à partir du classeur de ressources ou dans les tiroirs du CRL. D'autres contradictions apparaissent dans le choix des tâches. Dans l'entretien sur la séance 1, l'étudiant justifie son travail sur le cédérom par l'importance pour ses études de la compétence de compréhension écrite :

- Non, je me dis que ... sachant que les trois quarts des travaux scientifiques sont rédigés en anglais, faut quand même que ... c'est pour ça que je fais beaucoup d'exercices ... que tout ce qui est dans le cédérom, c'est beaucoup de vocabulaire etc. Je les fais surtout ben pour acquérir de la connaissance de compréhension, plus que de communication. (...) Parce que je ... c'est vrai que dans l'esprit de communication ... la communication dans la langue, je pense pas en avoir besoin (...) ... enfin, une utilité dans le futur.
- D'accord.
- Par contre la compréhension me semble utile, donc euh ... je ... je la travaille.

Si les activités d'expression écrite sont jugées peu utiles, elles sont également présentées par l'étudiant comme ennuyeuses :

- Non, j'ai du mal avec le travail écrit en anglais. (...) Je n'aime pas ça et je suis pas fort ! (...) C'est un domaine où je devrais travailler plus en anglais pour m'améliorer, seulement ... vu que j'aime pas le faire, je le fais pas [rires] donc euh ... c'est un peu un cercle sans fin ! [rires] (...)

Mais, d'un autre côté, le travail est trop rébarbatif pour moi [sourire] pour que je le fasse!

Or, à la fin de la séance 1, c'est-à-dire avant l'entretien durant lequel il tient ses propos, Et5 a écrit sur sa feuille de suivi qu'il souhaite faire un travail de production écrite à la prochaine séance en CRL - ce qu'il fera d'ailleurs durant les deux séances suivantes en CRL. Ceci invalide l'hypothèse d'une prise de conscience, intervenue dans le temps ou provoquée par exemple par l'entretien. Dans l'entretien sur la séance 2, Et5 explique le choix de la tâche d'expression écrite :

Séance 2 :

- (...) vu que j'ai quelques lacunes en anglais et que j'ai aussi vu ça pendant les ... pendant les cours - que j'ai pas mal de lacunes à l'écrit - je me suis dit que [travailler ça ?] serait pas [un ?] mal.

mais il n'évoque pas un changement d'avis sur l'importance de cette tâche. Il semblerait plutôt que, suivant les questions du chercheur, un argument et son contraire soient utilisés par l'étudiant pour justifier ses pratiques.

Le caractère vague des réponses d'Et5 aux questions posées par le chercheur pour faire le bilan de la séance observée semble indiquer que l'étudiant n'évalue pas spontanément la ressource utilisée ou le travail effectué en rapport avec un éventuel intérêt linguistique :

Séance 1 :

- Non ? Séance, vous diriez, bon je vais pas dire plaisante parce que apparemment, c'est pas forcément ...
- Habituelle. [rires] Séance habituelle d'anglais plutôt ! (...)
- Vous sortez, vous êtes satisfait, vous vous dites « c'était une bonne leçon, j'ai revu tout ça ! » ou ... ?
- Ouais ... C'est plutôt dans ce sens là, j'ai ...
- Ou bien vous y pensez pas ?
- Non, c'est plutôt dans le sens où j'ai revu pas mal de ... de grammaire que j'avais vue il y a bien longtemps ! (...) Plutôt dans ce sens là que je le prends. (...)
- Mais vous diriez pas que vous avez appris euh ... c'est pas des nouvelles choses, quoi.
- Non.
- D'accord. Et ça, c'est un travail que vous avez envie de faire ?
- De ... ?
- De réviser comme ça, de rafraîchir ...
- Ouais, de rafraîchir, ouais ...
- C'est aussi sur votre ... là c'est ma dernière question, c'est un peu sur votre choix du *Reflex English*. (...) Puisque comme vous restez sur le *Reflex English*, c'est que vous pensez que c'est soit intéressant, soit utile, soit -
- C'est plutôt utile, oui. (...) Utile pour continuer sur la ... compréhension.

Séance 2 :

- Je suis plutôt content de moi par rapport à ce que j'ai écrit (....) Bon, j'attends avec impatience le résumé, enfin le ... le corrigé. (...) Pour euh ... pour voir qu'est-ce que j'ai fait comme erreurs et puis je pense ... je pense que je recommencerai ça ... à la prochaine séance. (...)
- Sur le texte, ça m'a ... ouais ... ça m'a appris quelques, quelques petits trucs, sur les mobiles et sur l'avancée technologique (...) des ... des téléphones portables. (...) Mais autrement en anglais ... ouais, c'est certains mots que je connaissais pas, parce que ça m'a beaucoup appris sur le travail écrit ... c'était plutôt ... (...) C'était plutôt pas mal.

Séance 4:

- Rien de spécial sinon sur cette séance ?
- Fuh
- À dire ? [petit silence] Non ? C'était ... c'était quand même intéressant ?
- Pfff ...
- ... enfin je veux dire, ça vous a quand même appris quelque chose d'après dans cette euh ...
- Ouais, ça ... un peu de vocabulaire ... [sourire]

La trajectoire de l'étudiant Et5 dans le CRL, définie comme son itinéraire dans ce lieu sur une période longue comme le semestre ou l'année, résulterait donc de la reproduction des routines successivement mises en place, et non de l'évaluation des tâches réalisées.

Il ressort des entretiens que l'étudiant Et5 considère le travail effectué en termes quantitatifs et l'évalue de cette manière. Le cédérom (séance 1) est préféré à un magazine, par exemple, car une prise de décision plus longue implique une durée de travail moindre :

- Ben ... relativement souvent je me base sur les cédéroms parce que ... c'est ... déjà c'est plus autonome, et ... il y a ... et ça table sur un peu tous les domaines. Ça va de la grammaire au vocabulaire, enfin surtout le vocabulaire (...) qui me semble le plus intéressant, et ... Et

que regarder dans un magazine où euh ... Déjà je ... je sais jamais lequel prendre, donc le choix est plus long à prendre, donc ça fait moins de travail dessus, quoi.

En outre, ce qui compte ensuite, c'est de faire le maximum d'exercices pour « emmagasiner » et de finir la deuxième leçon commencée :

- C'est une habitude de travail plus qu'autre chose, c'est pareil dans toutes les matières. (...) Je préfère ... ouais, je préfère faire d'abord tous les exercices, en faire le maximum possible, histoire d'emmagasiner ... d'emmagasiner quelque chose que oui, passer mon temps à ... Pour moi, je suis en cours, je travaille ; je ...
- Si, vers la fin. Dans les dix-quinze dernières minutes, là je me suis dit, quand j'ai vu ... à un moment j'ai regardé l'heure, j'ai fait : « Il reste plus qu'un quart d'heure. Je suis à la moitié de la leçon. Là j'y ... je la finis. »

Pour sa première production écrite (séance 2), Et5 compte le nombre exact de mots qu'il a écrits :

- C'était pour avoir un ordre d'idée. (...) Un ordre d'idée pour savoir à peu près combien j'avais écrit.
- D'accord. Ok. Ok. Mais ... mais ... que ... et puis après, vous avez le chiffre, qu'est-ce que ça vous dit ? Ça vous dit quelque chose ou ... qu'est-ce que ... ça vous dit quelque chose de particulier ou rien ?
- Je me dis que j'avais écrit pas mal. [rires] (...) D'habitude ça se situe ... ça se situe plus à la moitié de ça ! [rires] Donc je me suis dit, « Bon, j'ai quand même écrit pas mal. » [rires]
- D'habitude à la fin du texte que j'ai écrit, d'habitude j'arrive à soixante-dix, soixante-quinze mots. (...) Là, j'étais pas à la fin j'étais à cent dix huit, j'étais ... et je me suis dit j'ai vraiment bien écrit aujourd'hui!
- Donc ça ... ça vous fait quoi, vous êtes content ? (...) Un peu fier ou ... ?
- (...) Un peu fier d'avoir écrit autant pour une fois ! [rires]

Lors de la séance 3, Et5 juge que son résumé n'est pas assez long et les stratégies mises en place ont pour objectif d'écrire davantage :

- D'abord j'ai écrit ... une introduction, un premier paragraphe, et je cherchais ... comment j'allais faire ... mettre de la suite ... faire une suite parce que euh ... j'avais fait un paragraphe mais j'avais fait, je pense, j'avais pratiquement tout dit déjà. Alors j'étais là, alors je l'ai relu, je l'ai relu pour ça (...) savoir si je pouvais pas supprimer une phrase pour pouvoir en faire un paragraphe, ou ... essayer de trouver quelque chose.
- (...) et puis après j'ai ... j'ai arrêté directement avec le texte, j'ai écrit ... mon avis parce que ... je savais pas quoi écrire d'autre, je me suis dit « Bon ben je vais faire deux paragraphes sur mon avis » [sourire].
- Je me suis dit je vais faire des lignes d'impressions, j'arrive à la ... j'arrive à ce niveau là, je continue, à ce niveau là, c'est ... c'est trop court, faut que j'écrire encore quelque chose, j'ai encore recommencé une phrase, et ... et puis j'ai fait ... « Tans pis » ! [rires]

L'accent est mis sur « le faire » et non « l'apprendre ».

En outre, s'il est vrai que les critères affectifs ont un rôle important chez tous les étudiants observés, l'entretien sur la séance 4 montre que l'étudiant Et5 n'est pas toujours

capable de réfléchir à la manière d'exploiter les ressources pour apprendre la langue, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'objets de la vie quotidienne. Ainsi, il ne voit pas dans les films une ressource pouvant être utilisée différemment que sur le mode naturel, c'est-à-dire de la même manière que dans la vie quotidienne :

- Aucun film intéressant, rien qui vous a ... interpellé?
- Non ... je les connais pratiquement, tous ceux qui sont là, je les connais en français pratiquement par cœur, donc [rires] les regarder en anglais !

Il semble que Et5 entretienne dans une certaine mesure une relation de dépendance à l'enseignant, qu'il se représente comme sachant tout et disant tout, rendant l'exploration inutile :

Séance 2 : Et5 voit que l'étudiante E''' lit une BD en allemand et lui demande s'il y en a aussi en anglais.

- D'accord. Et donc votre ... la personne que vous connaissez là en allemand pense qu'il y en a pas. Donc vous pensez qu'effectivement il n'y en a pas ?
- Ben, elle a travaillé ici pendant déjà tout le semestre, elle connaît sûrement mieux le CRL que moi, donc ... Limite je regarderai. Et en plus le professeur m'en a pas montré donc euh ... je pense qu'il n'y en a pas.

Il semble aussi que l'inclusion de séances en salle dans le module d'anglais empêche Et5 d'envisager d'autres manières de procéder, plus autonomes ou autonomisantes. Pour Et5, il n'y a pas d'intérêt à s'enregistrer et à se réécouter pour travailler la prononciation, et, par conséquent, il ne fait pas les activités basées sur ce principe dans les leçons du cédérom (séance 1) :

- (...) faudrait que je la fasse, mais ... Déjà le mode de correction, j'ai pas bien compris comment on peut être corrigé avec ... déjà rien que par l'écoute. On a beau parler, après on peut se réécouter, mais on peut pas se corriger. Donc je préfère garder ça pour les cours, où là j'essaie de communiquer le maximum, comme ça je peux me faire corriger par le professeur sur ma façon de prononcer.

En effet, le travail de la prononciation paraissant, aux yeux de l'étudiant, couvert par les activités en salle, nul besoin donc d'y réfléchir pour trouver les moyens de s'entraîner lors des séances en CRL. Dans ce cas, se pose la question de l'impact de cette organisation du dispositif sur le développement de l'autonomie, et sur la dépendance à l'enseignant ?

Gestion des contraintes inhérentes au dispositif :

Lors des interactions à son initiative qui, certes, ne sont pas nombreuses mais existent, l'étudiant Et5 aborde surtout des questions pratiques avec l'enseignant, comme au début de la séance 2 :

- Et après j'ai demandé à ... au professeur où ... où fallait chercher, comment ça se passait pour chercher vu que j'ai jamais cherché d'articles ici.

De même, lorsque l'enseignant vient le voir, comme au cours de la séance 2 où Et5 dit à En2 qu'il manque la fin de l'article dans le dossier. Il y a une exception, au moins dans l'intention, lorsque Et5 rencontre un problème d'expression à la fin de son résumé (séance 3) :

- En fait je ... je cherchais la prof.
- Donc là vous auriez aimé lui, lui demander ... euh, comment vous auriez pu ...
- Comment je pouvais dire ça.

Une seule fois (séance 3) durant les quatre séances observées, l'enseignant demande à Et5 s'il apprend des choses et lui suggère de changer de ressource quand celui-ci lui répond par la négative. Mais Et5 continue le travail de production écrite à partir du même article car il estime le changement inutile, ce qui nous fait relativiser l'hypothèse de dépendance à l'enseignant émise précédemment :

- Ben c'est pas le ... c'est pas le ... j'utilise pas le texte pour ... pour apprendre des mots, du vocabulaire ou pour ... c'est plus pour apprendre à écrire, donc c'est pas dans la ... c'est pas dans le ... le texte ... ou le sujet du texte qui va m'apporter quelque chose de plus ou moins, ça ... ça peut-être n'importe quel texte et puis ça m'apportera autant. Donc c'est ... c'est ... voilà, c'est ... c'est plus le travail d'écriture qui m'app... que je recherche ... donc j'apprends, même si le texte est d'un inintéressant total, euh ... j'apprendrai quand même ! [sourire]

Généralement, Et5 remplit sa feuille de suivi en anglais mais assez sommairement, en écrivant un ou deux syntagmes nominaux pour décrire le travail effectué; contrairement à d'autres étudiants observés, il n'écrit rien sur le contenu des articles lus, par exemple. Cette tâche semble être pour lui une formalité, ce que confirme d'après nous la séance 4 pendant laquelle Et5 renseigne sa feuille de suivi en français alors qu'il ne s'est apparemment pas posé la question de la langue:

- Oui, vous remplissez votre feuille de suivi, et euh ... ce que ... ce que j'ai remarqué la seule petite chose euh ... c'est que ... vous le faites en français.
- Hm mm.
- Ça ... pas de raison spéciale ?
- Non, non, je ...
- Euh ... non? Parfois ... parfois vous le faites en anglais je crois, non?
- Ouais des fois je le fais en anglais, mais là ...
- D'accord.
- Manque de motivation, sûrement ! [rires]
- D'accord! Ok. Vous êtes ... d'accord, ok. Vous vous êtes posé la question ou ... pas?
- Non

Au début de la séance 2, quand Et5 sélectionne un dossier d'article pour la première fois, il demande à une autre étudiante dans le CRL, appartenant à un groupe d'allemand :

(Et5) Quand tu prends un dossier, tu fais quoi?

(E''') Tu le lis et tu fais un résumé.

(Et5) Ah! En même temps, (comme ça) j'aurai fait quelque chose. 158

La réponse de l'étudiante porte manifestement sur sa représentation des attentes des enseignants, faisant d'elle et des pairs les relais actifs des contraintes réelles ou supposées, élaborées à partir du discours des enseignants. En revanche, nous ne saurions dire si la question de Et5 portait sur ce que l'étudiante elle-même fait lorsqu'elle prend un dossier ou sur ce que tout étudiant dans le dispositif est censé faire quand il prend un dossier. Quoi qu'il en soit, il ne semble pas que l'étudiant Et5 choisisse la tâche du résumé en fonction du dossier à présenter à l'examen oral, dont il n'est d'ailleurs jamais question dans les entretiens. Ceci s'explique sans doute par le fait que cet étudiant n'a pas fréquenté le CRL au premier semestre, ayant validé le module de langue durant l'année universitaire précédente dans un autre CRL. En 2004/2005, l'harmonisation des examens de langues dans le cadre de la mise en place de la réforme LMD à l'ULP n'avait pas encore eu lieu et les examens étaient différents selon les CRL.

Remarque en conclusion:

Tout en ayant conscience qu'une phrase de conclusion sera nécessairement simplificatrice, nous dirons quand même qu'il nous semble que le recours presque exclusif aux routines permet à l'étudiant Et5 de se donner une contenance au CRL, de par l'apparence de contrôle qu'elles lui confèrent. Le contrôle paraît être valorisé par l'étudiant, qui est mal à l'aise lorsqu'il ne <u>sait</u> pas – ce qui est pourtant normal quand on apprend :

Séance 1 :

- D'accord. Et l'anglais vous aimez pas trop euh ... parce que vous aimez pas trop les langues en général ou c'...?
- C'est les langues en général, j'aime pas. Ouais, les ... les langues ...
- Est-ce que c'est parce que vous y arrivez pas ou ... parce que vous avez l'impression de pas être aussi bon que dans d'autres matières ou ça n'a rien à voir avec ça, ça vous plaît pas trop ?
- [petit silence]
- Ou vous aimez pas parler, je sais pas ...
- Déjà j'aime pas parler en langue étrangère.
- Hm mm.

- Lire et comprendre, ça me pose pas de problème, mais tout ce qui est communication en langue étrangère me ... me pose un problème. [rires]

- Mais ... mais pourquoi alors ? J'essaie de creuser un peu. C'est parce que ... ?
- Je ... je [sais pas ?].

¹⁵⁸ Cette interaction a eu lieu durant la séance observée et n'a pas été enregistrée. Par conséquent, il s'agit de la retranscription effectuée par le chercheur durant l'observation, au plus près des mots prononcés par les deux étudiants.

- Ou vous êtes pas à l'aise quand vous parlez ou ... ?
 Ouais, je crois que c'est ça. Je suis pas à l'aise quand je parle dans une langue étrangère parce que je dois chercher mes mots, je dois ... Et c'est ... c'est quelque chose qui ... qui m'énerve! [rires].

I.5. Étude de cas : l'étudiante Et6

CRL: CRLC

Enseignant: En3

I.5.1. Description de l'activité visible de l'étudiante

Séance 1

<u>Date</u>: 13/03/2006, lundi 17h-19h (accès fixe)

Durée de l'observation : 54 minutes

<u>Circonstances particulières</u>: en début de séance, l'étudiante Et6 annonce au chercheur qu'exceptionnellement elle devra partir plus tôt (son créneau habituel d'anglais est de 17h à 19h) car, ce soir là, elle va à l'opéra. Le chercheur et l'étudiante conviennent alors de l'heure à laquelle l'entretien aura lieu.

Déroulement de la séance :

Après s'être entretenue avec le chercheur, Et6 se dirige vers les étagères de livres au fond du CRL et y cherche manifestement quelque chose qu'elle ne trouve pas. Elle demande ensuite où se trouve les deux livres sur les contes de fée à son enseignante, En3, qui se trouve à l'accueil. Après avoir cherché à son tour sur les étagères avec l'étudiante et à l'accueil, l'enseignante s'éloigne en direction de son bureau ; elle les trouve finalement et les remet à l'étudiante. Entre temps, Et6 avait pris une BD¹⁵⁹ sur les étagères de livres et sorti sa trousse et des feuilles blanches ; elle referme la BD et la met de côté. Et6 consulte la couverture et la table des matières des deux livres¹⁶⁰ et en choisit un des deux. Puis elle lit un chapitre¹⁶¹ (en entier) au milieu du livre. À divers moments de la lecture, elle écrit plusieurs phrases ou des notes plus succinctes en anglais sur une feuille volante. Elle tourne les pages du livre relativement vite, souffle dans ses joues une fois assez fort et suit parfois le texte mot à mot avec son stylo. Une fois la lecture terminée et le livre fermé, elle prend un dictionnaire bilingue¹⁶² posé sur une table adjacente, consulte les entrées de deux mots anglais, dont elle

¹⁵⁹ Il s'agit d'un tome de la série *Calvin & Hobbes*.

¹⁶⁰ Le titre du livre non retenu est *The Classic Fairy Tales,* celui du livre choisi : *The uses of enchantment – the meaning and importance of fairy tales*.

¹⁶¹ Le chapitre s'intitule : « The child's need for magic » (9 pages en tout).

¹⁶² Le dictionnaire en question est le *Robert et Collins Pratique*.

185

note la traduction sur sa feuille, et remet le dictionnaire là où elle l'avait pris. Et6 écrit ensuite en anglais sur sa feuille de suivi : elle commence à remplir une nouvelle ligne pour la séance qu'elle vient d'effectuer, répond à une question écrite de En3, puis achève de remplir la nouvelle ligne. L'enseignante, qui circule alors dans le CRL, engage la conversation en anglais avec Et6 et lui parle du livre dont Et6 vient de lire un chapitre, en lui lisant même certains passages ; En3 et Et6 discutent aussi du conte de fée que l'enseignante a fait lire à l'ensemble du groupe auquel appartient l'étudiante lors de la précédente séance en accès fixe en salle. L'étudiante parle très peu comparativement à l'enseignante ; l'enseignante parle également assez vite. En3 s'en va, après avoir rappelé à Et6 d'écrire un conte de fée - tâche demandée aux étudiants lors de la séance en salle. Et6 demande alors au chercheur si l'entretien peut avoir lieu.

Séance 2

<u>Date</u>: 27/03/2006, lundi 17h-19h (accès fixe)

<u>Durée de l'observation</u> : 1 heure 32 minutes

Circonstances particulières : néant.

Déroulement de la séance :

Arrivée au CRL, Et6 discute brièvement avec d'autres étudiants. Tous sont debout, à l'intérieur du centre, près de l'entrée. Et6 dit : « la prof n'est pas là » 163, « pour une fois que j'avais quelque chose à lui rendre ». Ensuite, Et6 s'assied à une table près de l'entrée et consulte deux sections dans un des classeurs de ressources 164 du CRL - la liste des vidéos et la liste des nouvelles ressources – et choisit un film d'animation 165 sur dvd. Après s'être informé de son choix, un autre étudiant 166, E(bis), se propose de visionner le film avec elle. À l'accueil, Et6 demande la ressource en donnant sa cote 167 en français, puis, comme

_

¹⁶³ En fait, l'enseignante En3 n'est pas absente, mais, au moment où Et6 parle, elle ne se trouve pas dans le centre.

¹⁶⁴ Le classeur de ressources présente l'ensemble des ressources matériellement disponibles dans le centre ; plusieurs exemplaires identiques de ce classeur sont disponibles.

¹⁶⁵ Il s'agit du film d'animation *Ice Age 1*.

¹⁶⁶ Cet étudiant était aussi volontaire pour participer à notre recherche ; c'est Et6 qui a été retenue sur le critère du sexe.

¹⁶⁷ Il s'agit d'un nombre (parfois précédé de plusieurs lettres) constituant sa référence dans le catalogue des ressources du CRL.

l'enseignante En3 fait semblant de ne pas comprendre, donne la référence en anglais. Et6 explique alors en français à En3 qu'elle n'est pas venue à la séance précédente en accès fixe en salle car elle avait perdu son portefeuille. En3 lui demande en anglais si elle l'a retrouvé – question à laquelle l'étudiante répond en français. Les deux étudiants vont s'asseoir. L'étudiant veut prendre un casque audio additionnel sur un ordinateur, mais, sur les recommandations du chercheur, en demande un à l'accueil. Et6 veut faire apparaître le soustitrage, mais les essais des deux étudiants à partir de la façade du lecteur dvd sont infructueux. Rapidement, Et6 sollicite le chercheur, qui lui répond qu'il faut sûrement une télécommande. L'étudiant montre une affichette sur laquelle il est écrit que les télécommandes sont à l'accueil. Et6 demande alors à l'étudiant si il y va ou si elle y va ; c'est lui qui va chercher la télécommande. Informée par l'étudiant que le sous-titrage en français n'est pas disponible dans le menu du dvd, Et6 montre du doigt l'option « English for the hearing impaired » et dit que c'est mieux de mettre les sous-titres en anglais. L'étudiant valide cette option avec la télécommande. Les deux étudiants regardent le film en entier et en continu (sans pauses ni retour-arrière). Durant le film, Et6 écrit parfois sur une feuille volante : tout au début, elle note les noms des différents personnages 168; plus tard et à plusieurs reprises, elle écrit quelques longues phrases en anglais. Lorsque le film est terminé, les étudiants se lèvent et rapportent ressource, télécommande, casque et prise jack à l'accueil. Puis Et6 regarde fixement le chercheur sans rien dire – ce qui semble signifier qu'elle souhaite que l'entretien commence.

Séance 3

<u>Date</u>: 10/04/2006, lundi 17h-19h (accès fixe)

Durée de l'observation : 1 heure 40 minutes

<u>Circonstances particulières</u>: L'enseignante En3 est absente pour raison personnelle. Il n'y a pas d'enseignant présent dans le CRL.

Le chercheur a commencé l'observation alors que la ressource avait déjà été choisie : d'après l'entretien, Et6 a croisé une étudiante qui voulait voir un film alors qu'elle-même ne savait pas ce qu'elle allait faire ; elles ont consulté le classeur de ressources ensemble et l'autre étudiante a suggéré un titre sur dvd et proposé de le visionner toutes les deux ; Et6 a accepté sa proposition.

-

¹⁶⁸ Il s'agit en fait d'animaux préhistoriques.

Déroulement de la séance :

Quand le chercheur arrive au CRL, l'étudiante Et6 est assise avec une autre étudiante devant un écran de télévision. Dès son arrivée, Et6 rejoint le chercheur à l'accueil, aborde une question organisationnelle relative à la recherche et demande ensuite si elles peuvent commencer à regarder le film¹⁶⁹. À part la version française (non sous-titrée), le film est uniquement disponible sur le dvd en version originale (anglais américain) sous-titrée en français. Les deux étudiantes regardent le film en entier et en continu (sans pauses ni retourarrière). Durant le film, Et6 écrit parfois en anglais sur son bloc-notes : tout au début, elle écrit une phrase et prend encore des notes pendant les premières minutes du film ; par la suite, elle note à trois reprises une information chiffrée ou une à deux courtes phrases. À la fin du film, Et6 écrit en anglais sur sa feuille de suivi : elle remplit une nouvelle ligne pour la séance qu'elle vient d'effectuer. Ensuite, l'étudiante sollicite le chercheur pour l'entretien.

Séance 4

<u>Date</u>: 10/05/2006, mercredi 10h10- (accès libre)

Durée de l'observation : 1 heure

<u>Circonstances particulières</u>: Compte tenu des jours fériés, le chercheur n'a pu observer que trois séances en accès fixe en CRL pour l'étudiante Et6. À la fin du troisième entretien, le chercheur a demandé à Et6 de lui faire savoir si elle venait travailler au CRL en accès libre (et si oui, quand); elle a accepté, en précisant que, n'ayant pas de séance en accès fixe durant les deux prochaines semaines, elle comptait bien s'y rendre en accès libre avant son examen oral d'anglais. Deux jours avant la quatrième observation, l'étudiante a prévenu le chercheur par sms de son intention d'aller au CRL le mercredi suivant après un TD. Cette séance en accès libre a bien été observée, mais l'étudiante a tout de même précisé lors de l'entretien qu'elle aurait peut-être décidé le jour même de ne pas se rendre au CRL si elle n'avait pas eu un "rendez-vous" avec le chercheur.

Déroulement de la séance :

Quand le chercheur arrive, l'étudiante Et6 l'attend à l'extérieur du CRL, juste devant l'entrée. Sa trousse, une pochette et sa feuille de suivi sont posées sur une table près de l'entrée, à l'intérieur du CRL. Le chercheur s'installe pour l'observation. Et6 regarde alors les magazines exposés sur le présentoir, qui se trouve également près de l'entrée du CRL. Elle

¹⁶⁹ Il s'agit du film Super Size Me.

prend un des magazines exposés¹⁷⁰. Elle commence à remplir sa feuille de suivi pour la séance en cours et y écrit les références du magazine. Et6 feuillette l'ensemble du magazine, puis à nouveau quelques pages au milieu. Elle choisit manifestement un article¹⁷¹ dans ces quelques pages et le lit en entier. Une fois la lecture de l'article terminée, Et6 va chercher un dictionnaire bilingue¹⁷² sur les étagères de livres au fond du CRL. Sur une feuille vierge volante, elle écrit un plan en trois parties et, pour ce faire, cherche la traduction de deux mots français dans le dictionnaire. Ensuite, tout en relisant l'article, Et6 alterne entre deux tâches additionnelles : elle consulte les entrées de certains mots anglais dans le dictionnaire et écrit ces mots sur sa feuille, avec leur traduction française dans une autre couleur; elle écrit aussi des phrases en anglais. Arrivée à la fin de l'article, elle remet le magazine sur le présentoir. Ensuite, sur une autre feuille vierge elle écrit le titre « Oral d'anglais » et, tout en consultant sa feuille de suivi, y répertorie les ressources utilisées sur l'ensemble du semestre et rajoute parfois quelques notes en français sur le travail effectué. Enfin, Et6 complète sa feuille de suivi pour la quatrième séance observée : elle rédige quatre lignes en anglais décrivant les tâches qu'elle a effectuées. L'étudiante sollicite alors le chercheur pour l'entretien.

I.5.2. Analyse par indicateur

Remarque préalable :

L'étudiante Et6 a un passé linguistique atypique, incluant un apprentissage très précoce de l'anglais sous la forme de jeux, chansons, etc. et un enseignement scolaire très axé sur la compréhension et l'expression orales, d'après les souvenirs de l'étudiante. Les extraits d'entretien suivants proviennent de l'entretien final :

- Ah, parce que en fait en maternelle, j'avais des cours d'anglais, enfin ce qu'on appelait « cours », c'est-à-dire des jeux avec une prof qui était anglaise, donc qui nous parlait en anglais, on faisait du bricolage en anglais, mais bon c'est juste euh ... avec des chansons, c'était un petit apprentissage, un petit ...
- Comme une initiation alors?

¹⁷⁰ Elle prend un numéro de la revue *Psychology Today* (May/June 2006) avec, sur la couverture, le titre suivant: « Am I Beautiful? ».

¹⁷¹ L'article s'intitule « Jog Your Brain ».

¹⁷² Il s'agit d'un exemplaire du même dictionnaire utilisé par Et6 lors de la séance 1 : le Robert et Collins Pratique.

- ... une initiation. Donc ça c'était à l'école, en maternelle.
- Hm mm.
- Mais après, pendant toute la primaire, étant en Alsace, on fait de l'allemand, on fait pas d'anglais. Et mes parents voulaient que je fasse un peu d'anglais, donc j'avais des ... avec plusieurs amis à nous, plusieurs enfants, on avait en fait une prof d'anglais qui venait dans une des maisons et qui faisait des jeux, des jeux de cartes, ou on parlait un peu, enfin mais ... voilà, en anglais. Donc c'est pas vraiment des cours.
- Hm mm.
- C'est un peu continuer l'initiation en fait. En approfondissant.
- Hm. Comme de la discussion, un peu euh ... courante.
- Voilà. C'est-à-dire savoir que un oiseau, c'est « a bird » ou des choses comme ça. C'était plus ... ludique, apprentissage ludique.
- (...) C'est-à-dire que j'avais pas ... j'avais un assez bon niveau en terminale, enfin ... l'écrit n'est pas mon fort, on va dire ça comme ça. Donc j'avais un niveau correct en terminale et euh ... c'est vrai que j'avais une prof qui fonctionnait un peu version CRL. C'est-à-dire qu'on faisait des films, qu'on faisait des interviews de télé, qu'on faisait des articles de journaux. Donc elle était pas du tout fixée sur son bouquin d'anglais à faire des textes. Donc c'était vraiment très intéressant. Parce qu'elle nous a même carrément ... pour le bac on doit avoir certains textes si au cas où on va au rattrapage. Là c'était des extraits de film qu'elle nous avait transcrits en feuilles pour qu'on ait des textes, que ce soit en fait un extrait de *Gangs of New York* ou de je sais pas quoi.

Ceci pourrait expliquer son niveau d'anglais, plutôt bon, surtout dans les compétences orales. Elle peut comprendre un film et repérer la prononciation d'un mot, l'orthographe d'un mot dans les sous-titres en anglais ou d'éventuels décalages dans la traduction dans le cas d'un sous-titrage en français. Elle peut comprendre le sens global d'un chapitre de livre sur un thème comme les contes de fée, destiné à des adultes anglophones, et prendre des notes tout en simplifiant la structure des phrases trop compliquées. Avant de chercher le sens d'un mot anglais dans le dictionnaire, elle fait déjà une hypothèse sur son sens. Les mots l'intriguent, comme les faux-amis et les expressions particulières à l'anglais.

Exploration:

Il semblerait que les pratiques d'exploration de l'étudiante Et6 puissent être relativement ouvertes, comme, par exemple, lorsqu'au début de la séance 1, après avoir demandé deux livres sur les contes de fée conseillés par l'enseignant mais que personne ne trouve, Et6 regarde sur les étagères de livres et voit une BD, qu'elle prend :

- Et en allant là-bas j'avais jamais remarqué en fait auparavant parce que c'était vraiment l'étagère par terre – donc on n'a pas tendance à regarder jusqu'en bas – et donc là j'ai remarqué qu'il y avait un gros gros bouquin sur *Calvin et Hobbes* que j'ai ... que j'avais déjà étudié en anglais au lycée et que j'avais bien aimé. C'est un humour assez sympa. Comme j'aime bien les BD et puis *Calvin et Hobbes* c'est aussi l'enfant avec son copain imaginaire, ça rejoint un peu aussi tout ça. Donc je me suis dit, ben ça peut être intéressant d'étudier deuxtrois BD.

Nous caractérisons ce cas d'exploration comme relativement ouvert : même si seuls les livres sont considérés, le fait que le deuxième livre soit une bande dessinée montre que l'étudiante n'était pas uniquement focalisée sur la littérature ou les ouvrages de psychologie, par exemple. Cette exploration de l'environnement ne semble pas avoir été très extensive. La BD, découverte aléatoirement suite à l'exploration d'une partie de l'environnement, ne donnera pas lieu à une activité. En effet, les deux ressources initialement demandées sont retrouvées par l'enseignant, la BD abandonnée et, après exploration des premières de couvertures des deux ressources en question, Et6 en retient une, explore son sommaire afin de choisir un chapitre à lire, et travaille sur ce chapitre durant toute la séance.

Nous remarquons que la ressource sélectionnée après exploration aléatoire de l'environnement est déjà connue du sujet puisque Et6 a travaillé sur une BD de cette série en classe dans son passé scolaire. Le risque d'avoir fait un mauvais choix et de devoir changer de ressource est donc très réduit, même si Et6 signale spontanément une difficulté qu'elle aurait rencontrée si elle avait continué dans cette direction :

- Par contre là, pour les prises de notes, je savais pas comment faire [rires].

Dans les autres cas, l'exploration par Et6 est limitée à un type de ressources précis, comme les films (séance 3) et les magazines (séance 4), ou plus larges comme les vidéos (séance 2). Pour les séances 2 et 3, l'exploration porte sur les listes de vidéos/films dans le classeur de ressources. Le chercheur rapporte une exploration extensive du classeur de ressources lors de la séance 2, qui s'explique par l'incertitude d'Et6 quant à la nature précise de la ressource :

- J'avais décidé de regarder un film, c'est pour ça que j'ai pris le classeur.
- Et vous aviez pas d'idée prédéterminée puisque que vous avez beaucoup feuilleté le classeur de ressources ...
- Oui, non, je savais pas si je voulais prendre un documentaire ou un film, en tout cas je voulais prendre une vidéo ... et c'est pour ça que j'ai feuilleté. Et puis au final j'ai choisi un film.

Il y avait donc tout de même un certain degré d'ouverture dans l'exploration. La phase d'exploration au début de la séance 3 est différente puisque c'est une autre étudiante qui propose à Et6 de regarder un film; cette étudiante et Et6 consultent les listes et c'est à nouveau l'autre étudiante qui propose en premier un titre de film, qui sera retenu :

- (...) je l'ai croisée, elle me disait qu'elle avait envie de voir un film. Et j'ai dit, ah pourquoi pas, ouais, ça ... ça [peut ?] ... Moi, je savais pas exactement, j'avais pas d'objectif, je savais pas quoi faire, si j'allais faire un article, voir un film. Elle me dit, je vais faire un film et tout, je fais, ben pourquoi pas. Et puis elle est allée voir le classeur, alors je regardais en même

temps, elle me fait : ah j'aimerais bien voir *Super Size Me*, je l'ai jamais vu. Je fais, ah ben moi non plus ! Elle fait, ben on peut le regarder ensemble. Je fais, d'accord.

Ce qui ressort de l'extrait pour Et6, c'est qu'elle n'avait pas encore décidé ce qu'elle allait faire et s'est laissée guider par les circonstances dans la mesure où elles lui convenaient. En effet, comme nous le verrons, visionner des films fait partie de ses routines – donc « pourquoi pas ? » - et le titre proposé par l'autre étudiante tombe bien, tout à fait par hasard :

- Donc c'est ...
- ... c'est comme ça que ça s'est passé alors. C'était ...
- ... voilà, c'était au hasard.
- Mais c'était quand même d'un commun accord ? C'était un film que vous aviez pas vu et que vous aviez envie de voir.
- Oui, c'est-à-dire qu'on en entend tellement parler et qu'on a jamais ... qu'on l'a pas vu, ni ... ni l'une ni l'autre, et ben du coup on en a profité.

Pour la séance 4, l'exploration porte sur les magazines concrets, exposés sur le présentoir. Même si Et6 rapporte une phase d'exploration courte, l'exploration semble avoir été assez extensive puisque, malgré une intention première assez précise (prendre un numéro d'un magazine en particulier), l'étudiante choisira finalement un numéro d'un autre titre :

- Vous avez un peu hésité avec d'autres ou pas ?
- Ben en regardant les couvertures vite fait comme ça, non, pas tellement. Mais je voulais regarder les magazines anglais qui étaient présentés, essentiellement *Vocable*. Voilà. Et puis j'avais jamais remarqué qu'il y avait *Psychology Today* en fait, donc euh ...
- Et donc c'est effectivement ... c'est un magazine, c'est la première fois que vous le preniez alors ?
- Ah oui, totalement.

Ensuite, c'est la ressource elle-même, à savoir le numéro du magazine, qui est l'objet d'une exploration pour choisir un article à lire. Cette exploration est extensive puisque Et6 feuillette tout le magazine, lit les titres et parfois le début de certains articles quand le titre n'est pas suffisamment clair pour savoir de quoi il sera question, puis, arrivée à la fin du magazine, revient à un dossier thématique qu'elle a remarqué :

- Oui, en fait j'avais gardé la main sur une partie qui pouvait être intéressante, qui m'aurait éventuellement intéressée –

L'exploration de Et6 ne s'arrête donc pas une fois qu'elle a trouvé un article intéressant, sans doute vérifie t-elle s'il n'y a quelque chose de plus intéressant plus loin dans le magazine. La phase d'exploration se poursuit même encore un temps après le début de la lecture, en fait jusqu'à ce que le choix de l'article provisoirement sélectionné soit confirmé ou infirmé :

- Oui, parce que là le « Jog your Brain », ça avait l'air pas trop mal. Et après quand j'ai lu, j'ai compris ce qu'ils voulaient vraiment aborder comme thème en fait. J'ai lu le premier paragraphe pour être sûre que après ... pour voir éventuellement si j'allais changer. J'ai lu le premier paragraphe, en fait, non, c'était intéressant, donc j'ai continué. Donc ça se voyait

pas que je lisais pour voir, mais ... [rires]. (...) Mais en fait si, au début j'ai lu pour voir si ça allait m'intéresser ou pas.

Les pratiques d'exploration sont sans aucun doute freinées par les routines des étudiants et les contraintes inhérentes au dispositif. Et6 procède, pour l'apprentissage de l'anglais, sur un mode assez « naturel », en choisissant principalement des matériaux authentiques (par opposition au matériel créé spécifiquement pour apprendre la langue) : livres destinés à un public anglophone, films, magazines. Or, pour Et6, il semble qu'il y ait opposition entre ce mode d'apprentissage et la représentation qu'elle s'est faite du dossier à préparer pour l'examen oral, lié selon elle au mode « scolaire » d'apprentissage qui impose de « faire un travail précis » (entretien sur la séance 4). Par conséquent, Et6 exclut a priori d'emblée certains types de ressources de son champ d'exploration, comme elle l'explique elle-même :

Séance 1:

- Mais je vais rarement sur Internet par contre, parce que je pense que j'aurais plus tendance à zapper, à pas vouloir fouiller et ... donc je préfère les films et les livres.

Séance 4:

- Mais j'ai pas tendance à aller facilement vers les magazines.
- Ah bon pourquoi?
- Parce qu'il faut fouiller, faut regarder, faut essayer de se focaliser sur quelque chose alors qu'un magazine j'ai plutôt tendance à le feuilleter et à lire deux-trois trucs comme ça sans me concentrer forcément sur un article. Donc voilà.
- Et ça c'est un défaut, vous trouvez ?
- Pas forcément. Mais quand on doit faire un travail précis si.

Nous avions d'abord pensé que l'insistance de l'étudiante sur l'importance de « faire un travail précis » était liée à sa représentation des activités propices à l'apprentissage. Or, Et6 se voit comme une étudiante consciencieuse :

- (...) Et sinon je pense prendre des notes en même temps, c'est ... je le ferai tout le temps. Mais je le fais aussi pour les livres, pour tout donc ... ça c'est plus un réflexe personnel. E(bis), il a pris aucune note par exemple. Mais il rend pas grand chose je pense non plus, il est beaucoup plus euh ... voilà. Il est pas du tout comme moi, il est moins consciencieux et tout ca, donc euh ... Les notes, je continuerai.

et l'analyse de l'ensemble des entretiens confirment que les activités de prise de notes et de production écrite qu'elle fait régulièrement le sont principalement pour constituer le dossier à présenter à l'examen oral d'anglais, et non parce que particulièrement pertinentes en termes d'apprentissages.

Routines:

Dans l'entretien sur la séance 1, il semble que l'étudiante Et6 explicite ses routines quant au choix des ressources lorsqu'elle cite ses deux ressources de prédilection, les films et les livres :

- Mais je vais rarement sur Internet par contre, parce que je pense que j'aurais plus tendance à zapper, à pas vouloir fouiller et ... donc je préfère les films et les livres.

Les extraits d'entretien suivants confirment qu'il y a bien là quelque chose qui est de l'ordre de la routine, puisque l'étudiante paraît ne considérer que deux options – un film ou quelque chose à lire :

Séance 2 :

- (...) Parce qu'en plus je suis malade et j'avais pas envie de lire quelque chose, donc euh ... Ça faisait longtemps que j'avais pas regardé de film, donc je me suis dit pourquoi pas un film.

Séance 3:

- (...) Moi, je savais pas exactement, j'avais pas d'objectif, je savais pas quoi faire, si j'allais faire un article, voir un film.

Concernant les films, une routine dans leur exploitation consiste à mettre systématiquement le sous-titrage en anglais, comme le dit l'étudiante elle-même :

Séance 2 :

- (...) Mais j'ai toujours tendance à prendre des notes ... et mettre les sous-titres, en général.

Et6 le fait lors de la séance 2 et l'aurait fait si cela avait été possible lors de la séance 3 :

Séance 2 :

- Oui, oui, parce qu'il y avait marqué sur le descriptif qu'il y avait les sous-titres en anglais. Et quand c'est un film anglais avec sous-titres en anglais, je préfère, comme ça justement je vois les mots écrits.

Séance 3 :

- C'est-à-dire qu'il y avait version française ou version américaine sous-titrée. Donc on pensait sous-titrer ... en anglais, mais en fait non, c'est sous-titré français.

Quant aux tâches effectuées, Et6 a écrit des mots, notes ou phrases complètes pendant les quatre séances observées et quelle que soit la ressource, « dans le but de faire un résumé » / « en vue de rédiger quelque chose » :

Séance 1 :

- (...) Ça c'est euh ... justement pour pouvoir après m'aider à rédiger, avoir quand même des notions, que je me lance pas sans avoir euh ... Là j'ai pris les points importants par exemple pour les contes de fées.

Séance 2 :

- Et après, oui, j'ai noté par exemple pour les personnages principaux, comme ils se présentent (...) Donc pour savoir comment ça se dit les animaux, parce que bon c'est des animaux préhistoriques mine de rien, donc à un moment « bucktooth », c'est Sid qui l'appelle comme

ça, et après ils disent « tiger », donc j'ai mis « tiger ». Et puis là j'ai pris des phrases pour ... qui résument en fait des passages.

(...)

- Et ça c'est pourquoi que vous avez fait ça ?
- Ben dans le but de faire un résumé de film ou quelque chose comme ça, donc pour avoir les grandes lignes du film.
- D'accord.
- C'est toujours dans le même but que je prends mes notes, c'est en vue de rédiger quelque chose. Parce que je rédige pas, comme je disais, ce soir ou demain, donc si j'ai pas ... même si on se souvient en gros, là ça me permet d'avoir les phrases directement en anglais pendant j'écoute tout le temps de l'anglais ou ... donc ça vient plus naturellement, les phrases, en fait.

Séance 3:

- (...) j'essayais de prendre au ... au maximum. Enfin pas au maximum, même pas, mais disons ce qu... ce qui me paraissait vraiment important, et ... les points clés, savoir que 60% de ... sont obèses et que ... D'ailleurs il y a 60% de personnes qui ne font pas d'exercice [rires de Et6], c'est assez ... je trouve. C'est marrant, le chiffre est pareil.
- Hm [rires du chercheur]. OK. Et alors ça, vous allez en faire quelque chose de ces notes?
- Je sais pas encore.
- Vous savez pas. Vous savez pas ... c'est pas pour ça que vous les avez prises ?
- Non, c'était ...
- C'est ... c'est pour vous alors ?
- Ben généralement j'en prends toujours et ... oh, en prévention de est-ce que je vais rédiger quelque chose ou pas, mais je calcule pas à l'avance. C'est plus ... comme ça en plus j'ai une trace écrite de ce que j'ai fait, c'est pas mal.

Séance 4 :

- (...) En fait, je recopiais en général des parties de paragraphe, mais souvent je tournais la phrase différemment ou ... pour l'adapter à une rédaction à la troisième personne au lieu de ... ou parfois je changeais le vocabulaire ou la construction, je la mettais moins complexe, donc euh ... c'est pour ça, ça prenait plus de temps. Mais c'est sur une base de l'article, parce qu'au final ils emploient des mots pas si compliqués que ça, donc au niveau ... pour simplifier, il y avait pas grand chose à faire. C'est surtout au niveau des structures, tournures de phrases, des choses comme ça que je cherchais plus à ... enfin, oui, à réduire, quoi.
- D'accord.
- Pour éviter de tout écrire, écrire tout un paragraphe, je veux les notions les plus importantes, les points importants.

Dans ses mots à elle, Et6 confirme à maintes reprises cette routine, comme dans l'extrait suivant (séance 2) :

- (...) prendre des notes en même temps, c'est ... je le ferai tout le temps. Mais je le fais aussi pour les livres, pour tout donc ... ça c'est plus un réflexe personnel.

Contrôle du processus d'apprentissage :

Nous pensons que l'étudiante Et6 démontre, lors des séances observées, qu'elle est capable d'un degré très important de contrôle de son processus d'apprentissage, mais qu'il n'est pas toujours facile de le mettre en évidence dans ses choix, compte tenu des

interrelations complexes avec les stratégies d'examen. Nous ne donnerons donc ici que trois exemples parmi ceux qui nous paraissent les plus probants.

Ainsi, Et6 évalue les difficultés qu'elle rencontre et modifie ses choix initiaux en termes de ressources et de tâches pour tenter d'y remédier :

Séance 1 :

- Ben, par rapport au premier semestre, j'ai décidé d'un peu plus lire ce semestre. (...) l'écriture c'est ... j'ai du mal. Je me rends compte que je pense totalement en français quand j'écris, ce qui donne pas du tout un bon texte. Que je fais des fautes que je faisais pas par exemple en sortant du lycée. Et je me suis dit, la lecture m'amènera déjà du vocabulaire plus évolué que ce que j'ai. (...) Et qu'en même temps ça me permettra d'avoir peut-être ... d'être plus à l'aise dans la rédaction. Si je commence à lire plus souvent en anglais, je penserai peut-être plus souvent en anglais dans les phrases, dans la construction des phrases.

S'il est vrai que Et6 ne fait une activité de lecture que pendant deux des quatre séances observées, elle justifie cet état de fait par l'horaire tardif des séances en accès fixe de son groupe (17h-19h) et l'option de la lecture ne quitte manifestement pas son esprit, même lorsqu'elle est conduite à choisir une autre activité :

Séance 2 :

- (...) Parce qu'en plus je suis malade et j'avais pas envie de lire quelque chose, donc euh ... Ça faisait longtemps que j'avais pas regardé de film, donc je me suis dit pourquoi pas un film.

Séance 3 :

- (...) Moi, je savais pas exactement, j'avais pas d'objectif, je savais pas quoi faire, si j'allais faire un article, voir un film.

Mais Et6 est consciente qu'elle doit prendre en compte son état de forme :

Séance 1 :

- Je pense que si je suis encore fatiguée la prochaine fois, je choisis un film (...)
- Je pense que l'horaire 17 heures-19 heures n'est ... pour le CRL c'est pas un avantage [rire].
- Et quand vous dites la prochaine fois je ferai un film, dans votre esprit ça veut dire, je travaillerai pas ou ... ?
- Non, c'est pas que je travaillerai pas, mais c'est ... ça demande moins de ... d'application dans ce qu'on fait. C'est-à-dire que le film on peut prendre des tirets, en notes, ça va beaucoup plus vite, il y a ... on suit une histoire qui n... on est embarqué là-dedans. Le livre, faut ...
- C'est motivant alors, vous diriez, un film?
- C'est beaucoup plus ... Oui, c'est plus motivant que le livre à prendre, à lire, à se concentrer sur les petits caractères ... à pas comprendre tous les mots, alors que dans un film si on comprend pas, c'est pas grave parce qu'on comprend l'histoire, donc euh ... [rires]. Donc on suit comme ça. Je trouve que quand on est fatigué, c'est plus simple un film que un livre.

et c'est ce qu'elle fait lors de la séance 2 (voir extrait ci-dessus).

Comme d'autres étudiants observés, Et6 fait une liste de mots inconnus lors de la séance 4, suite à la lecture d'un article de presse, et utilise un dictionnaire bilingue pour trouver leur traduction en français, qu'elle note :

- J'ai repéré plusieurs mots que je comprenais pas et que j'arrivais même pas à deviner clairement, enfin en ayant une opinion assez ... en étant presque sûre que ça voulait dire ça, quoi. Là c'était vraiment ... je savais pas du tout, certains mots. (...)

Mais oui, essentiellement c'était ... peu importe si je les utilisais ou pas, c'était pour les avoir, ça me faisait un apport de vocabulaire.

En revanche, ce n'est pas une tâche qu'elle fait systématiquement. Lors de la lecture d'un chapitre d'un ouvrage sur le thème des contes de fée (séance 1), Et6 cherche le sens de deux mots dans le dictionnaire bilingue en fin de lecture, un éventuel faux-ami qui l'intrigue parce qu'elle ne l'a jamais rencontré et un mot qu'elle sait important mais dont elle a oublié la signification. Pourtant, le texte lu est beaucoup plus long et complexe que l'article de la séance 4.

- Et alors d'autres mots vous n'avez pas eu envie de chercher ? C'est pas du tout une critique ni rien du tout. C'est juste pour savoir.
- Non, il y en a un, « to bear up », parce que je l'avais déjà entendu et je savais que c'était quelque chose d'utile, mais je ne savais plus ce que ça voulait dire, donc celui-là je l'ai cherché.
- Ah, j'ai pas vu [bruit de feuilles qu'on tourne]. Allez-y, je voulais pas vous couper.
- Oui, et euh ... Et sinon non, parce que je me dis à ce moment-là, surtout dans ce livre-là, j'aurais été sur chaque phrase pratiquement ou sur chaque paragraphe, j'aurais été tout le temps dans le dictionnaire.
- Et c'est pas cette compréhension-là que vous cherchez alors ?
- Non. Non. Du tout. Je pense que de toute façon les textes au f... si on comprend l'esprit général, c'est déjà pas bien - pardon - c'est déjà pas mal. Et après si vraiment on adore comprendre les subtilités, autant reprendre chaque phrase, s'y remettre lentement et essayer de deviner en gros ce que veut dire le mot. Je préfère avoir une idée générale que de chercher tous les mots et de ... c'est une pure traduction, sinon autant faire une version, quoi.

- Non, j'ai pas compris tous les mots, mais ça nuit pas à la compréhension.
- D'accord.
- Surtout que c'était assez complexe, enfin ... c'était tout petit puis c'était des termes assez ... assez évolués, enfin c'est pas des textes de ... de ... d'étudiant, enfin ... c'est vraiment le bouquin qui est écrit pour ...
- Les spécialistes.
- ... pour les spécialistes et pour les anglophones, donc euh ...

Et6 adapte donc les tâches effectuées en parallèle à l'activité de lecture en fonction de la nature du texte lu et de l'objectif qu'elle poursuit.

Et6 connait également ses faiblesses et a élaboré des routines pour apprendre. Par exemple, elle met systématiquement le sous-titrage en anglais lorsqu'elle visionne un film car, si elle entend bien les mots, elle ne sait pas toujours les écrire :

Séance 2:

- (...) Et puis parfois je cherchais aussi par exemple, des mots, comment ça s'écrit en anglais, bon « mammouth », je sais pas comment ça s'écrit en anglais, comment on dit « paresseux ». Même en le prononçant, je suis Sid le paresseux, c'est pas forcément sûr que je l'aurais écrit S-L-O-T-H. (...) Donc ça, ça me permettait de ... une fois qu'ils le disaient de savoir comment (...) ça s'écrivait.

- (...) Personnellement je trouve que voir écrits les mots – (...) c'est pas mal. Parce que du coup on les enregistre aussi euh ... Parce que même si on les entend, on peut très bien les prononcer comme ça phonétiquement, mais s'il s'agissait de les écrire, ça serait catastrophique parce qu'on a juste une empreinte phonétique et on sait pas du tout comment les écrire. Moi, « mammoth », « mammouth », j'aurais peut-être pas mis de ... juste un « o », j'aurais peut-être mis un « u » aussi comme en français. Voilà, des choses comme ça, je pense des petits trucs. Moi, je pense ça apporte l'orthographe surtout.

Qui plus est, l'entretien sur la séance 2 semble indiquer qu'elle est capable de questionner ses routines :

- [rire] Et par rapport au ... donc vous avez tout abordé, mais juste par rapport aux sous-titres ?
- Aux sous-titres ? Je laisse les sous-titres euh ... À la rigueur si je revois un Disney ou quelque chose comme ça, je pourrais me passer de sous-titres, mais pour les films ... je préfère.

(...)

- Hm. Mais pourquoi vous dites alors, si vous regardiez un autre Disney, vous mettriez pas les sous-titres, si vous trouvez pas ça utile ?
- Ben ça dépend de ce que je vais chercher à faire. Là ça me permet d'avoir du nouveau vocabulaire, d'avoir des ... de pouvoir l'écrire ... enfin par exemple là je savais que ça se disait « squirrel », un écureuil, mais après voilà, je savais pas où il y avait deux ... un double ... une double lettre, donc euh ... C'est ça en fait. Ça apporte surtout ce côté orthographique et quand on comprend pas aussi, ça aide. Lire est beaucoup plus clair que l'entendre souvent. Et pour un di... alors si je me [reconcentre ?], si je prends par exemple un Disney où la compréhension est très facile, je pourrai à ce moment-là plus me concentrer sur le phonétique et si je mets pas les sous-titres, ça m'obligera à être plus concentrée sur l'anglais parlé, les échanges que sur les écritures en fait.
- Donc plus pour l'écoute à ce moment-là ?
- Voilà. C'est vrai que je ... c'est-à-dire que là je me suis focalisée sur l'écoute plus l'orthographe, alors que si j'enlève les sous-titres, je me focaliserai beaucoup plus sur l'écoute et la compréhension que ... Quand on voit pas écrit, c'est plus dur à comprendre que quand on voit écrit en fait, je pense.
- Donc vous y voyez quand même un intérêt je veux dire à éventuellement faire comme ça ?
- Oui, bien sûr. Là en l'occurrence j'y ai pas pensé, j'avais envie ... parce que bon L'Âge de Glace, voilà il y a des jeux de mots, des trucs comme ça, donc c'est plus facile, mais euh ... c'est pas ... ça serait pas mal de prendre un autre film et de se concentrer uniquement sur la compréhension et sur l'écoute.
- Ok. D'accord. Bon ben c'est tout. Merci -
- Mais à ce moment-là plus toute seule.

 (\ldots)

- C'est vrai que le fait d'être toute seule, on a plus de place, on ... on peut faire plus ce qu'on veut sans se dire, oh non, il va peut-être pas ... il va trouver ça ridicule ou quoi que ce soit, mais bon ... là c'était pas important, ce genre de choses. Mais c'est vrai que si je me concentre plus sur une écoute, là peut-être que je me mettrais toute seule pour pouvoir justement avoir l'occasion de reculer ou d'être plus libre en fait sur le DVD quoi, enfin sur le film.

Si l'étudiante justifie également l'utilisation du sous-titrage dans le cas du film d'animation (séance 2) par la présence de nombreux jeux de mots, il semblerait que la véritable raison soit

plutôt la prégnance de la routine (cf. phrase en gras). Cette altération de la routine n'a pas été observée dans les faits, et il n'est bien entendu pas exclu que l'étudiante consciencieuse ait dit ce qu'elle pensait que le chercheur attende qu'elle dise.

Gestion des contraintes inhérentes au dispositif :

L'étudiante Et6 se décrit, nous l'avons vu, comme une étudiante consciencieuse. Elle respecte les règles imposées par l'institution. Par conséquent, elle complète généralement (lors de trois séances sur quatre) sa feuille de suivi en fin de séance et y écrit en anglais quelques phrases sur le travail qu'elle vient d'effectuer, très clairement à l'attention de l'enseignant et non pour elle-même :

Séance 1 :

- C'est-à-dire qu'on doit raconter ce qu'on a fait pendant cette séance, donc on met la date, si on est venu en accès libre ou en accès « fixe », tiens [inaudible] oui, accès prévu [rire] (...) On met sur quoi on a travaillé et puis on raconte, on dit ce qu'on a fait. Alors il y en a qui disent « j'ai lu ça ». Moi généralement, je fais un petit commentaire avec. Je rajoute « ça m'a pas plu » ou bien « il aurait fallu – » ... ou bien « c'est vraiment une chose horrible » en parlant de « Bloody Sunday » ou des choses comme ça. (...) J'essaie généralement de ... de développer un peu ce que j'ai fait parce que bon, l'enseignant, voir juste sur quoi on a travaillé, ça sert à rien, autant mettre des tirets.

Elle prend également en considération les tâches demandées par l'enseignant lors des séances en salle, ce qui la conduit à lire un chapitre d'un ouvrage sur les contes de fées lors de la séance 1 et à prendre des notes pour rédiger un texte qu'elle compte rendre à l'enseignant. Toutefois, il apparaît qu'elle remodèle la prescription initiale (écrire un conte de fée) parce qu'elle juge la tâche difficile et en profite pour répondre à des besoins personnels (lire davantage) :

- (...) si j'arrive pas [à écrire un conte] je préfère rendre un travail avec quelque chose sur les contes de fées, même si c'est pas un conte de fées en lui-même, donc pourquoi pas travailler sur l'explication des contes de fées, qu'est-ce qui est important, avec des exemples et tout ça.
- Mais là elle nous a apporté le sujet et puis euh ... comme il y avait des livres en annexe, je me suis dit que ça pourrait être intéressant. Et puis en même temps le fait de me faire lire en anglais, ça m'oblige à me concentrer, à chercher du vocabulaire, à essayer de comprendre en gros. (...) Ça me permet de progresser en même temps de ... de lire en anglais.

Autrement dit, Et6 fait preuve d'une certaine indépendance vis-à-vis des contraintes imposées par le dispositif, dont nous avons un autre exemple. Alors que l'enseignant responsable de son groupe vient de l'encourager à demander la référence d'une ressource en anglais, Et6 lui explique en français pourquoi elle était absente à la dernière séance en salle, information que son aisance à l'oral lui aurait permis de donner en anglais sans aucune difficulté :

Séance 2 :

- Et moi je lui parle français.
- ... et vous lui parlez français. Donc je me disais euh ... alors que bon vous pouvez parler anglais.
- Oui.
- Donc je me suis dit que c'était sûrement ... ça voulait dire quelque chose pour vous, enfin je veux dire, vous trouvez ça artificiel ou ... ?
- Ben je trouve que ...
- ... ça vous agace un peu?
- Ouais, au début euh ... surtout quand je dois lui expli... je voulais lui expliquer quelque chose et j'avais pas envie de prendre la tête à chercher du vocabulaire, c'était ... je voulais juste lui dire en deux minutes. Et puis le début c'est pas comme si ... là dire le chiffre de la référence en anglais, je trouvais pas ça très utile je sais dire les chiffres en anglais. Après je préfère qu'on parle en salle, qu'on ait un débat ou quand on a une discussion face à face. Mais quand c'est juste une demande ... C'est moi qui fais pas l'effort en réalité.
- Hm
- Je pense que ... bon c'est on rentre dans le CRL, on parle anglais, mais c'est vrai que à la rigueur ... je fais pas l'effort. Je pourrais faire l'effort d'essayer de parler anglais.
- D'accord. Mais peut-être vous trouvez pas ça utile en fait, le fait qu'on doit parler au moniteur éventuellement en anglais ou à l'enseignant? Certains trouvent ça artificiel et puis euh ...
- Moi je trouve que c'est pas forcément plus utile que ça et ...
- Hm.
- ... voilà. Enfin ça m'apporte pas grand chose.

Les entretiens montrent que l'activité est fortement influencée par la contrainte de l'examen, plus particulièrement le dossier de travail à présenter à l'examen oral de fin de semestre. Certaines routines (prise de notes, production écrite) en découlent directement. En outre, alors même qu'Et6 évite consciemment une catégorie de ressources (les magazines), elle est tout à fait capable de passer outre cette résistance afin de proposer à l'évaluateur un dossier complet et diversifié :

Séance 4 :

- Non, non, j'avais dans l'optique de faire une lecture, enfin quelque chose d'écrit et après je me suis dit, un article peut être pas mal parce que j'ai pas fait d'articles mine de rien dans ce que j'ai travaillé. Donc ça faisait plus complet, en fait, d'avoir un article.
- Par rapport à quoi ?
- Par rapport à mon dossier que je vais présenter à l'oral. Par exemple j'avais plusieurs films et j'avais deux extraits de livre, enfin un petit livre entier et un extrait de livre, et je me suis dit ça serait pas mal d'avoir un article, quelque chose de différent, un autre style. (...) plus journalistique que littéraire, quoi.

D'autres stratégies de réussite assez élaborées sont mises en place, comme le montre la réponse de Et6 à une question sur la date du numéro de magazine choisi :

Séance 4 :

- Le fait que ça soit un récent, vous avez pris le plus récent ou ... par rapport à la date ?
- Non, j'ai regardé et c'était juin 2006, alors je me suis dit ah pourquoi pas, enfin c'est pas mal. Du coup ça veut dire que c'est pas un vieux de deux ans qui reste là. (...) Comme il était devant ... en plus j'ai regardé et puis il y avait la date, je me suis dit, ben c'est bien, c'est

actuel, ça veut dire que c'est pas (...) Avec un peu de chance elle l'a pas lu, je sais pas [rire].

I.6. Étude de cas : l'étudiante Et8

CRL: CRL B

Enseignant: En4

I.6.1. Description de l'activité visible de l'étudiante

Séance 1

Date: 07/03/2006, mardi 13h-15h

<u>Durée de l'observation</u> : 1 heure 30 minutes

<u>Circonstances particulières</u>: néant.

Déroulement de la séance :

Quand le chercheur arrive, l'étudiante Et8 est assise devant un ordinateur, avec un cédérom¹⁷³. Elle lance une dictée¹⁷⁴ à partir de ce cédérom. L'enseignant En4 vient voir l'étudiante, lui demande en anglais si elle connaît ce cédérom (question à laquelle elle répond par l'affirmative) et lui en montre les différentes fonctionnalités. En4 lui demande ensuite de remplir sa feuille de suivi avant de commencer à travailler, ce que Et8 fait devant lui. Avant de partir, En4 lui suggère de l'appeler si la dictée est trop difficile et lui rappelle de prendre des notes. Et8 fait dix-huit des trente phrases de cette dictée et procède de la même façon pour chaque phrase. D'abord, elle écoute la phrase en entier quatre à cinq fois et, tout en écoutant, tape des mots, le plus souvent isolés. Ensuite, elle procède linéairement. En premier lieu, elle utilise la fonction « dictionnaire » sur le premier mot non trouvé et trouve parfois la réponse grâce à la définition. Dans le cas contraire, parfois elle réécoute la phrase une fois et si elle ne trouve toujours pas, elle utilise la fonction « mot par mot »; les autres fois elle utilise directement la fonction « mot par mot ». Elle procède ensuite de la même manière pour le deuxième mot non trouvé et ainsi de suite jusqu'au dernier mot, toutes ces actions s'enchaînant très rapidement. Une fois la phrase complète, soit elle passe à la phrase suivante, soit elle semble relire la phrase, soit - assez rarement - elle réécoute la phrase une fois. Après quelques phrases, l'enseignant En4 revient voir l'étudiante et la questionne en anglais sur le

¹⁷³ Il s'agit d'un cédérom de la série *Voicebook*, intitulé *Voicebook Culture 4*.

Cf. l'étude de cas de l'étudiante Et4 pour des explications sur cette série de cédéroms et les fonctionnalités du logiciel *Voicebook*.

¹⁷⁴ La dictée en question a pour titre : « Immunity against malaria ».

thème de la dictée, les difficultés rencontrées, et lui conseille d'utiliser certaines fonctions du logiciel et un dictionnaire papier. À la fin de la phrase dix-huit, Et8 enlève les écouteurs et semble lire le texte formé par les dix-huit phrases complétées. Elle va ensuite chercher un dictionnaire bilingue¹⁷⁵. Sur une feuille volante vierge, elle rédige un résumé, tout en consultant fréquemment le texte de la dictée. Sous le titre « Vocabulary », elle écrit ensuite cinq mots et leur traduction en français, trouvée dans le dictionnaire. Le chercheur doit demander plusieurs fois à l'étudiante d'interrompre sa séance pour l'entretien.

Séance 2

<u>Date</u>: 21/03/2006, mardi 13h-15h + accès libre

<u>Durée de l'observation</u> : 3 heures 15 minutes

<u>Circonstances particulières</u>: Avant de commencer à travailler sur le cédérom, l'étudiante prévient le chercheur qu'elle va rester plus longtemps au CRL car, contrairement aux autres semaines, elle n'a pas cours après la séance d'anglais.

Déroulement de la séance :

Quand le chercheur arrive, l'étudiante Et8 se trouve avec une autre étudiante, E, à l'accueil du CRL. Et8 demande un cédérom¹⁷⁶, mais celui-ci est manquant. L'enseignant En4, qui se trouve aussi à l'accueil, leur pose une question pour confirmer qu'elles veulent faire de la grammaire, puis semble se diriger vers les étagères de livres pour finalement revenir et consulter le classeur de ressources, à la section «Cédéroms». En4 demande un autre cédérom¹⁷⁷ à la monitrice, qui le donne aux étudiantes. À l'ordinateur, Et8 guide E pour lancer le cédérom, puis Et8 prend la souris et, dans le sommaire, consulte les différents dossiers, qui correspondent chacun à un niveau différent, et leur contenu (divers points de grammaire). Une leçon¹⁷⁸ en onze rubriques est choisie. À la demande de E, la rubrique 4 « *Les règles de grammaire* » est brièvement consultée, puis les étudiantes retournent à la

¹⁷⁵ Le compte-rendu d'observation mentionne uniquement un petit dictionnaire bilingue.

¹⁷⁶ Le cédérom en question est un cédérom de grammaire, mais le chercheur n'a pas pu entendre de quel cédérom il s'agissait précisément ; lors de l'entretien, Et8 ne se rappelait ni du titre ni de la cote.

¹⁷⁷ Il s'agit du cédérom Gramster.

¹⁷⁸ Cette leçon se situe dans le niveau « avancé » et porte sur le « Prétérit progressif ».

rubrique 1 et prennent les rubriques dans l'ordre. Alors qu'elles commencent la rubrique 1, l'enseignant En4 revient brièvement voir les étudiantes pour voir si tout se passe bien et E lui demande comment mettre les commentaires sur les réponses en anglais. Pour l'ensemble des rubriques, E lit souvent les questions ou les phrases à voix haute et parfois Et8 le fait aussi en même temps. C'est Et8 qui manipule la souris. Il semble que la première qui croit avoir trouvé la réponse fasse une suggestion ; E montre sa suggestion du doigt. Une fois la rubrique 1 terminée, elles recopient l'ensemble des mots de vocabulaire qu'il fallait relier à leur définition et leurs définitions, sur une feuille volante vierge pour Et8. À la rubrique 4, E suggère de recopier les règles de grammaire et Et8 accède à sa demande. S'ensuit une discussion avec l'enseignant qui revient les voir et leur demande d'abord en anglais puis en français pourquoi elles recopient les règles, leur demande, en français toujours, d'expliquer comment le prétérit progressif s'emploie et leur donne quelques explications avant de s'en aller. Et8 recopie les deux premières règles, puis découvre qu'il y en a d'autres et décide de ne pas les recopier. Les deux étudiantes lisent la suite des règles, et, alors que E complète ses notes, Et8 n'écrit plus rien. L'enseignant revient voir les deux étudiantes à la rubrique 8 (il s'agit de repérer les erreurs dans un texte) et leur demande en anglais si elles savent expliquer pourquoi ce sont des erreurs. E explique pour deux cas et En4 sollicite Et8 pour un cas. Alors que En4 dit voir encore trois erreurs, Et8 clique sur « Voir les réponses » pour obtenir la solution. Les étudiantes commencent la rubrique 9; En4 part chercher un livre de grammaire ¹⁷⁹, qu'elle donne à Et8, ouvert à l'unité ¹⁸⁰ traitant du point de grammaire qu'elles sont en train d'étudier, avant de s'en aller. Et8 regarde l'unité, puis retourne à l'exercice du cédérom avec E. La rubrique 10 consiste en une série de questions sur les dictionnaires : Et8 demande à passer à la suite. La rubrique 11 (glossaire) est brièvement consultée mais pas exploitée.

Elles passent au livre de grammaire apporté par l'enseignant. E lit la leçon à voix haute et Et8 répète certaines expressions. L'enseignant, qui est revenu, demande en anglais aux étudiantes si elles ont lu les règles dans la leçon du cédérom, s'étonne qu'elles fassent alors autant d'erreurs et leur conseille de faire davantage d'exercices, puis s'en va. Et8 propose à E de faire un des exercices du livre de grammaire en particulier parce qu'il s'agit uniquement de conjuguer des verbes déjà fournis. Toutes deux recopient les phrases sur leur feuille et se

¹⁷⁹ Titre de l'ouvrage : English Grammar in Use.

¹⁸⁰ Il s'agit de l'unité intitulée « Past continuous ».

concertent le plus souvent avant d'écrire une réponse. Avant qu'elles ne corrigent,

l'enseignant passe encore une fois pour vérifier qu'elles ne vont pas faire tous les exercices de

l'unité et demander pourquoi elles ont choisi cet exercice en particulier – question à laquelle

Et8 répond en riant et en donnant la vraie raison. E propose ensuite de faire l'exercice suivant,

mais Et8 regarde les leçons du cédérom toujours à l'écran et suggère une autre leçon¹⁸¹.

La leçon en question comprend également onze rubriques et les deux étudiantes procèdent de

la même manière. Les seules différences sont que Et8 lit plus souvent à voix haute que pour la

première leçon et qu'aucune des deux étudiantes ne note rien sur sa feuille. L'enseignant

passe une seul fois pour demander en anglais si elles ont compris et si elles ont lu les règles de

grammaire. Pour la rubrique 11 (glossaire), E lit les premiers mots à voix haute ; quant à Et8,

elle regarde ailleurs.

Elles parlent ensuite de regarder un film. Et8 rend le cédérom à l'accueil, pendant que E y

consulte le classeur de ressources, à la section DVD, rapidement rejointe par Et8. Elles font

toutes les deux des propositions à l'autre et tombent d'accord sur un film¹⁸². Quelques mots

sur le travail de grammaire et le livre de grammaire sont échangés avec l'enseignant En4, qui

vient les voir à l'accueil. Et8 va remettre le livre de grammaire sur les étagères, puis revient.

E fait signe à un autre enseignant, En2, dont le groupe d'étudiants partage le CRL avec celui

de En4, et lui demande en anglais le film. En2 leur donne cette ressource, ainsi que deux

« Film Reports » 183. À la demande de E, Et8 met les sous-titres en anglais. Elles visionnent le

film en continu, sans l'arrêter, jusqu'au moment où elles interrompent la séance alors que le

film n'est pas terminé. Et8 remplit sa feuille de suivi et sollicite le chercheur pour l'entretien.

Séance 3

Date: 11/04/2006, mardi 15h-

Durée de l'observation : 1 heure 20 minutes

<u>Circonstances particulières</u>: Une des séances n'ayant pas pu avoir lieu en raison de grèves, le

chercheur a contacté l'étudiante et demandé à ce qu'elle le prévienne si elle se rendait au

CRL. La veille de l'observation, l'étudiante Et8 a prévenu par mail le chercheur de son

¹⁸¹ Cette leçon se situe aussi dans le niveau « avancé » et porte sur « Must, Can't, Might et May ».

¹⁸² II s'agit du film *Erin Brockovich*.

¹⁸³ Cf. étude de cas de l'étudiant Et1 pour une description de cet outil.

205

intention de rester au CRL après la séance d'accès fixe en salle de son groupe. L'observation a donc lieu en accès libre.

L'observation commence dès que le chercheur a fini l'entretien avec l'étudiant Et3, c'est-àdire dix-huit minutes après le début de la séance en accès libre de l'étudiante Et8.

Déroulement de la séance :

Quand le chercheur commence l'observation, l'étudiante Et8 est en train de regarder le même film¹⁸⁴ que lors de la séance 2, avec le sous-titrage en anglais. Elle a sa feuille de suivi et un « Film Report ». L'étudiante E, avec qui elle a travaillé durant toute la séance 2, est à ses côtés. Elles visionnent le film en continu, sans l'arrêter à aucun moment. Et8 a un crayon à papier sous la main, mais elle n'écrit rien durant toute la durée de l'observation. À la fin du film, il y a quatre mots anglais écrits dans la rubrique « Vocabulary » sur le « Film Report » de Et8. Et8 remplit alors sa feuille de suivi. Sur une suggestion de Et8, les deux étudiantes décident de rédiger leur « Film Report ». Et8 se dirige vers les étagères de livres et revient s'asseoir avec un dictionnaire 185. Elle cherche ses quatre mots dans le dictionnaire et rajoute leur traduction en français sur le «Film Report» sauf pour le deuxième mot. Quand E cherche elle aussi deux mots anglais dans le dictionnaire, Et8 consulte les entrées en même temps qu'elle, gomme le mot pour lequel elle n'a pas rajouté de traduction et rajoute les deux mots de E et leur traduction. Sur une proposition de E, les étudiantes décident d'aller voir le résumé du film sur internet, mais, selon Et8, ce n'est pas pour le recopier. Si E sort le DVD du lecteur, c'est Et8 qui le rend à l'accueil et éteint la télévision avant de rejoindre E à l'ordinateur. E propose d'utiliser un moteur de recherche 186, mais Et8 passe par le site internet du CRL pour lui montrer un site¹⁸⁷, sur lequel on trouve de nombreux résumés de films. Pour leur film, E lit le résumé à voix haute. E semble également lire d'autres rubriques silencieusement, mais pas Et8, qui ne tarde pas à lui demander ce qu'elles vont mettre dans le « Film Report ». Elles rédigent ensemble les deux premières phrases, chacune sur leur feuille mais en se concertant, et en utilisant le dictionnaire à plusieurs reprises. Ensuite, E continue d'écrire ; Et8 lit ce que E vient d'écrire et rédige quelque chose de différent. À partir de ce moment là, chacune rédige de son côté. À l'appel en anglais d'un moniteur pour un atelier de

¹⁸⁴ Erin Brockovich, en DVD.

¹⁸⁵ Il s'agit du dictionnaire bilingue *Robert et Collins Pratique*.

¹⁸⁶ Moteur de recherche proposé par E : *Google*.

¹⁸⁷ Il s'agit du site *Internet Movie Database*.

conversation, les deux étudiantes se regardent et se portent volontaires. En sortant après quarante minutes, Et8 remplit sa feuille de suivi pour l'atelier de conversation. Chacune reprend ensuite sa rédaction. Il s'avère que Et8, au lieu de répondre à deux questions différentes du « Film Report », rédige en fait uniquement un résumé. Pour ce faire, elle consulte régulièrement le résumé sur internet, pose exceptionnellement une question de sens à E et consulte encore une fois la rédaction de E. Et8 relit aussi ses phrases au fur et à mesure et les corrige. À la fin de ce travail, elle remplit sa feuille de suivi et sollicite le chercheur pour l'entretien.

Séance 4

<u>Date</u>: 02/05/2006, mardi 13h-15h

Durée de l'observation : 1 heure 53 minutes

Circonstances particulières : néant.

Déroulement de la séance :

Assise dans l'espace audio, l'étudiante Et8 consulte le classeur de ressources, à la section « Cédéroms », tout en regardant aussi sa feuille de suivi. Elle se rend ensuite à l'accueil avec le classeur de ressources et demande un cédérom¹⁸⁸ en anglais à l'enseignant En4. Durant toute la séance, En4 lui parle en anglais. Il demande si elle a déjà utilisé ce cédérom en particulier, lui demande sa feuille de suivi et hésite à lui donner le cédérom choisi, pensant que cela sera peut-être trop facile, puis lui donne quand même en lui conseillant des dictées. L'étudiante lance une dictée¹⁸⁹. Elle procède exactement comme lors de la séance 1, à une différence près : une fois une phrase complète, elle la réécoute systématiquement une fois en entier avant de passer à la suivante. À la phrase 3, En4 vient voir l'étudiante, qui lui fait part de ses difficultés ; En4 lui règle la vitesse d'écoute sur « slow » et lui demande d'essayer ainsi. Avant de s'éloigner, En4 conseille à l'étudiante de prendre un dictionnaire, mais Et8 répond qu'elle en prendra un plus tard. L'étudiante remet la vitesse normale et continue. Un peu plus tard, elle cherche un dictionnaire¹⁹⁰ et note, sur une feuille volante vierge, un mot anglais et sa traduction en français. Et8 demande au chercheur où il a trouvé la transcription intégrale de la dictée lors de la séance 1 et part la chercher. En4 lui prend pour lui en faire une

¹⁸⁸ Il s'agit d'un cédérom de dictées de la série *Voicebook*, intitulé *Voicebook Culture I*.

¹⁸⁹ Titre de la dictée : « Scientists may not be crazy ».

¹⁹⁰ Il s'agit du dictionnaire bilingue *Harrap's Compact*.

photocopie et revient lui donner. L'enseignant revient ensuite plusieurs fois pendant le travail de Et8 sur cette dictée, lui conseille à nouveau de mettre la vitesse de lecture sur « slow », lui fait écouter la phrase et regarder des définitions en l'encourageant, lui demande si elle a compris la phrase. Une fois En4 parti, l'étudiante utilise sa méthode habituelle. Finalement, En4 suggère à Et8 de changer de dictée et lui demande d'écrire sur sa feuille de suivi la raison du changement. En4 veut d'abord lui donner un autre cédérom, mais conseille finalement à l'étudiante une autre dictée ¹⁹¹ sur le même cédérom. Et8 procède de la même manière pour la nouvelle dictée; elle note à nouveau sur sa feuille certains mots de vocabulaire et leur traduction, trouvée dans le dictionnaire papier. En4 passe rapidement pour s'assurer que cela va mieux. À la phrase 7, l'enseignant revient et demande à Et8 de résumer ce qu'elle a compris; s'apercevant que l'étudiante ne comprend pas le sens des phrases, En4 en lit certaines et travaille avec elle sur le sens. En4 s'en va, en demandant à Et8 d'essayer de comprendre le texte de la dictée. L'étudiante reprend là où elle s'était arrêtée de transcrire et utilise sa méthode habituelle pour les deux phrases suivantes. L'enseignant repasse, mais cette fois, il décide de lui faire changer de ressource, en insistant sur l'importance de comprendre le sens global, et lui montre un site internet 192 avec des vidéos, à écouter d'abord sans le soustitrage. Et8 choisit une vidéo¹⁹³. Après plusieurs problèmes techniques réglés par En4, Et8 regarde le début d'une autre vidéo¹⁹⁴ sur le même thème sans le sous-titrage et sans l'arrêter. En4 l'interrompt et lui demande d'expliquer ce qu'elle a compris - ce que Et8 fait en anglais, à la satisfaction de En4, qui rajoute que c'est peut-être ce genre de travail qu'elle devrait faire. Et8 écoute ensuite la fin de la vidéo. Après cette unique écoute, l'étudiante sollicite le chercheur pour l'entretien. Et8 remplit sa feuille de suivi pendant que le chercheur photocopie les notes prises pendant la séance.

I.6.2. Analyse par indicateur

191 Il s'agit de la dictée intitulée « The British in France » (niveau de difficulté inférieur d'après l'éditeur).

¹⁹² Public Broadcasting Service (PBS).

¹⁹³ La vidéo choisie s'intitule : « Hurricane Katrina ».

¹⁹⁴ Titre de la deuxième vidéo : « Storm that drowned a city ».

Remarque préalable sur l'encadrement :

Pendant les séances en accès fixe en CRL, l'enseignant En4 encadre de près, voire de très près, l'étudiante 8 : nous comptons 3, 8 et 9 interactions pour les séances 1, 2 et 4 respectivement. L'influence de l'enseignant sur l'activité de Et8 est indéniablement importante. À plusieurs reprises, une fois que Et8 a choisi le type de travail qu'elle souhaite faire, c'est En4 qui sélectionne la ressource. Ainsi, il conseille une dictée sur cédérom plutôt que sur Internet, choisit le cédérom et préconise deux dictées en particulier (séance 1). Il choisit aussi le cédérom de grammaire (séance 2). En outre, à deux reprises, En4 est à l'origine d'un changement de ressource en cours de séance parce qu'il estime que le travail de Et8 sur une ressource ne donne pas de résultats satisfaisants : pendant la séance 2, En4 montre à Et8 un livre de grammaire parce qu'après le travail des deux étudiantes E et Et8 sur le cédérom de grammaire, celles-ci font encore des erreurs ; lors de la séance 4, l'enseignant impose le site Internet de vidéos *PBS* pour que Et8 travaille la compréhension du sens global, et non uniquement celle des mots comme elle le fait avec le cédérom de dictées.

Seuls deux étudiants (Et8 et Et9) ont pour responsable l'enseignant En4 et l'encadrement est assez prégnant dans les deux cas. Il pourrait dont s'agir du style d'encadrement de cet enseignant. La situation d'observation peut également avoir joué un rôle et inciter l'enseignant à guider davantage les étudiants observés que les autres étudiants du groupe.

Quoi qu'il en soit, les nombreuses interventions non sollicitées de l'enseignant, en particulier de par la nature de l'aide apportée, parasitent l'expression spontanée des indicateurs. Toutefois, leur gestion par l'étudiante nous permet d'aboutir à des résultats.

Exploration:

L'exploration apparaît peu ouverte. Deux des quatre séances portent sur des cédéroms de dictées, qui sont des ressources connues de Et8 : Et8 parle avec En4 à l'accueil (séance 1) ou consulte le classeur de ressources (séance 4) en ayant déjà décidé de faire une dictée. Dans la deuxième partie de la séance 2, Et8 et E décident rapidement de regarder un film sur la proposition de Et8, puis consultent le classeur de ressources pour le choisir. Le site Internet avec les résumés de films a été montré par l'enseignant et déjà utilisé par Et8 pour faire un résumé. Et8 participe à un atelier de conversation pendant la séance 3 car l'occasion se présente.

Il y a tout de même un cas d'exploration relativement ouverte du classeur de ressources au début de la séance 2. E et Et8 pensent d'abord regarder un film, puis changent d'avis ; en feuilletant le classeur de ressources, Et8 suggère de faire de la grammaire et elles choisissent un cédérom dans la section « Grammaire » :

- Et par rapport au fait que vous avez travaillé la grammaire justement, est-ce que ça, vous en aviez aussi ... vous vous étiez aussi mises d'accord ? Avec votre amie.
- Avant, non [rire].
- Non?
- Non, d'abord on voulait regarder un film et puis après on voulait faire autre chose et ... [rire].
- Et alors qui c'est qui a un petit peu donné l'idée de ... ?
- Ben, on a regardé dans le classeur. Je lui ai dit, on peut faire de la grammaire si elle veut, donc ... [rire].
- C'est vous qui avez suggéré ?
- Ouais.
- D'accord. Et donc finalement elle était d'accord.
- Quais
- Ok. Euh ... Et pourquoi pas un film tout de suite alors ? Vous en avez pas trouvé ?
- Si, mais ... je sais pas, on voulait faire autre chose [rire].
- C'était pas spécialement ... ?
- Non.
- ... prémédité [rire] ?
- Non. [rires des deux]
- D'accord. C'est un peu en feuilletant le classeur comme ça alors.
- Voilà, c'est ça, ouais.

L'exploration semble également peu extensive car un choix est rapidement opéré : c'est le cas pour les points de grammaire sélectionnés à partir du sommaire du cédérom de grammaire, le film, ainsi que le dictionnaire bilingue :

Séance 3:

- Ouais, ben je prends le ... le plus petit, mais sinon je prends un grand [rires de Et8] si il y a pas, mais ... voilà.

Séance 4 :

- Enfin, je prends toujours un moyen et j'ai pris le premier qui me tombait sous la main [rire de Et8].

Il semblerait que ce soit aussi vrai pour le cas d'exploration ouverte évoqué plus haut puisqu'après avoir écarté l'idée du film, la seule option considérée par les étudiantes d'après l'entretien est la grammaire.

Certes, l'exploration n'est pas une pratique valorisée par l'enseignant responsable du groupe de l'étudiante Et8, qui ne l'encourage à aucun moment des séances observées pour cette étudiante. Toutefois, il semble que Et8 ne soit pas encline à beaucoup explorer, comme en témoigne sa tentative de découverte, rapidement interrompue, d'une fonction inconnue dans le cédérom de dictées :

- À un moment, justement après je crois que c'était la phrase 5, donc c'était quand même assez au début, vous avez regardé « Speechview ».
- Ouais.
- Vous avez essayé de cliquer sur « Text fragment », il y a un petit truc en bas –
- Ouais [rires].
- ... mais presque tout de suite vous avez refermé. Qu'est-ce qui s'est passé là ?
- [Rires] Parce que je sais pas à quoi ça sert [rires].
- Donc est-ce que vous l'avez regardé parce que votre enseignante, me semble-t-il, vous l'avait conseillé au début ?
- Mais elle m'avait dit au début, mais elle a dit mais tu feras ça après quand t'auras fait ... Donc j'ai regardé vite fait ce que c'était, pour voir, mais bon je sais pas trop à quoi ça sert, donc euh ... [rires].
- Donc vous savez toujours pas?
- [Rires].

Routines:

L'étudiante Et8 assimile l'apprentissage de la langue avec la prise de notes :

Séance 2 : Pourquoi un film?

- Alors est-ce que c'est parce que c'est plaisant ? Ou est-ce que c'est ... vous pensez que c'est une ressource qui est intéressante, utile ? Comment vous voyez ça un petit peu ?
- C'est surtout parce que ... on regarde un film, quoi [rires].
- Mais vous le voyez pas du tout comme faire de l'anglais alors ?
- Si, si, aussi. Mais bon ... là j'ai pas noté grand chose, donc euh ...

Lors des séances 1, 3 et 4, Et8 note un nombre restreint de mots anglais sur une feuille volante et leur traduction en français trouvée dans un dictionnaire bilingue. Cette routine est reconnue comme telle par Et8 et ne dépend ni de la nature de la ressource (film, dictée), ni des mots eux-mêmes :

Séance 4:

- Je note toujours les mots que je trouve dans le dictionnaire.

Pendant la séance 2, Et8 n'utilise pas de dictionnaire. Toutefois, le travail sur les points de grammaire conduit E et Et8 à recopier des règles de grammaire ou des mots et leurs définitions, ce que nous considérons comme une version différente de la même routine. Le film visionné en deuxième partie de séance, après une heure quarante-cinq de grammaire, ne donne pas lieu à une prise de notes par manque de motivation :

- Parfois vous notez quand vous regardez des films ?
- Ouais. Je note du vocabulaire ou des choses comme ça, mais bon ... j'en avais un peu marre alors ... [rire].

À partir des quatre séances observées, il s'avère difficile de certifier que faire un résumé est une routine pour l'étudiante Et8. Lorsque l'étudiant choisit un film dans le CRL B, faire un résumé est une tâche largement induite par le dispositif car il se voit remettre une

fiche comprenant plusieurs tâches dont un résumé. Mais Et8 fait aussi un résumé de la dictée sur laquelle elle travaille lors de la séance 1 alors même qu'elle n'a pas fini la dictée (phrases 1 à 18 sur 30 en tout) et que, par conséquent, le texte obtenu qu'elle entend résumer est incomplet. Le travail de grammaire de la séance 2 ne se prête pas à cette tâche du résumé. Lors de la séance 4, deux changements de ressource impulsés par l'enseignant compte tenu des difficultés rencontrées par Et8 n'ont ensuite pas laissé assez de temps pour que s'expriment les routines de l'étudiante : en effet, Et8 a écouté une fois une vidéo sur le site internet conseillé par l'enseignant (troisième ressource), puis a sollicité le chercheur pour l'entretien. Si la tâche du résumé est bien une routine comme nous le pensons, l'étudiante la justifie par son utilité (« ça aide à rédiger », « c'est nécessaire si on veut progresser »), mais il apparaît qu'elle résulte davantage des contraintes exercées par le dispositif, à savoir des attentes et prescriptions/préconisations des enseignants et du dossier à présenter à l'examen oral :

Séance 1 :

- Et donc cette activité que vous faites à la fin, d'écriture, est-ce que vous la faites parce que c'est obligatoire ou vous la feriez de toute façon ? Est-ce que c'est intéressant, utile ?
- Oui, je pense que je la ferais de toute façon, quoi. Et comme je peux la faire corriger par ... le prof, donc c'est mieux [rire].
- Donc si vous étiez pas obligée, vous le feriez quand même ?
- [en même temps] Mais on est ... On est quand même obligé de faire, d'avoir une trace de ce qu'on a fait, donc de toute manière ... faut le faire. Mais bon ... -
- D'accord. Mais moi ce qui m'intéresse, c'est si vous le feriez quand même, en fait, si c'était pas un petit peu obligatoire même si c'est pas complètement obligatoire non plus.
- Je pense que je noterais du vocabulaire. Je sais pas si je ferais un résumé comme celui là que j'ai fait [voix déclinant en arrivant en fin de phrase].
- Et alors du coup que vous êtes un peu obligée de le faire, est-ce que c'est utile ? Est-ce que c'est intéressant ? Est-ce que ça vous ... ennuie un peu ?
- Ben oui, ça aide à rédiger, quoi. Mais bon [rires], ça me plaît pas plus que ça, quoi.

Concernant les films sur support DVD, l'étudiante Et8 dit mettre les sous-titres systématiquement :

Séance 2 :

- Ouais. Je mets toujours les sous-titres.

Séance 3 :

- Ben c'est elle qui euh ... m'a dit de mettre les sous-titres, mais bon je les aurais mis quand même, donc euh ... [rires de Et8].

sans quoi elle ne comprend pas:

Séance 2 :

- Ouais. Ben je comprends pas bien quand il y a juste ... quand j'écoute seulement. (...) Je comprends mieux quand je lis [quand même ?] le sous-titre.

Pour les dictées sur cédérom, Et8 enchaîne les actions très rapidement, de manière quasi automatique, et les séquences d'actions pour les différentes phrases sont étonnamment identiques : le nombre d'écoutes de la phrase en entier est limité et, par la suite, l'utilisation des aides est minimale, Et8 ne se laissant qu'une seule chance additionnelle de comprendre. La reproduction de cette technique à l'identique (à un type d'action près) lors des séances 1 et 4, alors que Et8 n'a travaillé sur cette série de cédéroms qu'une seule fois auparavant, nous permet d'affirmer qu'elle a élaboré dès sa première utilisation du cédérom un ensemble de routines qu'elle exécute mécaniquement quelle que soit la phrase et les difficultés rencontrées.

Contrôle du processus d'apprentissage :

Au premier abord, les choix de l'étudiante Et8 paraissent témoigner d'un certain degré de contrôle du processus d'apprentissage, par exemple (séance 2) quand elle choisit un point de grammaire sur le cédérom (« Ben, je savais ce que c'était, mais je savais pas quand est-ce qu'il fallait l'utiliser »), décide de ne pas faire l'exercice sur les dictionnaires (« Enfin, je sais pas, je sais me servir d'un dictionnaire ... [rires]. J'ai pas besoin de lire ... »), justifie le fait de regarder des films déjà vus en français :

- Et est-ce que quand ... souvent vous choisissez un film que vous avez déjà vu justement ou plutôt des films que vous avez pas vus ? Ici au centre de langues.
- Euh ... Plutôt des films que j'ai vus.
- Que vous avez vus ?
- Parce que comme ça je comprends mieux l'histoire et ... [rire].

ou encore (séance 3) la nécessité de remplir la fiche sur le film :

- Alors après vous ... toutes les deux vous remplissez le « Film Report ». Euh ... est-ce que ... c'est une de vous deux en particulier qui a suggéré de le faire ou est-ce que c'était ... ? Comment ça s'est passé un petit peu ?
- Euh ... c'était moi. Je lui avais dit de ... remplir tout de suite parce que après on revoit plus la ... prof. Enfin on la voit juste une fois encore. (...) Donc euh ... pour qu'elle puisse le corriger encore.

Mais, globalement, les tâches effectuées par l'étudiante semblent l'être par habitude, en lien direct avec ses routines, ou par facilité, sans que la question de l'intérêt pour l'apprentissage ne semble se poser pour elle :

Séance 1 : sur le résumé de la dictée

- Et je vois que vous regardez fréquemment le texte. Et alors je voulais savoir, est-ce que c'est pour le vocabulaire ? Est-ce que vous reprenez des mots, des expressions ou des idées ?
- Alors. Des mots, des expressions et des idées [rires].
- D'accord.
- Ben je recopie pas mal quand même ce qu'il y a écrit. Je change pas trop les phrases.
- Alors ça, c'est pourquoi ?
- C'est pour éviter de faire des fautes [rires].

- Mais vous pensez que ça vous apporte quelque chose aussi ou ... ? Pour votre anglais ou ... ?
- Ben oui puisque comme c'est des expressions, des choses comme ça, ça m'évite de faire des fautes et euh ...

Séance 1 : sur sa manière de procéder pour la dictée (nombre restreint d'écoutes, recours rapides aux aides)

- (...) Comment vous faites pour choisir entre par exemple réécouter ou appuyer tout de suite sur « lazy » ?
- Ben si c'est une définition que je comprends, donc je me dis peut-être bon je vais comprendre en écoutant. Et si je comprends pas du tout la définition, je mets tout de suite la réponse, quoi.
- D'accord.
- Donc c'est en fonction de la définition : si je comprends ou si je comprends pas.
- D'accord. Et là souvent vous réécoutez qu'une seule fois. Donc vous vous laissez une chance de le comprendre et sinon après –
- Voilà [rires].
- ... vous demandez la correction.
- Ouais, parce que j'avais déjà s... écouté l'extrait avant donc ... voilà.
- Donc est-ce que vous avez un peu une exigence d'avancer dans le CD ?
- Ouais.
- [en même temps] Est-ce que vous vous fixez un objectif? Comment ça se passe?
- Non, je fixe pas d'objectif, mais euh ... bon il y avait trente ... ça va jusqu'à trente passages, donc j'ai dit, bon si je mets un quart d'heure pour faire chaque passage, j'aurai jamais fini. Donc j'essaie de faire le maximum quand même, quoi.

Séance 4 : sur l'utilisation du dictionnaire et la compréhension de la dictée

- D'accord. Et là, vous avez cherché plus de mots dans le dictionnaire paradoxalement, alors que –
- Hm [rire de Et8].
- ... ça semblait être moins compliqué que dans le premier. C'est quoi votre critère pour chercher un mot ? Dans le dictionnaire.
- Je sais pas. C'est quand ... je sais pas, pour le sens de la phrase, si c'est important. Et euh ... après c'est un peu comme j'ai envie [rire de Et8].
- D'accord. Donc vous les cherchez pas tous ?
- Non, pas tous.
- D'accord. Donc c'est si il y a vraiment ... vous comprenez pas la phrase, par exemple?
- Ouais.
- Et alors vous en cherchez quelques uns ?
- Hm
- Hm. Et dans quel cas vous allez décider de ne pas chercher un mot par exemple ?
- Ben, je sais pas. Enfin, j'en cherche pas beaucoup, hein, des mots. C'est les mots qui sont importants, c'est tout.
- D'accord. Donc quand vous cherchez pas un mot, est-ce que, par exemple, vous comprenez le sens global de la phrase ?
- Ben, pas toujours [rire de Et8].
- Pas toujours. D'accord.
- Et parfois je comprends les mots, mais je comprends quand même pas le sens de la phrase donc ... [rire de Et8].
- Mais qu'est-ce qui est important pour vous ? Est-ce que c'est de comprendre le sens de la phrase ou est-ce que dans cet exercice-là, vous décidez plutôt de travailler vraiment vos oreilles, hein, l'écoute ?
- Ben, c'est vrai que j'essaie quand même d'essayer de comprendre le sens de la phrase, mais bon si j'y arrive pas, j'y arrive pas [rire de Et8].

- Ça vous embête pas plus que ça, je veux dire -
- Non
- ... vous passez à la phrase suivante.
- Ouais. Hm.

La comparaison, avec les étudiants Et9 et Et10, de l'enchaînement des actions effectuées pour une même tâche, ici la dictée, permet de renforcer l'hypothèse du faible degré de contrôle du processus d'apprentissage par Et8. En effet, la manière de procéder de Et8, décrite plus haut, diffère nettement de celles de Et9 et Et10, par le nombre d'écoutes, beaucoup plus nombreuses, et l'utilisation des aides en ultime recours par ces deux étudiants :

Et9, séance 2:

- Donc au début, même les mots simples, j'arrivais pas à les distinguer ...
- Hm
- ... dû à la prononciation. Mais à force en allant ... en cherchant, en cherchant, même en cherchant à chaque fois un seul mot ou quelque chose, ça aide pas mal.
- Hm. Donc ... Et ça va, c'est pas ... ? Au bout de vingt fois, on en a pas ... marre ? Ça va euh ... ? D'entendre tout le temps la même phrase.
- Ben, si maintenant je l'écoute beaucoup de fois sans rien trouver, c'est là que je commence à en avoir marre. C'est pour ça qu'alors je mets « Lazy » ou un truc comme ça. Mais autrement ça va.

(...)

- (...) Je vois que vous aimez pas trop utiliser « Lazy » parce que c'est vraiment à la fin.
- Non, ouais. [Pause car intrusion]. Je préfère essayer de trouver moi-même, je pense que c'est plus bénéfique. Donc j'essaie d'éviter au maximum « Lazy ».

Et10, séance 3:

- Ben j'aime pas ... j'aime pas regarder les réponses parce que c'est ... enfin, c'est pas dans la logique de ... du ... du truc, quoi.
- Hm.
- C'est ... faut essayer de trouver par soi-même, mais bon après à la fin, si j'arrive vraiment pas à trouver, ben je vais ... je vais aller voir pour voir ce que c'est, réécouter le mot pour euh ... voir comment ça se prononce, [quoi ?].

Ils insistent tous deux sur l'intérêt de multiples écoutes pour l'apprentissage, alors que Et8 considère le temps passé et le nombre de phrases faites (séance 1) :

- (...) ça va jusqu'à trente passages, donc j'ai dit, bon si je mets un quart d'heure pour faire chaque passage, j'aurai jamais fini. Donc j'essaie de faire le maximum quand même, quoi. (...)
- Ben, j'en avais marre et puis j'ai dit, oh j'ai fait assez de temps ... [rire].

D'autres tâches sont effectuées par mimétisme, comme, lors du travail sur le cédérom de grammaire (séance 2), lorsque l'étudiante E suggère de recopier les règles de grammaire. La différence dans le traitement de la tâche par les deux étudiantes semble indiquer qu'elles n'accordent pas la même importance à cette tâche : en effet, Et8 ne copie que deux des règles puis, découvrant qu'il y en a d'autres, s'exclame : « On va pas tout copier ! », alors que E continue à compléter ses notes. De la même manière, dans le livre de grammaire, avant de

faire des exercices, E lit la leçon à voix haute et Et8 suit mais dit aussi n'en avoir lu qu'une partie :

- Vous suivez. Et est-ce que vous avez tout lu?
- Non. On n'a pas tout lu.
- Des petits bouts ... ou comment vous avez procédé ?
- Enfin, moi j'ai pas tout lu. Moi j'ai lu jusque là à peu près. Après, la fin j'ai pas lue.

Sur quatre séances observées, Et8 travaille deux fois, une fois en accès fixe et l'autre en accès libre, en binôme – ce qui n'est pas très courant chez les étudiants participant à l'étude (seules deux autres étudiantes, Et6 et Et10, travaillent à plusieurs au moins deux fois) – pendant l'intégralité de la séance et avec la même étudiante. Toutefois, ce choix n'apparaît pas résulter de l'anticipation d'un bénéfice pour l'apprentissage (« On s'était déjà dit avant qu'on allait faire quelque chose ensemble »), même si nous notons que, dans l'entretien sur la séance 2 et le travail de grammaire, Et8 trouve que « c'est bien à deux. Comme ça chacun donne son avis, et on peut discuter ».

Ce qui est le plus frappant dans le cas des dictées, c'est que les nombreux conseils de l'enseignant et les multiples encouragements à changer sa manière de faire, tout comme les questions parfois insistantes du chercheur, restent absolument sans effet et ne provoquent chez l'étudiante aucun début de réflexion ou aucune interrogation :

Séance 1 — En4 conseille à Et8 de s'aider des définitions et de réécouter pour essayer d'entendre les mots :

- Et puis elle m'a dit aussi, il faut d'abord regarder la définition, essayer d'écouter à nouveau et ... Voilà.
- Et vous l'avez fait ça, un petit peu ?
- Un petit peu, ouais [rires].
- Non, mais je veux dire, est-ce qu'il y a une limite où ça devient ... on peut pas le faire cinquante fois non plus, quoi.
- Ouais, on va pas le faire systématiquement non plus, parce que ... si on le fait pour chaque mot ...

Séance 4 – Durant toute la séance, En4 insiste sur l'importance de comprendre les phrases de la dictée et le texte formé par ces phrases :

- Mais qu'est-ce qui est important pour vous ? Est-ce que c'est de comprendre le sens de la phrase ou est-ce que dans cet exercice-là, vous décidez plutôt de travailler vraiment vos oreilles, hein, l'écoute ?
- Ben, c'est vrai que j'essaie quand même d'essayer de comprendre le sens de la phrase, mais bon si j'y arrive pas, j'y arrive pas [rire de Et8].

Séance 4 – En4 impose un changement de ressource pour que Et8travaille la compréhension globale d'un passage :

- Alors qu'est-ce que vous en avez pensé? Vous avez -
- C'était pas mal. Pas mal. Moi, je trouvais ça bien.
- Est-ce que c'était plus facile à comprendre que le *Voicebook* ?
- Ouais. Moi, je trouvais ça plus facile à comprendre.

- Alors pourquoi ... est-ce que vous avez un peu vu ... ?
- Je ... c'est peut-être à cause des images aussi qui aident. Mais même je trouvais que c'était plus facile à comprendre ce qu'ils disaient que ce qu'il y avait sur le *Voicebook*.
- C'était le vocabulaire ou l'accent ?
- [en même temps] L'accent. L'accent.
- L'accent plutôt. Ok. Et ça vous a pas trop angoissée, le fait que vous compreniez pas forcément tout ?
- Non.
- Parce que dans le *Voicebook* le but, c'est de tout comprendre –
- Quais.
- ... alors que là c'est un peu différent [rire de Et 8]. Non ? Et vous avez quand même assez bien compris ?
- Ouais, ça va, ouais.
- Hm. Parce que vous avez écouté qu'une seule fois, me semble t-il, vous n'êtes pas revenue en arrière –
- Non.
- ... ni rien?
- Si, il y a peut-être un ... quelques passages où j'ai pas trop compris, mais dans l'ensemble, oui ça allait.
- D'accord. Donc c'est quelque chose que vous referez ou ...?
- Ouais, sûrement, à l'occasion [rire de Et8].

Durant les deux séances de travail sur les dictées, l'étudiante Et8 reprend exactement de la même manière après le départ de l'enseignant, quel que soit le conseil donné. Si elle est consciente des difficultés rencontrées, elle les constate uniquement et n'apparaît à aucun moment s'interroger sur d'éventuelles solutions pour progresser, ni même considérer qu'il lui soit possible de faire autrement. Les extraits d'entretien précédents montrent que les questions parfois insistantes du chercheur ne déclenchent pas non plus de réaction, comme c'est aussi le cas dans l'extrait suivant portant sur les films (séance 3) :

- D'accord. Et euh ... la dernière fois vous m'aviez dit que vous faisiez quand même pas mal référence aux sous-titres ?
- Oui
- Là c'était encore le cas ?
- Oui! [rires de Et8]
- Ca s'est pas beaucoup amélioré alors ?
- Non!
- Vous arriviez un peu à vous détacher des sous-titres, non ?
- Non, moi je me ... détache rarement des sous-titres.
- Donc vous ... vous lisiez beaucoup. Est-ce qu'en même temps vous arrivez quand même à écouter ? Vous entendez des choses ou vous pensez que vous lisez plutôt ?
- Je ... je pense que je lis plutôt, j'entends pas trop.
- Hm.
- Je fais surtout attention à ce qu'il y a écrit.

Un portrait plus complet de l'étudiante Et8 montrerait qu'elle est force de propositions et autonome sur les volants organisationnels et techniques : lors des séances en binôme, elle propose un type de travail et une ressource en particulier, elle assume les questions techniques

comme mettre les sous-titres ou démarrer le cédérom, manipule pratiquement tout le temps la souris, et range systématiquement alors que son binôme passe à la suite. Ceci semble confirmer que autonomie et autonomie d'apprentissage sont des capacités distinctes. Il est très probable que le faible degré de contrôle du processus d'apprentissage par l'étudiante Et8, compensé par l'exécution plus ou moins automatique de tâches, soit lié à son manque de connaissances sur l'apprentissage des langues.

Gestion des contraintes inhérentes au dispositif :

Certains étudiants observés viennent uniquement aux séances d'accès fixe, en salle et en CRL. Sur l'année et d'après sa feuille de suivi, l'étudiante Et8 est venue trois fois au CRL un jour où elle n'avait pas de séance programmée. En outre, les jours où elle a une séance d'anglais, elle reste régulièrement (une fois sur deux) plus longtemps pour travailler en accès libre ou pour participer à un atelier, ou même les deux. Mais là aussi, la comparaison entre les étudiants est instructive. Alors que l'étudiant Et9 vient également au CRL en accès libre parce qu'il est motivé par les progrès constatés, Et8 y vient ou y reste au moins en partie pour "faire des heures" (séance 2 ayant duré 3 heures 15) :

- Comment vous vous sentez?
- Ça va [rires de Et8 et du chercheur]. Non, je suis assez contente. Et puis comme ça ... comme là j'ai le temps de venir, je viens. Après j'aurai peut-être pas le temps donc ... c'est pour ça aussi.

Et8 a compris la règle du jeu et respecte les contraintes imposées par le dispositif. Pour préparer son dossier pour l'examen oral, elle fait un résumé de la dictée travaillée même si cela ne lui « plaît pas plus que ça », remplit une fiche sur le film visionné qu'elle est contente de terminer (« ouf, c'est fini ! ») et participe aux ateliers de conversation. Sa feuille de suivi indique qu'elle a fait six ateliers sur les deux semestres de L1, mais elle dit détester parler en anglais et se rend à un atelier de conversation pendant la séance 3 à cause d'une remarque de l'enseignant :

- [Oui ? Non ?], en fait parce que comme on n'a plus qu'une fois encore cours et après on a l'oral, [Et8 se racle la gorge] et j'ai fait que un « workshop » donc euh ... la prof m'a mis sur ma petite ... sur ma feuille euh ... [rires de Et8] que je devais y aller, donc je me suis dit, hop on y va parce que sinon après on n'aura plus l'occasion d'y aller, quoi.
- Hm mm.
- Donc c'est pour ça.
- D'accord. Donc c'est pas tellement parce que ça vous tentait alors ?
- Non, ça me tentait pas trop [rires de Et8].
- Vous aimez pas parler?
- Non, ...
- Non?

- ... j'ai horreur de ça.
- Donc c'est un peu ... faut se forcer.
- Ouais.
- Et ap... et après une fois que vous l'avez fait, est-ce que ça vous semble une bonne chose quand même ?
- Ouais, c'est bien parce que ça nous entraîne à parler, quoi, sinon pfff ... je parlerai pas [rires de Et8] et je progresserai pas.

(...)

- Si vous aviez le choix, vous n'iriez pas ?
- Voilà! [rires de Et8]

(...)

- (...) Donc euh ... quand vous sortez de l'atelier, euh ... euh ... qu'est-ce que vous vous dites, vous ?
- Rien de spécial. [rires de Et8]
- Rien de spécial. Ouf, c'est fini ou bien euh ... tiens c'était quand même pas mal ou ... ?
- Non, plutôt ouf, c'est fini. [rires de Et8]

À noter que, dans le cas des ateliers de conversation comme dans celui des fiches à remplir sur les films, l'étudiante semble considérer que certaines contraintes sont nécessaires :

Séance 3 - Et8 interrogée sur l'intérêt des « Film reports » :

Euh ... et par rapport à ce petit travail là, c'est ... vous le faites parce que c'est demandé ... ? Ouais. [rires de Et8]

... ou ça vous semble vous apporter quelque chose ? Plutôt parce que c'est demandé ?

Bon, si on nous demandait, on ferait rien, quoi [rires de Et8]. On se force un peu, quoi, mais euh ... Mais bon c'est nécessaire si on veut progresser.

L'étudiante Et8 ne s'oppose jamais ouvertement à l'enseignant et accepte les ressources et tâches imposées comme prendre des notes, utiliser un dictionnaire, faire un résumé commun avec un autre étudiant, remplir sa feuille de suivi en début de séance, faire un exercice supplémentaire sur un point de grammaire. Si aucune des interactions avec En4 n'est à l'initiative de l'étudiante, Et8 l'écoute toujours et lui répond en anglais. Néanmoins, concernant la manière de réaliser une tâche, l'étudiante procède comme elle l'entend et revient le plus souvent à son mode de fonctionnement, sans doute parce que le changement préconisé ne lui convient ou ne l'intéresse pas.

I.7. Étude de cas : l'étudiant Et9

CRL: B

Enseignant: En4

Eliscignani . Eli4

I.7.1. Analyse par indicateur

Exploration:

Durant les quatre séances observées, il n'y a qu'un seul cas d'exploration du classeur

de ressources et aucun cas d'exploration de l'environnement du CRL. Trois des ressources

choisies ont déjà été exploitées lors d'au moins une séance antérieure et les deux autres

ressources sont conseillées par l'enseignant présent (une fois l'enseignant responsable du

groupe d'Et9, une fois un autre enseignant qui le remplace exceptionnellement pendant la

séance observée.

Ainsi, lors de la séance 1, Et9 utilise un ouvrage sur lequel il a déjà travaillé durant quatre

séances sur l'année d'après la feuille de suivi, dont trois séances entières. Dans l'entretien, il

dit qu'il savait déjà qu'il allait travailler sur ce livre avant d'arriver au CRL :

- Quand vous êtes arrivé ici, sur le chemin, vous saviez déjà que vous alliez faire ça ?

- Ouais.

- D'accord.

- Parce que j'avais déjà commencé la fois dernière. Et donc je voulais continuer, essayer de

faire toutes les unités dans ce semestre.

Dans l'ouvrage, Et9 reprend là où il s'était arrêté et prend les unités dans l'ordre.

La séance 2 porte un cédérom de dictées. Et9 a travaillé sur des cédéroms de cette série au

premier semestre (lors de trois séances, d'après la feuille de suivi). Quand Et9 prend sa feuille

de suivi à l'accueil, l'enseignant En4 la regarde. Lors de la séance précédente, Et9 y a écrit

qu'à la séance suivante, il voulait travailler soit sur un site internet dont il avait écrit le nom,

soit sur un cédérom de dictées. En4 lui demande s'il veut travailler sur le site Internet – ce à

quoi Et9 répond qu'il veut un cédérom de dictées. D'après l'entretien, il ne semble pas que les

questions de l'enseignant dès l'arrivée de l'étudiant aient écourté la phase d'exploration

puisque ce dernier affirme qu'il avait déjà choisi avant d'arriver au CRL :

- Donc au départ vous parlez avec l'enseignante, là à l'accueil, qui regarde votre fiche, qui vous parle de *PBS* je crois – c'est un site Internet, c'est ça, hein ?

- Ouais.

- Mais vous, est-ce que vous aviez déjà dans l'idée ce que vous vouliez faire aujourd'hui

ou ...?

- En fait, j'avais marqué la fois dernière que je ferais soit PBS Nova, enfin sur Internet, ou

alors le *Voicebook*.

220

- D'accord.
- En fin de compte, j'ai quand même préféré le Voicebook.
- Et vous l'aviez déjà décidé avant d'arriver ou ... c'est là sur le coup ?
- Non, avant d'arriver.

Il n'y a pas exploration pour le choix du cédérom dans le classeur de ressources (il en existe un certain nombre de cette série) car l'enseignant choisit lui-même le cédérom et conseille à Et9 de prendre une dictée de niveau 3 ou 4 – ce qui limite aussi le choix des dictées.

Contrairement aux deux premières séances, Et9 arrive au CRL pour la séance 3 sans savoir ce qu'il va faire :

- Donc aujourd'hui vous avez pris votre feuille de suivi à l'accueil et après vous avez traîné quelques secondes à l'accueil. Alors je me suis demandé, est-ce que vous saviez pas trop quoi faire ...? Est-ce que vous étiez pas trop motivé ou ...?
- Non, c'est que je savais pas trop quoi f... quoi faire, quoi.
- Hm. Et puis d'un coup vous avez filé à un ordinateur. Alors qu'est-ce que vous vous êtes dit ? Est-ce que vous vous rappelez ce que vous avez pensé sur le coup ?
- J'ai pensé tout de suite à PBS Nova.

Malgré l'incertitude initiale, les indications temporelles dans la description que fait le chercheur de ce qu'il a observé et la locution adverbiale « tout de suite » d'Et9 permettent d'affirmer que l'exploration mentale des possibilités a été très courte. Il est néanmoins probable que d'autres possibilités aient été considérées, défilant furtivement ou embrassées globalement, plus ou moins consciemment. Ensuite, l'exploration sur le site Internet porte sur les titres de vidéos disponibles et paraît avoir été extensive :

- (...) Et comment après vous avez choisi le thème ? Parce qu'il y avait plusieurs thèmes qui étaient proposés. Pourquoi celui-là ? Est-ce que il y avait une raison spécifique ?
- Pas vraiment. C'est ... Enfin, j'ai regardé un peu tout ... tous les thèmes et c'était par rapport à celui-là des ouragans, qui me [inaudible : 1 mot ?] plaire le mieux. Ça avait rien à voir avec l'anglais. C'était juste pour ... question scientifique, quoi.

Le reste de la séance 3 est consacré à un dossier d'aide méthodologique, conseillé à Et9 par plusieurs enseignants, notamment par l'enseignant présent durant son travail sur le site Internet. Après son intervention, Et9 termine de lire la transcription de la vidéo choisie, puis cherche le dossier en question.

Au début de la séance 4, le compte-rendu d'observation semble indiquer que Et9 feuillette l'ensemble du classeur de ressources et s'arrête à une section précise, celle des dossiers « Aides méthodologiques » - ce que paraît confirmer l'entretien :

- Au départ de la séance donc, vous avez cherché dans le classeur de ressources.
- Ouais.
- Vous aviez une idée prédéterminée ou ... ?
- Euh non, pas du tout.
- Non? Et comment c'est arrivé que vous ayez regardé la page « Aide méthodologique »?

- C'est par rapport à l'aide méthodologique de l'autre fois.
- Hm mm. AM 54 alors.
- Et donc je voulais chercher aussi quelque chose, mais je pensais que toutes les aides méthodologiques étaient avec accompagnement audio.
- Hm.
- Et donc je cherchais quelque chose \dots j'avais cherché [inaudible : j'avais vu un ?] truc sur le scientifique.

L'exploration serait donc initialement totalement ouverte et relativement extensive, puis restreinte à une section particulière lorsque l'étudiant arrive à la section des dossiers « Aides méthodologiques ». La phase d'exploration se poursuit après qu'Et9 ait choisi le dossier. Il feuillette les onze premières pages, se rend compte que le dossier ne correspond pas à ses attentes mais essaie tout de même de faire le premier exercice :

- (...) Mais avant que la prof n'intervienne, j'avais quand même l'impression que vous alliez le lire, non, ou pas ?
- Oui, j'allais essayer le premier exercice et j'étais plus ou moins en train de le faire, mais ça me paraissait pas trop ce que je voulais faire et un peu trop dur quand même.
- D'accord.
- Enfin, le texte en lui-même était assez dur.
- Hm. Mais pourquoi vous vous êtes dit alors je vais le faire quand même ?
- Mais c'était juste pour essayer le premier, quoi ...
- D'accord.
- ... pour voir à quoi ça ressemblait vraiment.

Alors qu'il est en train de le faire, l'enseignant l'interrompt et lui demande pourquoi il a choisi cette ressource. Et9 explique ce qu'il pensait trouver dans le dossier et En4 lui cherche un ouvrage correspondant au contenu souhaité, à ceci près qu'il n'y a pas d'écoute possible contrairement au souhait de l'étudiant. Et9 change pour cette nouvelle ressource.

Routines:

Il n'est pas aisé de distinguer des routines chez l'étudiant Et9 en se basant uniquement sur les quatre séances observées car les ressources exploitées et les tâches effectuées sont de natures très différentes à chaque fois. L'étude de la feuille de suivi montre que les ressources utilisées par Et9 sont variées : tous les supports sans exception sont utilisés et il y a des ressources « authentiques » (par exemple, des films, des vidéos sur internet, des articles de magazines) et des ressources didactisées (cédéroms de dictées, sites internet pour apprendre les langues, livres de grammaire/vocabulaire). Mais il y a aussi une continuité puisque un certain nombre de ressources apparaissent plusieurs fois, pas forcément lors de séances consécutives, au contraire même : c'est le cas des trois ressources choisies spontanément 195

¹⁹⁵ Nous entendons ici « spontanément » dans le sens « sans l'intervention ou le conseil de l'enseignant ».

par Et9, à savoir l'ouvrage sur les structures et le vocabulaire scientifiques (séance 1), les cédéroms de dictées (séance 2) et le site internet de vidéos (séance 3). D'autres ressources ne sont présentes qu'une seule fois sur la feuille de suivi : c'est le cas d'un livre de grammaire avec exercices, de deux sites internet pour les langues et du seul magazine cité. À partir de cette étude de la feuille de suivi, nous faisons l'hypothèse que l'étudiant Et9 retient les ressources qui lui paraissent utiles au fur et à mesure qu'il les rencontre et se constitue ainsi une sorte de stock de ressources dans lequel il puise ensuite. Le travail effectué lors des séances 1 et 2 et lors de la première partie de la séance 3 rendrait compte donc des routines d'Et9.

Concernant l'ouvrage sur les structures et le vocabulaire scientifiques (séance 1), Et9 travaille les unités les unes après les autres, avec pour objectif d'« essayer de faire toutes les unités dans ce semestre », et dit procéder de manière équivalente à chaque fois :

- Ouais ouais. Je fais l'habitude deux, maximum trois exos par unité et ensuite je fais le ... l'« Exit Test » parce que j'ai peur sinon de pas avoir le temps de voir un peu de tout. (...) Et par après peut-être en refaire certains autres que j'ai laissés.

Cette routine n'a pas pu être vérifiée par le chercheur lors de l'observation car, si c'est effectivement ce que Et9 fait pour la première unité travaillée, ce n'est pas le cas de l'unité suivante car la nature des exercices ne lui convient pas et, par conséquent, il n'en fait aucun. Lorsqu'il fait un exercice, Et9 écrit les phrases entières et pas seulement les réponses et utilise toujours le même code couleur : la bonne réponse en vert et la traduction, qu'il rajoute éventuellement, en rouge. Il met assez souvent une croix dans la marge en cas de réponse fausse (qu'il efface par ailleurs), mais pas toujours.

La manière de procéder d'Et9 pour chaque passage à transcrire des deux dictées faites ou commencées (séance 2) est très bien rodée. Nous y reviendrons en détail dans la partie sur le contrôle du processus d'apprentissage.

Lors de deux entretiens, Et9 dit qu'il choisit toujours le même dictionnaire bilingue :

Séance 1 :

- Et là c'est la première fois en fait que je vous ai vu utiliser le dictionnaire. Donc je me suis demandé, en fait, ce petit dictionnaire, c'est un dictionnaire du CRL que ?
- Ouais.
- Vous l'avez choisi ou ... vous l'avez pris au hasard ? Comment ça ?
- Non, j'ai l'habitude maintenant de celui-là. Je sais pas pourquoi [rire].
- C'est celui-là ? Est-ce que c'est ... ? Il est assez petit. Est-ce qu'il est pratique ... ?
- Ouais, je ... Je sais pas vraiment, c'est une habitude.

Séance 3:

- Je me rappelle plus si je vous avais déjà posé la question, mais je vous la repose : c'est un dictionnaire que vous prenez souvent celui-là ?

- Ouais ouais.
- C'est parce qu'il est plus petit que les autres ? Plus maniable ?
- C'est par habitude.

ce que nous ne pouvons pas vérifier puisque le compte-rendu d'observation de la séance 1 ne mentionne pas la référence du dictionnaire utilisé. Lors de la séance 2, Et9 utilise le dictionnaire unilingue intégré au cédérom et ne cherche pas de dictionnaire papier, malgré le conseil de l'enseignant. Durant la séance 4, c'est l'enseignant qui va chercher un dictionnaire, différent de celui que prend habituellement Et9, pour lui faire lire la transcription phonétique de mots pris au hasard. Avant de partir, l'enseignant lui conseille de continuer cette activité seul - ce que Et9 fait à partir du dictionnaire fourni par l'enseignant; il ne change pas de dictionnaire.

Une autre routine d'Et9 consiste à noter sur sa feuille les mots dont il cherche la signification dans le dictionnaire bilingue, ainsi que leur traduction en français. Quand il utilise le dictionnaire intégré au cédérom de dictées (séance 2), il note certains mots, en nombre très réduit comparé au nombre de définitions consultées, et leur définition en anglais :

- C'était par ... par réflexe.

C'est d'ailleurs lors de cette séance sur le cédérom de dictées qu'il modifie cette tâche suite à une intervention de l'enseignant, qui lui demande s'il n'a pas eu envie de noter des citations au lieu de mots. Et9 prend alors des notes sur le contenu :

- Et donc là, sur votre feuille, vous avez noté moins les mots, plus des petites phrases.
- Ouais.
- Donc ça, ça vous a été conseillé par votre enseignante.
- Hm
- Demandé même un peu.
- Ouais [petit rire].
- Vous l'avez fait parce que c'était demandé ou ça vous a semblé euh ... peut-être que ça pourrait être intéressant ou ... ? Enfin, je voudrais savoir si vous l'avez fait parce que fallait le faire ? Mais en même temps est-ce que pour vous ça pouvait avoir un intérêt ?
- J'ai aussi fait parce qu'on m'a demandé, mais je pense qu'il y a quand même un petit intérêt. Après on peut retravailler, je pourrai peut-être faire un petit résumé ou quelque chose comme ça.

Lors de la séance 3, Et9 prend des notes pendant qu'il lit la transcription de la vidéo qu'il a écoutée. Il n'est pas établi que cette prise de notes a été induite par la remarque de l'enseignant lors de la séance 2, qui lui avait demandé s'il ne préférait pas noter des phrases plutôt que des mots.

Contrôle du processus d'apprentissage :

L'étudiant Et9 a une feuille de suivi qui atteste d'un nombre de séances bien supérieur à ceux des autres étudiants observés, même en excluant les séances en salle. Et9 et Et8, dont l'enseignant responsable est En4, sont les deux seuls étudiants à faire figurer les séances en salle sur leur feuille de suivi. Parmi les étudiants observés, Et9 est le seul étudiant à venir régulièrement en accès libre au CRL entre deux séances d'accès fixe (séances en salle et en CRL confondues) au moins une fois et fréquemment deux fois par semaine. Par ailleurs, Et9 dit explicitement avoir fait des progrès notables en anglais, en particulier dans les compétences de compréhension orale et en vocabulaire (entretien sur la séance 1) :

- Enfin, le semestre dernier je me suis plus ... enfin, j'étais encore moins bon en anglais, donc il fallait vraiment que je progresse donc j'ai ... au lieu de me concentrer sur le scientifique ... le langage scientifique, j'ai regardé des vidéos ou le *Voicebook* ou ...
- Le Voicebook?
- Non, euh ...
- Ou le *Wiser English*?
- C'est *Voicebook*, je crois.
- Voicebook, c'est quand on tape les dictées, c'est ça Voicebook.
- Ouais, ça aussi.
- Oui, d'accord.
- Ça pour commencer –
- Hm mm.
- ... parce que j'arrivais rien à comprendre à l'oral.
- D'accord. Et ça s'est amélioré?
- Ouais, ça s'est bien amélioré.
- Hm mm.
- Après j'ai commencé à regarder des vidéos sur ... sur Internet et par après même des films. Ca m'a permis de connaître plus de mots en anglais.
- Hm mm.
- Maintenant ça devient plus facile aussi de travailler dans *Minimum Competence*.
- D'accord. Donc vous diriez quand même que vous avez fait des gros progrès alors ?
- [sourire] Ouais ouais, je pense.

Il attribue clairement ses progrès au travail effectué. Nous notons d'ailleurs que deux des ressources citées comme la source de ces progrès (les cédéroms de dictées de la série *Voicebook* et les vidéos sur internet) sont des ressources utilisées lors des séances observées (séances 2 et 3) et font partie des routines que nous avons identifiées. Et9 a pris conscience (après le premier semestre en CRL, semble t-il) qu'apprendre est un processus long, visible sur le long terme, et que chaque apprentissage, même minime, compte :

Séance 1 :

- Est-ce que sur une séance comme ça, vous vous dites vous progressez ? Ou pas vraiment sur une séance ?
- Maintenant je peux dire que je progresse, mais si on m'avait demandé au premier semestre, j'aurais pas pensé, quoi.
- Hm.

- C'est en revoyant, avec le recul, par rapport à ce qu'on a déjà fait, que même pendant une séance ça paraît pas beaucoup, mais à la fin bon ça se voit quand même qu'on a appris des trucs.

Le travail effectué sur l'ouvrage de structures et vocabulaire scientifiques durant la séance observée 1 et trois autres séances antérieures, n'est pas un travail plaisant d'après l'étudiant, mais le fait de constater des améliorations nettes dans la compréhension des textes notamment lui permet de passer outre :

Séance 1 :

- (...) Et si vous faites le bilan, là vous avez déjà plusieurs fois ... maintenant travaillé 6 ou 7 heures sur le *Minimum Competence* c'est quand même beaucoup, hein vous avez l'impression que vous emmagasinez des mots ?
- Oui, oui.
- Est-ce que vous avez eu quelque chose pour le vérifier ? Est-ce que vous faites quelque chose ? Est-ce que c'est quand vous relisez à la maison ou ... ou pas trop ?
- Non, pas trop, mais des fois quand il y a des textes où il y a des petits mots qui avaient été expliqués là dans ce livre, et donc là on comprend déjà mieux la phrase parce que ... Enfin, au début je lisais des trucs et les mots que je comprenais pas qui apportaient une petite précision, ben je les passais et j'essayais de deviner le sens sans ce mot. Mais maintenant en ayant ... en les connaissant on comprend beaucoup mieux tout ce qui est texte et ...
- D'accord.
- ... des fois à l'oral aussi.
- D'accord. Et quand vous faites ça, est-ce que vous vous faites plaisir ? Ou est-ce que en même temps c'est ... des fois vous vous ennuyez un peu ou ... ?
- C'est pas trop plaisir [inaudible].
- Et alors comment vous arrivez à vous décider à le faire encore une autre semaine, par exemple, et tout ça c'est ... ?
- Ben je sais que ça aide pas mal, donc ça ça encourage quand même.

Pour le choix des ressources, l'étudiant Et9 est toujours en mesure d'expliciter l'objectif sous-jacent, qui est la plupart du temps un objectif large (par exemple, comprendre à l'oral, connaître le vocabulaire scientifique minimum) :

Séance 1 :

- Donc, déjà ma première question, c'est sur ce ... sur le *Minimum Competence*. Pourquoi le *Minimum Competence*? Alors déjà une autre question avant. Quand vous êtes arrivé ici, sur le chemin, vous saviez déjà que vous alliez faire ça?
- Ouais.
- D'accord.
- Parce que j'avais déjà commencé la fois dernière. Et donc je voulais continuer, essayer de faire toutes les unités dans ce semestre. Parce que il y avait aussi la prof qui nous a parlé d'une matière l'année prochaine qui sera tout à fait en anglais.
- Hm mm.
- À propos d'une matière scientifique, donc c'est pour aussi être à l'aise avec ça, quoi.
- D'accord. Et pourquoi le *Minimum Competence* alors ? Je vérifie juste que ça marche.
- Ben, c'est dans ce ... enfin –
- C'est vous qui l'avez trouvé ou ...?
- Non, la prof nous l'avait conseillé ...
- Hm.

- ... parce qu'elle disait qu'il y avait vraiment du vocabulaire scientifique, quoi, qui était le minimum à connaître.

Séance 2 : sur le choix d'un cédérom de dictées de la série Voicebook

- Et là alors pourquoi vous avez eu envie de refaire ça ?
- Parce que quand je regarde des films, des fois je me rends compte que certains mots je les entends ... enfin, je les entends pas vraiment, mais quand je vois les sous-titres, je les connais et ... c'est pour essayer encore un peu de m'améliorer.

Séance 3 :

- J'ai pensé tout de suite à *PBS Nova*.
- Hm. Que vous ... Que c'était quelque chose que vous aviez déjà fait ?
- Oui, au premier semestre.
- Hm
- Donc ça faisait longtemps aussi que j'avais plus fait, donc euh je voulais une fois réessayer, quoi.
- Donc l'idée, c'était ... ce site-là parce qu'il vous avait plu ou c'était parce que vous vous êtes dit, je vais faire de l'écoute ou ... ? Hein, c'était quoi ? Ou c'était juste ce site-là ?
- Ben, c'était ce site-là, mais je sais [qu'on peut bien ?] travailler l'écoute, donc euh ...
- Donc l'idée, c'était quand même de faire de l'écoute alors ?
- Oui, oui.

Séance 3 :

- Alors, dites-moi un petit peu ce que vous avez pensé, comment vous avez ... comment ... comment le fait qu'elle vous en ait parlé, ça vous a donné envie de le faire ? Qu'est-ce qui vous a un peu interpelé ?
- En fait, la prof habituelle [= En4] en avait déjà parlé pas mal de fois en classe -
- De cette ressource?
- Oui.
- Hm.
- ... enfin, deux fois, je pense, elle en avait déjà parlé. Et donc après la prof ... enfin au CRL [= En5], elle m'a encore une fois montré les applications dans le dictionnaire. Puis je me suis dit qu'il fallait ... que ce serait quand même important de le faire à un moment donné. Puis ça permettrait de bien mieux connaître les mots, et ça aiderait à la fois pour parler et écouter.
- D'accord.
- Vu qu'il me restait assez de temps, ben j'ai voulu commencer.

Alors que c'est une des priorités qu'il revendique¹⁹⁶, Et9 n'a participé qu'à quatre ateliers de conversation sur l'ensemble de l'année, mais il justifie cet état de fait en expliquant que les horaires proposés ne convenaient pas dans son emploi du temps (entretien sur la séance 4) :

- (...) Vous vouliez vous inscrire en préparation à l'examen ou ... ?
- Non, c'était \dots enfin, c'était un de mes objectifs depuis le début, mais jusqu'à présent on n'avait pas vraiment trouvé d'horaires, enfin à part deux trois fois, on n'a pas vraiment trouvé de bons horaires, donc euh \dots

Et9 choisit un dictionnaire bilingue plutôt qu'un dictionnaire unilingue pour avoir une traduction précise, ce qui facilite la mémorisation selon lui :

¹⁹⁶ Et9 l'a effectivement noté comme deuxième objectif d'apprentissage sur sa feuille de suivi (rubrique « My learning objectives »).

Séance 1 :

- Ouais, parce qu'un jour avec un copain on avait fait ensemble la première partie.
- Hm mm
- Et on avait chacun un dictionnaire. Mais il y avait un autre où il y avait un dictionnaire anglophone, qui avait les définitions en anglais. On pouvait comprendre le sens, mais c'était pas ... des fois c'était pas tout à fait ça. Alors que dans le ... les traductions, on peut ... on peut mieux comprendre, enfin mettre un mot sur ... un mot français sur le mot anglais. Et c'est mieux pour mémoriser, j'ai l'impression. Et après voir dans les phrases les différents sens.

mais, même si cela n'est pas dit clairement, il semble qu'il n'exclut pas entièrement d'avoir recours, plus tard, à un dictionnaire unilingue :

Séance 3 :

- (...) Non, parce qu'il y en a qui prennent des plus petits ou des plus gros ou des unilingues et j'aime bien savoir pourquoi. Vous, le fait que ça soit un bilingue par rapport à un unilingue, vous choisiriez pas un unilingue par exemple ?
- Non, pas encore. Parce que -
- D'accord. Ça vous paraît trop difficile, un unilingue ?
- Non, mais je préfère avoir un mot pour ... pour avoir une traduction en français ...
- Hm mm
- ... et j'ai en même temps ... j'ai la signification du mot dans une phrase ou quelque part. Donc ça me permet quand même d'avoir un peu les deux, quoi.

En tout cas, les deux extraits d'entretiens laissent à penser que, pour l'étudiant, la traduction n'est pas toujours suffisante pour connaître un mot et que des phrases en contexte sont nécessaires.

Concernant maintenant les tâches choisies et la façon de les effectuer. Pour les dictées sur cédérom (séance 2), l'ensemble des choix et justifications de Et9 vont dans le sens d'un contrôle poussé du processus d'apprentissage (cf. tableau), renforcé par la comparaison entre la manière de procéder de Et9 et celles de plusieurs autres étudiants observés. Et9 sait que chaque mot trouvé par lui-même, c'est-à-dire qu'il réussit à entendre par lui-même, le fait progresser en compréhension orale :

- Donc c'est comme ça que ... est-ce que ça ... vous avez progressé par le passé euh ... ?
- Ouais ouais.
- ... justement en « listening » ? De vraiment vraiment insister ?
- Ouais, parce que avant cette année, je pouvais pas entendre une phrase en anglais.
- Hm.
- Enfin, je comprenais rien au sens, quoi.
- Hm.
- Donc au début, même les mots simples, j'arrivais pas à les distinguer ...
- Hm.
- ... dû à la prononciation. Mais à force en allant ... en cherchant, en cherchant, même en cherchant à chaque fois un seul mot ou quelque chose, ça aide pas mal.
- Je préfère essayer de trouver moi-même, je pense que c'est plus bénéfique. Donc j'essaie d'éviter au maximum « Lazy ».

C'est pourquoi il multiplie les écoutes, n'utilise les différentes fonctions d'aide que l'une après l'autre, réécoute très souvent après avoir obtenu un indice, et n'abdique et demande la solution qu'après avoir tout essayé. En outre, s'il trouve un mot grâce à une fonction d'aide quelle qu'elle soit ou obtient la solution pour ce mot, il réécoute à nouveau le passage de nombreuses fois pour essayer d'en trouver d'autres autour :

- (...) C'est-à-dire que enfin, si j'ai bien observé vous regardez par exemple la définition d'un mot et après vous écoutez plusieurs fois parce que peut-être que ce mot enfin, c'est ce que je me suis dit peut-être que ce mot va vous aider à entendre d'autres mots après. Vous vous dites ... C'est pas : vous cliquez sur tous les mots pour voir toutes les définitions.
- Non non.
- C'est vraiment graduel, hein, c'est ça?
- J'appuie sur un mot, mais en même temps des fois j'essaie quand même de chercher les autres à côté, mais ... C'est vraiment en essayant d'identifier un mot ...
- Hm mm.
- ... et des fois les autres ils viennent, on va dire, comme ça.

Une fois une phrase entièrement transcrite, Et9 utilise à nouveau la fonction « dictionnaire » et relit la définition de certains des mots :

- (...) Et donc après ça, quand vous avez tout fini, la phrase elle est toute affichée, donc euh ... parfois vous regardez encore des mots avec le « dictionnaire ». Vous les re-regardez en fait. Est-ce que vous relisez la phrase ou ... ? Et puis vous essayez de comprendre ?
- Si je rel... Non, enfin ... c'est essayer de comprendre le mot, c'est un mot que je connaissais pas, essayer de mieux le comprendre.
- Hm. Mais vous l'avez ... souvent vous l'avez déjà regardé, ce mot. Pourquoi à la fin vous le re-regardez ?
- Pour mieux retenir.
- D'accord. Ok. C'est pas par rapport au sens de la phrase? Vous essayez pas de lire et de comprendre le sens de la phrase?
- Un petit peu, si, mais c'est surtout le mot qui m'importe.

et, avant de passer à la phrase suivante, il réécoute la phrase en entier une dernière fois :

- C'est pour encore une fois me ... me remettre dedans et essayer de distinguer tous les mots en lisant vraiment.
- D'accord. Et donc là vous faites particulièrement attention aux mots pas au sens aux mots ?
- Aux mots, ouais.

La première dictée transcrite est une petite dictée de neuf phrases de niveau trois et, quand la transcription est complète, Et9 en choisit une autre sur le même cédérom qui est, d'après l'éditeur, de niveau quatre :

- Ben, je pense qu'il me faut quand même un peu le « quatre » pour essayer de ... de chercher un peu plus long... -
- C'était un petit peu trop facile alors, c'est ça ?
- Oui, à part quelques mots, j'arrivais quand même bien à distinguer.

Pour l'étudiant, chercher plus longtemps implique davantage de progrès à l'écoute.

Les tâches effectuées durant la partie de la séance 3 consacrée à la vidéo sur internet ne seront pas analysées ici car l'exploitation de cette ressource est interrompue par l'enseignant présent, qui conseille une ressource à Et9. C'est peut-être parce que l'étudiant ne savait pas quoi faire au début de la séance qu'il termine rapidement le travail sur la vidéo et enchaîne avec la nouvelle ressource. En nous basant à la fois sur les séances observées (séances 2 et 3) et la feuille de suivi, nous ferons tout de même remarquer que Et9 travaille parfois la compréhension détaillée avec le travail de transcription à partir des cédéroms de dictées et, à d'autres moments, la compréhension globale à partir de vidéos sur internet comme lors de la séance 3 ou de films. Il paraît juger lui-même ces deux types de tâches utiles :

Séance 2 : Regarder un film ou transcrire une dictée ?

- Enfin, j'essayais de savoir un petit peu ce que vous préférez ou ce qui vous semble plus utile entre ces deux types d'exercices.
- Ben, en fait, je suis mitigé quand même. Je pense qu'il faudrait un peu des deux pour –

Cet exemple de contrôle du processus d'apprentissage n'apparaît pas être entièrement conscient, comme si une sorte de bon sens ou d'intuition conduisait Et9 à conserver ces deux types de ressources et de tâches sans qu'il sache avec certitude pourquoi.

Le travail de Et9 sur les trois ouvrages ou dossier écrits pendant les séances 1, 3 et 4 étonne par le nombre d'unités ou de pages parcourues :

Séance 1 : Et9 finit une unité, travaille sur deux autres et en commence une quatrième.

- Parce que j'avais déjà commencé la fois dernière. Et donc je voulais continuer, essayer de faire toutes les unités dans ce semestre.
- Ouais ouais. Je fais l'habitude deux, maximum trois exos par unité et ensuite je fais le ... l'« Exit Test » parce que j'ai peur sinon de pas avoir le temps de voir un peu de tout.
- D'accord.
- Et par après peut-être en refaire certains autres que j'ai laissés.

Séance 3 : Et9 fait l'ensemble de l'aide méthodologique, un dossier de 26 pages avec 10 enregistrements à écouter, en une heure environ.

Séance 4 : Et9 parcourt 51 pages de formules mathématiques et d'exercices.

- Ben, en fait j'ai surtout lu les paragraphes où ils donnaient des définitions, où ils expliquaient les choses, de temps en temps un ou deux exemples. Mais je laissais plutôt ... je passais plutôt les exercices pour ... pour voir un peu de ... un peu comment on fait ... on fait le tout, quoi.
- (...) Il y a un peu un moment où ça commence à faire trop ou ...?
- Ouais, un petit peu quand même.

(...)

- Vous aviez pas envie de changer?
- Un petit peu à ce moment-là.
- Et alors qu'est-ce que vous disiez ? Pourquoi vous continuiez encore ?
- Parce que j'étais presque à la fin [rire].
- [rire] Ah, d'accord! Et vous aviez envie de terminer ce tour d'horizon alors?

- Ouais, pas forcément, mais c'est ... souvent, je ...je finis quand même juste pour voir quelques mots en plus.

Sa stratégie consiste à ne pas faire d'exercices (livre sur les formules mathématiques) ou n'en faire qu'un nombre réduit (ouvrage sur les structures et le vocabulaire scientifiques), ou encore les enchaîner rapidement (aide méthodologique sur la transcription phonétique). Dans le cas de l'ouvrage sur les structures et le vocabulaire scientifiques (séance 1), Et9 a constaté des progrès depuis qu'il travaille sur cette ressource :

Séance 1 :

- (...) des fois quand il y a des textes où il y a des petits mots qui avaient été expliqués là dans ce livre, et donc là on comprend déjà mieux la phrase parce que ... Enfin, au début je lisais des trucs et les mots que je comprenais pas qui apportaient une petite précision, ben je les passais et j'essayais de deviner le sens sans ce mot. Mais maintenant en ayant ... en les connaissant on comprend beaucoup mieux tout ce qui est texte et (...) des fois à l'oral aussi.

La feuille de suivi montre néanmoins que les unités travaillées antérieurement l'ont été sur deux séances chacune, alors que, durant la séance observée 1, Et9 travaille sur quatre unités différentes. Son intention de faire l'ensemble des unités sur le semestre pourrait l'avoir conduit à accélérer le rythme. Mais ce n'est pas certain car il semble que Et9 adapte son rythme de travail à l'importance de l'unité :

Séance 1 : Et9 écrit la traduction de nombreux mots de liaison (unité 5).

- C'est là où je pense j'ai le plus de lacunes (...) et en même temps c'est peut-être ce qui est aussi très important pour ... pour dans les rédactions ou même pour parler à l'oral. Donc euh ... j'ai pris bien le temps pour euh ... bien chercher la signification de chaque mot.

Par ailleurs, il lit les exemples en contexte de cette unité en bougeant les lèvres :

- Oui oui, mais je suis plus concentré pour ... Parce que si maintenant je peux lire de tête en allant assez vite, mais alors je comprends pas tout à fait, quoi. Mais en allant bien doucement et en décortiquant –

Concernant l'ouvrage sur les formules mathématiques, Et9 semble satisfait par la séance :

Séance 4:

- D'accord. Ma dernière question, c'est : si vous faites un petit bilan de la séance aujourd'hui, vous ... globalement vous en pensez quoi ?
- [Silence] Ben ...
- C'est une séance où vous êtes plutôt satisfait, content ? Vous avez appris des choses ? Ou pas trop ?
- Ben, j'ai quand même appris pas mal de choses parce que ... enfin, comme tout ce qui est signes mathématiques, je connaissais pas vraiment et puis là, ça apporte quand même ... un bon point, quoi.

Ceci nous conduit à postuler que certains étudiants apprennent peut-être davantage en adoptant un mode de travail qui les expose le plus possible à la langue dans sa diversité, aux mots, aux phrases, plutôt qu'un mode de travail plus scolaire (cours-exercices-évaluation).

L'apprentissage de la lecture de la transcription phonétique lors de la séance 3 n'apparaît pas concluant à l'enseignant qui teste Et9 pendant la séance 4 en lui faisant lire la transcription phonétique de mots pris au hasard dans le dictionnaire. Toutefois, Et9 avait déjà signalé au chercheur vouloir reprendre le dossier lors de l'entretien sur la séance 3, précisant qu'il envisage cet apprentissage à long terme :

Séance 3

- Je pense qu'il faudra refaire ça avec la cassette pour encore une fois me ... enfin, pour mieux enregistrer et je pense que ça ira mieux.
- (...) Ça vous semble être intéressant, utile ? Vous pensez que vous allez en retirer quelque chose ?
- Ouais, je pense, mais à long terme, quoi. À force d'avoir regardé des mots dans le dictionnaire.

Séance 4

- Ouais, quand même, mais je pensais encore une fois le reprendre avec toute l'aide méthodologique du début à la fin encore une fois pour ... pour vraiment ...
- Hm. Et pourquoi vous dites alors que vous allez encore le reprendre ?
- Ben, pour pouvoir mieux mémoriser parce que là je les connais plus ou moins, mais c'est pas encore ... c'est pas encore tout à fait assimilé, quoi. Il faut encore un petit peu travailler dessus, quoi.

Ainsi, même si la manière de procéder de l'étudiant Et9 pourrait paraître peu orthodoxe au didacticien, il apparaît contrôler son processus d'apprentissage.

Les pratiques de Et9 attestent d'un degré important de contrôle du processus d'apprentissage. L'analyse a montré qu'il y a eu chez Et9, au cours de l'année universitaire, des prises de conscience concernant son processus d'apprentissage, qui ont encouragé ce gros travailleur à faire toujours plus d'efforts. Peut-on en conclure que le dispositif a permis de développer sa capacité à contrôler son processus d'apprentissage ?

Gestion des contraintes inhérentes au dispositif :

L'étudiant Et9 renseigne sa feuille de suivi au fur et à mesure de la séance :

- Non, c'est un réflexe que j'ai pris. Je marque toujours tout ce qui est ... qu'on peut remplir : la date, là où je ... dans le livre où je travaille. (...) Par après je mettrai les autres ... à la fin de l'heure je mettrai le travail fait. (...) Parce que des fois il m'arrive aussi de devoir partir ... enfin, de voir à la fin que faut partir et j'ai plus vraiment le temps de noter. (...) Donc je note vite les idées et je re-note après ...

Il y fait figurer la référence ou le titre exact (ou presque), décrit à chaque fois de manière assez détaillée le travail effectué, les difficultés rencontrées et/ou son appréciation du travail ou de la ressource, et note également souvent ce qu'il compte faire à la séance suivante – ce

qui donne une feuille de suivi bien remplie. Les entretiens ne permettent pas de déterminer pour quoi et pour qui l'étudiant remplit la feuille de suivi.

L'examen oral d'anglais ou le dossier de travail à présenter lors de cet oral n'est à aucun moment mentionné pour justifier le choix d'une ressource ou d'une tâche, qu'Et9 a choisie. C'est suite à une suggestion de l'enseignant, durant la séance 2, que Et9 prend des notes sur le contenu de la dictée et en justifie l'intérêt par la possibilité que cela lui donne de rédiger un résumé :

- Vous l'avez fait parce que c'était demandé ou ça vous a semblé euh ... peut-être que ça pourrait être intéressant ou ... ? Enfin, je voudrais savoir si vous l'avez fait parce que fallait le faire ? Mais en même temps est-ce que pour vous ça pouvait avoir un intérêt ?
- J'ai aussi fait parce qu'on m'a demandé, mais je pense qu'il y a quand même un petit intérêt. Après on peut retravailler, je pourrai peut-être faire un petit résumé ou quelque chose comme ça.

Il nous semble probable que la prise de notes sur le contenu de la vidéo (site internet) lors de la séance 3 fasse écho à la précédente :

- Enfin, déjà j'ai l'impression que vous rédigez personnellement. Vous prenez pas des phrases du « Transcript ».
- Non ... enfin, des fois il y a des petits bouts de phrases, mais j'essaie de ... Je pense, ça me fait un travail pour apprendre à rédiger et en même temps ça me laisse une trace par après pour des contrôles ou des trucs comme ça. Ou alors si je veux relire, ça me permet de me remettre dans l'histoire, plus ou moins –
- Hm.
- ... et peut-être de me rappeler encore d'autres mots de nouveau ou ...

L'étudiant Et9 adopte certaines ressources ou tâches conseillées par l'enseignant, mais en rejette d'autres. Sur les quatre séances observées, Et9 ne sollicite pas de conseils ni pour choisir une ressource, ni pour savoir comment l'exploiter. En revanche, il est attentif aux conseils prodigués par son enseignant, qui vient le voir entre deux et quatre fois par séance, et adapte son activité en fonction des recommandations (choix du niveau de la dictée, prise de citations plutôt que de mots, choix d'une ressource conseillée, travail linguistique spécifique). Par exemple :

Séance 2 :

- Seance 2.
- Vous l'avez fait parce que c'était demandé ou ça vous a semblé euh ... peut-être que ça pourrait être intéressant ou ... ? Enfin, je voudrais savoir si vous l'avez fait parce que fallait le faire ? Mais en même temps est-ce que pour vous ça pouvait avoir un intérêt ?
- J'ai aussi fait parce qu'on m'a demandé, mais je pense qu'il y a quand même un petit intérêt. Après on peut retravailler, je pourrai peut-être faire un petit résumé ou quelque chose comme ça.
- D'accord. Ok. Euh ... [Silence]. Mais j'ai quand même remarqué que, vu que maintenant vous notiez des phrases, vous notiez plus des mots et leurs définitions.
- Non.

- Est-ce que c'est parce qu'il n'y en a pas eu ou est-ce que c'est parce que, du coup que vous notiez ça, vous alliez pas noter non plus euh ... ?
- J'ai noté, je crois, une fois la ...
- « Strains » peut-être, hein, ici, hein?
- Ouais. Et le reste euh ... Les mots, des fois, ils sont dans la phrase elle-même, et si j'ai toute la phrase, j'arrive encore à voir le sens du mot.
- D'accord. Donc il y a pas un moment où vous vous êtes dit « Tiens, j'aurais pu retenir ça, mais je vais pas le mettre » ? Vous avez mis tout ce qu'il fallait, quoi, hein ?
- Hm.
- Donc c'est un petit peu revenu au même, les notes, mais d'une manière différente ?
- Au lieu de mettre la définition, je mets le contexte.
- D'accord. Et là quand vous aviez besoin de la définition, vous l'avez quand même notée.
- Ouais.
- Ok. D'accord. Et bien ... Avec du recul, c'est quoi que vous préférez ? Enfin, vous me direz peut-être la prochaine fois si vous l'avez retravaillé [inaudible : 2-3 mots].
- Ben, je pense que c'est plus agréable à lire des phrases entières.

Séance 3:

- En fait, la prof habituelle [= En4] en avait déjà parlé pas mal de fois en classe -
- De cette ressource?
- Oui.
- Hm.
- ... enfin, deux fois, je pense, elle en avait déjà parlé. Et donc après la prof ... enfin au CRL [= En5], elle m'a encore une fois montré les applications dans le dictionnaire. Puis je me suis dit qu'il fallait ... que ce serait quand même important de le faire à un moment donné. Puis ça permettrait de bien mieux connaître les mots, et ça aiderait à la fois pour parler et écouter.

Il n'est pas possible de déterminer s'il suit un conseil parce qu'il le vit comme une prescription et le trouve ensuite utile, ou s'il ne le suit que parce qu'il le trouve utile. Mais il arrive aussi à Et9 de ne pas suivre un conseil qu'il ne juge pas utile :

Séance 1 : En4 montre à Et9 d'autres tests plus loin dans le livre pour s'évaluer à nouveau plus tard.

- Je pense plutôt que les exercices supplément... enfin, c'est déjà ... il y en a déjà assez dans les unités, donc moi ça m'intéressait pas trop. Mais par contre il y avait aussi des « Lexis » avec du vocabulaire. (...) Par contre ceux-là sont assez intéressants.

Séance 2 : En4 suggère à Et9 de chercher un dictionnaire papier.

- Et ben, comme vous êtes pas allé chercher un dictionnaire, j'ai trouvé ça intéressant de vous poser la question. Est-ce que c'est parce que c'était pas nécessaire et que le dictionnaire intégré au *Voicebook* suffit ?
- Ouais, ouais. C'est ... J'arrivais quand même à comprendre.
- Vous en avez pas vu l'utilité de ... de ce conseil, en fait, je veux dire ?
- Quais
- Hm. C'était pas ... Vous avez pas eu besoin du dictionnaire, quoi.
- Non. Je trouvais pas, non [petit rire].

Séance 2 : Et9 explique à En4 que les phrases de la deuxième dictée sont plus longues et qu'ils parlent plus vite. En4 lui remontre la fonction « speed » pour ralentir le débit. Et9 répond qu'il veut d'abord essayer la vitesse normale.

ce qui semble attester d'un certain degré d'indépendance.

I.8. Étude de cas : l'étudiante Et10

CRL: CRL C

Enseignant: En3

I.8.1. Description de l'activité visible de l'étudiante

Séance 1

Date: 10/03/2006, vendredi 13h-15h

<u>Durée de l'observation</u> : 1 heure 40 minutes

<u>Circonstances particulières</u>: néant.

Déroulement de la séance :

Quand le chercheur arrive, l'étudiante Et10 a la boîte du jeu *Pictionary* en anglais en main et se trouve à l'accueil du CRL avec deux autres étudiantes, E' et E''. Toutes les trois s'installent dans la salle de conversation, adjacente au CRL proprement dit. Les étudiantes interagissent en français. Et 10 suggère de chercher un dictionnaire pour les mots inconnus, ce que E' fait¹⁹⁷. Et10 explique en français le principe du jeu aux deux autres étudiantes et leur lit certaines des explications données dans la règle du jeu en anglais à voix haute, tout en traduisant l'essentiel en français. Ensuite, elle demande qui commence et E'' suggère que cela soit Et10. Après une brève discussion sur les ateliers ¹⁹⁸ initiée par E'', E' va chercher un deuxième exemplaire du même dictionnaire. Et 10 fait deviner un premier mot aux autres en le dessinant, puis c'est au tour de E''. Pendant que E'' cherche le sens du mot qu'elle doit faire deviner dans le dictionnaire, Et10 note le premier mot et sa traduction en français sur sa feuille vierge volante, tout en disant à voix haute que c'est pour retenir le vocabulaire. E' trouve que c'est une bonne idée et fait de même. À partir de là, Et10 ainsi que les deux autres étudiantes notent tous les mots et leur traduction. Quand c'est à nouveau son tour, Et10 cherche aussi le sens de son mot dans le dictionnaire avant de le faire deviner ; elle le fait ensuite presque systématiquement sauf dans le cas d'un mot transparent ou d'un nom propre. Et10, tout comme E' et E'', utilise aussi très fréquemment le dictionnaire quand c'est son tour de deviner pour savoir comment dire tel ou tel mot en anglais ; plus rarement elle tente de

¹⁹⁷ E' revient avec le dictionnaire bilingue *Robert et Collins Pratique*.

¹⁹⁸ E" rappelle aux deux autres étudiantes leur projet de s'inscrire ensemble à un atelier de conversation (ce serait leur première participation à un atelier) et elles s'accordent sur l'idée de le faire à la fin de la séance.

donner une réponse sans avoir recours au dictionnaire. Quand E' ne réussit pas à faire deviner son mot aux deux autres, Et10 lui pose une question en anglais : c'est la première à le faire. Par la suite, Et10 parle assez souvent en anglais pour poser une question, donner une explication ou prononcer un mot. À plusieurs reprises, Et10 pose une question culturelle ou linguistique à voix haute ou adressée directement au chercheur; elle note toutes les indications données sur sa feuille (éléments culturels, symboles phonétiques, nuances de sens). En fin de séance, E'' demande s'il ne faut pas interrompre la séance pour l'entretien.

Séance 2

Date: 24/03/2006, vendredi 13h-15h

<u>Durée de l'observation</u> : 1 heure 46 minutes

<u>Circonstances particulières</u>: néant.

Déroulement de la séance :

À l'arrivée du chercheur, l'étudiante Et10 le prévient qu'elle va à un atelier de conversation après la séance d'accès fixe, puis s'installe devant un écran de télévision avec l'étudiante E''. Elles ont déjà choisi une cassette VHS¹⁹⁹. Après avoir demandé à E'' si elle voulait un dictionnaire, Et10 se dirige vers les étagères de livres au fond du CRL et revient avec un exemplaire du même dictionnaire bilingue²⁰⁰ que celui utilisé lors de la séance 1. Devant elle, Et10 a aussi une feuille volante vierge, son *Portfolio Européen des Langues* et sa feuille de suivi. Les deux étudiantes regardent le film en entier sans jamais arrêter la bande. Et10 semble lire les sous-titres : en effet, ses yeux montent et descendent très rapidement de l'image aux sous-titres et inversement. De temps en temps pendant la première moitié de la comédie musicale, elle écrit un (seul) mot en anglais sur sa feuille. Par contre, elle ne note aucun mot durant la deuxième moitié du film. Et10 et E'' se regardent de temps en temps, tout en souriant ou en semblant étonnées, mais ne se parlent à aucun moment. À la fin de la comédie musicale, il y a environ 25 mots en anglais sur la feuille d'Et10. Et10 va ranger le dictionnaire à sa place, sans que celui-ci n'ait été utilisé. Puis, l'étudiante sollicite le chercheur pour l'entretien.

Après l'entretien, l'étudiante remplit sa feuille de suivi en attendant la lectrice pour l'atelier de conversation, auquel elle participe avec les étudiantes E' et E''.

¹⁹⁹ Il s'agit de la comédie musicale *Grease* en version originale sous-titrée en anglais.

²⁰⁰ Il s'agit du dictionnaire bilingue *Robert et Collins Pratique*.

Séance 3

Date: 07/04/2006, vendredi 13h-15h

<u>Durée de l'observation</u> : 1 heure 34 minutes

<u>Circonstances particulières</u>: L'enseignant En3 est absent pour raison personnelle. Aucun

enseignant n'est présent.

Déroulement de la séance :

Quand le chercheur arrive, l'étudiante Et10 a déjà choisi un cédérom²⁰¹ et travaille sur la phrase 1 d'une dictée²⁰². Elle a aussi sa feuille de suivi et des feuilles vierges. L'étudiante E'', assise à sa gauche devant un autre ordinateur, travaille sur un cédérom de la même série. Même si Et10 ne procède pas exactement de la même manière pour toutes les phrases²⁰³ de la dictée, les régularités suivantes se dégagent. D'abord, elle lit le commentaire introductif s'il y en a un et suit avec le curseur de la souris qu'elle déplace le long des mots. Ensuite, elle écoute la phrase en entier de nombreuses fois et tape plutôt des groupes de mots que des mots isolés. Elle laisse de grands blancs qu'elle complète lors des écoutes suivantes. Après de nombreuses écoutes, il arrive qu'elle sélectionne un fragment plus petit avec la fonction « sélection d'un fragment » ; elle écoute alors alternativement le fragment et la phrase entière, de nombreuses fois. Arrivée à la phrase 3 et après plusieurs inspections des icônes du logiciel, elle laisse des blancs et passe à la phrase suivante. Informée par le chercheur sur les fonctions d'aide disponibles²⁰⁴, elle reprend la phrase inachevée. À partir de ce moment, quand elle est bloquée, elle utilise la fonction « dictionnaire » sur un ou plusieurs mots manquants (quelques fois tous) et lit la ou les définitions ; parfois elle trouve certains mots sans réécouter, mais le reste du temps elle réécoute et procède souvent par tâtonnement pour un mot, lettre par lettre.

²⁰¹ Il s'agit d'un cédérom de la série *Voicebook*, intitulé *Voicebook Intermediate vol. 1.* Cette série de cédéroms propose des exercices d'écoute sous la forme de dictées : l'apprenant écoute un passage audio, segmenté en très courts morceaux qu'il peut réécouter autant de fois que nécessaire, et tape les mots entendus ou devinés pour transcrire le passage progressivement, avec ou sans aide de la part du logiciel.

²⁰² Le titre de la dictée : « English in the world ».

Nous parlerons de « phrase » par commodité pour désigner l'unité dans laquelle le passage audio est segmenté. Mais parfois il ne s'agit pas d'une phrase entière, ou alors il peut y avoir plusieurs phrases très courtes.

²⁰⁴ La fonction « dictionnaire » permet d'obtenir la définition en anglais du mot (déjà trouvé on non) sur lequel l'utilisateur clique. Avec la fonction « mot par mot », l'utilisateur obtient la bonne réponse pour le blanc sur lequel il a cliqué.

Pour d'autres mots qu'elle n'a pas trouvés, elle demande la solution au logiciel sans avoir forcément utilisé la fonction « dictionnaire » sur ces mots au préalable ; à partir de la phrase 10, très souvent elle réécoute après que le logiciel lui ait donné la solution pour un mot. Une fois la phrase complète, elle lit le commentaire qui apparaît tout en suivant mot à mot avec son curseur et passe à la phrase suivante ; à partir de la phrase 12 elle réécoute encore une fois la phrase une fois celle-ci complétée avant de passer à la suivante. À la fin de la phrase 16 alors que la dictée n'est pas terminée, l'étudiante sollicite le chercheur pour l'entretien.

Séance 4

Date: 05/05/2006, vendredi 13h-15h

Durée de l'observation : 1 heure 30 minutes

<u>Circonstances particulières</u>: L'enseignant En3 fait passer des oraux d'examen pendant la première heure de la séance à des étudiants du groupe.

Déroulement de la séance :

Quand le chercheur arrive, l'étudiante Et10 est à l'accueil du CRL et y demande un DVD²⁰⁵. Elle s'assied avec l'étudiante E''. Et10 a son *Portfolio Européen des Langues* et sa feuille de suivi. Et10 et E'' proposent à l'étudiante E', qui se trouve devant un ordinateur, de regarder le film avec elles, mais celle-ci n'est pas intéressée. Et10 prévient le chercheur qu'elle doit partir dix minutes plus tôt et propose de faire l'entretien une demi-heure avant la fin de la séance. Et10 lance le film, qui est en noir et blanc. Elle demande à E'' si elle veut mettre les soustitres et celle-ci répond positivement. Et10 essaie apparemment de mettre les sous-titres à partir de la façade du lecteur DVD, sans succès; elle va finalement chercher une télécommande à l'accueil. Et10 manipule la télécommande et met les sous-titres en anglais. Elle sort une feuille volante vierge. Les deux étudiantes regardent le film sans l'arrêter à aucun moment. À l'heure prévue pour l'entretien, Et10 remplit sa feuille de suivi tout en continuant à écouter et regarder le film, qui est presque terminé. Lors de la chanson finale, elle y écrit quelques phrases sur le travail effectué. Puis, Et10 sollicite le chercheur pour l'entretien.

I.8.2. Analyse par indicateur

_

²⁰⁵ Il s'agit du film d'animation *Shrek*.

Remarque préalable :

Durant les quatre séances observées, l'étudiante Et10 est avec deux autres étudiantes, E' et E'' (l'une, l'autre ou les deux) : les trois étudiantes jouent à un jeu (séance 1) et vont ensemble à un atelier de conversation après une séance d'accès fixe (séance 2), Et10 regarde une comédie musicale (séance 2) et un film d'animation (séance 4) avec E''. Et10 et E'' travaillent en parallèle, chacune à un ordinateur mais côte à côte, sur deux cédéroms de dictées de la même série (séance 3).

Par conséquent, les actions observées sont le résultat complexe de processus individuels en interaction avec ceux des autres étudiantes, ainsi que ceux du groupe que forment deux ou trois des étudiantes. L'utilisation fréquente dans les entretiens par Et10 du pronom « on », à la place du « je », le confirme. Ceci doit nous inciter à la plus grande prudence dans l'interprétation des données en ce qui concerne l'étudiante Et10.

Toutefois, nous notons que l'étudiante Et10 a un rôle de « meneuse » dans ce groupe, particulièrement apparent lors de la séance 1²⁰⁷ : c'est elle qui adapte les règles du jeu à un groupe de trois, lit et traduit la notice du jeu pour obtenir des explications, réfléchit en amont aux ressources nécessaires (dictionnaire), donne le tempo (demande qui commence), déclenche des comportements (noter le vocabulaire, poser une question ou donner une information en anglais aux autres), aide les autres quand ils sont en difficulté (pose une question, propose de faire un rébus, corrige un mot mal orthographié) et résout les problèmes matériels (table qui bascule). Lors des autres séances, Et10 s'occupe des questions techniques comme mettre les sous-titres et chercher la télécommande. En fait, elle suggère et impulse (par exemple, en demandant à E'' si elle a besoin d'un dictionnaire ou veut activer les sous-titres) sans imposer.

Routines:

Une des routines est présentée par l'étudiante Et10 comme une routine du groupe :

_

²⁰⁶ Lors de la séance 4, Et10 et E'' demandent à E' si elle veut regarder le film d'animation avec elles avant de commencer à le visionner.

²⁰⁷ Il ne nous a pas échappé qu'en raison de sa participation à la recherche, l'étudiante Et10 pourrait se sentir une responsabilité particulière vis-à-vis de groupe et/ou du chercheur, la conduisant à gérer le groupe plus qu'à son habitude. Néanmoins, l'ensemble des séances observées ne paraît pas confirmer cette hypothèse.

- Ben, en fait ce qu'on fait souvent, on regarde souvent des films, mais bon là on avait envie de changer, parce que bon toujours regarder un film. (séance 1)

Toutefois, lors des deux séances où Et10 et E'' visionnent une vidéo, c'est Et10 qui a proposé à E'' de regarder un film, ce qui nous permet de supposer qu'il s'agit là de l'expression d'une routine :

Séance 2 :

- En arrivant ici, j'étais donc avec E'', celle avec qui j'ai regardé le film.
- Hm
- Et je lui ai proposé de regarder un film. Et puis elle était d'accord. Donc on est allé choisir un film et puis on s'est installé.

Séance 4:

- Ben, on s'est demandé ce qu'on allait faire et donc on a décidé de regarder un film. C'est moi qui lui ai proposé.
- Donc avec votre amie?
- Oui, avec E''. C'est moi qui lui ai proposé parce qu'on savait pas trop.

Pour le choix de la ressource, la routine prend le dessus lorsqu'aucune des étudiantes ne propose une autre ressource et qu'elles ne savent pas quoi faire. Mais la routine peut également être délibérément écartée parce que rébarbative (séance 1, citation précédente).

Mettre les sous-titres en anglais quand elles regardent un film est également considéré par Et10 comme une pratique logique, qui s'applique par défaut :

Séance 4:

- Parce qu'en fait au début, c'est vrai on n'a pas fait gaffe, on l'a lancé tout de suite. Mais au début c'est du texte qui est déjà dans le fîlm, donc on l'a lu. Mais c'est vrai qu'après je me suis dit, « tiens, on n'a pas activé les sous-titres », donc je lui ai posé la question si elle voulait les mettre et donc on les a mis, quoi.
- C'est parce que -
- C'est vrai que c'est plus simple quand même à comprendre.
- Quand vous lui avez demandé si elle voulait, c'est parce que vous, vous vouliez ?
- Ben ouais, moi je trouve c'est plus facile à comprendre quand même avec les sous-titres.

Et10 suggère d'aller chercher un dictionnaire lors des séances 1 et 2, mais pas lors des deux autres séances. Cela n'est pas lié à la nature de la ressource sur laquelle le groupe travaille puisque les séances 2 et 4 portent toutes deux sur des vidéos. Par conséquent, les données ne confirment pas que prendre un dictionnaire soit une routine de Et10. En revanche, même si Et10 ne choisit elle-même un dictionnaire particulier qu'une seule fois lors des séances observées (séance 2), il semblerait que, lorsqu'elle est amenée à choisir un dictionnaire, elle prenne le même :

- (...) Et ma question aussi portait sur ce dictionnaire-là en particulier. Est-ce que c'était le seul qu'il y avait, le *Robert et Collins*, le petit-là qui s'appelle *Pratique*? C'est un choix, ou c'est au hasard, ou c'est le seul qui restait?

- C'est justement plus pratique [rires]. Ouais, il est plus petit donc c'est plus facile à chercher euh
- C'est un dictionnaire que vous utilisez ... vous avez déjà utilisé euh ... ?
- Ouais.
- Donc vous réutilisez celui-là parce qu'il vous plaît bien alors ?
- Hm. Oui, j'aime bien, oui.

Les entretiens semblent indiquer que noter du vocabulaire est une routine d'apprentissage pour l'étudiante :

Séance 1 :

- Vous notez les mots, enfin certains des mots peut-être. Comment ... c'est quoi vos critères de choix ? Est-ce que vous notez tout ou ... ?
- Ben, je les note tous quand je travaille parce que comme ça au moins je suis sûre que j'ai noté tous les mots. Et après chez moi je fais une sélection de ceux que je connais déjà. Et ceux que je connais moins, je vais essayer de les retenir. Bon il y a des trucs que je retiens pas toujours, des mots ... j'ai pas une mémoire illimitée mais ouais, j'essaie de retenir un maximum.
- Donc euh ... donc parfois vous ... vous ... vous regardez de nouveau vos feuilles alors ? Que ça soit peut-être au centre ou chez vous.
- Oui.
- C'est plutôt où alors ?
- Plutôt chez moi.
- Plutôt chez vous.
- Le week-end quand je rentre, c'est ... c'est facile à faire à la maison quand on rentre parce que c'est pas grand chose à trimbaler et euh ... ouais, c'est ... Puis ça –

Elle fait cette activité lors du jeu et également quand elle regarde la comédie musicale :

Séance 2:

- Ben j'essaie plus de comprendre le sens général quand j'écoute et après quand je lis [les sous-titres], je note les mots que je comprends pas pour après pouvoir voir ce que ça veut dire.

mais pas durant les deux autres séances. Dans le deuxième cas, elle note des mots pendant la première moitié de la vidéo, puis n'en note plus. Une hypothèse serait qu'il y a ici concurrence entre deux types de routines pour la même activité : regarder un film sur le mode « cinéma », associé au plaisir, et regarder un film sur le mode « scolaire » avec prise de notes, ce qui donne un aspect sérieux au travail et déculpabilise ainsi l'étudiante.

Exploration:

Les phases d'exploration n'ont pas été observées par le chercheur, mais, d'après les entretiens, l'exploration est, pour trois séances sur quatre, non ouverte car limitée à un type de ressource : les films pour les séances 2 et 4, les cédéroms de dictées d'une même série pour la séance 3. Si l'exploration se fait à partir du classeur de ressources lors de la séance 4, les deux autres cas sont différents. Pendant la séance 2, l'exploration se fait à partir du souvenir qu'ont

les deux étudiantes d'une sélection de films effectuée lors d'une consultation antérieure du classeur de ressources :

- On a fait un peu la liste de ce qu'on se souvenait qu'il y avait dans les listes de ressources et puis on a choisi toutes les deux.
- Donc sans regarder ? Par rapport à ce que vous aviez ... vous avez discuté de ce que vous saviez qu'il y avait ?
- Ouais.
- Ah d'accord.
- Parce qu'on a déjà regardé d'autres films, donc on avait regardé les listes et il y a quelques films qu'on voulait regarder durant l'année donc euh ...
- D'accord.
- ... on a choisi celui-là.

Lors de la séance 3, l'exploration de la liste des titres disponibles pour les cédéroms de dictées se fait à partir du menu « Démarrer » de l'ordinateur, par lequel tout utilisateur passe pour lancer un cédérom :

- Et euh ... bon on s'est dit qu... bon débutant, ça fait quand même depuis le collège qu'on fait de l'anglais, donc bon, on s'est dit qu'on pourrait peut-être essayer quand même l'intermédiaire, quoi.
- D'accord. Et euh dans le ... vous l'avez choisi dans le classeur de ressources alors ?
- Non, sur euh ... il y a euh ... un panneau déroulant là sur l'ordinateur où ils ont tous les logiciels dessus.

Ainsi, les pratiques individuelles montrent que d'autres objets, plus inattendus, peuvent servir à l'exploration.

La séance 1 fait exception puisque le jeu est une découverte aléatoire dans l'environnement du CRL qu'il est possible de rattacher à la notion de « circonstances organisantes » de Spear et Mocker. L'exploration de l'environnement, ouverte, semble avoir été peu extensive :

Séance 1 :

- Ben, en fait ce qu'on fait souvent, on regarde souvent des films, mais bon là on avait envie de changer, parce que bon toujours regarder un film. Et en fait on a vu la boîte toutes les trois et puis on a dit ouais, pourquoi pas, ça peut être sympa.

Rappelons que, pour les quatre séances observées, le choix de la ressource a déjà été effectué par les étudiantes quand le chercheur commence l'observation. Les modes d'exploration dominants, peu ouverts et/ou peu extensifs, ne peuvent donc pas être expliqués par l'influence de la situation d'observation. Tout se passe comme si l'exploration était, peut-être inconsciemment, limitée, le choix des ressources dépendant davantage des routines, comme nous l'avons observé pour les films, et des conseils de l'enseignant, comme c'est le cas pour le cédérom de dictées et l'atelier de conversation :

Séance 3 :

- Ben, c'est elle [=E''] qui a proposé qu'on fasse ça, qui a dit ce serait peut-être intéressant pour voir ... parce que le p... le professeur nous en avait parlé en cours ...
- Hm mm.
- Et euh ... je me souviens à l'époque on avait dit qu'on essaierait de le faire une fois, donc euh ... voilà. C'est elle qui l'a proposé.

Séance 1 :

- (...) Comment ça vous est venu, de vous dire on devrait peut-être faire ça ?
- Ben, c'est notre professeur d'anglais qui nous en a parlé ...
- Hm.
- ... et qui nous a expliqué comment ça se passait. Et on s'est dit que ça pourrait être sympathique de parler en anglais avec d'autres gens et discuter sur un thème qui nous intéresse.

Dans le seul cas d'exploration ouverte, la première option considérée lors de l'exploration de l'environnement semble avoir été choisie et il s'agit d'un jeu connu de l'étudiante Et10 dans sa version française. Dans tous les cas donc, la prise de risques est limitée.

Contrôle du processus d'apprentissage :

Dans cette partie, nous montrerons que l'étudiante Et10 exerce un degré de contrôle important sur son processus d'apprentissage. Toutefois, comme nous l'avions anticipé, ce n'est pas dans le choix des ressources en amont que celui-ci se manifeste. En effet, les critères de choix sont inexistants ou vagues :

Séance 1 :

- Ben, en fait ce qu'on fait souvent, on regarde souvent des films, mais bon là on avait envie de changer, parce que bon toujours regarder un film. Et en fait on a vu la boîte toutes les trois et puis on a dit ouais, pourquoi pas, ça peut être sympa.
- Ah donc c'était personne en particulier qui l'a suggéré ? C'était un peu en même temps ?
- Ouais. On cherchait quelque chose à faire et puis on s'est dit, ouais ben ... Parce qu'on aime bien travailler en petit groupe en fait au CRL parce que travailler tout seul, c'est pas toujours très intéressant.
- Hm mm.
- Et donc euh ... ouais, ben on s'est dit pourquoi pas.

Séance 2 :

- En arrivant ici, j'étais donc avec E'', celle avec qui j'ai regardé le film.
- Hm.
- Et je lui ai proposé de regarder un film. Et puis elle était d'accord. Donc on est allé choisir un film et puis on s'est installé.

Séance 3 :

- Ben, c'est elle [=E''] qui a proposé qu'on fasse ça, qui a dit ce serait peut-être intéressant pour voir ... parce que le p... le professeur nous en avait parlé en cours ...
- Hm mm.
- Et euh ... je me souviens à l'époque on avait dit qu'on essaierait de le faire une fois, donc euh ... voilà. C'est elle qui l'a proposé.

Séance 4 :

- Et vous pouvez me raconter un peu ce qui s'est passé avant que j'arrive ?
- Ben, on s'est demandé ce qu'on allait faire et donc on a décidé de regarder un film. C'est moi qui lui ai proposé.
- Donc avec votre amie?
- Oui, avec E''. C'est moi qui lui ai proposé parce qu'on savait pas trop.

Le choix se fait sur le mode du « pourquoi pas ? », comme c'est manifestement le cas du jeu (séance 1) ou du cédérom de dictées (séance 3), l'étudiante Et10 et/ou son groupe étant ouvert(s) aux nouvelles ressources et à leurs potentialités d'apprentissage. C'est l'exploitation de la ressource qui en déterminera l'utilité.

Quand une justification plus précise apparaît suite à une question du chercheur sur les critères de choix, la phrase montre clairement qu'elle a été élaborée plus tard et résulte du bilan qu'Et10 fait de l'activité (cf. parties en gras) :

Séance 1:

- Et donc euh ... ouais, ben on s'est dit pourquoi pas. Ça peut ... découvrir de nouveaux mots, comme là il y a des trucs qu'on connaissait pas, donc ...

Séance 4:

- Et vos critères de choix ? Est-ce qu'il y en a ? Est-ce que c'était parce que c'est plaisant ... ?
- Ben, déjà parce qu'on l'aime bien [rire].
- Hm mm.
- Et puis justement vu qu'on l'a déjà vu en français, on sait de quoi ça parle, on comprend, donc on peut justement faire la comparaison. Et c'était assez intéressant parce qu'il y a plein de jeux de mots qu'il y a en français qu'on retrouve pas en anglais ou des jeux de mots qu'il y a en anglais qu'on retrouve pas en français. C'est marrant.

Les capacités réflexives nécessaires au contrôle du processus d'apprentissage apparaissent dans les bilans qu'Et10 fait du travail effectué. En effet, pour trois séances sur quatre, elle en analyse très précisément l'intérêt linguistique :

Séance 1 :

- Qu'est-ce que vous en avez pensé, si vous faites un petit peu le bilan de cette séance-là?
- De cette séance? Ben, c'était intéressant parce que ça permet d'apprendre du vocabulaire d'une autre façon.
- Hm mm.
- Et euh ... c'est vrai qu'après en essayant de représenter les mots, peut-être qu'on les comprend mieux ou euh ... Ouais, c'est ... moi, je trouve que c'est intéressant comme ...
- Et -
- ... donc on le refera sûrement [rire].
- D'accord. Et si vous comparez ... vous dites, ça permet d'apprendre plus de vocabulaire, vous le comparez ... quand vous dites ça, vous le comparez à quel autre type d'activités que vous avez fait qui vous donne moins de satisfaction au niveau du vocabulaire ?
- Ben, quand on regarde un film ou quand on regarde un livre, c'est vrai que les mots qu'on connaît pas, on a tendance à les chercher dans le dictionnaire, mais ça donne une liste de mots, donc c'est pas forcément euh ... On a le mot et la définition, mais s... il y a pas vraiment d'image en tête ou ... qui permet de le retenir. Alors que là, le fait de se forcer à représenter un mot, c'est ... on l'assimile déjà plus facilement, je trouve.

Séance 3 :

- Et c'est pas grave alors si vous l'écoutez pas en entier ?
- Non, ça euh ... c'est pas ... c'est pas important. L'important, c'est le ... le travail qu'on fait avec ... avec, quoi. C'est pas le thème, à la limite. Si j'ai envie de lire un texte sur l'anglais dans le monde, ben je prends un magazine et puis je lis un texte, quoi. [rires de Et10]
- D'accord. Et euh ... si vous faites un petit bilan là euh ... vu que c'était la première fois que vous utilisiez cette ressource euh ... vous ... j'ai l'impression que vous dites que vous allez peut-être la réutiliser –
- Hm.
- ... c'... vous trouvez ça globalement positif?
- Ouais, parce que ça permet de voir comment justement euh ... ils prononcent les mots, par rapport à ce qu... au ... à ce que nous on pourrait éventuellement euh ... dire en lisant le mot, c'est euh ... ça permet de voir un peu, ça ... C'est ce qui manque je trouve dans ... dans ... dans la ... la façon dont on a d'apprendre l'anglais, c'est la prononciation. Donc euh ... voilà.

Séance 4 :

- Ben ouais. C'est même ... c'est parfois mieux de travailler sur un film qu'on connaît bien. (...) Parce que ça permet de faire un autre exercice que sur un film qu'on connaît pas, quoi.
- Ben, c'est intéressant pour voir ben déjà la différence entre les versions qu'on peut trouver d'un film et ben pour voir justement comment on peut travailler sur un film qu'on a déjà vu. Comment on peut travailler sur la version anglaise, quoi. C'était intéressant.²⁰⁸

Il semblerait que la discussion sur ses pratiques puisse déclencher chez l'étudiante Et10 d'autres prises de conscience, comme dans l'entretien sur la séance 1 :

- D'accord. Et sur les films euh ...?
- Ben, on en discute parfois un peu après.
- [en même temps] ... est-ce que vous avez déjà discuté? Oui?
- Oui.
- En français ou en anglais?
- Euh ... en français [rire]. Mais on pourrait le faire en anglais, ouais, pourquoi pas ?
- Hm. Ok.
- Ce serait ...

- Non, mais moi je veux pas vous suggérer ni rien du tout. C'était juste pour savoir si c'était quelque chose qui vous avait déjà effleuré l'esprit, quoi.

- [en même temps] Non, non, mais c'est ... Oui, on en a déjà discuté et je pense, le prochain film, quand on en discutera, ça sera en anglais, ouais.

Ceci tendrait à montrer qu'Et10 est réceptive à toute proposition, prête à essayer et éventuellement adapter ses pratiques en fonction des résultats obtenus. Un nombre plus important d'observations dans le temps aurait été nécessaire pour confirmer cette hypothèse. Bien entendu, nous ne pouvons pas exclure que les réflexions citées ci-dessus aient été faites pour faire plaisir au chercheur ...

²⁰⁸ On a ici une exploitation tout à fait originale du film, qui n'était possible que parce que l'étudiante connaissait le film presque par cœur. Ainsi, une situation d'apprentissage, imprévisible et difficilement reproductible, jugée très satisfaisante par l'étudiante, advient de manière fortuite – montrant bien que, quoi qu'on en dise, l'apprentissage n'est pas que contrôle.

Mais c'est surtout dans la manière d'effectuer les tâches que le contrôle du processus d'apprentissage nous apparaît le plus manifeste chez l'étudiante Et10. En outre, contrairement à la plupart des autres étudiants de notre étude, des évolutions ont pu être observées. Pendant le jeu (séance 1), les trois étudiantes se parlent en français jusqu'au moment où Et10 pose une question en anglais :

- Ben j'essaie un peu quand même ... vu que je veux m'améliorer à l'oral, si je parle tout le temps en français, ça sert à rien, donc euh ... j'essaie un peu, mais c'est vrai que le premier réflexe, c'est de parler en français et après on se dit [rire] faudrait que j'essaie donc euh ... j'essaie. Je regarde si j'y arrive, si j'arrive à me ... –

Pendant cette séance, elle parlera ensuite le plus souvent en anglais aux deux autres étudiantes. Consciente de ses difficultés pour s'exprimer à l'oral, elle décide de se rendre aux ateliers de conversation, mais avec ses deux amies et si possible seulement elles ; autrement dit, elle en aménage les conditions pour qu'elles soient plus favorables à l'apprentissage :

Séance 1 :

- D'accord. Et alors euh ... vous avez jamais pensé vous inscrire seule ?
- Ben euh ... c'est vrai qu... on est toujours un peu timide quand on arrive dans les ... des endroits comme ça, donc y aller avec des gens qu'on connaît, c'est plus ... Ça permet d'aborder mieux le « workshop », quoi [rire], je pense.
- D'accord. Et là j'ai eu l'impression même que vous aviez envie de remplir le « workshop » juste avec des gens que vous connaissez.
- Ouais. Ouais.
- C'est pour être plus à l'aise alors ... ou c'est par rapport à quoi ?
- Peut-être, ouais. C'est sûrement pour ça, je pense.
- D'accord.
- Ben c'est vrai que par rapport aux autres gens euh ... -
- Enfin c'est pas vous qui l'avez suggéré donc je sais pas si c'est votre idée.
- Ben, si, j'ai ... on a tous un peu la même idée. C'est vrai que quand on discute avec d'autres gens dans une langue étrangère, on se sent toujours un peu idiot. Parce qu'on se dit, l'intonation est pas bonne, je fais plein de fautes de vocabulaire, de conjugaison et tout. Donc c'est vrai qu'en étant avec des gens qu'on connaît, il y a déjà pas le ... On nous juge pas. Enfin ou moins en tout cas. Donc on se sent un peu moins idiot, quoi. C'est peut-être pour ça. Je sais pas [rire].

Lorsqu'elle travaille sur une dictée (séance 3), Et10 fait preuve de ténacité, avec de multiples réécoutes à la fois de toute la phrase et des fragments posant problème, l'utilisation croisée du contexte, des définitions des mots, des sonorités pour comprendre le maximum par elle-même et le recours ultime à la solution. En outre, sa manière de procéder évolue au fur et à mesure de la dictée, la conduisant par exemple à réécouter systématiquement le segment après avoir demandé au logiciel la solution pour un mot, ainsi qu'une fois la phrase entièrement complétée, pour la prononciation.

Plus haut, nous avons évoqué l'une des routines d'Et10, sans doute issue de la tradition scolaire, consistant à noter des mots de vocabulaire, par exemple quand elle regarde un film

(séance 2). Or, dans la deuxième moitié du film, l'étudiante ne note plus de mots car elle a constaté que cela nuit à la compréhension :

- Parce que j'ai loupé pas mal de trucs en notant les mots, donc j'ai préféré après plutôt me concentrer sur le film, et regarder ... essayer de mieux comprendre. Parce qu'en notant les mots, après, il passe deux ou trois sous-titres, alors du coup [rire] c'est un peu chamboulé après, donc euh ...

Le contrôle du processus d'apprentissage s'exerce donc aussi sur les routines, qui peuvent être remises en cause lorsqu'elles sont contreproductives.hhh

Une autre manifestation du contrôle du processus d'apprentissage est la propension de l'étudiante Et10 à saisir, comme les autodidactes, toutes les occasions d'apprendre qui se présentent. Lors de la séance 1, le chercheur est amené à donner une information et répondre à une question. Par la suite, Et10 posera des questions au chercheur et notera toutes les indications linguistiques données.

Gestion des contraintes inhérentes au dispositif :

Les interactions avec l'enseignant En3 ou le moniteur sont physiquement restreintes à l'accueil. L'étudiante Et10 ne remarque pas que son enseignant est absent à la séance 3. Lorsqu'elle ne trouve pas les fonctions d'aide dont elle aurait bien besoin pour une phrase de la dictée (séance 3), elle ne sollicite l'aide de personne et passe à la phrase suivante :

- (...) vous vous êtes pas dit, tiens je pourrais demander à ... au moniteur ou euh ... moi, j'essaie de savoir ce qui s'est passé dans votre tête [rires de Et10]; c'est pas du tout une critique, hein -
- Oui, oui, non euh ...
- ... au moniteur ou bien à votre voisine à côté qui était sur le même logiciel ou ... ?
- C'est vrai que j'y ai pas pensé.
- Vous y avez pas pensé?
- J'ai pas ... non.

Il ne semble pas que cela soit de la timidité puisque Et10 ne s'adresse pas non plus à son amie E'', qui est assise à côté d'elle et travaille sur un cédérom de la même série. Dans l'extrait d'entretien ci-dessus, il apparaît plutôt qu'il est dans la culture de Et10 de se débrouiller seule. D'autre part, si les étudiants travaillent plutôt seuls dans les CRL, Et10 et son groupe parviennent, dans une certaine mesure, à trouver l'espace nécessaire pour le travail collectif.

D'après les entretiens, l'enseignant conseille des ressources lors des séances en salle de cours, comme c'est le cas pour les cédéroms de dictées et les ateliers de conversation. Le groupe de l'étudiante Et10 prend note mentalement du conseil en relation avec l'intérêt

potentiel de la ressource, puis un jour essaie « pour voir » (séance 3). Et10 remplit sa feuille de suivi à la fin de la séance tout en terminant un travail (séance 4), après l'entretien et avant l'atelier de conversation (séance 2) ou remet cette tâche à plus tard (séance 3). Même s'il est vrai que l'entretien apparaît être la cause du report, remplir la feuille de suivi semble être une formalité pour Et10.

La seule contrainte institutionnelle dont Et10 fait état comme ayant eu une influence importante sur son travail en CRL est l'examen oral d'anglais :

Séance 1 :

- Non, c'est pas qu'on avait beaucoup de travail, mais vu que c'était le premier semestre à la fac, c'est complètement une autre ambiance de travail et ... c'est une manière de travailler complètement différente. Et c'est vrai qu'on a plus l'habitude de se concentrer sur la matière qu'on ... de la filière où on est et de mettre peut-être à tort, entre guillemets, un peu les autres matières. Et donc ça moi je me suis un peu rendue compte. J'avais un peu peur du résultat de l'oral du premier semestre et je me suis dit que j'avais pas fait assez au premier, donc je veux faire plus au deuxième, quoi.

II. Résultats globaux par indicateur

II.1. Exploration

D'après Spear et Mocker (1984), la trajectoire d'apprentissage d'adultes menant des projets autodirigés dépend grandement de facteurs tels que l'environnement immédiat et le hasard, de « circonstances organisantes »²⁰⁹, qui la structurent, l'organisent et aussi, dans un sens, la limitent. L'étude de Danis et Tremblay (1985, 1987) portant sur des récits d'apprentissage d'adultes autodidactes confirme aussi la nécessité de réévaluer l'importance des déterminants environnementaux dans l'apprentissage. Par ailleurs, une analyse de projets autodirigés d'adultes (Spear 1988) montre que les ressources les plus pertinentes pour les projets ont toutes été obtenues à la suite d'actions exploratoires, c'est-à-dire au résultat inconnu ou à l'utilité incertaine, et non d'actions ayant un objectif d'apprentissage identifié ou spécifique. Nous avons donc postulé qu'un indicateur d'autonomie dans l'apprentissage pourrait se situer dans l'existence de pratiques d'exploration, dont nous voulions déterminer précisément les modes.

Comme le confirment les études de cas, l'exploration des possibilités d'activités d'apprentissage, phase préliminaire au choix, est parfois uniquement mentale et s'appuie sur la mémoire de l'étudiant ou des intentions antérieures, notées sur la feuille de suivi ou non, ou encore sur les routines que celui-ci a élaboré au CRL ou ailleurs. Concernant l'exploration mentale, nous préférons nous en tenir à ce sujet à de prudentes interprétations au cas par cas : en effet, nous pensons qu'il est très probable que l'apprenant qui ne mentionne qu'une ressource avant la prise de décision en ait en fait considéré brièvement d'autres, consciemment ou inconsciemment. Notre analyse porte ici plutôt sur l'exploration physique, observable, que le chercheur peut confronter au discours de l'étudiant.

Les pratiques d'exploration des étudiants observés portent sur le classeur de ressources du CRL ou se font dans l'environnement lui-même. Une fois pourtant (Et10 séance 3), l'exploration pour choisir un cédérom de dictées est faite à partir du menu « Démarrer » d'un des ordinateurs du CRL, attestant de l'existence de pratiques individuelles différentes des pratiques anticipées et montrant que d'autres objets, plus inattendus, peuvent servir à l'exploration (Perriault 1989).

²⁰⁹ Traduction proposée par Eneau (2000) du concept d'« organizing circumstance » de Spear et Mocker (1984).

L'exploration à partir du classeur de ressources est le plus souvent limitée à un type de ressources en particulier et seule une section est alors consultée, par exemple la liste des films disponibles, les listes des dossiers d'articles classés par thématique ou la liste des cédéroms de telle ou telle série. Dans ce cas, les étudiants observés ne dévient pas du choix initial. En effet, il n'y a pas d'exemple de "changement de cap", aucun des étudiants observés n'ayant consulté le classeur de ressources avec un type de ressources en tête puis subitement changé d'avis en tombant, de manière fortuite, sur une autre ressource ou une autre section dans le classeur. Quand la consultation du classeur de ressources se limitait strictement à la recherche de la référence (aussi appelée « cote » dans les CRL) d'une ressource précise, nous n'avons pas considéré cette action comme relevant de l'exploration.

Les cas d'exploration ouverte du classeur de ressources, c'est-à-dire où le type de ressources précis n'est pas encore déterminé, sont peu nombreux : plusieurs sections (Et1 séance 3), voire l'ensemble du classeur ou presque (Et5 séance 2), sont explorés. Dans les deux autres cas d'exploration ouverte du classeur (Et8 séance 2, Et9 séance 4), l'entretien ne permet pas de distinguer clairement l'étendue de l'exploration : les étudiants ne verbalisent que le choix qu'ils ont fait, et pas le processus y ayant conduit. Est-ce qu'ils ne le veulent pas, car ils préfèrent donner une apparence de maîtrise, ou ne le peuvent pas car ils n'y ont jamais été entraînés ? Il est fort possible que les processus cognitifs dont il est question ici, rapides et en partie non conscients, ne leur soient pas facilement accessibles. Ou peut-être n'y pensent-ils même pas, dans la mesure où ils n'ont pas conscience de l'intérêt de ces informations pour la recherche. Lors de l'observation, il est difficile de faire la différence entre des pages uniquement tournées ou des pages rapidement embrassées. Deux de ces quatre cas d'exploration ouverte du classeur de ressources n'aboutissent pas car la ressource choisie est manquante; dans les deux cas, les enseignants, de leur propre initiative, prescrivent une autre ressource, sans laisser le temps aux étudiants de réagir, en reprenant l'exploration ou en sollicitant l'aide de l'enseignant, par exemple. Sur les deux cas restants, il y a un changement de ressource, après une interaction à l'initiative de l'enseignant, pour une ressource conseillée et montrée par ce dernier (Et9 séance 4) : l'étudiant constate que la ressource conseillée correspond à ce qu'il voulait faire et change immédiatement de ressource. Dans ces trois cas donc, l'enseignant intervient dans l'exploration, en conseillant une ressource ou en cherchant la ressource manquante et, ne la trouvant pas, en donnant une autre ressource à l'étudiant.

L'exploration porte également sur les ressources physiquement accessibles en libreservice dans l'environnement du CRL, c'est-à-dire celles dont l'étudiant peut disposer sans passer par un intermédiaire. Il faut savoir que les ressources dites « sensibles », c'est-à-dire susceptibles d'être emportées (DVD, cassettes audio et vidéo, cédéroms), sont à demander au moniteur à l'accueil. Là aussi, l'exploration se limite dans la plupart des cas à un type de ressources particulier et, par conséquent, à une partie spécifique de l'environnement. L'étendue de l'exploration varie selon les étudiants et parfois, pour le même étudiant, selon les séances ; toutefois il semble qu'il y ait certaines tendances en fonction de la nature de la ressource. L'exploration est relativement extensive dans le cas de dossiers d'articles. En revanche, elle est généralement peu extensive pour choisir un site internet à partir du site du CRL²¹⁰ ou un numéro de magazine. Une fois le numéro de magazine choisi, l'exploration pour le choix d'un article peut être très limitée ou beaucoup plus extensive : parfois l'ensemble du magazine est feuilleté, parfois l'exploration s'arrête dès qu'un article intéressant est trouvé.

Il y a deux cas d'exploration pour choisir un livre (Et2 séance 2, Et6 séance 1), mais il s'avère difficile de décrire précisément le type d'exploration : si elle semble relativement ouverte, l'étendue de l'exploration est inconnue. Le chercheur ne sait pas si d'autres titres d'ouvrages ont été lus, mais, en tout cas, aucun autre livre n'a été feuilleté. L'étudiante Et10 est la seule à décrire la découverte aléatoire d'une ressource au terme d'une exploration très peu extensive mais totalement ouverte de l'environnement, à savoir sans intention préalable autre que de trouver quelque chose à faire. En revanche, le choix d'une ressource ne résulte jamais d'une exploration réellement extensive des possibles de l'environnement : aucun étudiant observé ne se promène de-ci de-là dans le CRL, prenant, consultant et reposant des ressources.

Il y a un cas d'abandon d'une ressource choisie dans l'environnement du CRL (Et2 séance 2) et deux cas d'abandon de ressources choisies à partir du site internet du CRL (Et2 séance3), qui concernent tous la même étudiante.

Sur l'ensemble des études de cas, les pratiques d'exploration sont donc limitées et peu extensives. En outre, alors qu'il n'est pas rare qu'un étudiant dise qu'il ne savait pas quoi faire en arrivant au CRL ou cherchait quelque chose à faire, les prises de décisions des étudiants pour choisir une ressource semblent toutes (relativement) rapides. Les comptes-rendus d'observations ne comprennent souvent que peu d'indications précises d'heure ou de durée puisque le chercheur a voulu rendre compte en priorité de l'ensemble des actions du sujet.

_

²¹⁰ Si l'accès aux ressources internet n'est pas limité dans les CRL de l'ULP, le site internet du CRL regroupe les ressources virtuelles spécifiquement fléchées par le CRL pour l'apprentissage de la langue et de la culture. Nous considérons, par conséquent, ces ressources virtuelles spécifiques comme des ressources du CRL.

Néanmoins, les indications temporelles relatives qui apparaissent dans les comptes-rendus d'observations et les explicitations des étudiants paraissent confirmer cette hypothèse. Par exemple, pour l'étudiant 9, séance 3 :

- Donc aujourd'hui vous avez pris votre feuille de suivi à l'accueil et après vous avez traîné **quelques secondes** à l'accueil. Alors je me suis demandé, est-ce que vous saviez pas trop quoi faire ...? Est-ce que vous étiez pas trop motivé ou ...?
- Non, c'est que je savais pas trop quoi f... quoi faire, quoi.
- Hm. Et puis **d'un coup** vous avez **filé** à un ordinateur. Alors qu'est-ce que vous vous êtes dit ? Est-ce que vous vous rappelez ce que vous avez pensé sur le coup ?
- J'ai pensé tout de suite à PBS Nova.

Plusieurs interprétations sont possibles. Faire des choix n'est pas facile, d'autant plus que, dans son cursus, les choix ne dépendent souvent pas de l'étudiant et il n'est donc pas dans sa culture d'en faire. Ceci pourrait en partie expliquer le recours fréquent aux ressources conseillées par l'enseignant. D'autre part, comme choisir prend du temps, l'étudiant pourrait vouloir amortir le temps dévolu à l'exploration, d'où la mise en place de routines. Dans notre culture valorisant la procédure efficace, apprendre serait encore synonyme de faire. D'une certaine manière, l'examen d'anglais en L1/S2, qui consiste pour l'étudiant à présenter son dossier de travail à l'oral, semble à première vue entretenir cette illusion. L'exploration (comportement de celui qui cherche), parce qu'elle paraît s'opposer à la maîtrise (caractéristique de celui qui sait), tendrait alors à être assimilée à l'errance et une phase d'exploration trop longue serait par conséquent ressentie comme embarrassante, qui plus est lorsque l'étudiant se sait observé par le chercheur. D'autre part, les pratiques enseignantes consistant, par exemple, à demander à l'étudiant s'il sait déjà ce qu'il va faire dès son arrivée au CRL ou à choisir une ressource pour lui si une ressource est manquante ou si plusieurs ressources du même type existent, ne valorisent pas aux yeux des étudiants l'exploration, ni le temps nécessaire à celle-ci. Toutes ces raisons pourraient également expliquer pourquoi les étudiants n'abandonnent que peu souvent une ressource pour en choisir une autre. Mais d'autres hypothèses sont envisageables. Peut-être les ressources conviennent elles presque toutes à des étudiants n'ayant pas de projet personnel précis : ce ne serait pas la ressource qui importe mais ce que l'étudiant en fait. Il est possible qu'un temps plus long soit nécessaire à l'étudiant pour se rendre compte de l'intérêt d'une ressource et ce serait le fait de reprendre une ressource similaire lors d'une séance ultérieure, autrement dit de l'intégrer à ses routines, qui serait significatif. Une autre explication pourrait être que les ressources choisies sont peu susceptibles d'être rejetées. Tout d'abord, les ressources du CRL ont été présélectionnées par des enseignants pour apprendre les langues. En outre, les types de ressources les plus

fréquemment utilisés par les étudiants observés sont soit les ressources appartenant à leur univers quotidien et plutôt plaisantes (les films, les jeux/BD, les magazines et les articles), soit les ressources conseillées par les enseignants. Des régularités émergent quant aux ressources conseillées, tous enseignants et CRL confondus, peut-être parce que celles-ci correspondent à des difficultés fréquemment rencontrées par les étudiants de L1, mais aussi selon la personnalité des enseignants et selon les CRL qui développent des micro-cultures différentes en fonction des personnes qui y travaillent et des publics accueillis²¹¹.

Dans les intentions pédagogiques sous-jacentes au dispositif, l'exploration des ressources est prévue comme une phase qui doit déboucher sur une prise de décision en fonction d'objectifs identifiés, faisant des pratiques d'exploration un indice d'autonomie. Nos études de cas semblent nous rapprocher plutôt des pratiques mises en évidence par Spear et Mocker (1984) pour les adultes menant des projets autodirigés en milieu naturel. En effet, la trajectoire dans le CRL des étudiants observés, définie comme leur itinéraire dans ce lieu sur une période longue comme le semestre ou l'année, dépend grandement des « circonstances organisantes » au sens large, les ressources dans l'environnement, un conseil entendu, une découverte aléatoire. En outre, les ressources sont obtenues à la suite d'actions exploratoires (Spear 1988), c'est-à-dire sans idée précise quant au résultat anticipé ou à l'utilité pour l'apprentissage à long terme. Le cas de l'étudiant Et9 est à ce titre tout à fait exemplaire. Les progrès notables en compréhension n'étaient pas anticipés et c'est a posteriori qu'Et9 en a pris conscience:

Entretien sur la séance 1 :

- Est-ce que sur une séance comme ça, vous vous dites vous progressez ? Ou pas vraiment sur une séance?
- Maintenant je peux dire que je progresse, mais si on m'avait demandé au premier semestre, j'aurais pas pensé, quoi.

- C'est en revoyant, avec le recul, par rapport à ce qu'on a déjà fait, que même pendant une séance ça paraît pas beaucoup, mais à la fin bon ça se voit quand même qu'on a appris des trucs.

Majoritairement, les choix des étudiants ne visent pas un apprentissage précis dans le CRL. Ceci permettrait d'expliquer pourquoi l'exploration, quel que soit le degré de contrôle du processus d'apprentissage par l'étudiant, est relativement limitée. D'autre part, les apprenants ne sont pas des didacticiens de l'anglais et n'ont que des connaissances partielles sur l'objet

²¹¹ Samar El Skaf (2003) *Le rôle de l'enseignant en autoformation appliquée aux langues étrangères* (sous la direction de Nicole Poteaux) : ce mémoire de maîtrise a mis en évidence des logiques de CRL dans l'usage des ressources par les étudiants.

de leur apprentissage ; ils ignorent donc quelles ressources seraient les mieux adaptées à l'objectif poursuivi. L'étudiant n'a par conséquent aucune raison de considérer un grand nombre de ressources. Au contraire, il en considère un nombre réduit, et, comme l'autodidacte qui saisit toutes les opportunités d'apprendre, se saisit d'une ressource qui l'interpelle ou l'intéresse et satisfaisant à ses critères personnels. Dans son esprit, le recours aux ressources conseillées par l'enseignant ou connues de lui restreint la prise de risques et les possibilités d'erreurs.

II.2. Contrôle du processus d'apprentissage

L'étude de Danis et Tremblay (1985, 1987, 1988) a permis de valider le principe selon lequel les adultes autodidactes en milieu naturel contrôlent leur processus d'apprentissage, mais, comme l'indiquent ces auteurs, les recherches menées jusqu'à ce jour ne permettent pas de définir le type de contrôle impliqué²¹². Tremblay (2003) classe ce principe dans les principes d'apprentissage liés à la notion de méta-apprentissage. Dans la même étude (Danis et Tremblay 1985, 1987, 1988), le principe selon lequel le processus d'apprentissage des autodidactes serait composé d'activités d'apprentissage se succédant dans un ordre séquentiel et unidirectionnel (vers le but fixé), c'est-à-dire de manière linéaire en suivant des étapes prédéterminées, est en revanche contredit ; les buts sont très larges et flexibles, et les besoins et objectifs d'apprentissage sont découverts en cours de processus. Pour nos analyses, nous avons choisi de retenir cette acception de la notion de contrôle du processus d'apprentissage - qui se distingue donc de la capacité à prendre en charge toutes les opérations de définition, gestion et évaluation de l'apprentissage, telle que définie par Holec (1979). Nous supposons que la notion de contrôle du processus d'apprentissage est centrale pour la compréhension de l'autonomie d'apprentissage. Il s'agit ici de tenter d'en identifier les manifestations.

Les choix des ressources par les étudiants observés ne visent pas un apprentissage précis. Ce résultat est en adéquation avec ceux obtenus par Spear (1988) dans le domaine de l'apprentissage autodirigé des adultes. Les critères de l'étudiant justifiant le choix personnel

²¹² « [Self-taught adults] seem to exert control over their whole learning endeavor: *Throughout their learning process, self-taught adults assume the monitoring of their own learning, even when consulting external agents or when participating in formal educational activities.* Little is known to date about the type of monitoring which is involved here. » (1987, p. 6)

d'une ressource sont très souvent affectifs, plutôt vagues ou difficilement verbalisés. Même dans les pratiques qui paraissent plus « contrôlées », les choix se font sur les caractéristiques concrètes des ressources, avec en filigrane, présent mais pas toujours consciemment réfléchi, l'intérêt linguistique de la ressource. Les questions du chercheur mettent en évidence un ensemble de critères plus ou moins flous découlant de ce que l'étudiant sait de la ressource (parce qu'elle fait partie de son univers ou à travers sa représentation de ce que l'enseignant en a dit) et de l'acte d'apprendre une langue, de ses expériences d'apprentissage antérieures et de paramètres plus terre à terre comme ses envies, son état de forme et les efforts qu'il est prêt à consentir ce jour là. Mais il ne semble pas que ces critères soient consciemment mobilisés lors d'une réflexion sur le choix. Selon Holec (1991), l'apprenant autonome fait des choix conscients et finalisés, à la manière de l'enseignant²¹³. Nous avons fait l'hypothèse que tous les étudiants observés sont autonomes en apprentissage à des degrés divers. Dans la mesure où nous acceptons cette hypothèse, sur la question des modalités de choix des ressources, le contrôle du processus d'apprentissage s'oppose alors à la conception de Holec. Bien entendu, l'hypothèse contraire, selon laquelle tous les étudiants observés sont très peu autonomes, ne peut pas être totalement écartée. Il est également possible que l'autonomie d'apprentissage de l'étudiant ne s'exprime pas ou difficilement dans le dispositif en raison de l'absence de projet personnel concret autre que celui de réussir les examens et, éventuellement, de progresser en anglais.

Le contrôle du processus d'apprentissage apparaît plutôt, selon nos analyses, après une phase souvent relativement longue de découverte de la ressource, dans le retour réflexif qui conduit un apprenant à l'adopter définitivement parce qu'il la juge pertinente, le plus souvent d'après son intime conviction, parfois aussi à l'aune des résultats pratiques obtenus. Par exemple :

Et10 séance 4 : Et10 a visionné un film dont elle connaît très bien la version française.

- Et puis justement vu qu'on l'a déjà vu en français, on sait de quoi ça parle, on comprend, donc on peut justement faire la comparaison. Et c'était assez intéressant parce qu'il y a plein de jeux de mots qu'il y a en français qu'on retrouve pas en anglais ou des jeux de mots qu'il y a en anglais qu'on retrouve pas en français. C'est marrant.

(...)

- Ben ouais. C'est même ... c'est parfois mieux de travailler sur un film qu'on connaît bien. (...) Parce que ça permet de faire un autre exercice que sur un film qu'on connaît pas, quoi.

2

²¹³ Holec (1991) identifie trois domaines complémentaires dans lesquels une formation est nécessaire à l'apprenant souhaitant s'engager dans un apprentissage autodirigé, l'un d'entre eux étant celui de la méthodologie d'apprentissage : « Il s'agit donc, d'une certaine manière, de se donner la formation que reçoit, en principe, un enseignant « traditionnel », simplifiée » (p. 65).

Et1 séance 3 : Et1 a travaillé durant toute la séance sur un livre d'exercices avec cassette audio.

- J'ai même mis que la prochaine fois je vais continuer à travailler dessus parce que [ça commence?] ça m'intéresse. Parce que au début, c'est vrai que ça me plaisait pas du tout, je sais pas. [Ça peut?] ... du fait que j'ai pas compris ou quelque chose comme ça. Mais finalement je me suis dit que là c'est bien quand même parce que, comme j'ai décidé de travailler mon « listening »...
- Hm mm.
- ... donc, après avoir fini, je me suis dit que ben, c'est un bon outil pour travailler le « listening ».

Et9 séance 3 : Et9 a travaillé sur un dossier pour apprendre la transcription phonétique, choisi après avoir été conseillé par deux enseignants différents.

- (...) Mais c'est positif ou mitigé?
- Oui, c'est quand même positif parce que c'est lorsqu'on connaît pas bien la phonétique, on entend plus ou moins ... enfin, on prononce plus ou moins ce qu'on croit entendre et c'est pas forcément ça. C'est bien de savoir ce qu'on doit vraiment prononcer pour ...
- Hm
- ... pour à force être correct lorsqu'on parle anglais, quoi.

Le petit nombre de séances observées par étudiant n'a pas permis de confirmer que ces ressources étaient réutilisées. Notre cas le plus abouti sur cet aspect est celui de l'étudiant Et9, qui réutilise lors de trois séances sur quatre une ressource différente à chaque fois parce qu'elle l'a fait progresser de manière importante en compréhension orale ou acquérir du vocabulaire scientifique.

Par ailleurs, l'expression par les étudiants observés de l'intérêt qu'il trouve à une ressource ou une activité tient davantage de l'impression globalement positive que de l'argumentation précise et réfléchie. Nous pensons qu'il s'agit là d'une autre caractéristique qui différencie le contrôle du processus d'apprentissage par des apprenants non spécialistes des langues du contrôle dans la démarche didactique. Les difficultés d'expression de la plupart des étudiants observés, évoquées ailleurs dans la thèse, sont sans doute aussi en cause.

L'analyse a également porté sur les tâches choisies par les étudiants observés. Celle-ci révèle des influences multiples, qui rendent particulièrement complexe l'identification des manifestations du contrôle du processus d'apprentissage dans le dispositif. Tout d'abord, l'examen d'anglais, qui requiert de l'étudiant qu'il présente oralement son dossier de travail en CRL à l'enseignant responsable de son groupe, conduit les étudiants à prendre des notes et à faire des résumés. En outre, ces tâches sont explicitement préconisées par trois des quatre enseignants, sous forme de recommandations générales (un enseignant) et/ou pendant une autre activité de l'étudiant (deux enseignants). Les étudiants expriment toujours un intérêt personnel pour ces tâches, mais celui-ci semble ajouté dans un deuxième temps, peut-être

pour sauver la face²¹⁴. Ainsi, il semblerait que les tâches soient adoptées sans faire grand cas de leur intérêt et quelle que soit la ressource. Nous supposons qu'elles sont adoptées d'autant plus facilement qu'elles donnent un aspect sérieux et déculpabilisant au travail de l'étudiant :

Et5 séance 2 :

(Et5) Quand tu prends un dossier, tu fais quoi?

(E''') Tu le lis et tu fais un résumé.

(Et5) Ah! En même temps, (comme ça) j'aurai fait quelque chose.

Mais, en évitant à l'étudiant d'avoir à s'interroger sur le choix de la tâche, il est fort possible que les tâches préconisées limitent potentiellement ses chances de développer son autonomie d'apprentissage. Une influence croisée probable est celle des habitudes scolaires, explicitement mentionnée par une seule étudiante :

Et4 séance 1:

- Parce que j'avais pas très bien ... comme j'ai pas très bien compris, je pouvais pas trop raconter de détails.
- Hm. Mais pourquoi tu le fais quand même alors ? [le = un résumé]
- Ben ça, c'est pour moi. Je sais pas. C'est l'habitude.
- Hm

- J'ai toujours fait des résumés donc euh ... enfin c'est pour m'habituer à écrire aussi.

Le plus souvent, il est impossible de déterminer, dans le choix d'une tâche, la part des différentes influences extérieures et celle de l'intérêt personnel. Le discours des étudiants est très peu explicite sur la question. Une interprétation possible est qu'ils sont gênés par ces contraintes exercées sur leur liberté de choix. Une autre interprétation est que les influences sont davantage vécues que consciemment réfléchies, et sont dont difficilement verbalisables pour l'étudiant lui-même, d'autant plus que les tâches dont il est question ont la plupart du temps été intégrées dans leurs routines. Cette deuxième interprétation est confortée par le cas de l'étudiante Et4 qui, d'une séance à l'autre, revient spontanément sur la question du chercheur concernant les tâches de prise de notes et de résumé et rectifie son explication initiale, faisant de ces tâches des tâches plus largement contraintes que prescrites. Et4 semblait dans un premier temps ne plus être consciente de l'origine de cette routine.

Sur l'ensemble des tâches effectuées par les étudiants observés, il n'y a que peu de diversité. Si cet état de fait s'explique en partie par la prégnance des tâches prescrites ou conseillées par les enseignants, il est très probable que choisir une tâche soit difficile pour un apprenant non spécialiste des langues, tout comme il lui est difficile de choisir une ressource. Le travail sur

²¹⁴ Chacun comprendra qu'il soit difficile pour l'étudiant de s'opposer ouvertement à l'enseignant, alors même qu'il sait que ce qu'il dit est enregistré.

des ressources authentiques pour lesquelles aucune tâche n'est proposée ouvre certes de nombreuses possibilités, mais il nous semble que l'étudiant ne peut les envisager seul. Il effectue plutôt spontanément les tâches qui lui viennent le plus facilement à l'esprit. D'où la résurgence des tâches issues de la forme scolaire, par exemple. Pour visionner un film, les étudiants activent quasi-automatiquement le sous-titrage en anglais, quel que soit leur degré de contrôle du processus d'apprentissage sur les autres aspects, parce que cela facilite la compréhension et rend la tâche plus agréable. Les justifications de l'intérêt linguistique des sous-titres mentionnées par les étudiants observés sont multiples, mais il n'est pas aisé d'identifier les cas où il y a un réel contrôle du processus d'apprentissage. En revanche, une manifestation plus évidente du contrôle du processus d'apprentissage nous semble résider dans la capacité de certains des étudiants de notre recherche à envisager d'autres tâches possibles que celles qu'ils ont effectuées lors de la discussion avec le chercheur pendant l'entretien. Cette réflexivité sur les tâches et leur intérêt, induite par les questions pourtant vagues du chercheur, paraît indiquer que, lorsqu'ils y sont encouragés, ces étudiants sont capables de moduler les tâches pour travailler des compétences différentes, par exemple. Reste à vérifier, dans des études ultérieures, si cette réflexivité a posteriori est suivie de changements dans les pratiques effectives. La méthodologie de l'entretien d'explicitation tel que pratiqué dans notre recherche, qui n'est pas sans rappeler celle de l'entretien-conseil (Gremmo 1995), ouvre de nouvelles perspectives quant aux modalités d'accompagnement des apprenants dans le dispositif.

Quant aux ressources didactisées, nous distinguerons, pour les besoins de l'analyse :

- 1) les leçons constituées majoritairement d'exercices fermés
- 2) les ressources didactisées qui laissent à l'apprenant une marge plus grande d'appropriation. Dans le premier cas, les étudiants observés font les exercices dans l'ordre, plus ou moins vite, consultent le corrigé sans que l'observateur ne sache vraiment ce qu'ils font, commencent certains exercices sans les finir, en sautent d'autres. Lors de l'entretien, le chercheur, qui décrit à l'étudiant ce qu'il a observé, fait une description nécessairement sommaire et souvent les réponses de l'étudiant sont vagues. Dès lors, l'interprétation des données est très largement ouverte. Il s'est donc avéré très difficile d'aboutir à des résultats sur le degré de contrôle du processus d'apprentissage par l'étudiant lors de séances portant sur des leçons de ce type. En revanche, dans le cas de ressources didactisées laissant une plus grande marge d'appropriation, l'observation fine de l'enchaînement des actions effectuées pour une tâche nous renseigne sur le degré de contrôle du processus d'apprentissage par l'étudiant. Prenons

deux exemples sur un même support, les cédéroms. Les trois étudiants qui utilisent la série Reflex English font les exercices d'une leçon dans l'ordre où ils apparaissent, à l'exception des exercices pour lesquels il est nécessaire de parler à voix haute et s'enregistrer à cause des autres étudiants présents. Et4 note des mots sur sa feuille, les deux autres non. Et2 commence certains exercices d'expression écrite, les deux autres non. Les corrigés sont consultés plus ou moins rapidement. Nous n'avons pas souvent pu identifier de manifestations claires du contrôle du processus d'apprentissage. Prenons maintenant les cédéroms de dictées de la série Voicebook. Cette ressource est souvent conseillée dans tous les CRL, par trois enseignants sur quatre d'après nos données. L'analyse s'avère enrichie par le fait que plusieurs étudiants aient travaillé sur cette série de cédéroms, permettant au chercheur de comparer leurs manières de procéder. Et9 et Et10 font preuve de ténacité, avec de multiples réécoutes, le recours à une aide unique en dernière limite, la découverte d'un nouveau mot entraînant à nouveau, chez Et9, de multiples réécoutes pour trouver d'autres mots dans un contexte qui a changé. En revanche, Et8 procède de manière automatique, en écoutant un nombre limité de fois et tapant les mots qu'elle entend facilement, et quand elle n'entend plus de mots, a recours aux différentes aides, se laissant peu de temps pour réfléchir avant de demander la solution. L'absence de contrôle apparaît ici dans l'exécution automatique d'actions, sans retour réflexif sur l'apport ou intérêt de cette façon de faire, dans ou après l'action. Et9 et Et10 insistent en écoutant de nombreuses fois le même passage car ils jugent que c'est plus bénéfique; Et8 passe à la suite car, compte tenu du nombre de phrases de la dictée, il n'est pas envisageable pour elle de rester trop longtemps sur une même phrase.

Notre analyse semble indiquer que, dans un dispositif accueillant des étudiants non spécialistes de langues, le contrôle du processus d'apprentissage se situe moins en amont, dans le choix des ressources et des tâches, que dans la réflexion, même furtive, sur les choix passés, conduisant à l'abandon ou l'adoption d'une ressource, ou à la modification d'une tâche.

II.3. Routines

Dans le cadre de notre travail, rappelons que les routines désignent les modèles réguliers de comportement des étudiants dans le dispositif et, plus particulièrement, les manières de procéder standardisées face à une situation d'apprentissage précise (telle ressource ou telle tâche). Elles permettent d'économiser du temps et des ressources cognitives

par la mise en place d'automatismes. Nous avons fait l'hypothèse que des routines élaborées à des fins d'apprentissage dans le dispositif sont un indicateur d'autonomie dans l'apprentissage.

Pour identifier les routines, l'analyse a nécessité de remettre les séances observées dans un contexte plus global. Nous commencerons par préciser les différentes sources de données utilisées pour cette partie de l'analyse, afin d'expliciter les conditions d'obtention des résultats. Certaines des routines ont été mises en place suite aux séances de travail du semestre précédent (L1/S1) et nous avons donc eu recours à la feuille de suivi des étudiants observés pour obtenir des informations sur l'ensemble des séances en CRL en L1/S1 et L1/S2. Les routines ont le plus souvent été identifiées à partir du discours de l'étudiant et repérées grâce à des marqueurs linguistiques précis : le passage du passé composé (utilisé par l'étudiant pour décrire la séance) au présent simple (employé pour parler des habitudes), ainsi que l'utilisation de locutions adverbiales de temps comme « toujours », « la plupart du temps ». Le croisement des indications ainsi obtenues avec celles fournies par la feuille de suivi et les séances observées a permis d'établir de fortes présomptions.

Aucun étudiant observé n'entre dans le CRL et n'entreprend rien. Bien au contraire, nous avons déjà vu, dans la partie des résultats sur les pratiques d'exploration, que l'ensemble des sujets se lancent toujours assez rapidement dans une tâche, et leur activité est ensuite pratiquement ininterrompue. Les études de cas confirment l'existence de nombreuses routines, ce qui contribue à expliquer ce constat. Toutefois, dans l'intention des concepteurs des CRL, le dispositif est censé encourager l'apprenant à prendre le temps de la réflexion sur ses choix et son activité, et l'absence de pauses réflexives semble en décalage avec les intentions pédagogiques.

Les routines, que nous avons pu identifier, se distinguent d'abord par leur origine. Le dispositif impose des routines, même si la décision de s'y conformer ou non appartient en fin de compte à l'étudiant. Par exemple, remplir la feuille de suivi, imposée par le dispositif, est une routine partagée par l'ensemble des étudiants, qui la renseignent tous presque toujours en anglais, dans le cas contraire, il s'agit d'un oubli. Les pratiques sont très diverses. Les observations montrent que cette tâche est parfois différée à une séance ultérieure, par manque de temps. Les entretiens d'explicitation ayant écourté de nombreuses séances observées, il est possible que certaines pratiques aient été différentes sans la recherche. Certains étudiants la remplissent au fur et à mesure de la séance, d'autres uniquement en fin de séance. C'est surtout sur le contenu que les pratiques diffèrent : dans la case « Travail effectué », certains

étudiants écrivent un résumé des documents lus ou écoutés, d'autres une phrase générale décrivant les tâches effectuées, avec éventuellement un commentaire personnel sur l'intérêt ou la difficulté. Une étude précédente (Candas 2005) a montré que les étudiants perçoivent la feuille de suivi comme un outil de contrôle et la renseignent pour l'enseignant, et non pour eux-mêmes – ce que confirme notre recherche doctorale. L'intention des concepteurs des CRL était de faire de la feuille de suivi un outil de réflexivité; comble de l'ironie, les pratiques étudiantes en font une règle à respecter et une routine qui justifie de leur présence et de leur travail au CRL. Tout juste y voient-ils une utilité personnelle dans sa fonction de pense-bête, quand elle leur sert à préparer leur dossier de travail pour l'examen oral d'anglais de fin de semestre. Tous les étudiants prennent leur feuille de suivi en arrivant au CRL, jamais en cours de séance. Il est vrai que l'enseignant est parfois à l'accueil en début de séance et la leur donne. Quand une feuille de suivi est manquante, l'étudiant la réclame, parfois plusieurs fois. Il semble qu'en arrivant, les étudiants regardent parfois ce qu'ils avaient fait lors de la séance précédente ou mis dans la case « Prochain objectif ». Il est possible que la feuille de suivi leur donne également une contenance en arrivant au CRL.

D'autres routines portant sur le choix des ressources utilitaires comme le dictionnaire sont largement partagées, un dictionnaire particulier étant essayé une première fois durant une séance et définitivement adopté s'il convient. Les critères de choix du dictionnaire comprennent la taille et le fait qu'il soit pratique à utiliser, le nombre de tomes, l'aspect récent de l'ouvrage, la parenté avec le dictionnaire personnel (même éditeur) et le fait de bien l'aimer. L'étudiante Et6 mentionne que des exemplaires du dictionnaire qu'elle utilise au CRL C sont généralement posés sur les tables du centre de langues. Il n'est donc pas exclu que le dispositif influence les pratiques, par la mise en avant de certaines ressources par rapport à d'autres du même type. Comme nous l'avons vu dans les résultats sur le contrôle du processus d'apprentissage, il ne nous a pas été possible de déterminer si les routines, largement partagées elles aussi, consistant à noter le vocabulaire inconnu, prendre des notes ou rédiger un résumé quel que soit le type de ressource, résultent d'une décision personnelle s'appuyant sur l'importance de ces tâches pour apprendre et/ou l'apparence de sérieux et l'aspect déculpabilisant qu'elles donnent au travail de l'étudiant, ou de l'influence combinée du modèle scolaire et des contraintes du dispositif (attentes exprimées ou implicites des enseignants et modalités d'examen). Les routines apparaissent comme des constructions complexes, parfois basées sur des intentions personnelles et incorporant l'interprétation subjective des règles et normes du dispositif par l'apprenant, sans que celui-ci en ait nécessairement conscience (cf. étude de cas de l'étudiante Et4). En outre, il semble que les routines puissent se transmettre d'un étudiant à l'autre, comme le montre l'étude de cas de l'étudiant Et5 :

Séance 2 :

(Et5) Quand tu prends un dossier, tu fais quoi?

(E''') Tu le lis et tu fais un résumé.

(Et5) Ah! En même temps, (comme ça) j'aurai fait quelque chose.

Durant les séances 2 et 3, Et5 prend un dossier d'article et rédige un résumé de l'article lu.

Concernant les routines portant sur le choix des ressources, les tâches et modalités de travail, il n'est pas toujours aisé de distinguer les routines élaborées à des fins d'apprentissage des routines ayant plutôt d'autres fonctions, sans doute parce que les intentions d'apprentissage de l'ensemble des étudiants observés restent globalement assez floues. En outre, de par leur nature même de routine, elles peuvent s'avérer difficile à verbaliser, comme nous l'avons vu précédemment pour l'étudiante Et4 et les tâches de prise de notes et résumé. L'analyse des routines de l'ensemble des étudiants observés nous permet de proposer une catégorisation selon deux types se différenciant par leur fonction : les routines de survie, qui permettent d'éviter l'errance ou la paralysie dans le dispositif, et les routines d'apprentissage. Les routines de survie sont figées et souvent en lien avec les habitudes scolaires et les préconisations des enseignants du dispositif. Certes, l'étudiant dit leur trouver un intérêt linguistique. Dans les différents entretiens sur les séances observées, l'étudiant donne l'impression qu'il contrôle ce qu'il fait, mais l'analyse de l'ensemble des séances montre des contradictions dans son discours. L'étudiant Et5, par exemple, change de routine et utilise, pour justifier sa nouvelle routine, l'argument contraire à l'un des arguments employés dans le cas de la routine précédente. Lorsque le chercheur interroge les étudiants sur ce type de routines, ils sont incapables de réflexivité à leur sujet. Lors du bilan, ils sont parfois contents d'avoir fait tout ce qu'ils ont fait, mais restent toujours très évasifs sur l'intérêt réel de la séance de travail. Les routines d'apprentissage sont elles aussi tenaces. L'étudiant les a élaborées dans un certain but et les reproduit ensuite assez automatiquement parce qu'elles lui rendent bien service. Pour le sous-titrage des films en anglais par exemple, les étudiants disent utiliser cette option pour comprendre plus facilement et voir les mots écrits. Il n'y a pas d'exemple flagrant dans nos études de cas où un étudiant remet spontanément en cause ce qu'il vient de faire ou la manière dont il a procédé. Ceci s'explique probablement en partie par le fait que nos étudiants de L1/S1 n'ont pas d'intentions d'apprentissage suffisamment précises, comme cela apparaît dans les exemples suivants :

Et6 séance 2 : Et6 a regardé un film d'animation avec les sous-titres en anglais.

- D'accord. Et sinon c'est ma dernière question est-ce que ... qu'est-ce que vous pensez de cette séance ? Est-ce que c'était euh ... agréable ? Est-ce que ça vous conforte dans votre idée de faire des choses comme ça ... de la manière dont vous les avez faites aussi ? Ou est-ce que, si vous deviez recommencer, vous changeriez quelque chose ou ... ? (...)
- Et par rapport au ... donc vous avez tout abordé, mais juste par rapport aux sous-titres ?
- Aux sous-titres ? Je laisse les sous-titres euh ... À la rigueur si je revois un Disney ou quelque chose comme ça, je pourrais me passer de sous-titres, mais pour les films ... je préfère.

(...)

- (...) si je prends par exemple un Disney où la compréhension est très facile, je pourrai à ce moment-là plus me concentrer sur le phonétique et si je mets pas les sous-titres, ça m'obligera à être plus concentrée sur l'anglais parlé, les échanges que sur les écritures en fait.

Et10 séance 1 : Durant un jeu, Et10 s'adresse souvent en anglais aux deux autres étudiantes qui jouent avec elle.

- D'accord. Et sur les films euh ... ?
- Ben, on en discute parfois un peu après.
- [en même temps] ... est-ce que vous avez déjà discuté? Oui?
- Oui.
- En français ou en anglais?
- Euh ... en français [rire]. Mais on pourrait le faire en anglais, ouais, pourquoi pas ?
- Hm. Ok.
- Ce serait ...
- Non, mais moi je veux pas vous suggérer ni rien du tout. C'était juste pour savoir si c'était quelque chose qui vous avait déjà effleuré l'esprit, quoi.
- [en même temps] Non, non, mais c'est ... Oui, on en a déjà discuté et je pense, le prochain film, quand on en discutera, ça sera en anglais, ouais.

Toutefois, la réflexivité peut être provoquée par des questions ou quand les intentions d'apprentissage se précisent. Par conséquent, nous postulons que l'autonomie d'apprentissage passe par des routines de nature dynamique (« qui considère les choses dans leur mouvement, leur devenir »²¹⁵), évolutive, en lien étroit avec la notion de contrôle du processus d'apprentissage évoquée dans la section précédente.

II.4. Gestion des contraintes

Le CRL en tant que dispositif institutionnel exerce des contraintes sur l'activité des étudiants et influence leurs choix. Toutefois, ce dispositif d'apprentissage, parce qu'il est ouvert (Jézégou 2005), laisse en théorie suffisamment d'espace à l'étudiant pour qu'il se l'approprie. Si l'autonomie consiste bien, pour l'étudiant, à maintenir continuellement son identité en présence des perturbations incessantes qui lui viennent de son environnement

²¹⁵ Définition I. 2 dans *Le nouveau Petit Robert de la langue française 2008* (p. 795).

(Varela 1989), l'exercice de l'autonomie d'apprentissage se manifestera dans le(s) mode(s) de gestion par l'étudiant des contraintes du dispositif.

Globalement, les contraintes institutionnelles (être présents, travailler dans le CRL, passer l'examen) sont respectées par les étudiants observés, certains les estimant nécessaires car, sans elles, ils ne feraient pas d'anglais et/ou ne viendraient pas au CRL. Si l'assiduité n'est pas obligatoire ni contrôlée en théorie, la présence de l'enseignant dans le CRL et la feuille de suivi incitent sans doute les étudiants à être assidus, d'autant plus qu'ils seront évalués en fin de semestre par le même enseignant sur leur dossier de travail en CRL lors d'une présentation orale (cf. annexe 1 – Modalités de contrôle des connaissances 2005/2006). Leur participation à la recherche a peut-être joué un rôle dans leur assiduité, car, dans ces conditions, une absence, par exemple, pouvait difficilement passer inaperçue. Plusieurs étudiants ont expliqué, lors de l'entretien sur une séance observée, qu'ils ne seraient probablement pas venus s'ils n'avaient pas convenu d'être présents avec le chercheur. Il semble bien que les étudiants se plient aux contraintes imposées par le dispositif ou préconisations des enseignants - comme renseigner la feuille de suivi, remplir une fiche « Film report » après avoir visionné un film ou prendre des notes - d'autant plus facilement que la tâche imposée ou conseillée leur permet de constituer le dossier de travail pour l'examen d'anglais du semestre. L'objectif de tous les étudiants observés est de valider leur année universitaire en réussissant les examens et leur travail au CRL est conditionné par cet objectif.

Inhérente au dispositif d'apprentissage cette fois-ci, une autre contrainte forte s'exerce sur ses usagers; c'est la liberté de choix et d'action qu'il impose dans la conduite de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons déjà noté que les étudiants observés font de nombreux choix et enchaînent les activités. Est-ce parce qu'ils acceptent la prise en charge des choix et activités d'apprentissage que le dispositif prévoit? Ou est-ce parce qu'ils la subissent? L'étudiante Et10 dit spontanément préférer le dispositif des CRL aux cours du lycée, contrairement à l'étudiante Et6, qui pense qu'elle progresserait plus avec des cours. Nous ne savons pas si les autres étudiants sont satisfaits. Mais l'ensemble des étudiants observés paraissent accepter, ou se contenter, du dispositif qui leur est imposé – puisqu'il n'est pas possible, comme au CRAPEL par exemple, de choisir entre cours ou CRL. Les étudiants observés fréquentent peu les CRL en dehors des séances en accès fixe, à part les étudiants Et9 et Et7, deux travailleurs acharnés. L'étudiante Et8 reste plutôt au CRL en accès libre après les séances en accès fixe pour faire des heures d'anglais tant qu'elle en a le temps.

Ceci indique que seuls deux étudiants investissent le dispositif pour un usage réellement personnel, alors que les autres l'utilisent de manière minimale. La fréquentation en accès libre des CRL par ces derniers est sans doute en relation avec l'examen. Les deux étudiants les plus assidus manifestent par ailleurs un degré important du contrôle du processus d'apprentissage²¹⁶.

Le modèle pédagogique sous-jacent aux CRL prévoit la présence d'enseignants dans les centres ; leur fonction est d'accompagner les étudiants dans l'apprentissage de la langue et le développement de leur autonomie d'apprentissage. Il est probable que le soutien apporté varie en fonction de la représentation qu'ils se font du degré d'autonomie de l'étudiant. En outre, certains enseignants apparaissent plus interventionnistes que d'autres, dans leur façon d'accompagner les étudiants évoluant dans le CRL. En conséquence, les modes de gestion de ces interactions sont donc plus manifestes chez certains étudiants que chez d'autres. Contrairement à tous les autres étudiants observés, l'étudiante Et10, par exemple, n'a pas sollicité son enseignant durant les quatre séances observées et celui-ci n'est pas venu lui parler. Une hypothèse est que cette étudiante est très autonome en apprentissage puisque c'est elle qui spécifie ses lois (Varela 1989). Les autres étudiants répondent toujours en anglais à l'enseignant qui s'adresse à eux en anglais sauf les étudiantes Et6 et Et2. La première préfère parler en anglais lors de débats ayant lieu durant les séances en salle ; la seconde dit, lors d'une séance, ne pas aimer parler anglais devant les autres alors qu'à la séance précédente elle affirmait apprécier que l'enseignant vienne lui parler en anglais pendant sa séance au CRL. Ces deux étudiantes, dont les profils sont très différents quant au degré de contrôle du processus d'apprentissage par exemple, répondent parfois en français à l'enseignant. Les conseils des enseignants - terme général sous lequel nous regroupons à la fois les ressources et activités conseillées et les ressources données en main propre et donc quasi-imposées - sont diversement suivis, mais il ne semble pas que cela soit fonction de l'étudiant, puisque tous les étudiants suivent certains conseils et en écartent d'autres. La manière et les circonstances dans lesquelles le conseil est donné laissent à l'étudiant plus ou moins de latitude pour éventuellement refuser, sachant que l'enseignant sera aussi l'unique évaluateur de son dossier de travail à l'examen en fin de semestre. Ainsi, lorsque l'enseignant²¹⁷ choisit un cédérom

²¹⁶ L'étude de cas de l'étudiant Et7 n'est pas disponible. Nous nous basons ici sur notre connaissance des données pour cet étudiant. L'analyse devra le confirmer.

Nous utilisons ici le terme générique, qui englobe les quatre enseignants ayant participé à notre recherche. Dans les exemples, c'est un des quatre enseignants auquel il est fait référence.

pour les étudiants Et8 et Et9, fait changer Et8 de ressource (un site internet à la place d'un cédérom), dit à l'étudiante Et4 d'essayer le site internet qu'il vient de montrer avant le cédérom qu'elle avait en tête ou apporte une fiche « Film report » à l'étudiant Et1, il paraît difficile de refuser puisque cela impliquerait de s'opposer ouvertement à lui. Sur leur feuille de suivi, l'enseignant encourage fermement (en utilisant l'impératif) Et8 et Et9 à participer à des ateliers de conversation – ce que les deux étudiants font, Et8 à contrecœur car elle déteste parler anglais mais estime qu'il faut se forcer, Et9 avec un relatif entrain puisque c'est un de ses objectifs de l'année qu'il n'a pas pu vraiment mettre en œuvre parce que les créneaux horaires ne convenaient pas à son emploi du temps. En revanche, à divers endroits de la feuille de suivi de l'étudiant Et1, l'enseignant a noté les adresses internet de plusieurs sites, d'une manière qui paraît plus informative, et seul un des sites est exploité par l'étudiant. Il semble aussi que les étudiants soient plus enclins à refuser poliment de suivre une suggestion de l'enseignant lorsque celle-ci intervient alors qu'ils travaillent activement sur une ressource. Après avoir répondu à l'enseignant qu'il n'apprenait rien de nouveau en lisant le texte choisi, Et5 décline sa suggestion de changer de texte car celui-ci n'est en fait qu'un prétexte pour une production écrite. De même, après avoir fait part à l'enseignant de ses difficultés à transcrire une dictée compte tenu du débit, Et9 décline sa suggestion d'utiliser la fonction « Speed » du logiciel qui permet de ralentir le débit lors de l'écoute. L'enseignant ralentit lui-même le débit en utilisant cette fonction lors d'une séance observée de l'étudiante Et8, et celle-ci remet la vitesse normale dès le départ de l'enseignant. Lors de la même séance, Et8 répond à l'enseignant qui lui suggère de chercher un dictionnaire papier qu'elle en prendra un plus tard.

De manière générale, nous n'avons pas pu établir de recoupements entre, d'un côté, les modes de gestion des contraintes inhérentes au dispositif et des préconisations des enseignants et, d'un autre côté, les autres indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage. Il ressort de l'analyse que la gestion des contraintes est davantage fonction des circonstances et, dans une certaine mesure, de la personnalité de l'étudiant. Dans une certaine mesure, car même les étudiants timides savent dire non ou faire ce qu'ils veulent. Ceci montre que, quand un dispositif offre un espace de liberté suffisant, l'apprenant, quelles que soient sa personnalité et les difficultés qu'il rencontre, l'investit. L'hypothèse que nous avions formulée, selon laquelle la gestion des contraintes pourrait être un indicateur d'autonomie, n'est pas confirmée dans le cadre de notre recherche dans les CRL de l'ULP. Toutefois, l'influence prépondérante de l'examen sur les conduites étudiantes pourrait expliquer des modes de gestion des contraintes et préconisations relativement similaires pour tous les étudiants.

CHAPITRE 6 Synthèse des résultats et conclusion

Notre recherche a montré que, durant une séance en CRL, les étudiants procèdent à de nombreuses activités, de manière continue. En outre, ils font également beaucoup de choix. En conclusion, nous résumerons les résultats que l'analyse de l'activité d'étudiants apprenant l'anglais en CRL a permis d'apporter sur les manifestations de l'expression de l'autonomie d'apprentissage individuelle, à partir des quatre indicateurs que nous avons identifiés : exploration des ressources et du potentiel du dispositif offert, contrôle du processus d'apprentissage par l'étudiant, routines développées à des fins d'apprentissage, et gestion par l'étudiant des contraintes inhérentes au dispositif.

Compte tenu de la nature du dispositif, il n'est pas étonnant que l'exploration fasse partie des actions entreprises par les étudiants observés dans les CRL. Cette phase a nécessairement lieu quand il n'y a pas prescription d'une tâche. Ce qui distingue l'exploration de l'errance, c'est l'existence d'une intentionnalité au moins vague ; l'errance est, elle, une forme d'exploration sans but, donc sans fin. Nos analyses n'ont révélé aucun cas d'errance chez les étudiants observés. L'exploration est un type d'action entrepris par tous les étudiants observés, mais pas nécessairement à toutes les séances : parfois l'étudiant continue un travail commencé lors d'une séance précédente. Les modes d'exploration identifiés dans notre recherche diffèrent par l'étendue de l'exploration (peu, assez, très extensive), le degré d'ouverture (ouverte ou limitée à un type de ressources) et l'objet sur lequel elle porte (le classeur de ressources, l'environnement du CRL). Les pratiques d'exploration des étudiants observés confirment l'importance de l'existence de différentes entrées dans le dispositif. Si certains étudiants utilisent les listes de ressources, d'autres étudiants préfèrent choisir leurs ressources parmi celles qu'ils peuvent voir ; certaines ressources sont aussi découvertes par hasard dans le CRL, même si ces cas restent rares. L'exploration est assez rarement ouverte, le type de ressources – un film, un cédérom de dictées, un dossier d'article - ayant déjà été choisi avant que la phase d'exploration ne débute. C'est donc bien l'aspect concret de la ressource qui est souvent le premier critère de choix, et non la compétence qu'elle permettra de travailler, par exemple. En général, l'exploration est également peu extensive et semble s'arrêter dès qu'une ressource envisagée est jugée suffisamment attrayante ou satisfaisante sur des critères peu précis. Ceci tend à montrer que des pratiques d'exploration ouvertes et extensives ne sont ni manifestations d'autonomie dans l'apprentissage, ni incitations à la développer, comme les concepteurs du dispositif l'avaient postulé. Nous n'excluons néanmoins pas que l'absence de valorisation des pratiques d'exploration par les enseignants, ainsi que la situation consistant à être observé par le chercheur, aient eu une influence limitative sur celles-ci, un temps d'exploration trop long pouvant être ressenti comme embarrassant dans nos sociétés valorisant la maîtrise et l'efficacité. En effet, il est fréquent que l'enseignant intervienne dans l'exploration pour choisir une ressource pour l'étudiant ou en conseiller une oralement, ce qui s'explique sans doute par la représentation que se fait ce dernier de son rôle dans le dispositif. Ainsi, la trajectoire d'apprentissage des étudiants dans les CRL, que nous avons définie comme leur itinéraire dans ce lieu sur une période longue comme le semestre ou l'année, repose certes sur des choix personnels, mais dépend grandement d'autres facteurs tels que l'environnement immédiat, la rencontre, le hasard, autrement dit des « circonstances organisantes » (Spear et Mocker 1984) au sens large, qui la structurent, l'organisent et aussi, dans un sens, la limitent. Si l'étudiant est acteur, dans le sens où il fait, il agit, il circule, il décide, il est loin d'être pleinement l'auteur de sa trajectoire d'apprentissage dans le sens où il produirait son apprentissage en toute conscience et liberté. Le dispositif exerce indéniablement des contraintes fortes sur le comportement des étudiants.

Nous avons vu que ce n'est pas un apprentissage précis qui est visé par les étudiants observés quand ils choisissent une ressource et que leurs critères de choix sont affectifs, et/ou vagues ou difficilement verbalisés. Ceci semble confirmer que notre acception de la notion de contrôle du processus d'apprentissage se distingue de la capacité à prendre en charge les opérations de définition, gestion et évaluation de l'apprentissage, telle que définie par Holec (1979). En revanche, se lancer dans une activité d'apprentissage sans anticipation du résultat espéré demande une grande tolérance à l'incertitude – ce qui est un trait caractéristique des autodidactes (Tremblay 2003). L'importance des actions exploratoires, c'est-à-dire sans idée précise quant au résultat anticipé ou à l'utilité pour l'apprentissage à long terme, dans les projets autodirigés d'adultes a également été mis en évidence (Spear 1988). Le contrôle du processus d'apprentissage se manifeste plutôt par un pilotage plus ou moins flou de l'apprentissage par l'apprenant, organisé en fonction de « buts très larges et flexibles » (Danis et Tremblay 1985) ou d'une « intentionnalité flottante » (Berten 1999). Ce contrôle du processus d'apprentissage se manifeste aussi, après la phase de découverte des ressources et/ou tâches, par un retour réflexif (« reflection », Little 1991)

parfois furtif qui conduit un apprenant à adopter définitivement une ressource ou une tâche parce qu'il la juge pertinente, d'après son intime conviction ou compte tenu de progrès concrets constatés. Il est d'ailleurs probable que la phase d'exploration d'une nouvelle ressource se poursuive en fait largement au delà du choix, dans la découverte et l'exploitation de celle-ci, et donc sur une période de temps bien plus longue. Si une ressource, un type de ressource ou une tâche convient à l'étudiant, il/elle peut devenir l'objet d'une routine.

Toutefois, il apparaît que les étudiants observés peinent à envisager des tâches différentes de celles qu'ils connaissent par leur expérience scolaire et leur histoire personnelle, et que leur réflexion gagne à être stimulée par des questions sur celles-ci. Narcy-Combes (2005) estime qu'il est « de la responsabilité des apprenants de s'informer sur la nature de l'apprentissage, en particulier celui d'une langue, pour pouvoir mieux gérer leurs apprentissages et mieux choisir les formations dont ils ont besoin » (p. 85). Compte tenu de la finalité autonomisante des CRL, est-ce de la responsabilité des étudiants ou de l'organisation du dispositif?

Les routines identifiées dans notre recherche ont des origines diverses. Le dispositif lui-même est générateur de routines : prendre sa feuille de suivi, choisir une ressource, choisir une tâche, renseigner la feuille de suivi. Ces routines dessinent une trame d'actes à effectuer. Comme toutes les routines, elles réduisent l'incertitude et génèrent de la stabilité, ce qui rassure. Les routines de travail des étudiants sont des constructions complexes, incorporant des influences multiples, souvent non conscientes, dont les habitudes scolaires, les attentes des enseignants et les contraintes telles que l'examen. Nous soulignons encore ici l'impact du dispositif sur les activités de l'étudiant. Les routines de travail concernent aussi bien le choix des ressources que celui des tâches. Ressource et tâche sont d'ailleurs souvent associées dans une routine globale; autrement dit, pour une ressource déterminée, c'est très souvent la même tâche qui est effectuée. Il apparaît clairement que les étudiants observés n'envisagent pas une large diversité de tâches. L'absence de projet personnel d'apprentissage de l'anglais explique peut-être qu'ils ne remettent que rarement en cause l'intérêt de la routine mise en place. Toutefois, la réflexivité sur les routines de travail a dans certains cas été induite par l'entretien d'explicitation, proche de l'esprit de l'entretien-conseil (Gremmo 1995). Ceci nous a conduite à faire une distinction entre deux types de routines : les routines de survie, quelque peu figées et défensives car mises en place pour éviter d'avoir à faire face à une situation d'incertitude totale, et les routines d'apprentissage, qui peuvent être ajustées, de manière intentionnelle ou

non-intentionnelle, et qui, en théorie, ne cessent d'évoluer en fonction des expériences passées et des modifications de la situation de l'apprenant et de l'environnement. Nous postulons qu'il y a un lien fort entre les routines d'apprentissage et le contrôle du processus d'apprentissage, celui-ci se manifestant également par des réajustements des choix, plus ou moins réfléchis, dans et en dehors de l'action même.

Si ces réajustements doivent pouvoir se produire, il leur faut un cadre où peuvent s'exercer réflexion, recul (Narcy-Combes 2005), contrôle de l'apprentissage. Montandon (2002) cité par Narcy-Combes (2005) « affirme que rien n'est en soi ressources ou contraintes et que tout dépend des objectifs qu'on s'est donné » (p. 91). Or, nous avons pu constater que les étudiants observés privilégient les objectifs institutionnels en adoptant le métier d'étudiant et qu'ils sont loin de se fixer des buts précis à atteindre ou des tâches d'apprentissage qui aient du sens pour eux, autres que le plaisir immédiat ou le sens du devoir accompli. C'est pourtant en procédant à ce « bricolage » (Narcy-Combes 2005, p. 91; Berten 1999, p. 42) entre liberté et contraintes, entre aléatoire et planification, entre hétéroformation et autoformation (Pineau 1983), entre choix et obligation, qu'advient un certain apprentissage en langue et culture, en connaissance de soi, en autonomie. La manière dont les étudiants interprètent les contraintes du dispositif et se « débrouillent avec » participe à des degrés divers à leur développement personnel.

Au détour des analyses portant sur les quatre indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage, la dimension affective de tout apprentissage transparaît indéniablement. Le nombre de verbes et d'adjectifs ayant trait aux affects ne permet pas d'en douter. Il est aujourd'hui attesté que l'apprentissage est un processus éminemment affectif (Damasio 1995; Berthoz 2003; Gardner 2004; Trocmé-Fabre 2003; Candas 2005; Candas et Eneau 2009). Nous avons vu que les choix des étudiants observés reposaient au moins en partie sur des critères affectifs, ce qui, dans les études de cas, n'apparaît pas être en opposition avec le contrôle du processus d'apprentissage par l'étudiant. Bien au contraire, la prise en compte des affects est importante en particulier chez les étudiants ayant un degré de contrôle assez important sur leur processus d'apprentissage. Il est probable qu'elle témoigne d'une grande connaissance de soi, et, plus particulièrement, de ses processus d'apprentissage (Tremblay 2003). En outre, au début de notre recherche doctorale, nous avions fait l'hypothèse que l'absence de contrôle du processus d'apprentissage se traduirait par des choix purement

affectifs, faisant des affects l'unique moteur du processus d'apprentissage. Or, il n'en est rien puisque plusieurs étudiants dont le degré de contrôle s'avère, après analyse, peu important font des activités qui leur semblent très peu plaisantes ou intéressantes. Nous avions sans doute sous-estimé le poids des habitudes scolaires dans le désir de l'étudiant d'apprendre et/ou de répondre aux attentes des enseignants et du dispositif (et/ou du chercheur ...).

Reste une question essentielle: le dispositif participe-t-il au développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants ou ne fait-il que favoriser les conditions de travail des étudiants les plus autonomes? Nous pensons que le nombre de séances consécutives observées dans notre recherche pour le même étudiant a limité nos chances d'observer des évolutions. Toutefois, l'étudiant Et9 fait état de progrès notables en compréhension orale et revendique des acquisitions en vocabulaire qui l'encouragent à s'investir encore plus dans les activités auxquelles il attribue ses progrès. L'étudiant Et1 développe une technique d'écoute d'un passage oral pour y repérer des informations, en faisant avec l'enseignant le début du premier exercice d'écoute. Y a-t-il dans ces deux cas développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants? C'est une possibilité. Une autre hypothèse, dans le cas de l'étudiant Et9, est qu'il était déjà autonome avant de fréquenter les CRL et qu'il a trouvé dans le dispositif un espace où exercer mieux qu'avant son autonomie d'apprentissage. Pour une étude ultérieure sur le même objet, une période d'observations plus longue est préconisée, ce qui permettrait également que les pratiques effectives viennent confirmer le discours de l'étudiant pour l'analyse des routines, par exemple.

Si nos études de cas excluent toute généralisation, le contexte particulier de la recherche permet de rendre intelligibles les activités des étudiants mis dans un dispositif offrant un espace de liberté. Toutefois, l'ensemble des résultats ne valent que pour le contexte institutionnel et universitaire spécifique dans lequel ils ont été obtenus. À l'ULP, les modules de langues sont obligatoires dans le cursus des étudiants spécialistes d'autres disciplines. Plusieurs des étudiants observés parlent de l'importance de l'anglais dans leur cursus disciplinaire ou pour leur avenir professionnel. Mais, globalement, ils ne font pas état d'un projet personnel d'apprentissage d'une langue étrangère, si ce n'est de valider le module d'anglais obligatoire. Il est indispensable de situer les résultats obtenus dans ce contexte global, marqué, pour les étudiants observés, par des intentions institutionnelles fortes et un projet personnel d'apprentissage des langues étrangères plutôt flou. En outre, contrairement

aux autodidactes évoluant dans le milieu naturel, les sujets de notre étude apprennent l'anglais dans un environnement de ressources présélectionnées par des experts. Dans de telles conditions, il est probable que de nombreux facteurs parasitent l'expression de l'autonomie dans l'apprentissage, qui ne dépend pas tant du dispositif pédagogique mis en place que du contexte institutionnel global.

Les résultats que nous venons d'évoquer ont été obtenus à l'aide d'une méthodologie originale, combinant l'observation des activités d'étudiants lors de séances en CRL et un entretien directif après chaque observation, conduit par le chercheur et visant l'explicitation des actions observées. Il apparaît que la description des activités en soi ne permet souvent pas de faire des hypothèses sérieuses sur le degré d'autonomie d'apprentissage de l'étudiant. Deux étudiants, autonomes à des degrés très différents d'après nos indicateurs, peuvent faire la même tâche sur une ressource équivalente. Toutefois, l'observation fine de l'enchaînement des actions dans la réalisation de certaines tâches²¹⁸ permet parfois d'aboutir à des hypothèses fortes, qui gagnent toujours à être confirmées par les réponses de l'étudiant lors de l'entretien. Les entretiens montrent clairement la propension des étudiants à parler de leurs pratiques d'apprentissage en CRL en général (Vermersch 2003), dès lors qu'ils ne sont pas guidés par une description précise des actions observées. Ainsi, notre recherche nous semble confirmer la pertinence des options méthodologiques choisies. Une limite nous paraît néanmoins devoir être soulignée. Nous avons constaté, chez les étudiants observés, des difficultés généralisées à s'exprimer lors des entretiens, rendant parfois l'interprétation du discours difficile. Nous attribuons cette difficulté à s'exprimer avec précision sur son travail à deux phénomènes d'ordres différents : des difficultés d'expression en français, mais aussi des difficultés à verbaliser les activités et les choix, très certainement parce que ceux-ci ne sont pas aisément accessibles à l'apprenant lui-même.

Un résultat non anticipé, en lien avec la méthodologie choisie pour le recueil des données, a été le déclenchement, chez au moins deux étudiantes, d'un processus réflexif sur une tâche menée – déclenchement entraîné par des questions du chercheur, dont l'intention n'était pourtant que d'obtenir des informations complémentaires sur les activités et les choix effectués par l'étudiant. Ce résultat inattendu ouvre une piste prometteuse pour l'évolution du

_

²¹⁸ Nous pensons ici, par exemple, à la transcription d'une dictée sur un cédérom de dictées.

dispositif, quant à son objectif de promouvoir le développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants.

Notre objet de recherche était circonscrit au développement de l'autonomie dans l'apprentissage dans un dispositif conçu *ad hoc*. L'anglais constituait l'objet sur lequel s'exerçait cet apprentissage par les étudiants et nous l'avons traité comme un objet secondaire. À ce stade de notre cheminement de recherche, nous envisageons un rapprochement avec la didactique des langues, afin d'enrichir notre problématique et procéder à des clarifications terminologiques. Pour donner un exemple, nous avons fait porter l'analyse sur les choix des étudiants concernant les ressources et ce que nous avons appelé les tâches. Or, nos données d'observation comprennent de nombreuses indications sur la mise en œuvre de la tâche, ou techniques d'apprentissage selon Narcy-Combes (1990, p. 118):

- « Ce sont les diverses manières dont un apprenant procède volontairement pour réaliser une tâche. Par exemple:
- lire la transcription avant d'écouter la bande audio,
- traduire mot à mot une lettre composée en français pour rédiger une lettre en anglais,
- souligner les mots inconnus, etc. »

La distinction entre la tâche à proprement parler et sa mise en œuvre aurait sans aucun doute permis de clarifier notre analyse. Par ailleurs, dans les CRL, le développement de l'autonomie d'apprentissage est visé dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère. Les interactions entre ces deux dimensions n'ayant pas été abordées dans notre recherche, des analyses complémentaires sont envisagées afin d'identifier les relations nécessairement complexes dans le dispositif entre apprentissage de la langue et développement de l'autonomie d'apprentissage. Les champs des sciences de l'éducation et de la didactique de l'anglais devront être convoqués conjointement. Nous souhaiterions en particulier examiner la pertinence de la distinction entre apprentissage intentionnel et apprentissage incident (Cseh, Watkins, Marsick, 2000 ; Narcy-Combes 2005, p. 48) en lien avec la question de l'autonomie d'apprentissage.

En conclusion de la conclusion ...

Nos sociétés occidentales ont actuellement l'obsession du résultat et, pour y parvenir, de la procédure efficace et par conséquent contrôlée. Le paternalisme dont font preuve les institutions, dont l'école, envers les masses supposément ignorantes et incapables d'apprendre par elles-mêmes, a abouti à la création de dispositifs pour, selon l'époque, éduquer et

instruire, transmettre des savoirs, et enfin apprendre la manière d'apprendre. Pourtant, les apprentissages de tout être humain au quotidien devraient nous conduire à davantage de confiance dans l'immense potentiel de chaque apprenant. Même si notre recherche a des limitations évidentes, elle permet néanmoins d'ajouter une pierre à l'édifice des trop rares études qui tendent à montrer que, pour favoriser l'apprentissage, l'essentiel tient au moins autant à la qualité des dispositifs dans leur fonction de soutien qu'au respect inconditionnel des processus individuels et à l'espace laissé à l'apprenant pour cheminer. Si l'autonomie d'apprentissage est telle que nous l'avons décrite, l'apprenant est plus un bricoleur au sens de Lévi-Strauss (1962, p. 27, cité par Berten 1999, p. 44) qu'un ingénieur car il ne « subordonne pas [chaque tâche] à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet ». Subordonnant au contraire la fin aux moyens, il se débrouille avec « les moyens du bord », engage une sorte de dialogue créatif avec les éléments hétérogènes de son stock, qui sont « le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées », pour concevoir un objet. C'est pourquoi un dispositif doit faire une large place « à notre disposition inventive, à notre disponibilité à l'événementiel » (Berten 1999, p. 45). Les centres de ressources de langues ont été décrits comme lieu non d'acquisition mais de médiation du savoir, notamment dans les travaux du CRAPEL. Nous pensons que les CRL doivent aussi être cet « environnement tolérant à l'erreur et bienveillant (...) condition de développement des potentialités » que décrit Berten (1999), qui « donn[e] ses chances à la créativité » en offrant des « ressources polyvalentes, disponibles pour le sujet, mais qui deviennent significatives dans la mesure où elle se laisse marquer par une intentionnalité flottante et transversale » (p. 43).

ANNEXE 1

Modalités de contrôle des connaissances en 2005/2006 : Les 4 UE de langues en Licence

Les 4 UE de langues en Licence - 2005-06

Cursus sur 3 ans visant le niveau CLES 2 avec contrôle continu régulier

La pratique des langues dans les 7 centres de ressources de langues (CRL) de l'ULP est fondée sur le travail personnel de l'étudiant(e), l'individualisation de son parcours et l'acquisition de méthodes de travail développant l'autonomie.

Elle s'articule au cadre européen commun de référence du Conseil de l'Europe (cf Portfolio européen des langues, distribué aux étudiants de S1, disponible pour consultation dans les CRL et sur http://culture2.coe.int/portfolio/), et vise le niveau B2 en S5, attesté par le certificat national CLES 2 en anglais ou en allemand (Certificat de Compétences en Langues dans l'Enseignement Supérieur - niveau 2).

Répartition des UE de langues sur l'année universitaire

1 ^{er} semestre	2è semestre
L1S1	L1S2
L3S5	L2S4(S3 en Physique et Applications)

Les UE de langues disciplinaires, situées en général en L2S3 et L3S6, sont du ressort des UFR et des facultés.

Choix des langues

Les étudiants ont le **choix entre l'anglais et l'allemand, et le français langue étrangère** (FLE) pour les étudiants étrangers non-francophones, dont le niveau est insuffisant à leur arrivée pour poursuivre des études en français. La validation du FLE dans les UE de langues n'est possible qu'en première année d'inscription à l'ULP.

Les étudiants peuvent, à chaque semestre, modifier le choix de la langue étudiée.

Les 3 crédits de l'UE peuvent recouvrir **l'apprentissage de deux langues** en fonction des recommandations des UFR.

L'apprentissage de **l'espagnol**, proposé dans certaines filières en 2è langue, se fait à SPIRAL - Bâtiment Le Pangloss, 22 rue René Descartes (http://u2.u-strasbg.fr/spiral)

Fonctionnement du FLE (Français Langue Etrangère)

En FLE, les étudiants fonctionnent au CRL de la Faculté des Sciences Economiques (PEGE 61, avenue de la Forêt Noire). Ils ont un entretien individuel préalable sur rendez-vous à prendre auprès de Mme Mireille Marchal <u>fle@cournot.u-strasbg.fr</u>. Le travail individuel en CRL se fait à leur convenance dans les créneaux libres de leur emploi du temps. Ils peuvent aussi participer à des ateliers en petits groupes, sur inscription hebdomadaire.

Fonctionnement en anglais et allemand

Les étudiants sont accueillis dans des **créneaux hebdomadaires de 2 heures** par semestre (**accès fixe**). L'emploi du temps de chaque mention indique le CRL d'affectation.

En L1 - S1 et S2, il y a alternance entre travail en CRL et travail en salle, semaines A et B, selon un calendrier affiché dans les CRL. En L2S4 (S3 en Physique et Applications) et L3S5, le travail se fait entièrement en CRL.

Les étudiants peuvent aussi **accéder aux 7 CRL en accès libre** – soit dans les créneaux d'accès libre, ou dans les créneaux d'accès fixes d'autres groupes dans la limite des places disponibles – voir planning des accès libres des centres sur http://ulplangues.u-strasbg.fr

Organisation pédagogique

L1-S1

Semestre d'accueil, d'intégration, d'acclimatation, de bilan de compétences (lire, écouter, parler, écrire) et de positionnement à l'aide du Portfolio Européén des langues, débouchant sur des intentions/priorités de travail pour S2 (dans la perspective de CLES 2 en S5).

Découverte du travail en CRL, apprentissage du travail en autonomie.

Première séance/semaine du 3 au 7 octobre: présentation de l'UE, prise en main du portfolio européen des langues, formation des groupes de langues, travail sur la biographie langagière.

L1-S2

Travail sur des **objectifs personnels** - besoins individuels, choix de compétences prioritaires en fonction du bilan S1 et dans la perspective de CLES 2- et sur des **objectifs institutionnels** : se préparer aux UE de langues disciplinaires.

L2-S4(S3 en Physique et Applications)

Réalisation d'un dossier en groupes de 3 ou 4 étudiants : **travail de recherche approfondi** sur un thème.

L3-S5

Approfondissement des différentes compétences en vue de la passation de CLES 2.

Modalités de contrôle des connaissances

L3-S5 : CLES 2, en anglais ou en allemand, portant sur les 4 compétences: écouter, parler (interaction orale entre 2 étudiants), lire, et écrire - annales consultables dans les CRL.

L1-S1 et S2 et L2-S4 (ou S3 selon les UFR) : contrôle continu

Description détaillée des modalités semestre par semestre dans les tableaux d'affichage des CRL et sur http://ulplangues.u-strasbg.fr

Lieux: consulter les emplois du temps

UE libre

Les étudiants peuvent aussi choisir l'apprentissage d'une autre langue que l'anglais, c'est à dire le FLE à l'ULP (conditions d'inscription identiques que pour les UE obligatoires), l'allemand à l'ULP ou à SPIRAL, ou une autre langue à SPIRAL (Bâtiment Le Pangloss, 22 rue René Descartes — http://u2.u-strasbg.fr/spiral. Des examens articulés aux niveaux du cadre européen valideront ces UE.

ANNEXE 2

Liste des ressources citées dans la thèse

(dans le présent volume, le livret et l'ensemble des données)

Liste des ressources citées dans cette thèse :

Sites internet:

Le site du CRL de Physique : http://crlphysique.u-strasbg.fr/

Le site du CRL de l'Institut Le Bel : http://coursenligne.u-strasbg.fr/crllebel/

Liens visités à partir du site Internet du CRL de physique :

- « ABC > Australian Broadcasting Corporation Online » : http://www.abc.net.au/
- « Audio Resources with exercises » : http://cla.univ-fcomte.fr/english/herethere/index.htm
- « BBC News online » : http://news.bbc.co.uk/#
- « Breaking News English »: http://www.breakingnewsenglish.com/0602/060223-tea-e.html
- « CBC Canadian audio and video resources »: http://archives.cbc.ca/index.asp?IDLan=1
- « CNN News »: http://edition.cnn.com/video/
- « CNN Student News »: www.cnn.com
- « e-anglais » : http://www.e-anglais.com/
- « English Trailers »: http://www.english-trailers.com/index.php
- « Esl-lab listening »: http://www.esl-lab.com/
- « How stuff works »: http://www.howstuffworks.com/
- « Internet Movie Database »: www.imdb.com
- « Newseum »: http://www.newseum.org/todaysfrontpages/
- « New York Times »: http://www.nytimes.com/
- « Ogame » : http://www.ogame.fr/
- « PBS Newshour Videos »: http://www.pbs.org/newshour/video/index.html
- « PBS Nova ScienceNow »: http://www.pbs.org/wgbh/nova/sciencenow/watch/
- « Reuters Agency Television Raw video »: http://today.reuters.com/tv/videoChannel.aspx?story
- « Scientific American » : http://www.sciam.com/
- « Self-Study Quizzes for ESL Students »: www.a4esl.org
- « Video news »: http://crlphysique.u-strasbg.fr/anglais.htm#videonews
- « Voanews » : <u>www.voanews.com</u>
- « Voice of America (news with scripts) »: http://www.voanews.com/english/portal.cfm
- « Washington Post »: http://www.washingtonpost.com/

Autres sites visités (sans passer par les liens d'un CRL) :

- « Anglais facile » : www.anglaisfacile.com
- « BBC World Service »: http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/multimedia/btp/
- « Daily Telegraph » : www.telegraph.co.uk

« Euronews» : <u>www.euronews.net</u>

« France 5 » : www.france5.fr/videos

« Google » : www.google.com; www.google.fr

« The Herald »: www.theherald.co.uk

« Infos du net » : www.infos-du-net.com

« International Herald Tribune »: www.iht.com

« Irish Independent » : www.independent.ie

« Journal du net » : www.journaldunet.com

« Kelkoo »: www.kelkoo.fr

« Le Monde »: www.lemonde.fr

« Merriam-Webster » (dictionnaire en ligne) : www.m-w.com

« The Alois Alzheimer Center » : www.alois.fr

Ouvrages

English Vocabulary in Use (elementary), Cambridge University Press.

English Grammar in Use, Cambridge University Press.

Essential Grammar in Use, Cambridge University Press.

Learning to Listen, Cambridge University Press.

Minimum Competence in Scientific English, Presses Universitaires de Grenoble.

Task Listening, Cambridge University Press.

The Language of Mathematics, Media Training Corporation.

The Classic Fairy Tales, par Maria Tatar, W W Norton & Co Ltd.

The uses of enchantment, par Bruno Bettelheim, Penguin Books Ltd.

English Pronunciation Illustrated, par John Trim, Cambridge University Press.

Read On! Lecture Raisonnée de l'Anglais Scientifique, par Hélène Marchand, Ellipses.

Films, comédies musicales et films d'animation

Erin Brokovich, par Steven Soderbergh, Jersey Films U.S.A.

Garfield – The film, par Peter Hewitt, Twentieth Century Fox, U.S.A.

Grease, par Randal Kleiser, Paramount Pictures, U.S.A.

Ice Age 1, par Chris Wedge et Carlos Saldanha, Twentieth Century Fox et Blue Sky, U.S.A.

Lost in Translation, par Sofia Coppola, Momentum Pictures.

Men in Black, par Barry Sonnenfeld, Tristar Home Video.

Shrek, par Andrew Adamson et Vicky Jenson, Dreamworks.

Super Size Me, par Michael Spurlock, Heather Winters.

Dictionnaires

Collins Cobuild English Dictionary, HarperCollins Publishers and Dictionnaires Le Robert.

Collins Cobuild Essential English, Harper Collins Publishers.

Harrap's Compact, Harrap's.

Penguin Dictionary of Psychology, Penguin.

Robert et Collins Gem., HarperCollins Publishers and Dictionnaires Le Robert.

Robert et Collins Pratique, HarperCollins Publishers and Dictionnaires Le Robert.

Robert et Collins Senior, HarperCollins Publishers and Dictionnaires Le Robert.

Le dictionnaire bilingue Slang, Les Langues pour Tous.

Revues et journaux

BBC Focus, Bristol Magazines Ltd.

The New Scientist, Reed Business Information.

Vocable anglais, La Société Maubeugeoise d'édition & Cie.

The Sunday Times, News International.

Newsweek, The Washington Post Company.

The Guardian Weekly, Guardian Media Group.

Psychology Today, The Sussex Publishers.

Cédéroms

Reflex English, éditeur Macmillan.

Voicebook, VOICEbook S.A.

Wiser English, Wiser.

Vocabster, Edulang.

Gramster, Edulang.

Tensebuster, Clarity Language Consultants Ltd.

Vidéos

Documentaire vidéo "Boys don't cry", BBC World.

Romans et BD

Bridget Jones's Diary, édition Picador.

Calvin & Hobbes, par Bill Watterson, Little, Brown Book Group Time Warner Paperbacks.

Autres (jeux): Jeu Pictionary, Mattel.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALBERO, B. (2000) L'autoformation en contexte institutionnel: du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie. Paris : L'Harmattan.

ALBERO, B., POTEAUX, N. (dir.) (2009) *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas.* Paris : Les Éditions de la Fondation Maison des Sciences de l'Homme. (Coll. PraTICS). [Ouvrage sous presse].

ARDOINO, J. (2008) L'articulation situation / dispositif. *Questions Vives*, vol. 4, no. 8, p. 17-22.

AUDRAN, J. (coord.) (2008) Dispositifs et situations, quelles articulations? *Questions Vives*, vol. 4, no. 8, p. 11-15.

BANDURA, A. (1977) Social learning theory. Englewood Cliffs (USA): Prentice-Hall.

BARBIER, J.-M., GALATANU, O. (2000) La singularité des actions : quelques outils d'analyse. *In* BARBIER, J.-M. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 13-51.

BARNES, D. (1976) From Communication to Curriculum. Harmondsworth (GBR): Penguin. BENSON, P. (2001) Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow (GBR): Longman/Pearson Education.

BERGEVIN, P. (1967) A philosophy for adult education. New York: The Seabury Press.

BERTEN, A. (1999) Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès*, no. 25, p. 33-47.

BERTHOZ, A. (2003) La Décision. Paris : Odile Jacob.

BOUCHARD, P. (1993) *Pourquoi apprendre seul? Les déterminants du choix éducatif chez des professionnels autodidactes.* Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation : Montréal : Université de Montréal.

BREEN, M.P., MANN, S. (1997) Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. *In* BENSON, P., VOLLER, P. (dir.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, p. 132-149.

BROOKFIELD, S. (1981) Independent adult learning. *Studies in Adult Education*, vol. 13, p. 15-27.

BRUNER, J. (2002) *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* 1ère édition en 1983. Paris : Presses Universitaires de France.

BUCHER-POTEAUX, N. (1998) Des ressources... oui mais... pourquoi? Études de Linguistique Appliquée, vol. 112, p. 483-494.

CANDAS, P. (2005) Les usages des étudiants dans les centres de ressources de langues de l'ULP : construction raisonnée d'un parcours ou itinéraire fortuit ? *In* Université Cadi Ayyad (3ème Colloque Mondial de l'Autoformation, Marrakech (MAR), 23-25/11/05). *Rencontres entre les cultures et les pratiques formelles, informelles, non formelles d'apprentissages.* [Actes à paraître].

CANDAS, P., ENEAU, J. (2009) Autonomie de l'apprenant et dimensions affectives de l'autoformation : une étude exploratoire. *In* ALBERO, B., POTEAUX, N. (dir.) *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas.* Paris : Les Éditions de la Fondation Maison des Sciences de l'Homme. (Coll. PraTICS). [Article sous presse].

CANDAS, P., POTEAUX, N., TRIBY, E. (2008) Le centre de ressources de langues : un dispositif d'apprentissage à l'université. *Questions Vives*, vol. 4, no. 9, p. 165-178.

CANDY, P.C. (1991) Self-Direction for Lifelong Learning: a Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco (USA): Jossey Bass.

CARRÉ, P. (1992) *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation Française.

CARRÉ, P. (1999) La galaxie de l'autoformation. *Sciences Humaines*, no. 24, Hors-série, p. 54-56.

CARRÉ, P., MOISAN, A., POISSON D. (1997) L'autoformation : Psychopédagogie, ingénierie, sociologie. Paris : Presses Universitaires de France.

CHAMPY, P., ÉTÉVÉ, C. (dir.) (2005) Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. 3e édition rev. et augm. Paris : Retz.

CHARAUDEAU, P. (1997) Le discours d'information médiatique : La construction du miroir social. Paris : Nathan-INA (Médias-Recherches).

CHARTIER, A.-M. (1999) Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs dans l'école primaire. *Hermès*, no. 25, p. 207-218.

CHOPLIN, H. (dir.) (2002) Les TIC au service de nouveaux dispositifs de formation. Éducation permanente, vol. 3, no. 152.

COULON, A. (1993) *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

COULON, A. (1997) *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

CSEH, M., WATKINS, K.E., MARSICK, V.J. (2000) Informal and Incidental Learning in the Workplace. *In* STRAKA, G.A. (dir.) *Conceptions of self-directed learning: theoretical and conceptional considerations*. Münster (DEU): Waxmann, pp. 59-74.

DAMASIO, A. (1995) L'erreur de Descartes : La raison des émotions. Paris : Odile Jacob.

DANIS, C., TREMBLAY, N.A. (1985) Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 11, no. 3, p. 421-440.

DANIS, C., TREMBLAY, N.A. (1987) Propositions regarding autodidactic learning and their implications for teaching. *Lifelong Learning*, vol. 10, no. 7, p. 4-7.

DANIS, C., TREMBLAY, N.A. (1988) Autodidactic learning experiences: questioning adult learning principles. *In* LONG, H.B. (dir.) *Self-Directed Learning: Application and Theory*. Athens (USA): University of Georgia, p. 171-197.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1972) *L'Anti-Œdipe : capitalisme et schizophrénie*. Paris : Éditions de Minuit.

DEMAIZIÈRE, F. (2008) Le dispositif, un incontournable du moment. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)* [en ligne], vol. 11, no. 2, p. 157-161.

Disponible sur : <<u>http://alsic.u-strasbg.fr/v11/demaiziere/alsic_v11_02-poi1.htm</u>> (consulté le 30.12.2008).

DEMAIZIÈRE, F., NARCY-COMBES, J.-P. (2005) Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)* [en ligne], vol. 8, p. 45-64.

Disponible sur : <<u>http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm</u>> (consulté le 30.12.2008).

DEMAIZIÈRE, F., NARCY-COMBES, J.-P. (2007) Méthodologie de recherche en didactique des langues - Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Cahiers de l'Acedle* [en ligne], no. 4. p. 1-20. (Actes de la journée "Notions en questions - Méthodologie de recherche en didactique des langues").

Disponible sur : http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=602 (consulté le 05.01.2009).

DEWEY, J. (1916) *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan company.

DUMAZEDIER, J. (dir.) (1994) La Leçon de Condorcet : une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république. Paris : L'Harmattan.

DUMAZEDIER, J. (1995) Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui, *Éducation permanente*, vol. 1, no. 122, p. 243-256.

ENEAU, J. (2000) Facteurs individuels et organisationnels d'influence de l'autoformation. Examen de synthèse de doctorat : Faculté des sciences de l'éducation : Montréal : Université de Montréal.

ENEAU, J. (2005) La part d'autrui dans la formation de soi : Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel. Paris : L'Harmattan.

ENEAU, J. (2008) From Autonomy to Reciprocity, or Vice Versa? French Personalism's Contribution to a New Perspective on Self-Directed Learning. *Adult Education Quarterly*, vol. 58, no. 3, May 2008, p. 229-248.

FLAGEUL, A. (1999) Télévision: L'âge d'or des dispositifs 1969-1983. *Hermès*, no. 25, p. 123-130.

FOUCAULT, M. (1976) Histoire de la sexualité : La volonté de savoir. Paris : Gallimard, Tome I.

FOUCAULT, M. (1994) Dits et écrits 1954-1988. Paris : Gallimard, Tome III (1976-1979).

FREINET, C. (1978) Les Dits de Mathieu : une pédagogie moderne de bon sens. 5e édition. Paris : Delachaux et Niestlé.

FREIRE, P. (1971) *L'éducation : pratique de la liberté*. 2e édition. Paris : Éditions du Cerf. FRITH, U. (1989) *Autism : explaining the enigma*. Oxford (GBR) : Blackwell.

FUSULIER, B., LANNOY, P. (1999) Comment « aménager par le management ». *Hermès*, no. 25, p. 181-198.

GARDNER, H. (2004) *Les intelligences multiples*. Nouvelle édition refondue. Paris : Retz. GIBBONS, M. *et al.* (1980) Toward a theory of self-directed learning : a study of experts without formal training. *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 20, no. 2, p. 41-56. GREMMO, M.-J. (1995) Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges Pédagogiques*, no. 22 (spécial Centre de Ressources).

GREMMO, M.-J., RILEY, P. (1997) Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL*, no. 23, p. 81-107.

GUGLIELMINO, L. (1977) Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale. Thèse de doctorat: Department of Adult Education: University of Georgia.

GUILLÉ, E. (1985) *L'alchimie de la vie : biologie et tradition*. Monaco : Éditions du Rocher. (avec la contribution de C. HARDY).

HIEMSTRA, R. (1975) *The older adult and learning*. Lincoln (USA): University of Nebraska.

HOLEC, H. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

HOLEC, H. (1981) À propos de l'autonomie – Quelques éléments de réflexion. Études de Linguistique Appliquée, no. 41, p. 7-23.

HOLEC, H. (1981b) Autonomy and Foreign Language Learning. (GBR): Pergamon Press.

HOLEC, H. (1990) Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques* [en ligne], p. 75-87.

Disponible sur : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf (consulté le 16.12.2008).

HOLEC, H. (1991) Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. Éducation Permanente, no. 107, juin, p. 59-66.

HOLEC, H. (1997) Orientations pédagogiques fondamentales. *In* HOLEC, H., HUTTUNEN, I. (dir.) *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern languages*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, p. 13-22.

HOULE, C. (1972) The design of education. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

ILLICH, I. (1979) *Deschooling Society*. 1ère édition en 1971. Harmondsworth (GBR): Penguin.

JACOB, F. (1970) *La logique du vivant : une histoire de l'hérédité*. Paris : Gallimard. JACQUINOT, G., CHOPLIN, H. (2002) La démarche dispositive aux risques de l'innovation. *Éducation permanente*, vol. 3, no. 152, p. 185-198. JACQUINOT-DELAUNAY, G., MONNOYER, L. (dir.) (1999) Le dispositif: Entre usage et concept. Actes du Colloque de Louvain-la-Neuve (1998), Hermès, no. 25. [Réédition en 2005].

JACQUINOT-DELAUNAY, G., MONNOYER, L. (1999) Avant-propos: Il était une fois. *Hermès*, no. 25, p. 9-14.

JÉZÉGOU, A. (2005) Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant. Paris : L'Harmattan.

KARLI, P. (1995) Le cerveau et la liberté. Paris : Odile Jacob.

KARLI, P. (1996) À la conquête de l'autonomie. Sciences Humaines, no. 64, 1996, p. 30-33.

KELLY, G. (1963) A Theory of Personality. New York (USA): Norton.

KIDD, J.R. (1976) How adults learn. New York: Association Press, 1976.

KILPATRICK, W. (1921) The project method. New York: Teachers College Press.

KIRSCHENBAUM, H., HENDERSON, V. L. (1990) The Carl Rogers Reader. London: Constable.

KNOWLES, M.-S. (1971) *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy vs Pedagogy.* New York (USA): Association Press.

KOLB, D.A. (1976) The learning style inventory: technical manual. (USA): Mc Ber.

KOLB, D.A. (1984) Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.

LEBLANC, G. (1999) Du déplacement des modalités de contrôle. *Hermès*, no. 25, p. 233-242.

LENGRAND, P. (1970) Introduction à l'éducation permanente. Paris : Unesco.

LENGRAND, P. (1975) L'Homme du devenir : vers une éducation permanente. Paris : Éditions Entente.

LÉVI-STRAUSS, C. (1962) La pensée sauvage. Paris : Plon.

LINARD, M. (1996) *Des machines et des hommes : Apprendre avec les nouvelles technologies*. 1ère édition en 1989. Paris : Éditions Universitaires/L'Harmattan.

LINARD, M. (1998) L'écran de TIC, "dispositif" d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action [en ligne].

Disponible sur : < http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000913/fr/ (consulté le 02.10.2008).

LINARD, M. (2002) Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, no. 152 (Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation), octobre, p. 143-155.

LINARD, M. (2003) Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. *In* ALBERO, B. (dir.) *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès Sciences/Lavoisier, p. 241-263.

LINDEMAN, E. (1961) *The Meaning of Adult Education*. 1ère édition en 1926. Montréal : Harvest House.

LITTLE, D. (1991) Learner Autonomy – 1: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik.

LITTLE, D. (1997) Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, vol. 6, no. 2-3, p. 93-104.

LITTLE, D. (2003) Learner autonomy and second/foreign language learning [en ligne].

Disponible sur : http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409 (consulté le 07.08.2008).

LITTLE, D., RIDLEY J., USHIODA E. (2002) *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin: Authentik.

LITTLEWOOD, W.T. (1996) Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, vol. 24, no. 4, p. 427-435.

LOCHARD, G. (1999) Parcours d'un concept dans les études télévisuelles. *Hermès*, no. 25, p. 143-151.

MARQUET, P., POTEAUX, N., TRIBY, E. (2005) Profils d'apprenants, profils d'usage et contextes de travail des Centres de Ressources de Langues. *In* Actes du 3^{ème} Colloque de « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur » (Lille, 1-3 juin 2005), *Nouveaux contextes, nouvelles compétences*, p. 123-129.

MEUNIER, J.-P. (1999) Dispositifs et théories de la communication. *Hermès*, no. 25, p. 83-91.

MONTANDON, C. (2002) Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Paris : L'Harmattan.

MORIN, E. (2005) *Introduction à la pensée complexe*. 1ère édition en 1990 (ESF). Paris : Seuil.

NARCY-COMBES, J.-P. (1990) *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues : le cas de l'anglais*. Paris : Les Editions d'organisation.

NARCY-COMBES, J.-P. (2005) Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable. Paris : Ophrys. (Autoformation et enseignement multimédia).

NEL, N. (1999) Des dispositifs aux agencements télévisuels. Hermès, no. 25, p. 131-141.

NUNAN, D. (1997) Designing and adapting material to encourage learner autonomy. *In* BENSON, P., VOLLER, P. (dir.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, p. 192-203.

NYHAN, B. (1991) *Promouvoir l'aptitude à l'autoformation*. Bruxelles : Presses interuniversitaires européennes.

ODDI, L. (1984) *Development of an Instrument to Measure Self-Directed Continuing Learning*. Thèse de doctorat : Department of Nursing : University of Northern Illinois.

O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. (1990) Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge (GBR): Cambridge University Press.

OXFORD, R.L. (1990) *Language Learning Strategies : what every Teacher should Know.* Rowley (USA) : Newbury House.

PAQUELIN, D. (2002) Du dispositif accompagné au dispositif accompagnant. *Document interne du GRAF* [en ligne].

Disponible sur : < http://membres.lycos.fr/autograf/Dispositif3.htm (consulté le 02.10.2008).

PARSONS, J., JOHNSON, T. (1978) Adults learn differently than children: an examination of an old basic assumption. Kansas: Kansas State University.

PEETERS, H., CHARLIER, P. (1999) Introduction : Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, no. 25, p. 15-23.

PENLAND, P. (1979) Self-initiated learning. *Adult Education Quarterly*, vol. 29, no. 3, p. 170-179.

PENLAND, P. (1981) Towards self-directed learning theory. Communication présentée au *Annual Meeting of the Adult Education Association*. (Article non publié).

PERAYA, D. (1999) Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, no. 25, p. 153-167.

PERRIAULT, J. (1989) La logique de l'usage : Essai sur les machines à communiquer. Paris : Flammarion.

PETERS, J., GORDON, S. (1974) *Adult learning projects : a study of adult learning in urban and rural Tennessee*. Knoxville (USA) : Tennessee Univ.

PIAGET, J. (1988) Psychologie de l'intelligence. 1ère édition en 1967. Paris : Armand Colin.

PILLING-CORMICK, J. (1996) Development of the Self-Directed Learning Perception Scale.

Thèse de doctorat : Département d'éducation : Toronto: Université de Toronto.

PINEAU, G. et M.-M. (1983) *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie.* Paris : Édilig.

PORCHER, L. (1981) Les chemins de la liberté. Études de Linguistique Appliquée, no. 41 (Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie), janvier-mars, p. 127-135.

POTEAUX, N. (2000) Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions. *Les Langues Modernes*, no. 3, p. 8-11.

POTEAUX, N. (2003) L'autoformation à l'université : de quelques éléments dialectiques. *In* ALBERO, B. (dir.) *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès, p. 131-140.

POTEAUX, N. (2009) Les centres de ressources de langues : Histoire d'un dispositif et trajectoire d'acteurs. *In* ALBERO, B., POTEAUX, N. (dir.) *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas.* Paris : Les Éditions de la Fondation Maison des Sciences de l'Homme. (Coll. PraTICS). [Article sous presse].

PRATT, D.D. (1984) Andragogical assumptions: some counter intuitive logic. *Proceedings* of the adult education research conference, Raleigh, NC, p. 147-153.

QUÉRÉ, L. (1997) La situation toujours négligée? Réseaux, vol. 15, no. 85 p. 163-192.

REVEL, J. (2008) Dictionnaire Foucault. Paris: Ellipses.

 $ROGERS,\,C.\,\,(1951)\,\,\textit{Client-Centered Therapy}: \textit{its current practice, implications and theory}.$

Boston (USA): Houghton-Mifflin.

ROGERS, C. (1972) Liberté pour apprendre ? Paris : Dunod.

ROSE, S. (1997) Lifelines: biology, freedom, determinism. London: Allen Lane.

ROUSSEAU J.-J. (1992) Du contrat social. Paris: Flammarion.

SCHWARTZ, B. (1973) L'éducation demain. Paris : Aubier-Montaigne.

SIMONDON, G. (1969) Du mode d'existence des objets techniques. Paris : Aubier.

SPEAR, G. (1988) Beyond the organizing circumstance: a search for methodology for the study of self-directed learning. *In* LONG, H.B. (dir.) *Self-Directed Learning: Application and Theory*. Athens (USA): University of Georgia, p. 199-221.

SPEAR, G., MOCKER, D. (1984) The organizing circumstance: environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, vol. 35, no. 1, p. 52-77.

STRAKA, G.A. (2000) *Conceptions of Self-Directed Learning : theoretical and conceptional considerations.* Münster (DEU) : Waxmann.

THEUREAU, J. (2000) Anthropologie cognitive et analyse des compétences. *In* BARBIER, J.-M. (dir.) *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 171-211.

THEUREAU, J. (2004) Le cours d'action : Méthode élémentaire. Toulouse : Octares.

THOMAS, F. (1999) Dispositifs narratif et argumentatif : quel intérêt pour la médiation des savoirs ? *Hermès*, no. 25, p. 219-232.

TOUGH, A. (1971) *The Adult's Learning Project : A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning.* Toronto (CAN) : Ontario Institute for Studies in Education.

TREMBLAY, N.A. (2003) *L'autoformation : pour apprendre autrement.* Montréal (CAN) : Presses Universitaires de Montréal.

TREMBLAY, N.A., ENEAU, J. (2006) Sujet(s), société(s) et autoformation : regards croisés du Québec et de France. *Éducation Permanente*, vol. 3, no. 168, p. 75-88.

TROCMÉ-FABRE, H. (1994) *J'apprends donc je suis : introduction à la neuropédagogie.* 1ère édition en 1987. Paris : Les Éditions d'Organisation.

TROCMÉ-FABRE, H. (1999) Réinventer le métier d'apprendre. Paris : Les Éditions d'Organisation.

TROCMÉ-FABRE, H. (2003) *L'arbre du savoir apprendre : vers un référentiel cognitif.* 1ère édition en 1996. La Rochelle : Éditions Etre et connaître.

USHIODA, E. (2003) Motivation as a socially mediated process. *In* LITTLE, D., RIDLEY, J., USHIODA, E. (dir.) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment.* Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, p. 90-102. USUKI, M. (2002) Learner autonomy: learning from the student's voice. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, Trinity College. (CLCS Occasional Paper, no. 60).

VANDENDORPE, F. (1999) Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît : les pratiques funéraires. *Hermès*, no. 25, p. 199-205.

VARELA, F. (1989) *Autonomie et Connaissance : Essai sur le vivant.* Paris : Éditions du Seuil.

VERHAEGEN, P. (1999) Les dispositifs techno-sémiotiques : signes ou objets ? *Hermès*, no. 25, p. 111-121.

VERMERSCH, P. (2000) Conscience directe et conscience réfléchie. *Intellectica*, vol. 31, no. 2, p. 269-311.

VERMERSCH, P. (2003) *L'entretien d'explicitation*. 4e édition. Issy-les-Moulineaux : ESF. VYGOTSKI, L. (1997) *Pensée et langage*. Paris : La dispute / SNÉDIT.

WANG, M.C., PEVERLY, S.T. (1986) The self-instructive process in classroom learning contexts. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 11, no. 4, p. 370-404.

WEISSBERG, J.-L. (1999) Dispositifs de croyance. Hermès, no. 25, p. 169-178.

WENDEN, A. (1983) Literature review: the process of intervention. *Language Learning*, vol. 33, no. 1, p. 103-121.

INDEX DES AUTEURS

Albero, 13, 25, 123 Coulon, 14, 107, 109

Ardoino, 88, 89 Cseh, 273

Audran, 84 Damasio, 270

Bandura, 63 Danis, 48, 59, 60, 61, 62, 64, 70, 71, 105, 249,

254, 268

Deleuze, 76 Barnes, 42, 49, 50

Barbier, 108

Demaizière, 84, 85 Benson, 41, 42, 45, 46, 49, 50, 52, 54, 58, 65,

66, 67, 68, 69, 70 Dewey, 42, 44

Bergevin, 48 Dumazedier, 42, 46, 47

Berten, 79, 268, 270, 274 Eneau, 16, 23, 25, 45, 47, 58, 59, 63, 70, 87,

101, 105, 249, 270 Berthoz, 270

Étévé, 42, 47 Bouchard, 59, 71

Flageul, 78 Breen, 45, 66, 67

Foucault, 76, 77, 87, 106 Brookfield, 45

Freinet, 103 Bruner, 48, 51

Freire, 42

Candas, 16, 64, 91, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 108, 111, 261, 270 Frith, 73

Candy, 16, 45, 70 Fusulier, 80, 81, 89

Carré, 16, 17, 40, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 72 Galatanu, 108

Chamot, 45 Gardner, 270

Champy, 42, 47 Gibbons, 45

Charaudeau, 79 Gordon, 52

Charlier, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 87 Gremmo, 43, 56, 86, 258, 269

Chartier, 84, 85, 86 Guattari, 76

Choplin, 84 Guglielmino, 46

Guillé, 33	Lochard, 79
Henderson, 50	Mann, 45, 66, 67
Hiemstra, 52	Marquet, 102, 123
Holec, 16, 40, 41, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 65,	Marsick, 273
66, 67, 68, 69, 95, 96, 106, 254, 255, 268	Meirieu, 23, 24
Houle, 44, 48	Meunier, 77, 78
Illich, 42, 49, 50	Mocker, 48, 52, 58, 59, 62, 64, 70, 71, 105, 242, 249, 253, 268
Jacob, 33	
Jacquinot-Delaunay, 77, 80, 82, 84	Moisan, 16, 17, 40, 42, 43, 44, 46, 48, 49
Jézégou, 96, 263	Monnoyer, 77, 80, 82, 84
Johnson, 48	Montandon, 87, 270
Karli, 29, 33, 34, 35	Morin, 22, 36, 37, 38
Kelly, 42, 49, 51	Narcy-Combes, 11, 92, 109, 269, 270, 273
Kidd, 48	Nunan, 54
Kilpatrick, 42	Nyhan, 43
Kirschenbaum, 50	O'Malley, 45
Knowles, 42, 45, 46, 48	Oddi, 46
Kolb, 42, 49, 123	Oxford, 45, 123
Lannoy, 80, 81, 89	Paquelin, 103, 104
Leblanc, 78	Parsons, 48
Lengrand, 46, 47	Peeters, 77, 78, 79, 80, 83, 87
Lévi-Strauss, 79, 274	Penland, 48, 52
Linard, 24, 25, 29, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 49,	Peraya, 84, 86
77, 82, 83, 84, 87, 89, 95, 103, 106	Perriault, 82, 91, 249
Lindeman, 44, 45, 48	Peters, 52
Little, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 268	Peverly, 49
Littlewood, 68	Piaget, 48, 51

Thomas, 80 Pilling-Cormick, 46 Pineau, 46, 270 Tough, 45, 52 Poisson, 16, 17, 40, 42, 43, 44, 46, 48, 49 Tremblay, 16, 17, 23, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 70, 71, 72, Porcher, 70, 73, 74 105, 249, 254, 268, 270 Poteaux, 13, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, Triby, 91, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 104, 102, 103, 104, 111, 123, 253 111, 123 Pratt, 48 Trocmé-Fabre, 24, 29, 32, 33, 49, 72, 95, 270 Quéré, 108 Usuki, 68 Revel, 76, 77 Vandendorpe, 78, 80, 81 Riley, 43, 86 Varela, 23, 29, 30, 31, 32, 33, 74, 107, 264, 265 Rogers, 42, 44, 50, 57 Verhaegen, 79 Rose, 55 Vermersch, 107, 108, 110, 111, 272 Rousseau, 27, 42 Vygotsky, 42, 48, 49 Schwartz, 46, 47 Wang, 49 Simondon, 82 Watkins, 273 Spear, 48, 52, 58, 59, 62, 63, 64, 70, 71, 105, 110, 242, 249, 253, 254, 268 Weissberg, 77