UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITE DE LORRAINE

ECOLE DOCTORALE « LANGAGES, TEMPS, SOCIETES »
U.F.R. SCIENCES DU LANGAGE

Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat en Sciences du langage

Discipline : Didactique des langues

par

Nancy ISMAÏL

# MISE EN ŒUVRE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION OUVERTE EN LANGUE ETRANGERE : AUTONOMISATION ET EVALUATION

Volume 1

Sous la direction de

Mme Sophie BAILLY, Professeure à l'Université de Lorraine

Soutenance le 3 octobre 2012

Membres du jury

Mme Marie BERCHOUD, Professeure à l'Université de Bourgogne (Rapporteur)

M. Philippe CARRE, Professeur à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense (Rapporteur)

M. Hervé ADAMI, Professeur à l'Université de Lorraine (Examinateur)

« Je n’enseigne rien à mes élèves,

j’essaye simplement de créer les conditions

dans lesquelles ils peuvent apprendre.»

Albert Einstein

**REMERCIEMENTS**

J’aimerais exprimer toute ma reconnaissance à Sophie Bailly pour la confiance qu’elle m’a accordée en acceptant de m’accompagner tout au long de ce travail de thèse et pour son soutien tant moral que scientifique.

Mes remerciements vont également à tous les collègues du DéFLE pour leur disponibilité et pour m’avoir aidée à diffuser mes outils d’enquête.

Je tiens aussi à remercier tous les étudiants qui ont participé à cette recherche et qui m’ont généreusement offert de leur temps.

Je remercie également les membres du jury pour avoir manifesté de l’intérêt pour mon sujet : Mme Marie Berchoud, M. Philippe Carré, M. Hervé Adami.

Je souhaite par ailleurs remercier Ana et William pour leur amitié et leurs encouragements sans cesse renouvelés.

Enfin, je tiens à dédier ma thèse à ma famille, Papa, mon frère Ihab et tout particulièrement Maman sans qui ce travail n’aurait pas été possible.

**INTRODUCTION** ..... **12**

**PREMIERE PARTIE Cadre conceptuel** ..... **15**

**Chapitre 1 Le dispositif en question** ..... **15**

1.1. Itinéraire d'un concept entre usage et théorie ..... 15

1.2. De l'ingénierie des dispositifs de formation ..... 17

1.2.1. L'ingénierie de formation ..... 18

1.2.2. L'ingénierie pédagogique ..... 19

1.2.3. L'ingénierie didactique ..... 23

1.2.4. Le point sur l'ingénierie des dispositifs de formation ..... 25

1.3. Définitions et concepts clefs ..... 27

1.3.1. Qu'est-ce qu'un dispositif de formation ouverte ? ..... 28

1.3.2. Autonomie, autoformation et accompagnement ..... 32

1.3.2.1. « La galaxie de l'autoformation » (Carré, 2002) ..... 33

1.3.2.2. Autonomie linguistique *versus* autonomie d'apprentissage ..... 38

1.3.2.3. Hétérodirigé *versus* autodirigé ..... 39

1.3.2.4. Vers une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'action formative ..... 41

1.3.2.5. L'autonomisation ..... 42

1.3.2.6. Le tutorat ..... 50

1.3.3. Implications induites par le concept d'autonomie dans le cadre d'un dispositif de formation ouverte ..... 53

**Chapitre 2 Dispositions de l'apprenant adulte ..... 56**

2.1. La motivation ..... 57

2.2. Les représentations ..... 65

2.2.1. Origine et définitions du concept ..... 65

2.2.2. Du concept à la théorie ..... 67

2.2.2.1. Approches, caractéristiques et fonctions ..... 67

2.2.2.2. Les processus d'objectivation et d'ancrage ..... 70

2.2.3. Les représentations en didactique des langues étrangères ..... 72

2.3. Les interactions sociales ..... 74

2.3.1. Définitions et théories de l'interaction ..... 74

2.3.2. Interactions sociales et théories d'apprentissage ..... 77

2.3.2.1. Le constructivisme de Piaget ..... 77

2.3.2.2. Le socioconstructivisme de Vygotski ..... 79

2.3.2.3. Le socioconstructivisme de Bruner ..... 82

2.3.2.4. Psychologie sociale de l'intelligence ..... 86

2.3.2.5. La théorie sociocognitive de Bandura ..... 89

2.3.3. Interactions sociales et dispositif de formation ..... 95

**Chapitre 3 L'évaluation dans le champ de la formation en langue étrangère ..... 101**

3.1. Paradigmes épistémologiques....102

3.2. Différence entre contrôle et évaluation....103

3.3. Définitions de l'évaluation selon les champs d'application....105

3.4. Les différents types d'évaluation dans un dispositif de formation en langue....107

3.4.1. Evaluation du savoir vs évaluation de la capacité....108

3.4.2. Evaluation normative *vs* évaluation critériée....108

3.4.3. Evaluation formative *vs* évaluation sommative....109

3.4.4. Evaluation mutuelle vs auto-évaluation....109

3.4.5. Evaluation directe *vs* évaluation indirecte....110

3.4.6. Evaluation subjective *vs* évaluation objective....111

3.4.7. Evaluation holistique ou globale *vs* évaluation analytique....111

3.4.8. Evaluation des connaissances *vs* Evaluation de la performance (ou compétence)....112

3.5. Description du processus d'évaluation....113

3.6. Les différents champs d'évaluation....117

3.6.1. L'évaluation « comme mesure »....117

3.6.2. L'évaluation « comme gestion »....118

3.6.2.1. L'évaluation par les objectifs....119

3.6.2.2. L'évaluation comme conseil à la décision....121

**DEUXIEME PARTIE Méthodologie, contexte et recueil des données ..... 124**

**Chapitre 4 La recherche-action ..... 124**

**Chapitre 5 La démarche évaluative ..... 126**

5.1. Théorisation et caractéristiques de notre évaluation ..... 126

5.2. Description des outils d'évaluation ..... 127

5.2.1. Pré-tests et post-tests d'évaluation ..... 128

5.2.2. Grille d'auto-évaluation de la maîtrise par les objectifs ..... 130

5.2.3. Grille de stratégies d'apprentissage ..... 130

5.2.4. Test psychométrique de représentations ..... 131

5.2.5. Questionnaire exploratoire ..... 132

5.2.6. Entretien d'explicitation semi-dirigé ..... 133

**Chapitre 6 Le contexte de la recherche ..... 134**

6.1. Présentation des différentes composantes du dispositif ..... 135

6.1.1. Le tronc commun ..... 135

6.1.2. Les cours à choix ..... 136

6.1.3. Le tutorat ..... 137

6.1.4. Le travail en autonomie et l'apprentissage autodirigé avec soutien ..... 138

6.1.5. Les groupes de conversation ..... 139

6.2. Des modalités d'accompagnement et d'apprentissage plurielles et complémentaires ..... 140

6.3. Motivations pédagogiques et implications du concept d'autonomie dans le cadre du dispositif ..... 141

6.4. Public accueilli au DéFLE ..... 142

**Chapitre 7 Recueil des données et constitution de l'échantillon ..... 143**

**TROISIEME PARTIE Résultats et analyse ..... 146**

**Chapitre 8 Variables individuelles ..... 146**

8.1. Données à caractère démographique ..... 146

8.2. Données relatives au capital socio-éducatif ..... 148

8.3. Données relatives au passé d'apprenant ..... 149

**Chapitre 9 Dispositions des apprenants ..... 153**

9.1. Motivations ..... 153

9.2. Représentations ..... 157

9.2.1. Comparaison entre les représentations de début de et de fin de formation ..... 158

9.2.2. Synthèse ..... 164

**Chapitre 10 Compétence langagière ..... 165**

10.1. Evolution de la compétence langagière des apprenants de niveau débutant ..... 166

10.2. Evolution de la compétence langagière des apprenants de niveau intermédiaire ..... 171

10.3. Evolution de la compétence langagière des apprenants de niveau avancé ..... 178

10.4. Synthèse ..... 182

**Chapitre 11 Compétence d'apprentissage ..... 185**

**Chapitre 12 Analyse des entretiens d'explicitations ..... 189**

12.1. Analyse de l'expérience de A9 ..... 190

12.1.1. Variables individuelles et dispositions de A9 ..... 190

12.1.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE ..... 193

12.1.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage de A9 ..... 195

12.2. Analyse de l'expérience de A19 ..... 196

12.2.1. Variables individuelles et dispositions de A19 ..... 196

12.2.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE ..... 200

12.2.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage de A19 ..... 203

12.3. Analyse de l'expérience de A21 ..... 204

12.3.1. Variables individuelles et dispositions de A21 ..... 204

12.3.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE ..... 207

12.3.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage A21 ..... 210

12.4. Analyse de l'expérience d'apprentissage de A25 ..... 211

12.4.1. Variables individuelles et dispositions de l'apprenant ..... 211

12.4.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE ..... 214

12.4.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage de A25 ..... 218

12.5. Analyse de l'expérience de A40 ..... 219

12.5.1. Variables individuelles et dispositions de A40 ..... 219

12.5.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE.....224

12.5.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage de A40.....227

12.6. Analyse de l'expérience d'apprentissage de A41.....228

12.6.1. Variables individuelles et dispositions de A41.....228

12.6.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE.....232

12.6.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage A41.....235

12.7. Analyse de l'expérience d'apprentissage de A47.....235

12.7.1. Variables individuelles et dispositions de A47.....235

12.7.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE.....240

12.7.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage de A47.....241

12.8. Analyse de l'expérience d'apprentissage de A49.....242

12.8.1. Variables individuelles et dispositions de A49.....242

12.8.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE.....245

12.8.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage de A49.....248

12.9. Synthèse.....249

12.9.1. Synthèse des études de cas.....249

12.9.2. Perceptions positives et négatives du dispositif.....251

**Chapitre 13 Perspectives d'évolution et d'amélioration de l'offre de formation.....256**

**CONCLUSION.....266**

BIBLIOGRAPHIE ..... 269

INDEX DES NOMS D'AUTEURS ..... 287

INDEX DES NOTIONS ..... 290

LISTE DES TABLEAUX ..... 292

LISTE DES FIGURES ..... 296

RESUMES… ..... 298

# INTRODUCTION

Notre ère est le théâtre d'une mondialisation galopante qui facilite les échanges culturels, universitaires et commerciaux. Cette mondialisation pousse les individus à vouloir sans cesse apprendre et actualiser leurs connaissances et leurs compétences en langue étrangère dans la perspective d'améliorer leur situation professionnelle, de poursuivre des études supérieures dans un autre pays ou de s'y installer. Face à cette demande accrue de formation en langue étrangère dans une société en constante évolution, nous voyons en permanence émerger de nouvelles configurations ou de nouveaux modes de formation. S'inscrivant dans une logique d'adaptation à un public hétérogène, l'ingénierie de formation conçoit des dispositifs qui peuvent recouvrir des degrés, des formes et des modalités d'ouverture différents selon la visée. En didactique des langues, de plus en plus de dispositifs de formation ouverte sont rationalisés autour du concept d'autonomie afin de faciliter l'intégration sociale, universitaire et professionnelle du public accueilli. Ces dispositifs ont la double finalité de permettre aux apprenants de développer leurs compétences langagières et leurs compétences d'apprentissage. Cette conception de la formation consiste à aider les apprenants à acquérir une compétence transversale qu'ils pourront solliciter à un autre moment de leur vie. Centrés sur les apprenants et leur autonomisation, ces dispositifs articulent et proposent des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles (formelles et informelles, hétérodirigées et autodirigées) afin d'autoriser des parcours d'apprentissage singuliers. Cela implique la mise en œuvre de modalités de travail, d'interactions et d'accompagnement différentes (individuelles ou collectives), potentiellement nouvelles pour des apprenants ayant connu par le passé un enseignement/apprentissage plutôt traditionnel de type directif et transmissif.

Des observations tirées de notre pratique ainsi que de celle de nos collègues en tant qu'enseignants, conseillers et tuteurs dans un dispositif de formation ouverte en présentiel (le Département de Français Langue Etrangère de l'Université de Lorraine - DéFLE) ont mis en évidence l'existence de difficultés rencontrées par certains apprenants dans le développement de leur autonomie langagière et d'apprentissage. Pour mieux comprendre la situation, nous avons principalement centré notre recherche sur l'apprenant et les problèmes liés à son apprentissage. Pour ce faire, nous partons du

principe qu'un apprenant interagit avec son environnement social en fonction de sa personnalité sur le plan cognitif, affectif, conatif et de sa perception des événements qui ont lieu au sein du dispositif de formation. Nous nous sommes alors posée deux questions : de quelle manière ces facteurs influencent-ils l'apprentissage de l'apprenant ? Existe-t-il d'autres variables individuelles que nous devons prendre en considération ?

Pour répondre à ces questions nous avons analysé des expériences d'apprentissage vécues au DéFLE pendant une durée de formation déterminée. Partant du postulat que l'interaction exercée entre l'apprenant et l'environnement social formatif est réciproque, nous considérons que la politique d'enseignement/apprentissage et la visée autonomisante du dispositif peuvent également avoir des effets sur l'apprenant. Ainsi, d'autres questions guident notre travail de recherche : le dispositif permet-il aux apprenants de développer des compétences langagières et d'apprentissage? Pouvons-nous associer le développement de ces compétences à une ou plusieurs modalités d'accompagnement proposées par le dispositif ? Quels sont les dispositions qui favorisent l'autonomisation des apprenants ? Doit-on apporter des changements à nos pratiques pédagogiques ou à notre offre de formation dans l'optique d'une meilleure prise en compte de la singularité des apprenants au niveau psycho-socio-cognitif ?

Répondre à ces questions permettrait d'une part de mieux comprendre et d'identifier les causes de réussite ou d'échec du processus d'autonomisation visé par le dispositif et d'autre part d'ouvrir d'autres pistes de réflexion en vue d'opérer les réajustements nécessaires pour augmenter les chances de réussite de nos apprenants. Tel est l'objectif que nous poursuivons dans le cadre de cette recherche-action où nous nous attachons à prendre en considération la complexité de l'apprenant et de ses interactions en situation de formation.

L'analyse envisagée et notre position épistémologique sociocognitive placent au cœur de notre réflexion l'existence d'une relation triadique entre le dispositif de formation en tant qu'environnement social, la personnalité de l'apprenant et son comportement. Ce positionnement oriente notre recherche vers l'exploration de plusieurs théories interactionnistes, de l'apprentissage, de la psychologie cognitive, de

la sociologie. Découvertes au cours de notre recherche, les théories de l'évaluation nous ont aidée à sélectionner les outils correspondant à l'objet de notre recherche et à notre raisonnement. Ils nous ont permis porter un jugement de valeur sur la situation formative concernée.

Le plan de cette thèse reflète le cheminement poursuivi tout au long de notre travail de recherche. Il s'articule autour de trois parties. Dans la première partie, nous définissons le cadre conceptuel qui constitue le fondement théorique de notre recherche et de notre évaluation : qu'est-ce qu'un dispositif de formation ouverte rationalisé autour du concept d'autonomie ? Quelles sont les dispositions de l'apprenant qui influencent son apprentissage et ses interactions avec le dispositif ? Quels sont les paradigmes et les modèles d'évaluation adaptés à notre recherche ? Dans la deuxième partie, nous théorisons notre méthodologie d'évaluation et nous décrivons de façon détaillée le contexte institutionnel investigué. Dans la troisième partie, nous présentons les résultats de notre analyse et nous proposons des pistes de réflexion pour améliorer le fonctionnement du dispositif et harmoniser l'articulation entre le dispositif et les dispositions des apprenants.

# PREMIERE PARTIE Cadre conceptuel

## Chapitre 1 Le dispositif en question

### 1.1. Itinéraire d'un concept entre usage et théorie

Fréquemment mobilisée par des champs disciplinaires aussi éclectiques que nombreux, la notion de dispositif trouve son origine dans le domaine juridique pour ensuite gagner d'autres sphères, notamment policière et militaire. Dans son acception la plus courante, à savoir technique, le terme « dispositif » renvoie à la « manière dont sont disposées, en vue d'un but précis, les pièces d'un appareil, les parties d'une machine » et par extension à un « ensemble d'éléments agencés en vue d'atteindre un but précis » (Trésor de la langue française informatisé - TLFi). Avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le terme se répand dans le domaine médiatique au début des années soixante-dix puis rencontre un nouvel écho en sociologie grâce à l'approche foucaldienne. Dans un entretien de 1977, Michel Foucault nous livre sa conception du dispositif :

> « Ce que j'essaye de repérer sous ce nom, c'est (…) 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, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments » (Foucault, 1994 [1977] : 299).

Pour Foucault (*ibid.*), le dispositif est à la fois l'ensemble des éléments hétérogènes qui le composent et le lien qui les unit. S'il souligne d'abord la multiplicité et la diversité de ces éléments, il met également en évidence le caractère dynamique de leur lien :

> « Bref, entre ces éléments, discursifs ou non, il y a comme un jeu, des changements de position, des modifications de fonctions, qui peuvent, eux aussi être très différents. »

Foucault (*ibid.*) envisage par ailleurs le dispositif comme une genèse destinée à pourvoir impérativement à un besoin dans une conjoncture particulière :

> « Par dispositif, j'entends une sorte – disons – de formation, qui, à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante. »

Au-delà de cette fonction initiale, qui conditionne l'intentionnalité de l'individu à l'origine de la création du dispositif, le dispositif se maintient par l'émergence d'un « double processus » :

> « […] processus de surdétermination fonctionnelle, d'une part, puisque chaque effet, positif et négatif, voulu ou non voulu, vient entrer en résonance, ou en contradiction, avec les autres, et appelle à une reprise, à un réajustement, des éléments hétérogènes qui surgissent çà et là. Processus de perpétuel remplissement stratégique, d'autre part. » (*ibid.*)

La nature du dispositif serait donc « essentiellement stratégique » (*ibid.* : 300), ce qui implique « une certaine manipulation de rapports de forces » (*ibid.*) amenés ou non à évoluer dans le cadre d'une « intervention rationnelle et concertée » (*ibid.*). Cependant, le pouvoir n'est pas obligatoirement unilatéral : « Le pouvoir, c'est en réalité des relations, un faisceau plus ou moins organisé, plus ou moins pyramidalisé, plus ou moins coordonné, de relations. » (*ibid.* : 302). D'après Foucault (*ibid.* : 300), il existe une étroite interaction entre pouvoir et savoir dans la mesure où le pouvoir produit le savoir sur lequel il va s'appuyer pour mettre en œuvre et faire fonctionner le dispositif :

> « Le dispositif est donc toujours inscrit dans un jeu de pouvoir, mais toujours lié aussi à une ou à des bornes de savoir, qui en naissent mais, tout autant le conditionnent. C'est ça le dispositif : des stratégies de rapport de forces supportant des types de savoir et supportés par eux. »

En pratique, la notion de dispositif est souvent utilisée à tort de façon équivalente à des termes comme structure et système. Structure renvoie, d'une part, à la « partie d'un ensemble complexe construit, qui donne à cet ensemble sa cohérence, son

aspect spécifique et généralement sa rigidité ou sa résistance » (TLFi). Ce vocable ne prend pas en compte la dimension dynamique des liens instaurés entre les éléments articulés. Le mot système désigne, d'autre part, un « ensemble d'éléments dépendant les uns des autres pour former un tout organisé » (TLFi), la place du sujet est soit inexistante soit subie. En comparaison, la notion de dispositif permet ainsi de palier les lacunes de ces deux termes concurrents et offre de nouvelles perspectives, notamment en éducation. Poitou (cité par Peraya, 1998 : 4) précise d'ailleurs que le concept relève de « l'apparition de nouveaux médiateurs du savoir, voire de formes nouvelles de savoir fondées sur des médiateurs ». Autrement dit, l'usage récurrent de la notion de dispositif ces dernières années découle de l'apparition de procédures, de modalités, de moyens, de supports nouveaux de savoir dans le champ de la formation. Toutefois, la notion de dispositif n'est pas seulement le reflet de la mise en œuvre d'une logique de moyens mais, comme l'énoncent Peeters et Charlier (1999 : 18), « d'une logique de moyens mise en œuvre en vue d'une fin ». Ceci présuppose l'existence d'un concepteur qui, de manière intentionnelle et rationnelle, construit un dispositif pour répondre aux attentes et besoins de ses utilisateurs (ou sujets) dans un contexte, une situation ou une institution donnés. En matière de formation, le dispositif s'inscrit donc tout autant dans une démarche dynamique et stratégique qui, comme le mentionne Bernard (1999 : 263), est « l'expression d'une vision, d'une visée et d'une méthodologie ».

## 1.2. De l'ingénierie des dispositifs de formation

Face à la nécessité pour les individus d'actualiser sans cesse leurs connaissances et leurs compétences sur un marché du travail en constante évolution et toujours plus compétitif, la formation pour adultes est devenue un besoin permanent, exprimé tout au long de la vie et d'ailleurs traduit par des termes comme *lifelong education* ou *continuing education*, (Hasan, 1997 : 36). Pour rendre cette formation accessible à tous, il a fallu créer puis développer des dispositifs « plus efficaces, plus économiques, plus individualisés, plus ouverts […], des dispositifs globaux, déclinés dans des organisations multiples, qui demandent à être pensés de façon large et intégrée » (Moreau et Majada, 2002 : 133). Concevoir de tels dispositifs procède de l'ingénierie.

Le Journal officiel du 18.01.1973 décrit l'ingénierie comme une « activité spécifique de définition, de conception et d'études de projet, d'ouvrage ou d'opération, de coordination, d'assistance et de contrôle pour la réalisation et la gestion de ceux-ci. ». Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde la définit comme un « ensemble fonctionnel d'études de modalités et des conditions d'optimisation de réalisation d'un dispositif, d'un programme ou d'un projet » (Cuq, 2003 : 129) ; il s'attarde beaucoup plus sur la traduction anglaise du mot (*engineering)* pour lui conférer de prime abord l'acception « […] dynamique et complexe de : ' processus de …' » (*ibid.*). D'origine technique et industrielle, le mot ingénierie est repris dans le domaine de la formation dans les années quatre-vingts et occupe de plus en plus le terrain de la pédagogie et de la didactique. Son utilisation dans les trois champs mentionnés (formation, pédagogie et didactique) donne lieu à trois types d'ingénieries distinctes et « tend à donner une coloration rationnelle à des procédures souvent partiellement intuitives et construites en référence à une pratique théorisée » (Pothier, 2003 : 80).

### 1.2.1. L'ingénierie de formation

Pour l'Association Française de Normalisation (AFNOR), l'ingénierie de formation consiste en un :

> « Ensemble de démarches méthodologiques cohérentes qui s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation peut comprendre l'analyse de la demande, des besoins de formation, le diagnostic, la conception du projet formatif, les moyens mis en œuvre, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation de la formation. »

L'ingénierie de formation constitue donc la première étape dans la genèse d'un dispositif de formation ; elle repose sur trois phases primordiales : conception, réalisation, évaluation. Dans la phase de conception, et après une analyse de besoins formalisée dans un cahier des charges, l'ingénieur de formation (consultant, responsable de formation ou chef de projet par exemple) étudie la demande et sa faisabilité du point de vue technique et économique, fixe les objectifs, diagnostique la situation et identifie

les contraintes, détermine les moyens, les ressources et les supports à mobiliser. Cette phase met par conséquent le concepteur face à « un ensemble de choix ou d'hypothèses concernant les modes d'organisations, les objectifs, les programmes, les contenus, les méthodes, les outils, les ressources humaines et matérielles » (Moreau et Majada, 2002 : 135), qui vont lui permettre d'optimiser le fonctionnement du dispositif et d'atteindre efficacement les objectifs visés. En résumé, « complexité, globalité et opérationnalité sont les trois termes de base de la conception » (Cuq, 2003 : 130).

Dans la phase de réalisation, l'ingénieur vérifie la validité et la pérennité des différents choix opérés initialement, en vue de concevoir un dispositif fiable et rentable. Après s'être assuré de la cohérence et de l'articulation du dispositif, il le met en œuvre. Ainsi, « […] le temps n'est plus au simple catalogage d'actions mais au contraire à un recours cohérent et intelligent à la planification » (Cuq, 2003 : 130).

Enfin, la troisième phase repose sur l'évaluation de la mise en œuvre du dispositif. Elle nécessite la connaissance non seulement du public visé et de son implication dans l'action mais également de modalités et de procédures tant d'évaluation que de régulation. Maîtriser ces procédés permet d'adapter le dispositif en fonction des attentes et des besoins de tous les acteurs. « Un dispositif est un processus partagé entre concepteur et utilisateur et non figé une fois pour toutes en amont », écrit Lameul (2009 : 26), il est généralement construit dans une perspective de développement et de changement.

### 1.2.2. L'ingénierie pédagogique

L'ingénierie pédagogique représente, quant à elle, un second palier dans la création et le développement du dispositif de formation. Paquette (2005 : 7) la définit ainsi :

> « Par 'ingénierie pédagogique', […] nous désignons l'ensemble des principes, des procédures et des tâches qui permettent de définir le contenu d'une formation au moyen d'une identification structurelle des connaissances et compétences visées, de réaliser une scénarisation pédagogique des activités d'un cours définissant le contexte d'utilisation et la structure des matériels

d'apprentissage et, enfin, de définir les infrastructures, les ressources et les services nécessaires à la diffusion des cours et au maintien de leur qualité. »

C'est à partir du cahier des charges élaboré par l'ingénieur de formation que l'ingénieur pédagogique définit le périmètre des savoirs et des savoir-faire à acquérir, découpe finement le contenu en objectifs et sous-objectifs, planifie les séquences pédagogiques, conçoit et adapte les ressources. Il est le garant de la qualité de la formation et joue un rôle crucial dans les dispositifs de formation, celui de concevoir et développer un projet pédagogique adapté et optimisé. Afin de démontrer l'importance de ce rôle, Gilbert Paquette (*ibid.* : 3) insiste sur la nécessité de distinguer les notions d'informations et de connaissances :

> « Par 'information', nous entendons toutes les données extérieures aux personnes, communiquées oralement par d'autres ou médiatisés dans des matériels sur divers supports numériques, imprimés ou analogiques. Par 'connaissance', nous entendons le résultat de toute construction mentale effectuée par une personne à partir d'informations ou d'autres stimuli. L'apprentissage par un individu consiste à transformer les informations en connaissance. »

L'ingénierie pédagogique est le « moyen indispensable pour dépasser la gestion des informations et entreprendre celle des connaissances, processus nécessaire pour favoriser la transition d'une société de l'information de masse à une société des connaissances et du savoir » (*ibid.*). Selon Paquette, l'ingénierie pédagogique repose sur deux processus. Le premier concerne « d'abord l'extraction des connaissances que possèdent certaines personnes expertes dans leur domaine, ou que d'autres personnes médiatisent dans des documents, de façon à rendre ces connaissances largement disponibles (sous forme d'informations) pour la formation d'autres personnes » (*ibid.*). Le deuxième consiste en « l'acquisition, par ces personnes, de connaissances nouvelles par l'apprentissage, c'est-à-dire la transformation des informations en connaissances au moyen d'activités formelles ou informelles qui empruntent une variété de formes et de supports » (*ibid.*). Afin de mieux comprendre la distinction entre activités formelles ou informelles, nous nous référerons au *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* de la commission des communautés européennes (2000 : 9) :

« L'éducation formelle se déroule dans des établissements d'enseignement et de formation et débouche sur l'obtention de diplômes et de qualifications reconnus. L'éducation informelle est le corollaire naturel de la vie quotidienne. Contrairement à l'éducation formelle […], elle n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences. »

En somme, pour exercer pleinement le rôle qui lui est assigné, l'ingénieur pédagogique doit, à la fois tenir compte :

- des trois pôles (apprenant, savoir, formateur) et de leurs interactions au sein du triangle pédagogique (Houssaye, 1988 : 233) ;
- des trois unités primordiales quant à l'organisation de la formation : celle du temps par la mise en place d'une formation synchrone (en temps réel) ou asynchrone (temps différé), celle du lieu par le choix d'une formation en présentiel ou à distance, celle de l'action de formation (collective ou individualisée) ;
- et des ressources humaines et technologiques mises à sa disposition.

Il existe un large éventail de modèles pédagogiques utilisés selon les théories d'apprentissage adoptées par le dispositif de formation concerné. Le plus utilisé est le modèle « ADDIE », où le travail de l'ingénieur pédagogique est planifié en cinq phases : Analyse, Design, Développement, Implémentation et Evaluation.

C'est un processus itératif de conception pédagogique, où les résultats de l'évaluation formative de chaque phase entraînent le concepteur pédagogique à revenir vers les phases précédentes, comme le montre le schéma à la page suivante.

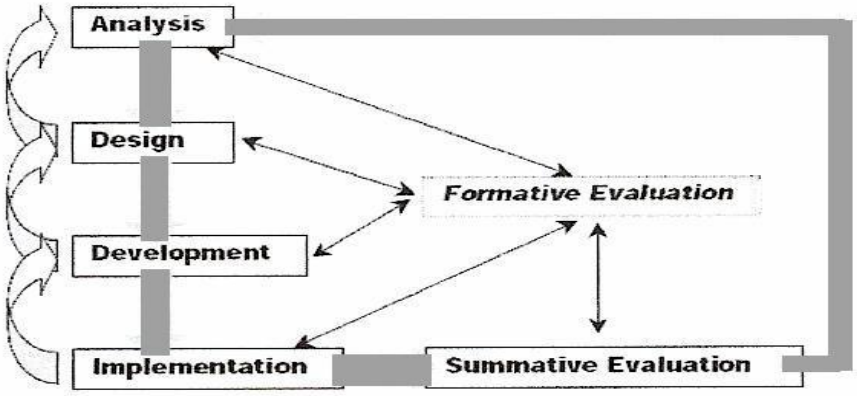


**Figure 1 : Le modèle ADDIE (Tsapatsoulis, 2004-2005 : 3)**

La première phase dite d'analyse procède de celle de l'ingénieur de formation. Elle consiste à affiner le travail d'identification du public et d'analyse de ses besoins, réalisé plus en amont, pour déterminer les compétences visées ainsi que leurs modalités d'évaluation. Elle repose également sur l'étude des ressources et des contraintes prévues par le projet formatif (modalités de formation possibles, compétences du personnel, agenda général du dispositif ou matériel disponible).

Dans la phase de design ou de conception, l'ingénieur s'appuie sur les données de la phase précédente pour réaliser un projet pédagogique cohérent. Il définit les objectifs pédagogiques et détermine les contenus à partir des compétences visées, applique les modalités et méthodologies retenues, choisit le cadre spatio-temporel et technologique, décide des techniques à utiliser (exposé, test, brainstorming, jeu de rôle, simulation), des outils et des supports (manuel, transparent, visioconférence, cours en ligne, forum) selon les situations d'apprentissage envisagées (face à face, sous-groupe).

La troisième phase de développement appelée aussi phase de production ou de réalisation repose sur :

- l'identification et l'élaboration d'activités qui faciliteront ou soutiendront les apprenants dans leur apprentissage selon les modalités de formation retenues,
- la sélection et/ou le développement du matériel et des outils de formation,

- la révision du cursus de formation pour s'assurer de sa conformité aux objectifs pédagogiques,
- le développement de stratégies et d'outils nécessaires à l'évaluation de l'apprentissage des apprenants.

Cette phase peut s'avérer plus complexe lorsqu'il s'agit d'une formation utilisant les TIC. Dans ce cas, elle se subdivise en quatre parties : la sélection des contenus à médiatiser, la scénarisation des activités pédagogiques, la fabrication des ressources et le contrôle de leur utilisation.

La phase d'implémentation relève de la diffusion du projet pédagogique. A cet effet, les acteurs de la formation (formateur, responsable pédagogique, enseignants) sont formés, si besoin, à l'utilisation des supports et des outils dont on vérifie la pertinence et le bon fonctionnement au préalable. Les formateurs ont ensuite la tâche de diffuser le projet pédagogique aux apprenants, de le mettre en œuvre par la voie de différents modes pédagogiques possibles (cours, communication, animation, mise en place d'une infrastructure technologique si nécessaire). Il faut alors procéder à des évaluations pour vérifier le bon déroulement et l'efficacité de la formation. Dans le cas contraire, effectuer des ajustements s'avère nécessaire.

L'évaluation peut être menée à différents moments du processus d'ingénierie pédagogique. L'action de formation est habituellement appréciée en fonction du taux de participation et de satisfaction des apprenants, du transfert de compétences et de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire prévus lors de la conception du dispositif pédagogique. Les facteurs de coûts peuvent également entrer en considération afin d'optimiser le rapport qualité/prix. L'évaluation peut alors porter sur les coûts directs (salaire des formateurs, équipement), de participation (déplacement, hébergement) ou de structure (locaux, frais généraux).

### 1.2.3. L'ingénierie didactique

L'ingénierie didactique est habituellement associée au troisième palier d'élaboration du dispositif. Le concept apparaît au début des années quatre-vingts en

mathématiques avant de se généraliser dans le domaine de la formation. En remontant à ses origines, Artigue (1996 : 243) définit cette ingénierie de la façon suivante :

> « Il s'agissait d'étiqueter par ce terme une forme du travail didactique : celle, comparable au travail de l'ingénieur qui, pour réaliser un projet précis, s'appuie sur les connaissances scientifiques de son domaine, accepte de se soumettre à un contrôle de type scientifique, mais dans le même temps, se trouve obligé de travailler sur des objets beaucoup plus complexes que les objets épurés de la science et donc de s'attaquer pratiquement, avec tous les moyens dont il dispose, à des problèmes que la science ne veut ou ne peut encore prendre en charge. »

Dans le domaine de la formation, l'ingénierie didactique se définit en général comme une méthodologie de recherche qui consiste à réaliser un ensemble cohérent de séquences, ou séries d'activités, organisées et articulées dans le temps. L'ingénieur, qui pilote le projet, s'appuie pour cela sur des situations didactiques préexistantes et sur les fondements théoriques de son propre domaine. Il doit cependant appréhender son travail en tenant compte de la complexité des interactions de la situation formative tant au niveau collectif qu'individuel, afin d'analyser les éventuelles difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'acquisition de connaissances et de compétences. Le rôle de l'ingénieur est ici de faire évoluer les pratiques des formateurs dans l'optique d'une meilleure prise en compte de la singularité des apprenants au niveau psycho-socio-cognitif.

Le travail de l'ingénieur didactique se subdivise en quatre phases (*ibid.* : 249). La première phase s'appuie le plus souvent sur un certain nombre d'analyses préliminaires : analyse épistémologique des contenus visés par la formation, analyse de la formation proposée et de son impact, analyse des représentations des apprenants, de leurs difficultés et des obstacles rencontrés, analyse des contraintes de la situation didactique. L'analyse au préalable de la situation formative et de toutes ses dimensions épistémologiques, cognitives et didactiques prépare l'ingénieur à passer à la seconde phase : la conception et l'analyse a priori.

Lors de cette seconde phase, le chercheur décide d'intervenir sur deux sortes de variables qui vont lui permettre d'analyser et d'adapter son projet :

> « Les variables macro-didactiques ou globales qui concernent l'organisation globale de l'ingénierie, et les variables micro-didactiques ou locales de l'ingénierie, c'est-à-dire l'organisation d'une séance ou d'une phase, les unes et les autres pouvant être elles-mêmes des variables d'ordre général ou des variables du contenu didactique dont l'enseignement est visé. ». (*ibid.* : 255)

L'ingénieur formalise ses choix et tente ensuite d'en vérifier la validité par l'association et la projection d'hypothèses et de questions sur l'action qu'il compte mener auprès des apprenants.

La troisième phase est une phase d'expérimentation et de mise en œuvre du projet. Elle donne lieu à un recueil de données diverses (observations, questionnaires, entretiens individuels ou groupés, productions des apprenants en formation) qui permettront à l'ingénieur d'évaluer par la suite son projet.

L'analyse a posteriori constitue la quatrième phase. C'est la phase de validation basée, d'une part, sur le traitement des données recueillies pendant la phase d'expérimentation et d'autre part, sur la confrontation entre l'analyse a priori et l'analyse a posteriori. Ainsi, l'ingénieur valide ou adapte les hypothèses engagées dans sa recherche.

### 1.2.4. Le point sur l'ingénierie des dispositifs de formation

En résumé, on distingue habituellement trois niveaux d'intervention de l'ingénierie : macro, méso et micro. La démarche décrite ci-dessus place le dispositif au niveau macro, les différentes composantes ou le cadre pédagogique au niveau méso et le cadre didactique au niveau micro. En réalité, la démarche dispositive est plus complexe. Si l'on compare le dispositif à des « tables gigognes » ou des « matriochka » à la manière de Peraya et Deschryver (2003-2004), c'est-à-dire un ensemble de sous-ensembles articulés, lui-même sous-ensemble d'un autre ensemble, le tout en interaction permanente, on peut tout à fait considérer que ces trois niveaux (macro, méso et micro) sont mobiles et amenés à recouvrir différentes acceptions en fonction du cadre pris comme point de référence. A titre d'exemple, le niveau micro peut représenter le dispositif, le niveau méso correspondre au cadre institutionnel du dispositif et le niveau

macro être associé à l'organisation sociale, économique et politique qui l'entoure. Tout dépend où l'on se place.

La complexité du dispositif et de ses interactions explique par ailleurs que son ingénierie puisse mobiliser de fait des domaines multiples, autres que pédagogique ou didactique : « l'ingénierie des ressources humaines, l'ingénierie du changement, l'ingénierie des systèmes d'information, l'ingénierie des connaissances, l'ingénierie documentaire, l'ingénierie du multimédia […] » (Moreau et Majada, 2002 : 136). D'autres qualificatifs moins restrictifs ont ainsi vu le jour pour décrire l'ingénierie des dispositifs de formation : ingénierie « simultanée » (Le Boterf cité par Moreau et Majada, *ibid.)*, « de contexte » (Moreau et Majada, *ibid.)*, ou « concourante » (Blandin, 2009 : 87). Nous retiendrons celle de « concourante » que Blandin (*ibid.*) illustre parfaitement à travers un tableau à trois entrées. Réalisé pour synthétiser la conception et le développement d'un dispositif de formation donné, ce tableau nous permet de prendre la mesure d'une ingénierie protéiforme.

| | Contenu de l'action de formation | Forme de l'action de formation | Organisation du projet | Cadre juridique et administratif | Ressources et services | Système technique |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Niveau macro | Analyse de l'activité Ingénierie des compétences | Étude des contextes Ingénierie des parcours | Ingénierie de pilotage | Montage juridique et financier du projet | Instrumentation du dispositif | Ingénierie du système technique |
| Niveau méso | Ingénierie du contenu (objectifs et programme) | Ingénierie de la forme (dispositif) | Ingénierie organisationnelle | Ingénierie du suivi du projet | Ingénierie des connaissances | Ingénierie des composants (matériels et logiciels) |
| Niveau micro | Ingénierie didactique | Ingénierie des situations | Ingénierie de communication | Démarche qualité appliquée au projet | Scénarisation (mise en scène du contenu, scénarios d'usage) | Spécifications des composants |
| | *Ingénierie de la formation* | | *Management de projet* | | *Ingénierie technique* | |

**Tableau 1 : Les objets de l'ingénierie des environnements d'apprentissages (Blandin, 2009 : 87)**

Chaque ingénierie se distingue par un objet spécifique. Blandin les répartit en trois grandes catégories d'objets (la formation, la conduite du projet, la technique). Chaque catégorie a une approche, une méthodologie et des moyens d'actions particuliers. Ces catégories sont redécoupées en fonction du niveau de chaque objet visé (macro, méso, micro), les ingénieries sont ensuite classées selon qu'elles portent sur la « forme » ou le « contenu ». Blandin dénombre 18 objets différents, i.e. 18 ingénieries convoquées et mises en synergie pour élaborer un dispositif cohérent, d'où son appellation plus développée d' « ingénierie concourante multi-objets » (*ibid.* : 89). Il faut cependant souligner que tous les objets recensés ne constituent pas un passage obligé et que toutes ces ingénieries ne seront pas systématiquement sollicitées.

Si chaque objet appartient à une ingénierie propre, comme nous venons de le voir, il n'en est pas forcément de même pour les acteurs-ingénieurs chargés de les mettre en œuvre. En fonction de l'importance de l'institution ou des compétences disponibles, il se peut en effet que certains acteurs soient amenés à assumer la responsabilité de plusieurs ingénieries à la fois. Ils peuvent, en outre, ne pas bénéficier de tout le temps ni des moyens nécessaires pour appliquer rigoureusement toutes les étapes d'analyse, de conception, de mise en œuvre et d'évaluation de chaque ingénierie. Tel est le cas de notre terrain de recherche où, comme nous le verrons ultérieurement, les enseignants cumulent à la fois des fonctions d'ingénieurs de formation, didactiques et pédagogiques mais aussi de référents culturels, linguistiques voire administratifs. Ils veillent ainsi au bon déroulement du projet formatif.

## 1.3. Définitions et concepts clefs

Nous avons précédemment constaté l'importance de l'ingénierie dans la conception des dispositifs de formation. Peraya (1998 : 4) date l'apparition de ces dispositifs dans le domaine des sciences de l'éducation dans les années 70. Quant à Pothier (2003 : 80), elle attribue l'apparition de ces nouveaux dispositifs de formation en langue étrangère non seulement au développement de l'ingénierie de formation et de la didactique des langues mais aussi à la généralisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE) :

« L'émergence des TICE et leur prégnance de plus en plus forte depuis une dizaine d'années ont été le catalyseur de tout un courant didactique qui tente de repenser la formation et l'apprentissage en termes novateurs impliquant une forte restructuration des modes de travail. En effet, l'idée n'est pas d'introduire les nouvelles technologies en quantités variables dans un enseignement/apprentissage non remanié, mais de profiter de la révolution technologique et des avancées qu'elle permet pour mettre en place d'autres structures de travail fondées sur une certaine autonomie et sur l'apprentissage (et pas uniquement sur l'enseignement). C'est, en particulier, le travail réalisé en ingénierie de formation à travers la mise en place de dispositifs divers. »

Ainsi une profusion d'appellations se répand-elle selon les usages et les contextes : dispositif hybride, formation à distance (FAD), dispositif de formation ouverte, dispositif de formation ouverte et à distance (FOAD), campus virtuel, centre de ressources.

Nous allons particulièrement nous intéresser au dispositif de formation ouverte correspondant à notre terrain de recherche pour ensuite définir le concept d'autonomie et son implication dans le dispositif visé.

### 1.3.1. Qu'est-ce qu'un dispositif de formation ouverte ?

D'après Pothier (2003 : 82), le terme ouvert « peut faire référence à diverses formes d'ouverture. La première concerne le public visé […]. La deuxième peut concerner la liberté des rythmes et des fréquences d'apprentissage […]. La troisième fait référence à des ressources ouvertes, libres et sans restriction ». Nous retrouvons également ces trois formes d'ouverture dans la définition de l'UNESCO qui associe une formation ouverte à « une liberté d'accès aux ressources pédagogiques mises à disposition de l'apprenant, sans aucune restriction, à savoir : absence de conditions d'admission, itinéraire et rythme de formation choisis par l'apprenant selon sa disponibilité et conclusion d'un contrat entre l'apprenant et l'institution ». Selon Carré (2005 : 52), c'est surtout « la dimension individuelle de la formation qui est au cœur de la définition des formations ouvertes ». Cette dimension est également prise en compte

dans la définition des experts du collectif de Chasseneuil (2000 : 3) qui comprend trois critères essentiels pour qu'un dispositif soit considéré comme ouvert :

> « - est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs,
> - qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective,
> - et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources. »

Jézégou (2002 : 44) situe le développement de ces dispositifs au début des années 1990. Ils apparaissent pour compléter ou remplacer les formations dites « conventionnelles » que sont les « stages ». Or, ce qui distingue ces dispositifs de formation ouverte et les stages, ce sont les moyens utilisés. Les dispositifs de formation ouverte réclament plus de moyens « humains, pédagogiques, logistiques, technologiques, et cela dans des équations économiques et des configurations d'espace-temps plus complexes que dans les dispositifs classiques » (*ibid.)*.

D'après Jézégou (*ibid.* : 43), le terme d'ouverture est fréquemment associé à celui de distance, comme en témoigne communément le sigle FOAD (Formation Ouverte et A Distance), mais le premier terme est « flou » et « tout aussi polysémique » que le deuxième, ce qui soulève chez elle trois questions (*ibid.*) :

> « L'ouverture et la distance sont-elles inévitablement liées l'une à l'autre ? […] Mais de quelle distance parle-t-on ici ? (…) Qu'est-ce qui permet de dire qu'une formation est ouverte ou fermée ? »

A la première question, Jézégou (*ibid.* : 44) finit par répondre que « le terme 'ouverture' entraîne avec lui, comme de plus en plus inexorablement liés l'un à l'autre, celui de 'distance', complexifiant encore davantage sa compréhension et son explication ». Répondant à la deuxième question, elle définit d'ailleurs le terme de distance par « 'l'éloignement géographique', c'est-à-dire l'espace géographique qui sépare l'apprenant 'isolé' de son dispensateur de formation » (*ibid.*), mais elle ajoute à cet

« éloignement géographique » une autre distance, qui contribue à l'isolement éducatif de l'apprenant, appelée « distance pédagogique » ou « distance éducative » (*ibid.*).

La notion de « distance pédagogique » est apparue dans les travaux de Michael G. Moore en 1993 (cf. « *The theory of transactional distance* »). Cette théorie a été reprise plus tard par Bouchard (2000 : 69) et traduite par « la distance transactionnelle ». Selon Bouchard (*ibid.)*, Moore désigne par ce concept « l'ensemble des facteurs pouvant contribuer à l'écart perceptuel / communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant. L'ampleur de l'écart se mesure à la présence (ou à l'absence) d'un dialogue éducatif, d'une part, et à la présence (ou l'absence) d'une structure plus (ou moins) contraignante, d'autre part ».

Dans les années 90, les principaux buts de la plupart des dispositifs présentés comme ouverts étaient uniquement la formation d'un grand nombre d'apprenants ainsi qu'une grande « productivité pédagogique » (Jézégou, 2002 : 46). Ils sont décrits par Jézégou comme un modèle de « pédagogie fermée » (*ibid.*) :

> « Les parcours sont standardisés bien que présentés comme 'personnalisés' ; les contenus médiatisés sont décomposés en séquences logiques allant jusqu'à la granulation des savoirs ; l'accompagnement pédagogique est régi par une logique de contrôle institutionnel […] Il s'agit de dispositifs conçus de telle manière qu'aucune variation de leur structure n'est permise ou tolérée : les objectifs et les moyens médiatisés sont imposés. » (*ibid.*)

Même si ce genre de dispositif a existé ou existe encore, il n'est pas représentatif de la majorité des dispositifs de formation ouverte de nos jours. Il existe actuellement d'autres dispositifs créés selon une organisation et des modalités pédagogiques plus flexibles dans le but de réunir les trois facteurs suivants : 1/ réduire les problèmes liés à la distance transactionnelle, 2/ tenir compte de l'autonomie de l'apprenant, 3/ profiter de l'avancée d'internet et des technologies nouvelles. Ce sont des modèles de dispositifs de formation « hybride » (*blended*), qui alternent présentiel et distance, ou des dispositifs de formation ouverte en présentiel, capables comme le souligne Bouchard (2000 : 72) « […] d'offrir des programmes éducatifs interactifs permettant à l'étudiant d'exercer une influence à la fois sur les objectifs et la structure des apprentissages, et d'établir un

dialogue durable et significatif avec l'enseignant, avec les autres étudiants, et avec un nombre théoriquement inépuisable de personnes-ressources ».

Pour répondre à la troisième question et distinguer finalement une formation ouverte d'une formation fermée, Jézégou (2005 : 85) se réfère à Bouchard :

> « Paul Bouchard défend le fait que les efforts de réduction de la distance géographique, que permet la communication éducative médiatisée, ne suffisent pas à qualifier un dispositif 'd'ouvert'. Une autre composante bien plus fondamentale entre en jeu : celle de son niveau de souplesse organisationnelle et pédagogique. »

Nous retrouvons la mention de cette composante à travers deux définitions qui ont particulièrement retenu notre attention ; elles soulignent l'existence de liens dynamiques, complexes mais inhérents entre le dispositif et les apprenants. La première définition est celle de Linard (1998 : 1) qui compare le dispositif à une scène de théâtre :

> « 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. »

Selon Linard, la mise en œuvre d'un dispositif de formation consisterait à mettre dans la balance d'un côté l'intentionnalité de départ, le cadre fourni et projeté par le concepteur et de l'autre la liberté d'interprétation, d'appropriation et d'action laissée aux formateurs et apprenants tels que le feraient un metteur en scène et ses acteurs pour une pièce de théâtre. Lameul (2009 : 26) souscrit à la définition et la métaphore théâtrale de Linard en affirmant qu'« il en va de même dans les dispositifs de formation où le jeu d'apprentissage de chaque participant entre en plus ou moins grande résonance avec l'environnement qui lui est proposé et explique en partie la variété des parcours de formation ». Lameul (*ibid.*) s'appuie également sur le caractère dynamique du dispositif évoqué par Linard pour ajouter que :

> « […] rien n'est définitivement stabilisé et acquis : tout se rejoue en permanence. D'où l'idée de plasticité, de vigilance à avoir au niveau collectif et individuel pour que chacun rencontre en fonction de ses dispositions, les éléments dans le dispositif qui lui permettent de construire sa situation et de construire sa juste posture. »

La deuxième définition qui suscite notre intérêt est celle de Bernard (1999 : 263), où le premier enjeu mis en avant est celui de répondre au mieux à la demande des apprenants :

> « Le dispositif est un construit d'éléments en fonction des demandes, des situations, des contextes, pour une action de formation donnée dans un contexte d'organisation(s) et d'institution(s). En cela, il en prolonge la culture de l'institution de formation, tout en produisant une micro-culture. […] Outre le recours au pluri-média, il prend en considération la personnalisation, la socialisation, l'alternance, l'expérience, la pratique, et la recherche pour et par la formation. »

Autrement dit, ce qui caractérise les dispositifs de formation ouverte, c'est la volonté de prendre en compte le public accueilli et de s'adapter à la situation particulière de chaque apprenant grâce à la flexibilité d'une offre de formation conçue en fonction des principes qui constituent l'identité de l'institution. Parmi ces principes, figure en première ligne l'autonomie.

### 1.3.2. Autonomie, autoformation et accompagnement

Le TLFi définit l'autonomie d'une personne comme la faculté de se déterminer par soi-même, de choisir et d'agir librement, à l'inverse de l'hétéronomie qui se caractérise par le fait d'être influencé par des facteurs extérieurs, d'être soumis à des lois ou des règles dépendant d'une entité extérieure. Même si l'on considère que l'autonomie est une aspiration naturelle, elle n'est ni spontanée ni innée. Pour devenir autonome, l'être humain est conditionné par plusieurs facteurs, comme le mentionne Edgar Morin (2005 : 89) ci-dessous :

« La notion d'autonomie humaine est complexe puisqu'elle dépend de conditions culturelles et sociales… Cette autonomie 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. ».

Morin (*ibid.*: 91) conclut en disant que nous sommes « un mélange d'autonomie, de liberté et d'hétéronomie…Voilà une des complexités proprement humaines. ». Afin d'appréhender au mieux cette complexité humaine, les dispositifs de formation ouverte articulent hétérodirection et autoformation. Dans le cadre de l'autoformation, des modalités d'accompagnement sont mises à la disposition des apprenants pour les aider à devenir autonomes et leur permettre plus tard de continuer à se former indépendamment de tout cadre institutionnel.

### 1.3.2.1. « La galaxie de l'autoformation » (Carré, 2002)

La notion d'autoformation est un terme générique qui englobe toutes les pratiques d'apprentissage formelles et informelles faisant appel à l'autonomie de l'apprenant. Le terme est généralement défini par l'expression « apprendre par soi-même », ce n'est plus l'enseignant qui transmet le savoir mais l'apprenant qui construit ses propres savoirs selon des modalités librement choisies. Selon Carré (2005 : 107), « la notion d'autoformation traduit donc un renversement de perspective pédagogique, par lequel on substitue à la relation transmissive classique :

**Formateur –** (transmission) →Formé

une relation inverse d'appropriation du contenu par le sujet :

Ressources ← (appropriation) – **Apprenant** », passant ainsi du behaviorisme au constructivisme.

Depuis plusieurs années, les pratiques d'autoformation ne cessent de se développer. Carré (1997 : 17) attribue cet essor à une série de quatre raisons :

« Recherche de gains de productivité dans la formation, mutations sociotechniques et technologiques, évolution de la pensée pédagogique et mouvement d'autonomisation des sujets sociaux sont donc les quatre vecteurs

qui sous-tendent l'éclosion à grande échelle des pratiques et des théories de l'autoformation des adultes aujourd'hui. »

D'après Tremblay (2003 : 65), l'autoformation peut être définie selon trois conceptions. Une première conception sociologique résulte des travaux de Dumazedier (1995) où « l'autoformation apparaît ainsi comme un mode d'autodéveloppement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations les plus choisies possibles ». La deuxième conception est plus psychologique, elle est décrite par Pineau (cité par Tremblay, 2003 : 65) comme « la formation de soi par soi » selon les expériences vécues. La troisième conception émane de l'univers du travail et de la formation professionnelle, elle est développée par Carré (2002b) qui s'inspire des recherches menées autour du concept de *self-directed learning* aux Etats-Unis et en Europe depuis les années 70 jusqu'à nos jours. Professeur à l'université Paris X et membre fondateur du GRAF (Groupe de recherche sur l'autoformation en France), Carré est notamment l'auteur du schéma suivant :

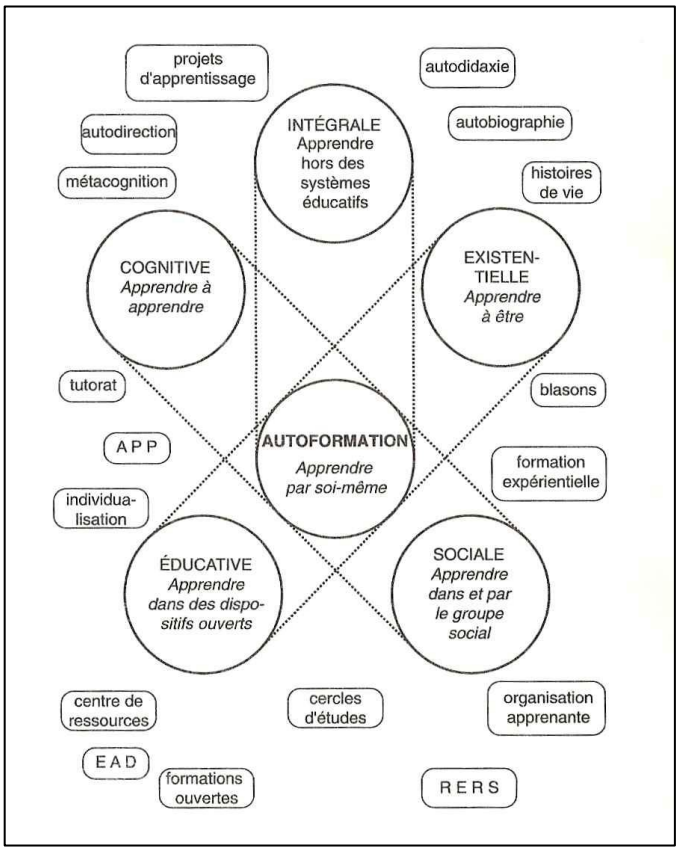


**Figure 2 : La nouvelle galaxie de l'autoformation (Carré, 2002a: 19)**

Ce schéma synthétise les recherches menées sur l'autoformation jusqu'aux années 90. Il permet de saisir les contours et la portée d'une notion multivoque et dynamique qui recouvre différentes acceptions en fonction de la perspective dans laquelle elle s'inscrit, comme l'explique Carré (*ibid.* : 18) ci-dessous :

> « Afin de contribuer à la clarification du champ théorique ouvert de la notion d'autoformation, il y a été opéré une première catégorisation empirique des principaux courants sous-jacents à l'usage de la notion. Ces conceptions de statuts divers […], plus ou moins polarisées sur les différentes dimensions (individuelle, pédagogique, sociale…) de l'autoformation suscitent l'idée d'une « galaxie » d'éléments disparates mais unis par leur gravitation commune autour du centre paradigmatique de l'« apprendre par soi-même » qu'illustre la notion d'autoformation. »

En schématisant l'autoformation ainsi, Carré (*ibid.* : 20) distingue principalement cinq conceptions, toutes réunies autour de « l'apprendre par soi-même » mais matérialisées par différentes planètes. Chaque conception de l'autoformation varie en fonction du « *point de vue retenu* qui implique lui-même *une sélection* des phénomènes, des objets de recherche, des outils et des référents théoriques utilisés » (*ibid.)*. Ces éléments conceptuels, méthodologiques et pratiques font la spécificité de chaque autoformation et conditionnent sa mise en œuvre. Nous allons rapidement passer en revue les cinq courants d'autoformation existants.

Le premier courant identifié par Carré (*ibid.)* est celui de l'autoformation « intégrale », plus communément désignée par le terme d'autodidaxie où l'apprenant assume seul la responsabilité de son apprentissage « en dehors de tout lien avec les institutions et agents éducatifs formels », non pas, comme l'énonce Lengrand[1] (cité par Dumazedier, 2005 : 345), car il « a été privé d'une instruction primaire » mais pour prendre « en main ses destinées personnelles, morales et intellectuelles ». Telle est la visée selon lui de toute éducation en permettant à chaque homme de devenir

[1] Paul Lengrand a été le directeur de l'éducation des adultes à l'UNESCO ; il est également l'auteur d'un livre de référence : *Introduction à l'éducation permanente* (1970).

autodidacte. D'après Tremblay (1986 : 11), cela consiste à « assumer soi-même l'ensemble des fonctions d'enseignement (didactique) habituellement dévolues à un tiers ».

Le deuxième courant identifié dans le schéma de Carré est celui de l'autoformation « existentielle ». Il renvoie à toutes les opérations dites « bio cognitives », organisées en vue de l'« appropriation par le vivant de son pouvoir de formation » (Pineau cité par Carré, 2002 : 21). Grâce à différentes pratiques (autobiographie, histoire de vie, blasons ou récit d'apprentissage), le sujet tire des leçons de son parcours, prend conscience de l'influence des autres et des choses sur sa propre formation et « recoupe le projet d'une éducation permanente comme processus vital et continu de développement de soi par soi » (Carré, 2005 : 108).

L'autoformation « éducative » représente le troisième courant de la galaxie de Carré. Selon ses propres mots, elle « recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives » (Carré, 2002 : 22). Elle est mise en œuvre dans le cadre de dispositifs de formation ouvertes tels que des « ateliers pédagogiques personnalisés, centre de ressources, espaces d'autoformation, centres permanents, etc. » *(ibid.)*. L'autonomisation des apprenants est au centre des pratiques pédagogiques des formateurs, qu'elles interviennent de manière « individualisée », « accompagnée », « assistée » ou « tutorée » (*ibid.*).

Le quatrième courant défini par Carré est celui de l'autoformation « sociale ». Elle regroupe « toutes les formes d'apprentissage réalisées par les sujets eux-mêmes, à l'extérieur du champ éducatif au sens strict, dans et par la participation à des groupes sociaux et en bénéficiant de formes de médiations diverses » (*ibid.*). Ce sont des situations d'apprentissage « spontanées ou semi-organisées », qui peuvent être aussi « collectives ou coopératives », telles que les « réseaux d'échanges et de savoirs » ou les « cercles d'études ».

Le cinquième courant illustré par le schéma de Carré concerne l'autoformation « cognitive » qui englobe les « différentes conceptions des mécanismes psychologiques mises en jeu par l'apprenant dans l'apprentissage autonome » (*ibid.* : 23). Elle renvoie à

la notion d' « apprendre à apprendre » ou en d'autres termes à l'acquisition de compétences d'apprentissage permettant à l'apprenant de s'autodiriger. Le concept d'autodirection, primordial dans le cadre de cette autoformation, est défini par Long (cité par Carré, *ibid.* : 23) comme « un processus mental intentionnel dirigé par la personne elle-même, généralement accompagné et appuyé par des comportements d'identification et de recherche d'information ».

Si la notion d'autoformation recouvre des acceptions multiples et à première vue distinctes, elles sont en réalité complémentaires et peuvent être réunies au sein d'un même dispositif. Bien que classé dans l'autoformation éducative, le dispositif de formations ouverte doit inclure à la fois de l'autoformation cognitive, existentielle et sociale pour favoriser l'autonomisation de l'apprenant et qu'il soit en mesure de mettre en œuvre une autoformation intégrale. Tremblay (2003 : 80) nous propose d'ailleurs une définition assez globalisante de l'autoformation :

> « Situation éducative (pédagogique ou andragogique), scolaire ou extrascolaire, favorable à la réalisation d'un projet pendant lequel la plus grande motivation d'une personne est d'acquérir des connaissances (savoir) et des habiletés (savoir-faire) ou de procéder à un changement durable en soi-même (savoir être). Pour ce faire, cette personne assume un contrôle prépondérant en regard d'une ou de plusieurs dimensions de son projet : contenu, objectifs, ressources, démarche et évaluation. »

L'apprenant est libre de choisir et d'articuler plusieurs modalités de formations et d'autoformation : « l'existence, l'expérience et la pratique et les connaissances offertes dans l'environnement social. » (Galvani, 2002 : 97) Nous allons particulièrement nous intéresser à trois modalités de formation et d'autoformation liées au concept d'autonomie : l'hétérodirection, l'autodirection et le tutorat.

Dans l'optique de présenter un certain nombre de distinctions conceptuelles, de moyens et de visées liées à ces trois modalités, nous allons essentiellement nous référer au schéma d'Holec qui suit et que nous commenterons palier par palier, de haut en bas :

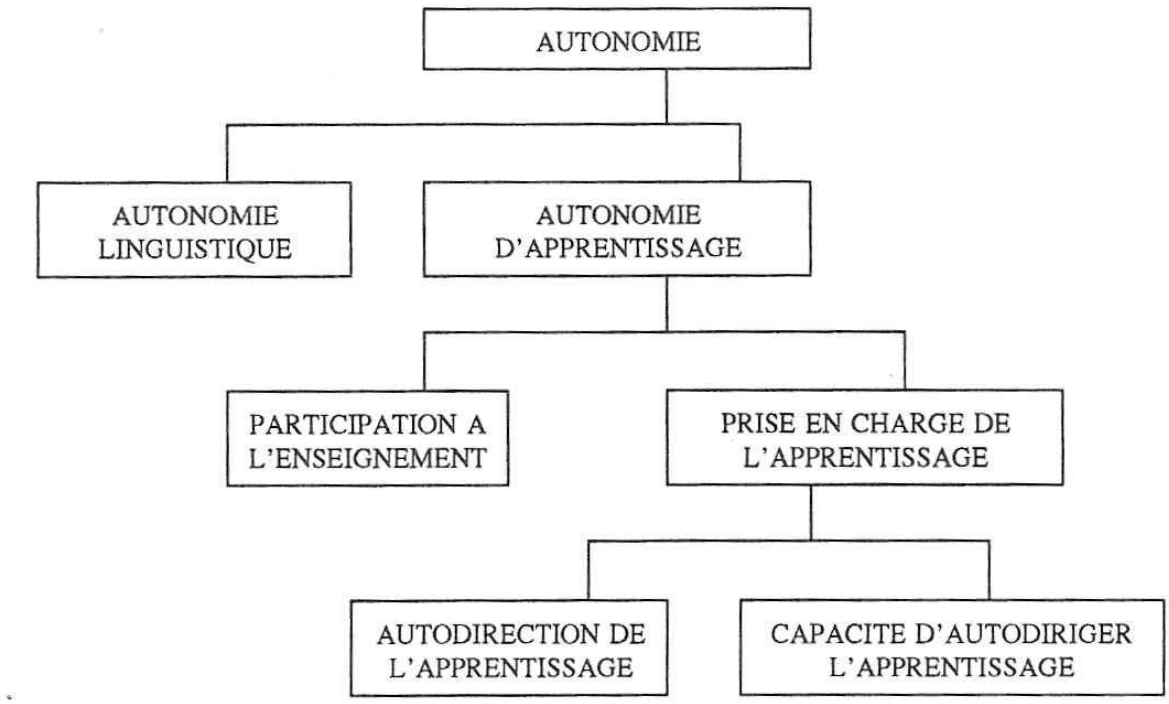


**Figure 3 : L'Autonomie selon Holec (1994 : 14)**

### 1.3.2.2. Autonomie linguistique *versus* autonomie d'apprentissage

Dans le champ d'application du concept d'autonomie, Holec (1994 : 11) réalise une première distinction entre autonomie linguistique et autonomie d'apprentissage. Il définit l'autonomie linguistique ou communicative comme la « capacité de faire, en temps réel et de manière spontanée, au prévisible aussi bien qu'à l'imprévisible des situations de communication naturelle ; c'est l'objectif que doit se fixer l'apprenant communicateur » (*ibid.*). Dans le cadre d'une démarche d'enseignement, cette définition implique que la détermination des objectifs d'apprentissage soit orientée vers l'acquisition de savoirs et de savoir-faire culturels et langagiers, dits « créatifs ».

Il définit ensuite l'autonomie d'apprentissage comme la « capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue ; c'est le but que

doit se donner l'apprenant apprenant » (*ibid.)*. Dans cette perspective, la démarche d'enseignement s'oriente vers une plus grande participation de l'apprenant à son apprentissage et une diminution du contrôle exercé sur cet apprentissage par l'enseignant. Cette définition marque donc une rupture avec une démarche d'enseignement individualisée qui conçoit de manière plus restrictive la centration de l'apprenant, par la prise en compte de certaines caractéristiques telles que les rythmes et les niveaux.

Bien que ces deux visions de l'autonomie exigent la mise en place de procédures différentes correspondantes à des objectifs d'acquisition différents, elles peuvent être simultanément visées car l'une n'exclut pas l'autre. Comme le souligne Trim (cité par Barbot, 2001 : 21), elles sont complémentaires :

> « C'est au moment où l'apprenant doit relever les défis que lance la communication dans les situations et les conditions de la vie réelle que nous découvrons dans quelle mesure il ou elle, a l'indépendance et l'assurance requises pour relever ces défis et s'il ou elle, a la capacité aussi bien de mettre en œuvre ce qui a été acquis que de découvrir ce qui ne l'a pas été mais est maintenant requis. C'est cette capacité et cette disposition à agir de manière indépendante en sujet social responsable, à prendre en charge ses actions et son apprentissage dans la réalisation de ses besoins, qui caractérisent l'autonomie. »

#### 1.3.2.3. Hétérodirigé *versus* autodirigé

De l'autonomie d'apprentissage va découler un second palier de différenciation. Il est la conséquence d'une divergence d'interprétation de la participation de l'apprenant à son apprentissage, entre « prendre part » et « prendre en charge ».

Selon une vision plus élaborée de la centration sur l'apprenant que celle véhiculée dans le cadre d'un enseignement individualisé, il ne s'agit plus de prendre en considération les caractéristiques de l'apprenant en les intégrant au préalable dans un programme d'enseignement / apprentissage. Dans le cadre d'un enseignement / apprentissage dit « participatif », il s'agit plutôt de laisser la possibilité à l'apprenant d'adapter le programme en fonction de ses caractéristiques personnelles. C'est le cas par

exemple d'un enseignement / apprentissage interactif en face à face qui progresse par les négociations successives entre enseignant / apprenants de certains ou de tous les choix d'apprentissages (objectifs, moyens, modalités de réalisation, modalités d'évaluation, gestion dans le temps). Holec (1994 :12) définit ce cas de figure de la manière suivante :

> « [si] 'participation à l'apprentissage' est strictement interprétée comme 'action de coopérer à l'enseignement / apprentissage' […] est autonome l'apprenant qui prend part à la définition et au déroulement d'un programme d'apprentissage mis en œuvre par un enseignant. »

Or, quand un programme d'apprentissage est mis en œuvre ou fondé sur les décisions d'autrui (non seulement l'enseignant qui dirige le groupe-classe mais aussi les auteurs de méthodes, de programme multimédia, etc.), l'apprentissage est qualifié d'hétérodirigé (Cuq, 2003 : 30). Il varie ensuite selon le degré de participation de l'apprenant à la prise de décision. Cependant, la participation active de l'apprenant à son apprentissage donne lieu à une autre interprétation. Elle recouvre la prise en charge partielle ou totale de cet apprentissage par l'apprenant. Dans cette perspective, « si 'participation' veut dire 'prise en charge', est autonome l'apprenant qui construit et applique son propre programme d'apprentissage, avec ou sans aide extérieure lors de sa préparation d'ailleurs » (Holec, 1994 : 12). Le domaine d'intervention ne relève plus d'un apprentissage par enseignement mais d'un apprentissage sans enseignement. De plus, la part de décision prise par l'apprenant s'étend à la définition et à la mise en œuvre de son apprentissage, qualifié alors d'apprentissage autodirigé. Ce second palier contribue donc à faire émerger deux orientations pédagogiques différentes :

> « Certaines pratiques vont avoir pour visée de faire une place de plus en plus grande à l'apprenant dans la définition et la conduite de l'enseignement, d'autres vont avoir pour objectif de donner à l'apprenant la responsabilité d'une partie de plus en plus large de son apprentissage. » (*ibid.* : 13)

#### 1.3.2.4. Vers une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'action formative

Une distinction supplémentaire entre « façon » et « capacité » d'apprendre en autodirection est illustrée par le troisième palier du schéma d'Holec. Elle entraîne la transformation du rôle des acteurs impliqués dans la relation formative.

D'un côté, privilégier la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant implique que l'apprenant apprenne en autodirection. Le terme apprentissage autodirigé (en anglais *self-directed learning)* est apparu chez Rogers en 1969 et chez Knowles en 1975 (cité par Carré, 2002 : 47) qui le définit de la manière suivante :

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

En autodirection, l'accent porte donc sur la façon d'apprendre. L'intervention pédagogique qui en découle entraîne par conséquent le formateur, qualifié plutôt de conseiller, à concentrer « ses initiatives sur la façon dont l'apprenant apprend et non sur ce qu'il apprend, elle consiste à placer l'apprenant en situation telle qu'il soit amené à diriger lui-même, seul ou avec d'autres (travaux de sous-groupes), l'essentiel de son programme d'apprentissage, à lui fournir toute l'aide matérielle dont il peut avoir besoin » (Holec, 1994 : 13).

De l'autre côté, cela implique que l'apprenant soit capable et qu'il sache apprendre de cette façon. Le formateur, enseignant et/ou conseiller, se doit alors de créer les conditions favorables pour que l'apprenant apprenne en autodirection :

> « Ceci veut dire qu'il doit offrir à l'apprenant la possibilité d'acquérir :
> - d'une part, les savoirs qu'implique la capacité d'apprendre (savoir ce qu'est une langue et ce qu'est apprendre une langue)

- d'autre part, la capacité de mettre en œuvre ces savoirs : l'apprenant autonome sait ce qu'il doit faire et comment il doit le faire mais sait aussi le faire. » (*ibid.)*

Cette troisième différenciation contribue ainsi à faire émerger une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'action formative, fondée sur une visée et un processus : l'autonomisation.

#### 1.3.2.5. L'autonomisation

Pour reprendre les propos d'Holec (1989 : 121), l'autonomisation est un processus « plus ou moins long, plus ou moins difficile, plus ou moins réussi selon les apprenants ». Comme l'énonce Barbot (2001 : 35), « [c'] est une visée qui s'opère progressivement et dépend non du cadre physique groupe-classe ou espace-langue, mais du type de relation de l'apprenant à son apprentissage ». L'autonomisation désigne également les moyens matériels et humains mis en œuvre pour permettre à l'apprenant de se libérer graduellement de sa dépendance à l'égard de l'enseignant en vue de prendre en charge son apprentissage. Dans cette perspective, l'autonomie de l'apprenant constitue l'échelle maximale d'un processus d'autonomisation qui repose sur l'acquisition par l'apprenant de savoirs et de savoir-faire liés à différents choix d'apprentissage dont Holec (*ibid.* : 119-121) dresse une liste non exhaustive organisée en fonction des différentes « opérations de définitions de l'apprentissage » : « Définition des objectifs ; définition des contenus, définition des méthodes et techniques ; détermination des lieux/temps et rythmes d'apprentissage ; évaluation de l'acquis. »

Former des apprenants autonomes ou appelés à le devenir est une tâche complexe, qui nécessite la prise en compte des différences individuelles par la mise en place de médiations matérielles et humaines plurielles, fondées sur un changement de paradigme :

> « Il s'agit non seulement d'une modification de focalisation de l'action pédagogique, mais aussi d'un réel bouleversement des présupposés théoriques et des principes de références, des valeurs profondes de chacun des acteurs

impliqués et de leur représentation de leur propre rôle dans le système éducatif social » (Albero, 2000 : 263-264)

Cela implique inévitablement un changement de rôle dans la relation pédagogique qui lie habituellement l'apprenant à l'enseignant.

En ce qui concerne l'apprenant, élément central de toute activité d'apprentissage, son adhésion à la dynamique d'autonomisation est primordiale et son engagement doit être total. Il doit pour cela être bien informé des choix et des conditions de son apprentissage et les accepter en toute liberté. Il doit également être motivé, s'adapter facilement au changement de son statut et relativiser ses représentations. Dans ce processus d'autonomisation, l'apprenant ne doit pas seulement acquérir une langue, il doit aussi apprendre à apprendre. Il doit apprendre à développer ses compétences langagières et ses compétences d'apprentissage, aidé et guidé par un enseignant voire un tuteur ou un conseiller dans la construction de ses savoirs pendant toutes les opérations de son apprentissage. D'après les mots de André (1992 : 68), « il s'agit donc d'une liberté surveillée » dans le cadre de laquelle l'apprenant doit respecter les normes et les règles de son environnement social, coopérer avec son formateur et collaborer avec les autres apprenants. Comme le souligne Barbot (2001 : 24), travailler en autonomie ne signifie pas travailler individuellement :

> « L'autonomie n'est pas synonyme d'individualisme, selon lequel le 'moi' est supérieur aux autres 'moi', par rapport auxquels il doit s'affirmer dans la compétitivité, mais de travail en coopérativité. Elle implique de prendre en compte l'environnement et la société et de se construire par des interactions. L'autonomie ne signifie pas la solitude : le travail en binômes, en groupes, accélère l'autonomisation des apprenants. La communication orale exige de prévoir des modalités de discussion, de simulation et d'entretiens avec des locuteurs natifs ou des situations d' 'évaluation sociale' (parler la langue en situation réelle) ».

Quant à l'enseignant, Camilleri (2002 : 41) considère qu'il lui faut avant tout « prendre conscience que sa mission essentielle n'est plus de transmettre des savoirs, mais de mettre en place des tâches et d'assurer un rôle de conseiller et de personne-

ressource ». L'enseignant doit pour cela mobiliser un ensemble de compétences différentes de celles attendues traditionnellement. Elles doivent permettre à l'apprenant d'acquérir une plus grande autonomie dans ses choix et sa conduite d'apprentissage. Nous reprenons ci-dessous, à titre d'exemple, quelques-unes des exigences recensées par Camilleri (*ibid.* : 42-44) et formulées à l'égard de l'enseignant dans le cadre d'un apprentissage à visée autonomisante :

- « L'enseignant doit mesurer l'influence qu'il exerce sur le processus d'apprentissage. Il doit être conscient de ses convictions, attitudes, compétences et pratiques en matière d'autonomie […] Il doit connaître les traits affectifs et cognitifs de ses élèves, ainsi que leurs attitudes et compétences sur le plan de l'autonomie.
- Il devra disposer des connaissances pédagogiques nécessaires et comprendre les principes de la théorie sous-jacente de l'autonomie de l'apprenant ainsi que les pratiques qui en découlent au quotidien.
- Il devra posséder des qualités de gestionnaire. Il devra être capable de conduire une classe dans laquelle les élèves participent activement à la prise de décisions et ont recours à des stratégies et matériels pédagogiques variés. Il devra être en mesure de […] les aider à surmonter les doutes et hésitations qui peuvent se manifester lors de l'apprentissage.
- L'enseignant devra réaliser l'une des tâches les plus difficiles, à savoir la mise en œuvre de procédures d'auto-évaluation qui permettront à l'apprenant de suivre sa progression et de diagnostiquer ses difficultés. »

Le rôle du formateur se transforme et d'un enseignant (voire d'un tuteur) qui impose et qui gère, il s'étend à celui d'un conseiller qui aide et qui suggère. Carette et Castillo (2004 : 80) ont effectué la comparaison suivante pour montrer la différence entre les deux rôles (cf. tableau 2 ci-après) :

| Enseigner | Conseiller |
|---|---|
| 1. Donner de l'information sur la langue | 1. Suggérer de ressources pour découvrir le fonctionnement langagier |
| 2. Expliquer le déroulement d'une activité | 2. Suggérer des techniques de travail |
| 3. Stimuler | 3. Soutenir psychologiquement |
| 4. Donner une réponse | 4. Suggérer comment trouver la réponse |
| 5. Contrôler l'interaction | 5. Gérer l'interaction Apprenant-Conseiller |
| 6. Contrôler le déroulement d'une activité d'apprentissage | 6. Aider à la gestion de l'apprentissage en différé |
| 7. Evaluer l'acquisition ou la participation | 7. Aider à évaluer soi-même sa production ou sa compréhension |
| 8. Apporter du matériel | 8. Proposer et analyser du matériel |

**Tableau 2 : comparaison entre le rôle d'enseignant et de conseiller (Carette et Castillo, 2004 : 80)**

Le rôle du conseiller consiste au départ à établir un premier contact avec chaque apprenant pour mieux le connaître. En interaction avec celui-ci, il discute de ses objectifs, de son passé éducatif, de sa biographie d'apprentissage et de ses représentations afin d'élucider, d'expliciter ses besoins et ses intentions pour trouver le meilleur moyen de l'aider à devenir autonome. Il l'accompagne tout au long de son apprentissage de façon à répondre efficacement aux problèmes qui se posent et tend à s'effacer progressivement, passant ainsi le relais à l'apprenant pour la conduite de son apprentissage.

D'une manière générale, le formateur est chargé de créer des conditions propices à un apprentissage en autonomie. Cette visée nécessite un transfert de compétences et de connaissances vers l'apprenant. Pour mieux comprendre ce mécanisme, nous nous référerons à la définition de la compétence formulée par Little (1996 : 14) et fondée sur le raisonnement de Widdowson (1989) :

> « La compétence a deux composantes : le savoir et la capacité, et celles-ci, en principe, se rapportent à l'ensemble des quatre paramètres de Hymes (possibilité, faisabilité, adéquation, réalisation) […] qui peuvent se définir autrement comme connaissance déclarative et connaissance procédurale. »

Conformément à l'approche cognitive, l'apprenant traite l'information que l'enseignant ou le conseiller lui communique pour acquérir des connaissances, le traitement de l'information et son enregistrement dans la mémoire de l'apprenant varie selon le type de connaissances, qu'elles soient déclaratives ou procédurales.

Selon Viau (1994 : 14), les connaissances procédurales se rapportent au savoir-faire ou à l'habileté d'agir sur son environnement, c'est le fait d'apprendre à lire, à écrire, à résoudre un problème ou utiliser un ordinateur. Pour acquérir ces connaissances, les apprenants doivent « les traiter, c'est-à-dire les capter par leurs organes sensoriels, les transformer et les intégrer aux connaissances qu'ils ont déjà emmagasinées dans leur mémoire. Ce traitement cognitif est facilité par le choix et l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation » (*ibid.*: 16).

Les connaissances déclaratives font référence au savoir et aux connaissances théoriques. Ce sont des concepts des lois et des règles que l'apprenant doit acquérir. Il ne les utilise pas pour agir sur son environnement mais d'après Viau (*ibid.* : 16) « elles nous permettent plutôt de comprendre et d'expliquer les différents phénomènes qui se produisent autour de nous ». Pour les traiter, l'apprenant doit « employer des stratégies qui lui permettent de les organiser et les élaborer » (*ibid.* : 16-17).

Dans le domaine de l'acquisition des langues, comme le signale Cyr (2004 : 4), les stratégies ont connu différentes acceptions et ont été définies selon les auteurs « comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolutions de problème observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage ». Pour Legendre (1993 cité par Cyr, *ibid.*), une stratégie d'apprentissage désigne un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser aux mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique ». Plusieurs auteurs tels que Rubin (1987), Wenden (1987), O'Malley et Chamot (1990) ou Stern (1992) se sont proposés d'en faire l'inventaire. Nous retiendrons celui d'Oxford[1] (1989 cité par Little,

[1] Auteur du SILL : Strategy Inventory for Language Learning (1989)

1996 : 27) qui classe les stratégies d'apprentissage en deux catégories : « les stratégies directes qui concernent directement la langue cible » et « les stratégies indirectes qui sous-tendent l'activité d'apprentissage d'une langue ». Les stratégies directes recouvrent d'une part (*ibid.*) :

- « les stratégies de mémoire ─ créer des liaisons mentales ; appliquer des images et des sons ; bien réviser ; utiliser l'action ;
- les stratégies cognitives ─ pratiquer ; recevoir et envoyer des messages ; analyser et raisonner ; créer une structure avec réception (input) et production;
- les stratégies de compensation ─ deviner intelligemment ; surmonter ses limitations oralement et par écrit. »

Les stratégies indirectes comprennent d'autre part (*ibid.*) :

- « les stratégies métacognitives [appelées aussi stratégies d'autorégulation] ─ centrer son apprentissage ; organiser et planifier son apprentissage ; évaluer son apprentissage ;
- les stratégies affectives ─ réduire son angoisse ; s'encourager ; prendre sa température émotionnelle ;
- Les stratégies sociales ─ poser des questions ; coopérer avec autrui ; s'ouvrir aux autres. »

Le rôle principal des stratégies est de faciliter l'apprentissage de l'apprenant et de faire en sorte qu'il devienne plus compétent dans la langue-culture étrangère, objet de son apprentissage, autrement dit de faire en sorte qu'il soit capable de l'utiliser et de communiquer avec autrui dans différentes situations. Selon Little (*ibid.* : 11) « le rapport entre apprentissage et utilisation de la langue est bidirectionnel ». Il précise par ailleurs que « la réussite de l'apprentissage dépend en partie de son utilisation » (*ibid.*).

Un apprenant compétent en langues, c'est un apprenant qui possède un ensemble de connaissances, d'habiletés et des dispositions qui lui permettent d'agir et d'accomplir des activités complexes de toutes sortes. Selon le descripteur du CECR (2000 : 15), « les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer

langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche ». La compétence à communiquer est définie par Charaudeau (2001 : 37) comme suit :

> « La compétence situationnelle ou communicationnelle exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours en fonction de l'identité des partenaires de l'échange, de la finalité de l'échange, du propos en jeu et des circonstances matérielles de l'échange »

Van Ek (1986 cité par Little, 1996 : 12) dénombre six compétences de l'aptitude à communiquer :

- « la compétence linguistique : habileté à prononcer et interpréter des phrases correctes selon des règles de grammaire en utilisant des mots pris dans leur sens normal ;
- la compétence sociolinguistique : aptitude à créer une relation entre les interlocuteurs avec l'intention de communiquer en fonction de la situation de communication.
- la compétence discursive : habileté à utiliser et à interpréter différents types de discours.
- la compétence socioculturelle : considérée comme essentielle pour l'utilisation correcte et appropriée d'une langue, est donc une condition pour l'élargissement de la communication de l'apprenant au-delà des limites de sa propre communauté linguistique ;
- la compétence sociale : qui comporte à la fois la volonté et la capacité d'engager une interaction avec autrui et se distingue des autres composantes dans la mesure où elle n'est pas tant axée sur la langue que sur la personne de l'apprenant, contrairement aux autres composantes. »

La compétence stratégique, elle, est considérée par Little (1996 : 12) « comme composante fondamentale à l'aptitude à la communication ». C'est la capacité de l'apprenant à utiliser des stratégies verbales et non verbales « pour compenser les interruptions de la communication dues à un maniement imparfait de la langue ou une connaissance imparfaite de cette langue » (Canale et Swain, 1980 cité par Little, 1996 :

15). « Une compétence stratégique comprend aussi bien des stratégies d'apprentissage que des stratégies de communication interdépendantes. Elle vise donc le savoir apprendre, le savoir être, le savoir faire, plus précisément le savoir planifier, le savoir improviser, le savoir anticiper les aléas de la communication s'inscrivant et s'élaborant dans des espaces socioculturels, des espaces cognitifs et des espaces psychophysiologiques définis » (Richterich, 1996 cité par Gohard-Radenkovic, 2004 : 81).

L'acquisition des connaissances et l'utilisation des stratégies d'apprentissage varient d'un apprenant à l'autre en fonction de ses caractéristiques individuelles, comme nous l'explique Viau (1994 : 17) :

> « L'acquisition des connaissances à l'aide de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation diffère selon les apprenants. Les caractéristiques individuelles des apprenants en sont la plupart la cause, ces caractéristiques individuelles dont la motivation, agissent comme un filtre qui vient parfois gêner la circulation de l'information fournie par l'enseignant et nuit par conséquent à son traitement ».

Viau (1994 : 18-22) énumère d'autres caractéristiques que la motivation telles que : « l'intelligence, les connaissances antérieures (idées, perceptions, concepts et images) contenus dans la mémoire à long terme, le style cognitif de l'apprenant, les émotions et l'anxiété ». Ce sont des caractéristiques qui font que le comportement de chaque apprenant est distinct par rapport à l'autre pendant le processus d'autonomisation et l'apprentissage de la langue. Cela montre l'importance du rôle d'un conseiller ou d'un enseignant à bien connaître ses apprenants, à tenir compte de leurs caractéristiques individuelles pour pouvoir les aider efficacement pendant le processus d'autonomisation.

L'application de théories humanistes, constructivistes et socioconstructivistes dans le domaine de l'apprentissage des langues a bouleversé le rôle traditionnellement tenu par l'enseignant ; il ne transmet plus seulement un « savoir académique » mais un « savoir-faire didactique » (Cuq, 2003 : 83). Selon les contextes et les modalités de formation, de nouvelles dénominations lui sont ainsi attribuées visant de nouvelles

fonctions. Le terme de tuteur situe notamment le formateur à mi-chemin entre l'enseignant et le conseiller.

#### 1.3.2.6. Le tutorat

Dans son acception générale, le mot tuteur renvoie à « une personne chargée légalement de veiller sur un mineur ou un interdit, de gérer ses biens et de le représenter dans les actes juridiques » (TLFi). Dans le cadre d'un dispositif de formation, le tutorat « suggère une relation inégale entre une personne adulte, socialement reconnue pour ses compétences, et une autre personne nécessitant un étayage, une aide. La relation n'est donc pas définie en terme de réciprocité » (Cros, 2008 : 1017). Nous allons principalement nous focaliser sur le rôle du tuteur dans un dispositif de formation en langue étrangère.

L'émergence du tutorat dans l'apprentissage des langues trouve son origine dans les théories cognitivistes et socioconstructivistes de Bruner et Vygotsky. Centrés sur l'acquisition du langage et l'élaboration de la pensée, les travaux de Bruner ont notamment révolutionné notre vision de l'action pédagogique, en s'intéressant plus particulièrement au développement de l'enfant étayé et guidé par sa mère :

> « Ils ont montré comment *l'interaction* de la mère avec son jeune bébé et leur *attention conjointe* créent la première trame dans laquelle s'établit la compréhension du monde. Ils ont permis de faire prendre conscience de l'importance des processus cognitifs de l'individu qui apprend et du contexte culturel qui détermine ceux-ci. Les interactions sociales sont au centre de la construction du sens. » (Barth, 2008 : 149)

En conséquence, Bruner réfute « l'idée que le langage humain soit une capacité innée, tout autant dans la perspective de Chomsky (innéité de capacités linguistiques proprement dites) que dans celle de Piaget (innéité de capacités cognitives générales) » (Gaonac'h, 2010 : 188). L'acquisition de capacités linguistiques et cognitives suppose ainsi la présence d'une personne compétente, d'un facilitateur pour guider l'apprenant dans ses premiers pas. Calqué sur l'exemple de la mère, « le tuteur fournit au novice les informations nécessaires, les instruments utiles, présentés sous une forme simplifiée,

assimilable, grâce à un « étayage » (Bruner) de telle sorte que le novice puisse les intégrer à ses connaissances antérieures » (Florin, 2008 : 1019). La notion d'étayage ici ne signifie pas seulement soutenir ou aider un apprenant mais aussi aplanir et réduire les difficultés qu'il peut rencontrer dans l'apprentissage de la langue pour lui permettre de les dépasser et d'atteindre son objectif. Afin que cette tutelle soit opérante, elle doit se situer dans « 'la zone proximale de développement' (Vygostsky), c'est-à-dire dans l'écart entre le niveau de maîtrise de l'enfant dans une tâche et celui qu'il peut atteindre grâce à la tutelle de l'adulte. Plus le novice progresse, plus l'expert doit s'effacer pour lui laisser l'initiative et le contrôle de la réalisation, quitte à intervenir à nouveau si une difficulté apparaît » (*ibid.*).

Dans un dispositif de formation en langue étrangère, le tuteur suit les apprenants, les aide à progresser et à prendre les décisions nécessaires à leur apprentissage le temps qu'ils acquièrent les compétences linguistiques et méthodologiques nécessaires pour piloter leur apprentissage. La « fonction tutorale » recouvre ainsi différentes tâches recensées par Glikman (2002 : 58) grâce à une enquête qui visait à identifier les besoins des apprenants et les pratiques des tuteurs :

« - Aide à l'orientation et au choix du contenu, du niveau et du mode d'organisation de la formation ;
- Soutien didactique, centré sur les contenus du cours ;
- Soutien méthodologique, concernant les aspects métacognitifs et l'organisation concrète du travail ;
- Soutien psychologique et affectif, offrant un appui moral et motivationnel et favorisant une valorisation de l'image que les apprenants ont eux-mêmes ;
- Aide sociale et personnelle, portant sur des problèmes pratiques et matériels (logements, finances, santé…), périphériques aux études, mais fondamentaux quant à leur poursuite ;
- Aide relative aux structures institutionnelles, traitant des problèmes d'accès aux services administratifs, aux ressources pédagogiques complémentaires, aux lieux éventuels de regroupements, etc. ;
- Aide technique, relative à l'appropriation des matériels et des logiciels ;

- Aide spécialisée, liée à des besoins spécifiques (remédiations à une dyslexie, à l'illettrisme, maîtrise de la langue de travail pour des étrangers, etc.) ;
- Aide par l'organisation d'un travail collectif, souvent oubliée mais essentielle, dans laquelle il s'agit d'encourager et d'animer, par tous les moyens disponibles, la mise en place et la dynamique d'échanges et de collaborations entre apprenants, en face à face ou à distance ».

La liste de Glikman croisée à notre observation de terrain nous permet d'aboutir au tableau ci-dessous. Il résume le rôle du tuteur et classe ses actions selon cinq dimensions : administrative, pédagogique, méthodologique, psychologique et socio-affective et technique.

| Dimensions | Rôle du tuteur |
|---|---|
| Administrative | - Informer l'apprenant des modalités de formation à sa disposition et l'orienter vers les choix les plus appropriés à son projet de formation.<br>- Lui faciliter l'accès à des lieux de travail supplémentaires ou associés et propices à son apprentissage (centres de ressources, bibliothèques, médiathèque, etc.).<br>- L'aiguiller vers des organismes socioculturels pour résoudre une situation problématique personnelle susceptible d'interférer avec son projet d'apprentissage. |
| Pédagogique | - Orienter l'apprenant vers des ressources, des documents, des activités supplémentaires lui permettant de renforcer les connaissances déjà apprises. |
| Méthodologique | - Aider l'apprenant dans la gestion de son apprentissage et lui offrir des appuis méthodologiques (stratégies d'apprentissages). |
| Psychologique et socio-affective | - Encourager l'apprenant, le soutenir moralement, l'aider à relativiser les difficultés rencontrées.<br>- Créer des conditions favorables aux interactions sociales (travail collaboratif entre pairs, réseau d'échanges, conversation avec des locuteurs natifs) |

| | |
|---|---|
| Technique | - Fournir des explications quant à l'utilisation des matériels et des supports multimédia. |

**Tableau 3 : Le rôle du tuteur**

Les tâches varient selon le moment et la dimension concernée de la formation. Elles touchent plus ou moins directement le processus d'apprentissage et se déroulent sous différentes modalités (collectives ou individuelles). La marge de manœuvre du tuteur procède également de la place octroyée au tutorat dans le cadre d'un dispositif de formation (composante essentielle, secondaire ou accessoire).

Dans tous les cas, et ce, quelles que soient les modalités d'accompagnement mises en place (tutorat, hétérodirection ou autodirection), au regard du dispositif de formation ouverte, la vision de l'enseignement / apprentissage s'inscrit dans une logique socioconstructiviste et cognitiviste où l'enseignant, le tuteur et le conseiller mettent l'accent sur l'apprentissage, les interactions et le processus ; où l'enseignant / tuteur / conseiller intègre des pratiques autonomisantes ; où l'enseignant / tuteur / conseiller facilite, encourage et valorise l'appropriation progressive des savoirs et des savoir-faire par l'apprenant ; où la motivation étroitement liée à la curiosité s'inscrit dans une dynamique de participation et de responsabilisation de l'apprenant, conforme au concept d'autonomie.

### 1.3.3. Implications induites par le concept d'autonomie dans le cadre d'un dispositif de formation ouverte

Les concepts de formation ouverte et d'autonomie sont interdépendants. En milieu institutionnel, l'un ne va pas sans l'autre et dans ce cadre « l'autonomie dans l'apprentissage constitue à la fois un moyen et une fin » (Barbot, 2001 : 21). Un dispositif de formation ne peut espérer atteindre cette fin que par l'ouverture de son offre de formation, laquelle ne peut prétendre être ouverte que si l'articulation de son offre de formation est rationalisée autour du concept d'autonomie. La formation doit laisser à l'apprenant une marge de manœuvre suffisamment grande pour prendre part et prendre en charge son apprentissage, elle doit également lui en donner les moyens et l'accompagner sur cette voie de différentes manières :

> « […] l'ancrage conceptuel des formations ouvertes se situe à la convergence de l'autoformation « éducative » et de l'autoformation « cognitive ». La première vise à concevoir et à mettre en œuvre un système de prestations humaines, pédagogiques et technologiques, afin de favoriser l'exercice et le développement de l'autonomie du sujet en formation ; la deuxième est centrée sur l'étude et la prise en compte des dynamiques psychologiques liées à son engagement cognitif. » (Jézégou, 2002 : 47).

L'efficacité d'un dispositif de formation ouverte se mesure à sa capacité d'accompagner et d'aider l'apprenant à atteindre ses objectifs, quel que soit son projet. Comme le souligne Linard (2002 : 50), concevoir un dispositif de formation « revient moins à prévoir un parcours idéal qu'à cartographier et à baliser des parcours d'actions possibles ».

> « Quel que soit le degré d'ouverture, de flexibilité d'individualisation, de perfectionnement technologique du dispositif, celui-ci ne révèlera son potentiel pour l'apprentissage qu'à partir du moment où l'apprenant y développera buts et plans d'actions sur la base de son intentionnalité personnelle. Quel que soit le degré de raffinement pédagogique et technique du dispositif, il n'y aura jamais d'apprentissage autodirigé sans expression de l'autodirection de la personne » (Poisson, 2002 : 118).

La souplesse du dispositif repose sur une approche plurielle des ressources humaines, pédagogiques, technologiques et logistiques pour apporter aux apprenants le soutien et la liberté de choix nécessaires à leur autonomisation et leur autodirection. Encore faut-il que les apprenants acceptent de prendre en charge leur apprentissage. Les modalités de l'apprentissage ne sont plus imposées mais négociées entre les apprenants et l'institution.

> « […] tout dispositif est une occasion : pour ses concepteurs de matérialiser leur vision de l'activité humaine et pour ses utilisateurs de s'exercer aux relations entre action et pensée. […] le dispositif agit comme un révélateur qui met en évidence toutes les conditions humaines non strictement rationnelles de l'action efficace : en particulier les tensions entre intention et réalisation,

objectif et stratégie, pratique et théorie, contraintes sociales et autonomie individuelle. » (Linard, 2002 : 144)

En résumé, dans une formation ouverte le concept d'autonomie induit à la fois une logique de participation et de coopération en hétérodirection et dans le cadre du tutorat mais aussi de responsabilisation et d'initiative en autodirection. Comme le souligne Choplin (2002 : 7) « La question des formations ouvertes implique le passage d'un régime où une forme de relation domine (qu'elle soit transmissive ou constructiviste) à un régime où l'enseignement articule différents types de relations (transmissive et constructiviste, mais aussi collaborative) ».

La prise en compte de nouvelles médiations pédagogiques, matérielles et formatives implique de nouvelles compétences à la fois pour le formateur et l'apprenant. Ces changements peuvent ou non être en adéquation avec les représentations, les pratiques et attentes des acteurs en relation. Elles sont déterminantes en termes de valeurs, de comportement, de rôles. Si elles affectent l'intégration de l'hétérodirection, du tutorat ou de l'autodirection mises en œuvre dans le cadre d'un dispositif de formation ouverte, il est donc intéressant de les identifier, de déterminer comment les acteurs du dispositif les perçoivent et mettent en application leurs rôles respectifs en situation d'apprentissage autodirigé, par opposition ou non à la situation d'apprentissage hétérodirigé. Il s'agit à terme d'amener tous les participants en interaction à prendre conscience de leurs représentations liées entre autres à l'habitus et de les aider à les relativiser car, comme l'écrit Holec (1997 : 3), « inscrire l'enseignement / apprentissage de langue dans la perspective de l'apprentissage autodirigé implique l'adhésion de tous les participants directs et indirects de la situation à des démarches pédagogiques en rupture avec les représentations et les habitudes de la plupart d'entre eux ».

Dans la perspective d'établir une définition commune des dispositifs de formation ouverte, huit chercheurs et praticiens (Bataille, Blandin, Brewer, Fenouillet, Frétigné, Jézégou, Lameul, Trollat) ont adopté le positionnement épistémologique selon lequel « […] l'apprenant est un être social en interactions continues et réciproques avec le dispositif de formation » (Lameul, Jézégou, Trollat et al., 2009 : 10). Ce positionnement leur a permis d'aboutir à la définition suivante :

> « Un dispositif de formation est une organisation de ressources (humaines, pédagogiques, matérielles, etc.) au service d'une action finalisée. C'est une construction sociale qui, en jouant des contraintes et de la variété des ressources, agence des situations susceptibles d'entrer en résonance avec les dispositions des personnes en formation. » (*ibid.*)

Cette analyse place au cœur de leurs réflexions deux points essentiels : d'une part l'existence d'interactions entre l'apprenant et le dispositif et d'autre part l'articulation entre le dispositif et les dispositions des apprenants.

## Chapitre 2 Dispositions de l'apprenant adulte

Prendre en considération les dispositions des apprenants permettrait a priori d'expliquer, au moins en partie, les éventuels décalages, tensions ou contradictions constatés entre les effets attendus et produits par le dispositif, en vue de procéder à son réajustement. Lahire (2002 : 18) définit la disposition comme :

> « […] une réalité reconstruite qui, en tant que telle ne s'observe jamais directement. Parler de disposition suppose donc que soit fait un travail interprétatif pour rendre raison de comportements, de pratiques, d'opinons, etc. Il s'agit de faire apparaître le ou les principes qui ont engendré l'apparente diversité des pratiques. Du même coup, ces pratiques sont constituées comme autant d'indices ou d'indicateurs de la disposition. »

Analyser les dispositions reviendrait donc à comprendre pourquoi des apprenants, ayant vécu par le passé « des expériences socialisatrices différentes » (*ibid.* : 19), à savoir familiales, éducatives ou professionnelles, ont un comportement différent vis-à-vis d'une même offre de formation proposée dans le cadre d'un dispositif. Lahire (*ibid.*) fait l'hypothèse que :

> « […] ce passé a été, d'une façon ou d'une autre, sédimenté et converti en manières plus ou moins durables de voir, de sentir et d'agir, c'est-à-dire en traits dispositionnels : propensions, inclinations, penchants, habitudes, tendances, manière d'être persistantes … »

Certaines de ces dispositions sont des facteurs qui favorisent l'apprentissage et l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, que Trocmé-Fabre (1999) et par la suite Carré (2002 : 6) nomment l'apprenance :

> « Pour nous, l'apprenance décrit un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. »

Sur le plan cognitif, elle se manifeste à travers « des jugements, des perceptions ou des représentations positives du savoir et de la formation » (Carré, 2005 : 109). Sur le plan affectif, elle est exprimée par le « désir ou le plaisir liés à l'apprentissage, aux savoirs et à la formation » (*ibid.*). Sur le plan conatif, « elle se concrétise par des intentions, des projets et des démarches d'engagement dans l'acquisition de savoirs ou la construction de compétences » (*ibid.*). Carré (*ibid.* : 191) précise par ailleurs que cette notion d'apprenance « illustre un complexe de représentations, de motivations et d'affects favorables à l'action d'apprendre, tissées ensemble dans le nouveau style de rapport au savoir auquel nous invite le projet de société cognitive ».

Nous allons nous intéresser dans un premier temps à la motivation de l'apprenant comme facteur déterminant de son engagement dans un dispositif de formation.

## 2.1. La motivation

La motivation constitue l'ensemble des raisons qui pousse une personne à s'engager dans une formation, à exprimer un désir de savoir. Ce désir de savoir est lui-même « un processus multiforme, biologique, psychique, culturel : il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation » (Cuq, 2003 : 171). La motivation comporte des éléments cognitifs et affectifs qui varient selon les individus et déterminent leur comportement notamment en termes de persévérance, d'assiduité et d'enthousiasme durant leur apprentissage. Elle influence leurs actions en vue d'atteindre un but précis et constitue ainsi une source

d'autorégulation de l'apprenant face à son environnement et aux différentes situations qu'il rencontre.

Selon la définition de Vallerand et Thill (1993 : 18), « le concept de motivation est un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». S'appuyant sur les travaux de ces deux auteurs, Carré (2005 : 129) synthétise ces quatre aspects de la façon suivante :

« - le déclenchement indique le passage de l'absence d'activité à l'exécution d'un comportement ;
- la direction traduit l'orientation ou la canalisation de l'énergie vers le but approprié ;
- l'intensité est la manifestation observable de la motivation sur le comportement ;
- la persistance est l'indice motivationnel qui caractérise la poursuite de l'engagement dans l'action au cours du temps. »

La motivation est donc un concept dynamique dont Deci et Ryan (2004 : 16) se proposent de faire la typologie selon un continuum qui va de l'absence de motivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque en fonction du degré d'autonomie de l'apprenant, que sa motivation soit autodéterminée ou non, comme l'illustre le schéma suivant :

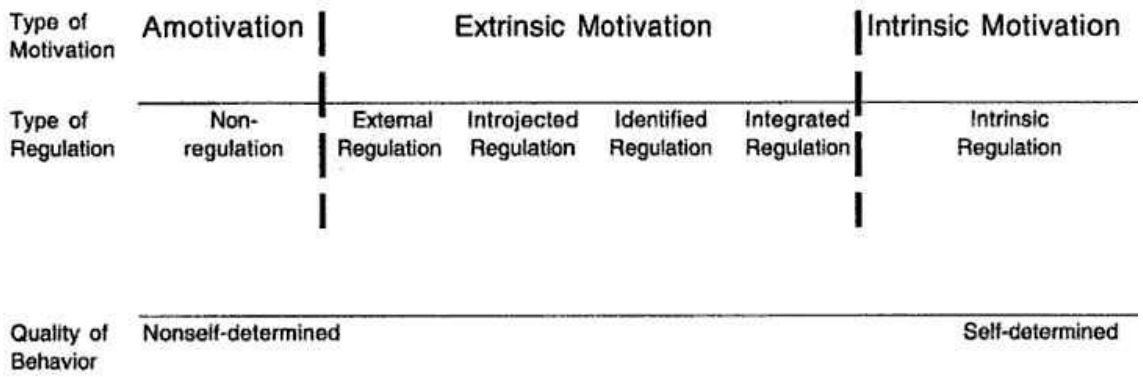


**Figure 4 : The Self-Determination Continuum, with Types of Motivation and Types of Regulation (Deci and Ryan, 2004 : 16)**

La partie gauche du schéma nous renvoie à la notion d'amotivation que Deci et Ryan définissent comme l'absence de motivation ou d'intention d'agir. Elle se traduit par de l'inaction, de la passivité et découle du sentiment de ne pas pouvoir gérer, contrôler ou prévoir les conséquences de ses actes :

> « At the left end is amotivation, the state of lacking the intention to act. When people are amotivated, either they do not act at all or they act passively -- that is, they go through the motions with no sense of intending to do what they are doing. Amotivation results from feeling either that they are unable to achieve desired outcomes because of a lack of contingency, or a lack of perceived competence or that they do not value the activities or the outcomes it would yield.» (Deci et Ryan, 2004 : 17).

Deci et Ryan consacrent la deuxième partie du schéma à la motivation extrinsèque qu'ils répartissent en quatre degrés de régulation. Le premier degré, « *External Regulation* », représente la forme de motivation la moins autonome. L'apprenant est purement motivé par des éléments externes, sources d'une quelconque gratification ou d'une éventuelle sanction :

> « External regulation […] includes the classic instance of being motivated to obtain rewards or avoid punishments. More generally, external regulation is in evidence when one's reason for doing is to satisfy an external demand or a socially constructed contingency. » (*ibid.*)

Le second degré de la motivation extrinsèque, « *Introjected Regulation* », se réfère au comportement d'un individu qui agit sous l'influence de contingences externes (familiales, sociales ou professionnelles) susceptibles de remettre en question l'image de soi :

> « Introjected regulation involves an external regulation having been internalized but not, in much deeper sense, truly accepted as one's own [….] Introjected-based behaviors are performed to avoid guilt and shame or to attain ego enhancements and feeling of worth. In other words, this type of regulation is based in contingent self-esteem. » (*ibid.*)

Le troisième degré, *« Regulation through identification »*, recouvre une forme de motivation sensiblement plus autodéterminée que les deux précédentes. L'engagement est ici dicté par des raisons externes que l'apprenant accepte volontiers et identifie également comme personnellement valorisantes :

> « […] it involves a conscious valuing of a behavioral goal or regulation, an acceptance of the behavior as personally important. Identification represents an important aspect of the process of transforming external regulation into true self-regulation. » (*ibid.*)

Le quatrième degré, *« Integrated Regulation »*, désigne la motivation la plus autonome des motivations extrinsèques. Elle est considérée comme intégrée lorsque l'apprenant a le sentiment que la formation correspond à ses besoins, ses valeurs et ses buts :

> « It results when identification have been evaluated and brought into congruence with the personally endorsed values, goals, and needs that are already part of the self. » (*ibid.* : 18)

La dernière partie du schéma est consacrée à la motivation intrinsèque. Elle représente l'autodétermination par excellence dans la mesure où l'individu agit librement, uniquement motivé par l'intérêt et le plaisir trouvés dans l'acte lui-même, en dehors de toute contrainte, influence ou gratification externe :

> « Intrinsically motivated behaviors are those whose motivation is based in the inherent satisfactions of the behaviors *per se*, rather than in contingencies or reinforcements that are operationally separable from those activities.» (*ibid.* : 10).

Selon la théorie de Deci et Ryan, nous pouvons donc considérer que plus la motivation est autodéterminée, plus elle suppose une implication, une assiduité de l'apprenant qui à son tour favorise un apprentissage efficace, répondant à des besoins intrinsèques de compétence et d'autonomie.

Afin de donner une vision d'ensemble des motifs les plus courants et inhérents à la motivation intrinsèque et extrinsèque, Carré s'appuie sur les travaux de Deci et Ryan ainsi que sur les résultats de ses enquêtes menées en 1990 et 2001 dans le champ de la formation. Ses recherches ont abouti au schéma suivant :

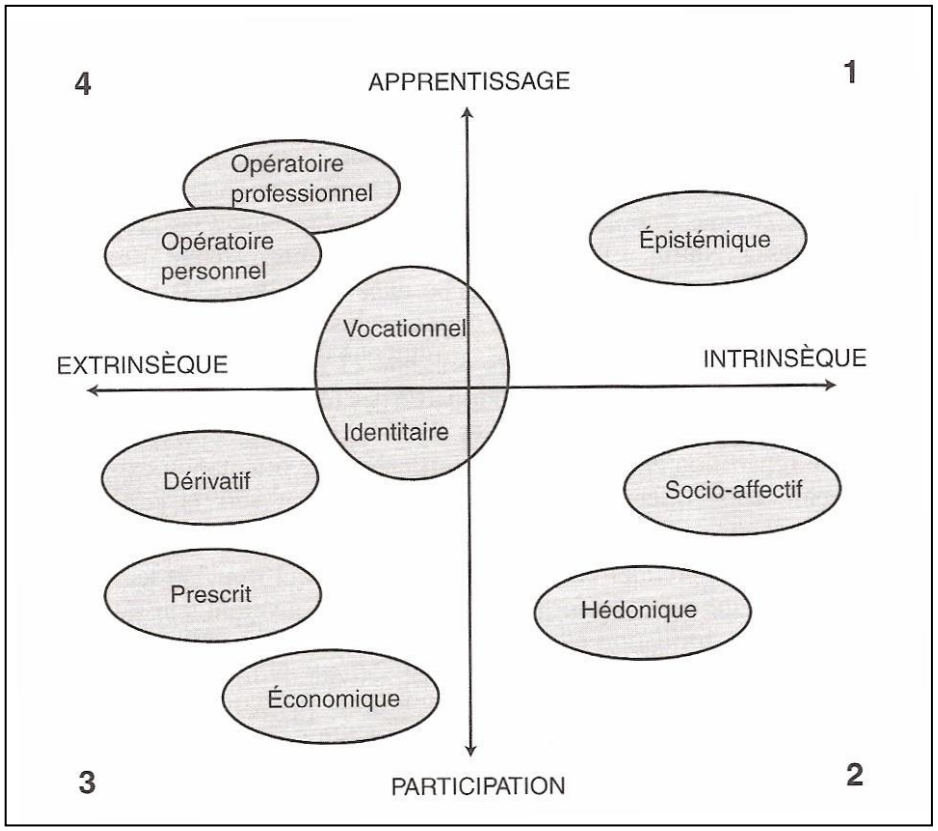


**Figure 5 : Motifs d'engagement en formation (Carré, 2005 : 132)**

Le schéma décrit les motifs qui poussent les individus à s'inscrire en formation selon « l'objet-but de l'action » (*ibid.* : 131). Il est composé de deux axes perpendiculaires. Sur l'axe horizontal, sont représentées à gauche les motivations extrinsèques et à droite les motivations intrinsèques. L'axe vertical désigne respectivement de bas en haut la participation et l'apprentissage. Plus le motif de l'apprenant s'éloigne de l'intérêt porté au contenu de la formation, plus il se situe dans la partie inférieure de l'axe. A contrario, plus l'apprenant est motivé par le contenu de la formation et le plaisir d'apprendre, plus il est concerné par la partie supérieure de l'axe. Les deux axes se croisent et forment quatre cadrans numérotés de un à quatre dans le sens des aiguilles d'une montre. Carré aboutit ainsi à la répartition suivante : trois motifs intrinsèques et sept motifs extrinsèques.

Le premier cadran concerne le premier motif intrinsèque appelé « motif épistémique ». Il s'agit d'un motif dont le taux d'engagement est le plus fort. Il représente le désir d'accroître ses connaissances et d'acquérir des savoirs. L'apprenant porte un intérêt particulier à l'acte lui-même, poussé par la curiosité qui devient le facteur déterminant de la motivation.

Dans le deuxième cadran, figurent deux autres motifs intrinsèques, plutôt orientés vers la participation :

- le motif socio-affectif : « il s'agit ici de participer à une formation pour bénéficier de contacts sociaux » (*ibid.* : 132). En d'autres termes, la formation doit offrir l'opportunité à l'apprenant de « s'intégrer à des groupes, de communiquer, d'établir des liens sociaux ou de les renforcer » (*ibid.* : 133) ;
- le motif hédonique : dans ce cas précis, l'apprenant porte plus d'intérêt au contexte qu'au contenu de l'apprentissage. Selon Carré (*ibid.*), « l'ambiance et le confort des lieux de formation, le goût pour les outils, matériaux ou documents […] sont à la base de ce motif. ».

Le troisième cadran inclut quatre motifs majoritairement extrinsèques et plus ou moins orientés vers la participation :

- le motif économique : il consiste à s'engager dans une formation pour obtenir des avantages financiers (par exemple augmenter ses revenus) ou professionnels (avoir une promotion) ;
- le motif prescrit : la formation est imposée à l'apprenant sous la pression d'une personne influente dans son entourage personnel ou professionnel ;
- le motif dérivatif : dans ce cas de figure, l'apprenant s'engage en formation pour fuir « une mauvaise ambiance de travail, des tâches routinières, le manque d'intérêt professionnel, ou, sur un autre registre, une vie affective ou sociale pauvre, des conflits familiaux, etc. » (*ibid.* : 134*)* ;
- le motif identitaire : « il s'agit d'acquérir les compétences et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à une transformation (ou une préservation) de ses caractéristiques identitaires (professionnelles, culturelles, sociales ou familiales) » (*ibid. : 135*) ; ce motif repose sur « la reconnaissance

de l'environnement et l'image sociale de soi, en dehors (ou à côté) de tout motif économique » (*ibid.*).

Le quatrième cadran comporte trois motifs extrinsèques, orientés vers l'apprentissage à des degrés différents :

- le motif vocationnel : sa particularité réside dans le fait d' « acquérir les compétences et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation. » (*ibid.*) ; il se distingue des motifs identitaire et économique par une projection uniquement professionnelle des effets de la formation à plus long terme ;
- le motif opératoire professionnel : il illustre la volonté « d'anticiper ou de s'adapter à des changements techniques, de découvrir ou de perfectionner des pratiques, toujours avec un objectif de performance précis » (*ibid.*) ; le choix de la formation est ici motivé par l'acquisition de compétences destinées à répondre à des attentes ou des besoins professionnels immédiats ;
- le motif opératoire personnel : l'apprenant s'inscrit dans une formation en vue d'« acquérir les compétences perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ de travail (loisirs, vie familiale, responsabilités associatives, etc. » (*ibid.* : 134).

Pour résumer, la motivation est un processus non figé et multidimensionnel où subsistent des zones de contacts possibles, comme le montre le schéma de Carré. Dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, la majorité des apprenants adultes s'engagent dans une formation pour des motifs extrinsèques : obtenir un diplôme, trouver un emploi ou tout simplement apprendre la langue d'un pays pour y vivre ou y faire du tourisme. Ces motifs peuvent évoluer en cours de formation et s'orienter vers une motivation intrinsèque sous l'influence d'un environnement formatif, qui plus est, rationalisé autour du concept d'autonomie. La motivation est un processus cognitif fondé sur la faculté de l'apprenant à se projeter dans l'avenir, à s'auto-réguler et à anticiper les résultats, dont Bandura (2007 : 188) explique le mécanisme ci-dessous :

> « La capacité d'automotivation et d'action finalisée est enracinée dans l'activité cognitive. Les états futurs ne peuvent pas être les causes de la motivation ou de

l'action présentes. Le futur projeté peut cependant être impliqué dans le présent par l'intermédiaire de la prévision. En étant représentés cognitivement dans le présent, les états futurs imaginés sont transformés en motivateurs et régulateurs actuels du comportement.»

Ce processus motivationnel s'appuie sur les représentations de l'apprenant. Il s'agit de représentations liées à l'image de soi, ses compétences et son aptitude à contrôler son apprentissage, que Bandura (*ibid.* : 12) nomme « le sentiment d'efficacité personnelle ». Il le définit comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (*ibid.).* Un apprenant adulte qui croit en ses compétences et s'engage efficacement dans son apprentissage a plus de chance de le réussir et de surmonter les difficultés qu'il peut rencontrer dans sa formation. A contrario, comme l'explique Bandura (*ibid.* : 197), « les gens qui doutent de leurs aptitudes relâchent leurs efforts ou interrompent prématurément leurs tentatives en se contentant de résultats médiocres ».

D'autres représentations interviennent dans le choix de l'apprenant, elles sont relatives à l'objet de la formation, sa valeur et l'intérêt que lui procurera son apprentissage dans le futur, comme le souligne Barbot (2001 : 47) : « L'apprenant doit ainsi percevoir l'utilité de l'activité qu'il entreprend à long terme, l'espérance pratique d'utiliser une langue étrangère, et à court terme à quoi sert une activité ». Dans le domaine de la formation pour adultes, « l'importance des buts, les croyances d'auto-efficacité et le sentiment d'autodétermination sont trois motivateurs d'autant plus puissants qu'ils s'appliquent, à la fois à la finalité et aux moyens » (Carré, 2005 : 144).

En résumé, nous noterons que la motivation est essentiellement élaborée sur un plan cognitif dans la mesure où elle réside dans les représentations et les anticipations de l'apprenant liées à son avenir. Ces dernières agissent sur son désir de développer ses savoirs, de vouloir s'engager dans une formation et de persévérer ou non devant les difficultés. Elles peuvent faciliter son apprentissage ou au contraire l'entraver. Dans cette perspective, l'étude des représentations constitue également un enjeu majeur au sein d'un dispositif de formation. Eu égard à leur influence sur l'acte d'apprendre, il importe donc de les identifier, de comprendre leur fonctionnement pour les analyser en vue d'effectuer d'éventuels réajustements didactiques et pédagogiques appropriés.

## 2.2. Les représentations

### 2.2.1. Origine et définitions du concept

La notion de représentation se situe à la croisée des chemins entre la psychologie et la sociologie, l'individuel et le collectif. D'après le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq, 2003 : 214) :

> « L'origine en est ancienne mais l'on peut dire que la sociologie d'E. Durkheim, sous la dénomination de 'représentation collective' est responsable de son entrée dans l'analyse contemporaine des phénomènes sociétaux. Cependant, c'est la psychologie sociale qui va en promouvoir l'usage actuel, après requalification en 'représentation sociale'. »

En tant que concept, la représentation sociale évoque « une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués » (Jodelet, 2003 : 367). Dans une acception plus large, la notion nous renvoie à « une forme de pensée sociale, des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéel » (*ibid.*). Elle présente en ce sens une valeur heuristique importante pour les sciences humaines.

Dans le champ de la psychologie cognitive, les représentations sont envisagées comme « des réalités mentales dont l'évidence nous est sensible quotidiennement » (Jodelet, 1993 : 31). Comme le mentionne Jodelet (*ibid.*: 35), « elles sont reliées à des systèmes de pensée plus larges, idéologiques ou culturels, à un état des connaissances scientifiques, comme à la condition sociale et à la sphère de l'expérience privée et affective des individus ». Les représentations sociales servent ainsi de guide et de fondement à notre vision de la réalité et de ses différents aspects. Elles régissent notre rapport à l'Autre :

> « Et, de même que, face à ce monde d'objets, de personnes, d'événements ou d'idées, nous ne sommes pas équipés d'automatismes, de même ne sommes-nous pas isolés dans un vide social : ce monde nous le partageons avec les

autres, nous nous appuyons sur eux parfois dans la convergence, parfois dans le conflit, pour le comprendre, le gérer ou l'affronter. » (*ibid.* : 31)

Issues de processus complexes, les représentations sont révélatrices de ce qui caractérise nos sociétés contemporaines, notamment « l'intensité et la fluidité des échanges et communications, le développement de la science, la pluralité et la mobilité sociale » (Moscovici cité par Jodelet 1993 : 36). Elles entrent en action dans des domaines variés, tels que la « diffusion et l'assimilation des connaissances » (Jodelet, 1993 : 36). Ce sont des phénomènes que nous pouvons observer car « elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels et spatiaux » (Jodelet, 1993 : 32).

Pour mieux comprendre le concept de représentation, il faut également tenir compte de deux observations énoncées par Jodelet (2003 : 368) :

- d'un côté, « la représentation est définie par un contenu : (informations, images, opinions, attitudes, etc.). Ce contenu se rapporte à un objet : (un travail à faire, un évènement économique, un personnage social, etc. » ;
- de l'autre, « elle est la représentation sociale d'un sujet : (individu, famille, groupe, classe…) en rapport avec un autre sujet ».

Les représentations définissent les « identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales » (Jodelet, 1993 : 36-37). Elles s'avèrent déterminantes quant au « développement individuel et collectif » (*ibid.* : 37). Elles influencent l'orientation de nos conduites, de notre communication. Elles régissent nos relations sociales.

Selon Jodelet (*ibid.* : 31), nous construisons des représentations pour les raisons suivantes : « Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose ». Dans la partie suivante, nous nous efforcerons de comprendre les mécanismes d'élaboration, d'appropriation et d'incorporation des représentations.

### 2.2.2. Du concept à la théorie

Pendant plus d'une vingtaine d'années, plusieurs chercheurs ont tenté d'expliquer la manière dont une représentation est conçue. D'après Jodelet (2003 : 371), « ces optiques sont autant de manière de formuler la façon dont s'élabore la construction psychologique et sociale qu'est une représentation sociale ». Nous allons brièvement présenter les six approches citées par Jodelet.

#### 2.2.2.1. Approches, caractéristiques et fonctions

La première se concentre sur l'activité cognitive à travers laquelle un individu construit sa représentation. Selon cette approche, les représentations sociales sont considérées comme « le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et l'élaboration psychologique et sociale de cette réalité » (Jodelet, 1993 : 37). Cette perspective tient compte de deux dimensions :

> « - une dimension de contexte : le sujet est en situation d'interaction sociale ou face à un stimulus social, la représentation apparaît alors comme un cas de la cognition sociale ;
> - une dimension d'appartenance : le sujet étant un sujet social, il fait intervenir dans son élaboration des idées, valeurs et modèles qu'il tient de son groupe d'appartenance ou des idéologies véhiculées dans la société » (*ibid.*).

En s'appuyant sur cette approche, Abric et Moscovici examinent la représentation sous un angle non seulement cognitif mais aussi social.

La deuxième approche s'appuie « sur les aspects signifiants de l'activité représentative » (*ibid.*). Elle considère « le sujet comme producteur de sens », sa représentation véhicule « le sens qu'il donne à son expérience dans le monde social » (*ibid.*). Comme le souligne Jodelet (*ibid.*), « le caractère social de la représentation découle de l'utilisation de systèmes de codes de l'interprétation fournis par la société, ou de la projection de valeurs et d'aspirations sociales ». De ce fait, la représentation est envisagée comme le reflet de la société concernée.

La troisième approche analyse la représentation « comme une forme de discours » dont les « propriétés sociales dérivent de la situation de communication, de l'appartenance sociale des sujets parlants, de la finalité de leur discours » (Jodelet, 2003 : 372).

La quatrième approche tient compte de la pratique de l'individu en tant qu'« acteur social ». La représentation qu'il construit « reflète les normes institutionnelles découlant de sa position ou les idéologies liées à la place qu'il occupe » (*ibid.*).

La cinquième approche considère que « le jeu des relations intergroupes détermine la dynamique des représentations […] que les membres ont d'eux-mêmes, de leur groupe, des autres groupes et de leurs membres » (*ibid.*). Elles permettent de « réguler, anticiper et justifier les relations sociales qui s'établissent ainsi. » (*ibid.*)

La sixième et dernière approche envisage le sujet comme « le porteur de déterminations sociales » (*ibid.*). Sa représentation repose « sur la reproduction des schèmes de pensée socialement établis, de visions structurées par des idéologies dominantes » (*ibid.*).

Jodelet (*ibid.*) précise que « ces optiques se retrouvent – et se recoupent parfois – à l'intérieur du champ d'étude des représentations sociales ». Aussi insiste-t-elle sur le fait de « respecter la complexité des phénomènes de la notion » (Jodelet, 1993 : 42) pour développer une théorie de la représentation sociale. Elle lui consacre un espace d'étude multidimensionnel dans un tableau qui « synthétise les problématiques et leurs axes de développement. » (*ibid.*: 43).

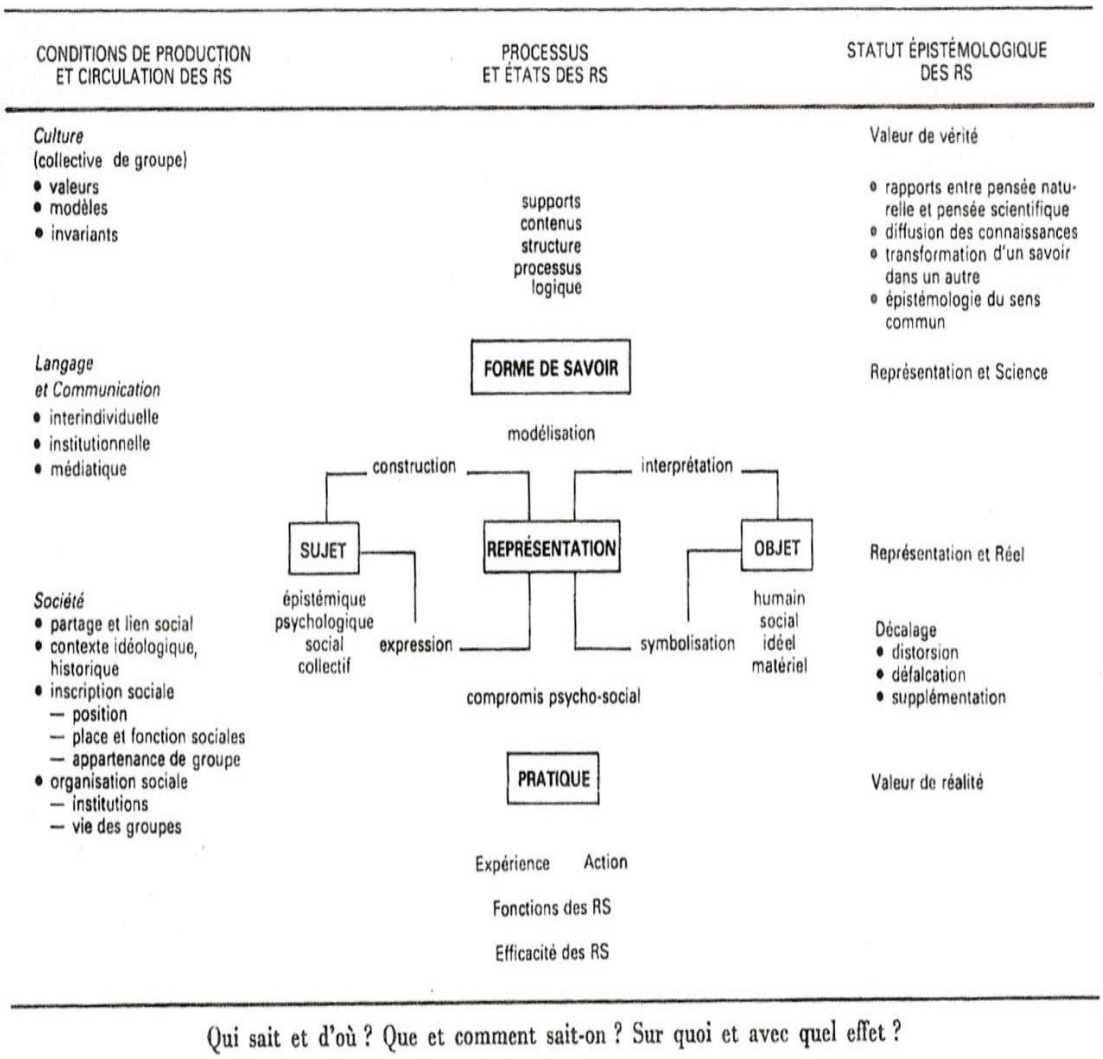


**Tableau 4 : L'espace d'étude des représentations sociales (Jodelet, 1993 : 44)**

Le schéma central du tableau décrit la représentation comme « une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet » (*ibid.).* En dépit de la variété de leurs implications, les différentes approches rejoignent le schéma central. Les interrogations qui figurent sur le tableau, aboutissent, selon Jodelet (*ibid.* : 45), à « trois ordres de problématiques qui sont présentées en allant de gauche à droite dans le tableau : a/ conditions de production et de circulation ; b/ processus et états ; c/ statut épistémologique des représentations sociales. Ces problématiques sont interdépendantes et subsument les travaux théoriques et empiriques ». D'après Jodelet (2003 : 370-371), les « cinq caractères fondamentaux » de la représentation sont les suivants :

« - elle est toujours représentation d'un objet ;
- elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept ;
- elle a un caractère symbolique et signifiant ;
- elle a un caractère constructif ;
- elle a un caractère autonome et créatif. »

Quant aux fonctions des représentations sociales, Abric (1994 : 15) les résume en quatre points :

- « fonctions de savoir : elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité […] elles permettent aux acteurs sociaux d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent » ;

- « fonctions identitaires : elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes » (*ibid.* : 16) ;

- « fonctions d'orientations : elles guident les comportements et les pratiques. » (*ibid.*) ;

- « fonctions justificatrices : elles permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements. » (*ibid.* : 17).

Lorsqu'un individu intègre un nouvel objet dans sa vie et construit une représentation à propos de cet objet, il passe par deux processus : un processus d'objectivation avec la formation d'un noyau central et un processus d'ancrage.

### 2.2.2.2. Les processus d'objectivation et d'ancrage

Le processus d'objectivation permet aux individus de s'approprier des normes ou des savoirs complexes, comme l'explique Jodelet (2003 : 373) ci-dessous :

« Dans ce processus, l'intervention du social se traduit dans l'agencement et la forme des connaissances relatives à l'objet d'une représentation. Elle s'articule à

une caractéristique de la pensée sociale, la propriété de rendre concret l'abstrait, de matérialiser le mot. L'objectivation peut ainsi se définir comme une opération imageante et structurante »

Ce processus comporte trois étapes : « construction sélective, schématisation structurante, naturalisation » (*ibid.* : 375). La première étape passe par la sélection et la décontextualisation des éléments théoriques :

> « Ces informations sont détachées du champ scientifique auquel elles appartiennent, du groupe d'experts qui les a conçues. Elles sont appropriées par le public qui, les projetant comme des faits de son univers propre, peut les maîtriser » (*ibid.* : 374).

Puis, comme le mentionne Jodelet (*ibid.*), les informations qui circulent sont triées selon des facteurs culturels en fonction du groupe social auquel appartient l'individu. Elles sont ensuite sélectionnées selon des facteurs normatifs pour ne retenir que ce qui est en accord avec le système de valeurs environnant.

La deuxième étape concerne la schématisation structurante de la représentation en formant un noyau figuratif appelé aussi noyau central. Selon cette théorie, les représentations sociales sont composées d'un ensemble d'éléments retenu et organisé autour d'un noyau imaginaire et homogène avec les normes sociales environnantes. Selon Abric (1994 : 22), le noyau central d'une représentation assure deux fonctions :

- « une fonction génératrice : il est l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation » ;
- « une fonction organisatrice : c'est le moyen central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation ».

Les éléments qui s'organisent autour du noyau central sont appelés éléments périphériques de la représentation : « leur présence, leur pondération, leur valeur et leur fonction sont déterminées par le noyau » (*ibid.* : 24).

La troisième étape de l'objectivation est la naturalisation : nous assistons à une réification du concept qui devient un élément de la réalité ; cela consiste à considérer que ces concepts hypothétiques ont une existence matérielle.

Le processus d'objectivation est suivi par un processus d'ancrage qui vise « l'enracinement social de la représentation et de son objet » (Jodelet, 2003 : 377), par le biais de deux critères : « la signification et l'utilité » (*ibid.*). La signification constitue le sens que le groupe social attribue à l'objet représenté. Son utilité est de constituer des rapports sociaux parmi les membres du groupe et entre l'individu et son environnement. A travers un système d'interprétation, le groupe exprime son identité sociale et culturelle : « le système d'interprétation des éléments de la représentation a une fonction de médiation entre l'individu et son milieu et entre les membres d'un même groupe » (*ibid.*).

Les deux processus d'objectivation et d'ancrage ont été mis en évidence par Moscovici pour désigner une relation d'interdépendance et de simultanéité entre le social et la représentation, pour expliquer comment le social transforme une connaissance en représentation et comment cette représentation de la connaissance transforme le social.

De ce point de vue, les représentations constituent une variable essentielle à examiner en didactique des langues. Leur étude permet de mieux comprendre les obstacles rencontrés entre les effets escomptés et les effets observés en situation de formation.

### 2.2.3. Les représentations en didactique des langues étrangères

Apprendre une langue étrangère implique de la part de l'apprenant l'interprétation d'une autre culture ayant des modèles de représentations plus ou moins partagés et liés à la culture langagière, à la culture d'apprentissage, aux savoirs et savoir-faire méthodologiques.

Les représentations liées à la culture langagière sont les idées véhiculées sur la langue et son fonctionnement. Elles sont tout d'abord d'ordre linguistique et concernent

la structure de la langue (le lexique, la grammaire). Elles sont aussi d'ordre sociolinguistique et renvoient à l'usage de la langue en contexte social. Elles sont également d'ordre psycholinguistique et sont liées au traitement cognitif de la langue.

Les représentations liées à la culture d'apprentissage sont des modèles de pensée élaborés, reçus et transmis sur l'enseignement / apprentissage (exemple : on ne peut pas apprendre sans enseignant), l'acquisition (exemple : acquérir c'est reproduire un modèle ou apprendre par cœur). Elles peuvent concerner les styles d'apprentissages (exemple : tout le monde apprend de la même façon) ou l'évaluation (exemple : on ne peut pas s'évaluer seul).

Quant aux représentations liées à la méthodologie, elles visent des savoirs et savoirs faire techniques de conduite d'apprentissage et d'enseignement comme : la définition des objectifs, la sélection des supports, le choix des techniques, la détermination des conditions de réalisation et d'évaluation des résultats.

Ces représentations sont le résultat d'intériorisations de traditions, de pratiques, de modèles de conduite et de pensées scolaires et sociales, des habitudes d'apprentissage qui diffèrent plus ou moins d'une culture à l'autre, elles peuvent constituer un obstacle aux changements, à l'innovation pédagogique et fragiliser ainsi le processus d'enseignement/apprentissage. Il s'avère donc important de les identifier, d'en prendre conscience, de déployer les moyens nécessaires pour les faire évoluer et permettre aux apprenants de s'ouvrir à la culture du pays et de la langue concernée. Il s'agit d'aider les apprenants à relativiser et concilier leurs représentations afin qu'elles correspondent à la réalité de la situation. Comme le souligne Sallaberry (1996 : 108), « l'enjeu des situations d'apprentissage, en général, est de provoquer un changement estimé pertinent, dans les représentations des personnes en formation ».

L'étude des représentations permet donc de cerner l'Autre : sa perception de lui-même (statut et rôle), du monde (hommes ou objets), des actions (les siennes et celle des autres). En didactique des langues, elle joue un rôle majeur dans les conceptions méthodologiques.

Dans un dispositif de formation ouverte en langue étrangère, les apprenants et les formateurs interagissent entre eux en fonction de leurs représentations ─ des représentations qui se construisent, qui s'articulent ou qui s'affrontent et qui s'échangent à travers les interactions. Ces interactions sont au cœur même de l'acte d'apprendre. Nous allons les définir et préciser le rôle qu'elles jouent dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

## 2.3. Les interactions sociales

Un dispositif de formation en présentiel de français langue étrangère (FLE), qui vise l'autonomisation de l'apprenant, prépare les apprenants et les formateurs à avoir des interactions directes et variées. Comme le soulignent Lameul, Jézégou, Trollat et al. (2009 : 10), la qualité de ces interactions rejaillit sur la qualité de la formation. Cela soulève plusieurs questions que nous avons souhaité élucider. Qu'entend-on par interactions sociales ? Quel est le rôle de ces interactions sociales dans les théories d'apprentissage ? Sous quelle(s) forme(s) existent-elles dans le dispositif de formation ? Quel est leur impact dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ?

### 2.3.1. Définitions et théories de l'interaction

D'après Edgard Morin (1977 : 51), « les interactions sont des actions réciproques modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence ». Selon la définition de Marc et Picard (2002 : 189) tirée du *Vocabulaire psychosociologique*, le terme est constitué par l'association de deux mots : « inter », qui signifie « entre » en latin, et « action » (une action entre). Marc et Picard (*ibid.*) précisent d'ailleurs que « le terme d'interaction, dans son étymologie même, suggère l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité, de plusieurs éléments ». Dans les relations humaines, le vocable interaction est utilisé comme une contraction de l'expression interaction sociale, il s'agit d'une relation interhumaine, d'un échange d'information et de communication entre les individus. Réalisé à travers la langue, l'échange peut être verbal ou non verbal. Pour souligner l'importance de ces échanges langagiers, Bakhtine (1977 : 136) écrit que « la véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de forme linguistique […] mais par le phénomène social de l'interaction verbale ». L'interaction sociale non

verbale touche « […] tout ce qu'on peut exprimer à travers des gestes, des postures, des mimiques, des inflexions de la voie, etc. » (Marc et Picard, 2004 : 64).

Dans une relation humaine dyadique, Maisonneuve (2010 : 51) cité par nous soumet la définition suivante : « L'interaction a lieu lorsqu'une unité d'action produite sur un sujet A agit comme stimulus d'une unité de réponse chez un sujet B et vice versa ». La réciprocité exprimée par la locution vice versa renvoie à la notion de feedback employée dans la cybernétique. Elle signifie rétroaction et désigne « […] un processus circulaire formé de boucles de rétroaction où la réponse de B devient à son tour un stimulus de A » (Marc et Picard, 2003 : 13). L'interaction implique ainsi une coprésence, un face à face, comme le précise Goffman (1974 : 7) : « […] il s'agit de cette classe d'évènements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe ».

D'après Marc et Picard (2002 : 190), la notion d'interaction ne fait pas l'objet d'une définition unique et comporte une « dispersion sémantique ». Elle peut renvoyer à un processus, un objet, un point de vue ou bien encore une manière de comprendre les événements. Fischer (1987 : 43) définit l'interaction comme un processus : « Alors que la relation définit une réalité sociale, l'interaction traduit le processus à travers lequel elle s'exprime ». Elle est cependant considérée comme un objet quand son étude consiste à « […] observer la façon dont les gens se comportent en situation de coprésence et analyser ce comportement en termes de fonctionnalité, d'enjeux, de stratégies, de normalisation, de déviance ». (Marc et Picard, 2002 : 190).

Du point de vue des interactionnistes, la notion prend une orientation épistémologique différente et devient « […] la notion centrale d'une approche systémique des relations interpersonnelles. » (*ibid.* : 191). L'anthropologie sociale suit cette orientation et se dirige vers l'étude des interactions quotidiennes. En linguistique-pragmatique, l'étude se dirige vers des interactions langagières par l'intermédiaire de l'analyse conversationnelle. En psychologie, l'interaction devient le domaine propre de la psychologie sociale. Selon Marc et Picard (2003 : 15), Moscovici remplace une psychologie à deux termes (Ego-Objet) par une psychologie à trois termes (Ego-Alter-Objet) méritant ainsi l'appellation de sociale car « […] toute rencontre interpersonnelle suppose des interactants socialement situés et caractérisés et se déroule dans un contexte

social qui imprime sur elle sa marque en lui apportant un ensemble de codes, de normes et de modèles qui à la fois rendent la communication possible et en assurent la régulation ». Les mots Ego et Alter renvoient à des individus ou des groupes, le mot Objet représente un environnement social ou non social, réel ou symbolique.

Pour la majorité des sociologues du vingtième siècle, la notion d'interaction représente l'étude du rapport société/individu. Désigné par Marc et Picard (2002 : 192) comme un grand théoricien de l'interactionnisme, Simmel considère la notion comme « un va-et-vient constant entre l'individuel et le social à travers ce qu'il appelle 'l'action réciproque' , c'est-à-dire l'influence que chacun exerce sur autrui ». Ainsi, à travers les relations sociales, la société peut se constituer et se renouveler en permanence, l'être humain devient membre de la société par un processus de socialisation dans lequel il accède en même temps à son individualité. Pour Simmel (*ibid.*), « l'individu et le social sont des « formes mouvantes » c'est pour cela qu'il préfère parler de socialisation plutôt que de société ». A cela, Marc et Picard (*ibid.* : 193) ajoutent :

> « […] Si dans l'interaction, le social affecte l'individu (le moi), celui-ci, en tant que Je, agit à son tour sur le social ; son attitude influence celles des autres et, par là même modifie la position du groupe. Le processus social, tout en préexistant à l'individu conscient de soi qui s'y développe, est ainsi en continuelle évolution ; et l'interaction constitue donc un phénomène premier dont les consciences individuelles ne sont que la résultante. »

Goffman (1973 cité par Marc et Picard, 2003 : 121) utilise la métaphore du théâtre pour décrire toute rencontre sociale où il faut en premier lieu définir la situation et distribuer les rôles aux différents acteurs pour qu'ils soient conscients de leur action, tout en laissant une marge de spontanéité pour une négociation implicite ou une sorte de « consensus temporaire » sur la définition de la situation. Goffman (1973 cité par Marc et Picard (*ibid.*), introduit aussi la notion d'équipe : « La définition projetée de la situation par un participant déterminé fait, le plus souvent intégralement partie d'une projection réalisée et entretenue par la coopération intime de plusieurs participants ». A travers sa définition, nous constatons que la nature de l'interaction prend la forme d'une collaboration et d'une participation. L'interaction peut cependant se révéler aussi

compétitive ou conflictuelle sous certaines conditions, comme le mentionnent Marc et Picard (2004 : 114) :

> « Les difficultés de communication, lorsqu'elles perdurent et s'accumulent, peuvent entraîner une situation de conflit. La relation bascule de la coopération vers l'antagonisme. Mais le conflit peut naître aussi d'une opposition, de valeur ou d'intérêts ; il accompagne souvent les relations de pouvoir où l'un cherche à imposer à l'autre son point de vue ».

Toutefois, même en cas de conflit, l'interaction n'est pas forcément considérée comme négative, si elle entraîne discussion et négociation.

En résumé, les interactions sociales désignent des échanges simultanés d'informations et d'influence réciproques, verbaux et non verbaux entre les individus mais aussi entre l'individu et son environnement. Elles traduisent le comportement humain, sa manière d'être et son mode de coexistence avec les autres, elles contribuent à l'évolution des valeurs et favorisent le changement social.

### 2.3.2. Interactions sociales et théories d'apprentissage

L'enseignement/apprentissage est un processus dynamique et complexe influencé par plusieurs variables en interaction. Il a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs et psychologues. Nous allons passer en revue les principaux courants théoriques de l'apprentissage (constructiviste, socioconstructiviste et sociocognitiviste) qui influencent l'acte d'apprendre afin de mieux comprendre les mécanismes d'acquisition des connaissances en général et l'apprentissage des langues en particulier.

#### 2.3.2.1. Le constructivisme de Piaget

L'approche constructiviste a été fondée par le psychologue et épistémologue suisse Piaget (1896-1980). C'est un courant qui a été élaboré en réaction à la théorie béhavioriste qui limite l'étude du comportement humain à ce qui est observable uniquement. La théorie béhavioriste restreint l'apprentissage à un conditionnement comportemental associé au stimulus-réponse où l'apprenant doit écouter et répéter

passivement ce que lui transmet l'enseignant. A l'inverse du behaviorisme, le constructivisme considère l'apprenant comme un individu actif qui construit ses connaissances et gère son propre apprentissage.

Piaget consacre une bonne partie de ses travaux à expliquer le fonctionnement cognitif de l'apprenant. Il s'intéresse au développement de l'intelligence chez l'enfant et au mode de construction de la connaissance, une notion qu'il présente sous deux aspects : un aspect figuratif et un aspect opératif. Selon Dolle (1997: 69-70) :

> « A l'aspect figuratif correspond l'activité perceptive, qui, se fondant sur les récepteurs sensoriels, traduit les propriétés du réel, lui-même exprime ce qui lui appartient et donc ce qui est extérieur au sujet percevant. Les aspects opératifs de la connaissance en revanche concernent tout ce qui a trait aux transformations exercées par le sujet sur les états du réel par son activité tant physique que mentale.»

Pour Piaget, le sujet construit ses connaissances dans ses interactions avec les objets qu'il rencontre dans son environnement. Il est capable de se représenter et d'interpréter le monde qui l'entoure grâce à ses expériences antérieures. Pour s'autoréguler en fonction des changements qui ont lieu dans sa vie, l'enfant s'adapte par un double processus d'assimilation et d'accommodation. Le premier processus (l'assimilation) aide l'enfant à rajouter de nouvelles connaissances à celles qui existent déjà dans ses structures cognitives que Piaget appelle schèmes. Le deuxième processus (l'accommodation) lui permet de transformer ses actions afin de s'approprier les nouvelles connaissances et retrouver un nouvel équilibre. Piaget désigne cette phase d'appropriation par le terme équilibration. C'est donc l'action de l'individu qui est à l'origine de la construction de la connaissance, comme il l'écrit lui-même : « L'action comme source de connaissance, le relativisme génétique, et, surtout, la dialectique de l'assimilation et de l'accommodation dans les processus d'équilibration qui assure à la fois le progrès et la stabilité » (Piaget cité par Dolle, 1997 :10).

La notion de *schème* joue aussi un rôle important dans la théorie de Piaget (cité par Dolle, 1997 : 66) qui la définit de la manière suivante : « Nous appellerons schèmes d'actions ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable

d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action ». Si une activité comporte plusieurs actions, elle sera structurée par plusieurs schèmes. Il existe donc différentes sortes de schèmes selon les secteurs de l'activité : schèmes symboliques, intuitifs, opératoires concrets, opératoires formels et schèmes perceptifs.

Selon Dolle (1997 : 60-63), Piaget a défini et délimité les stades du développement de l'intelligence selon cinq critères :

1. « L'ordre de succession doit être constant, en ce sens qu'un caractère n'apparaîtra pas avant l'autre » ;
2. les stades ont un caractère intégratif, ce qui signifie que les structures construites à un niveau donné sont intégrées dans les structures du niveau suivant ;
3. chaque stade doit se caractériser par une structure d'ensemble ;
4. chaque stade comporte à la fois un niveau de préparation d'une part, et d'achèvement de l'autre ;
5. la préparation d'acquisitions ultérieures peut porter sur plus d'un stade. »

Piaget reconnaît que le développement cognitif de l'apprenant est dû à ses interactions avec les objets qui existent dans son environnement, mais il ne l'attribue pas à une origine sociale. Pour Piaget, l'individu apprend d'une manière autonome grâce aux réflexes de base et au développement biologique et génétique de ses structures mentales. Pour lui, l'intelligence est une forme d'adaptation biologique.

#### 2.3.2.2. Le socioconstructivisme de Vygotski

L'approche socioconstructiviste a été fondée par le psychologue russe Vygotski (1896-1934). Conformément à la théorie de Piaget, Vygotski souscrit au fait que l'apprenant construit son propre savoir. Ceci étant, il se distingue de son contemporain en considérant que cela se produit nécessairement grâce à l'environnement social. Pour Vygotski, la direction du développement de la pensée va du social à l'individuel. Il accorde à l'interaction sociale un rôle primordial dans le développement cognitif du sujet. Elle sollicite un processus d'internalisation qui aide à reconstruire des fonctions

qui se situent au niveau inter-psychologique. L'appropriation d'outils sémiotiques faisant partie du langage tels que les rites, les coutumes et les institutions, se produit à travers l'interaction sociale. L'interaction entre un tuteur ou un pair expert et un enfant permet l'ouverture d'un espace de transformation progressive des compétences cognitives de l'apprenant que Vygotski appelle zone proximale de développement (*zone of proximal development*). Brossard (2004 : 103) traduit et cite un paragraphe de l'ouvrage de Vygotski intitulé *Pensée et Langage*, où il explique ce phénomène :

> « Ainsi l'élément central, écrit Vygotski, pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire. C'est là ce qui fait toute l'importance de l'apprentissage pour le développement et c'est là aussi précisément le contenu du concept de zone proximale de développement ».

Brossard (*ibid.* : 156) attire notre attention sur le fait que le mot imitation dans la citation ne signifie pas reproduire un modèle mais s'entend dans le sens d'une action collaborative. Il souligne aussi le fait que « la zone proximale de développement existe à tous les âges de la vie mais elle prend des formes différentes selon les types d'interaction mis en œuvre dans les contextes préscolaires et scolaires ». Nous retrouvons d'ailleurs la définition de la zone proximale de développement beaucoup plus tard dans la définition de Van Der Maren (1996 : 27) concernant l'enseignement où il explique le rôle que peut jouer un enseignant expert dans le développement cognitif de ses élèves :

> « L'enseignement (enseigner) se définirait, selon notre optique, par l'ensemble des activités qu'accomplit l'individu censé savoir (l'enseignant) afin de conduire les individus censés apprendre (les enseignés) à réaliser certaines activités mentales ou physiques qu'ils ne feraient pas, ou du moins pas à ce moment-là, en dehors de la présence ou de l'action de l'enseignant.»

Vygotski précise que ces fonctions psychiques supérieures sont d'ordre culturel et qu'un bon apprentissage peut dépasser le développement intellectuel biologique de l'apprenant. Il se démarque ainsi de la théorie de Piaget selon laquelle le développement

biologique de l'enfant prédomine dans l'apprentissage. Selon Brossard (2004 : 89), Piaget « insiste sur la nécessité pour l'enseignant de s'interroger sur le niveau de développement cognitif atteint par les élèves avant d'entreprendre un nouveau programme ». Vygotski souligne plutôt le fait qu'il ne faut jamais étudier le développement humain de façon isolée mais, selon ses mots, associé aux « […] transformations des rapports entre les différents domaines du développement : moteur, affectif, intellectuel, social, langagier. Etudier la psychologie, c'est étudier les interrelations qui s'établissent entre ces différentes fonctions » (*ibid.*) .

Dans sa théorie historico-culturelle, Vygotski avance l'idée que le développement cognitif de l'enfant est dû à son environnement social, à l'histoire et au développement des sociétés humaines. A sa naissance, l'enfant trouve dans son environnement social les outils psychologiques nécessaires au développement de son intelligence. Parmi ces outils psychologiques, figure en première ligne le langage. Vygotsky précise d'ailleurs que « les dialogues adulte-enfant sont l'occasion de multiples négociations et redéfinitions des significations des mots » (cité et traduit par Brossard, 2004 : 34).

Vygotski (*ibid.* : 100) envisage ainsi l'apprentissage comme des « activités culturelles complexes dotées de sens » à l'image de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou de la résolution de problèmes rencontrés dans l'apprentissage. Il considère ces activités comme complexes car :

> « Elles sollicitent plusieurs fonctions et nécessitent la coordination de plusieurs actions. Elles sont dotées de sens en ce qu'elles sont porteuses de finalités du fait de leur inscription dans une ou plusieurs sphères des activités humaine. » (*ibid.*).

Il ressort de la théorie de Vygotski que l'apprentissage est d'origine socioculturelle. Elle repose sur deux concepts essentiels, le social et l'activité, comme le soulignent Garnier, Bednarz et Ulanovskaya (2004 :17) :

> « Dans la première acception, le développement de l'apprenant apparaît à la fois comme le résultat de son immersion dans un environnement culturel et comme le processus même de l'appropriation qu'il en fait. […] Dans la seconde

acception, le social se trouve relié à l'activité, l'enfant ne pouvant s'approprier l'environnement culturel qu'en étant actif. »

Léontiev (1903-1979), spécialiste russe de la psychologie du développement, prendra la suite des travaux de Vygotsky en 1975 en élaborant sa propre théorie de l'activité autour de la personnalité, le domaine social et organisationnel. Selon Parot (2008 : 170-171), Léontiev analyse l'activité comme « un système ayant sa propre structure, ses transformations internes, son développement : elle peut servir d'enveloppe dynamique au sujet et à l'objet, elle est médiatisée par la réflexion mentale et sert à orienter le sujet dans le monde des objets ». Léontiev (*ibid.*) envisage l'activité selon trois niveaux hiérarchiques :

> « L'activité est dirigée par le motif, les actions sont gouvernées par des objectifs distincts et séparés, elles sont partagés socialement, puis chaque action inclut des opérations diverses elles-mêmes gouvernées par des conditions spécifiques. »

#### 2.3.2.3. Le socioconstructivisme de Bruner

Bruner, psychologue américain né en 1915, critique les théories individualistes et approuve les théories de Vygotski dont il s'inspire. Il s'intéresse aux interactions sociales, à la culture et leur influence sur le développement cognitif de l'enfant. Deleau (2011 :12), qui a notamment traduit l'ouvrage de Bruner intitulé *Le développement de l'enfant : Savoir faire et savoir dire* (1983), dit à propos de sa théorie que « la spécificité de l'approche que fait Bruner du développement mental nous paraît résider dans la liaison étroite entre l'évolution, la culture, l'action effective dans le monde physique et social d'une part, l'ontogénèse comportementale d'autre part ». Selon Bruner, le développement mental repose sur des savoir-faire moteurs et des savoir-faire de communication. Or, pour qu'un enfant acquière les premiers savoir-faire, il faut qu'ils soient intentionnels :

> « Pour que naisse un savoir-faire précoce, il faut qu'il y ait mise en œuvre initiale d'une intention, définition d'un objectif final et indication minimale des moyens. » (*ibid.* : 87)

Bruner (*ibid.*) poursuit en expliquant l'enjeu majeur que représente l'intention dans l'acquisition des premiers savoir-faire :

> « L'intention mise en œuvre déclenche des actes constitutifs organisés entre eux de manière rudimentaire en vue d'un état final souhaité avec, souvent préadaptation de la configuration d'organisation initiale. L'information en retour réorganise les configurations initiales grossières de sorte qu'il y ait réduction de la capacité d'attention requise. Ceci permet une analyse plus précise de la tâche et la construction d'une action dirigée plus élaborée à partir de séquences préalablement structurées qui s'organisent maintenant en activité de plus haut rang ».

Bruner (*ibid.*: 55) définit la compétence comme une large sélection de savoir-faire et leurs applications. Pour lui, compétence et intelligence sont pratiquement identiques :

> « D'une certaine manière, parler de compétence c'est parler d'intelligence au sens le plus large, de l'intelligence opérative du *savoir comment* plutôt que simplement du *savoir que* ».

Ainsi la compétence suppose trois aspects en rapport avec le développement de l'être humain :

1. « que l'on soit capable de sélectionner dans la totalité de l'environnement les éléments qui apportent l'information nécessaire pour fixer une ligne d'action ;
2. que, ayant défini une ligne d'action, on puisse mettre en œuvre une séquence de mouvements, ou d'activités, permettant la réalisation de l'objectif que l'on s'est fixé et
3. que ce que l'on a appris de ses réussites ou de ses échecs soit pris en compte dans la définition de nouveaux projets » (*ibid.*)

Bruner précise que ces savoir-faire intellectuels ne doivent pas occulter les savoir-faire affectifs telle que la confiance en soi. Il estime que la confiance en soi est

un savoir-faire et non une attitude ou une qualité car « elle suppose que l'on ait appris que l'on peut faire telle chose avec une certaine chance de succès et, aussi, que l'on est capable de reprendre la démarche en cas d'échec.» (*ibid.* : 258).

Il divise les compétences acquises dans la première année de l'enfant en cinq catégories générales selon leur sphère d'application : la nourriture, la perception ou l'attention, la manipulation de l'environnement, la locomotion et l'interaction avec des membres de sa propre espèce. Il signale que les savoir-faire d'ordre général, cognitifs ou affectifs, paraissent dépendre de ce qu'il appelle le « programme tacite » d'apprentissage au sein de la famille, mais que ce serait une erreur de croire que les problèmes relatifs à ces savoir-faire puissent être réglés en les traitant uniquement au sein de la famille.

Bruner (*ibid.*: 176) considère le développement du langage comme un savoir-faire, il doit de ce fait être intentionnel. Dans cette perspective, il affirme que « […] tout cadre théorique de la compréhension du développement du langage doit impérativement tenir compte de la pragmatique et qu'une théorie de la pragmatique doit trouver le moyen de prendre en compte l'intention communicative des locuteurs ». Il faut encourager l'enfant à prendre des initiatives et empêcher toute interférence qui peut le distraire dans l'accomplissement de ses actes. Selon Bruner, l'acquisition du langage par le très jeune enfant est réalisé dans une interaction dyadique (dialogue-action) entre la mère et l'enfant. Les échanges habituels entre la mère et l'enfant « servent également à socialiser et organiser les intentions communicatives de l'enfant tout en fournissant à l'adulte un cadre d'interprétation » (*ibid.*:172).

D'après les expériences qu'il a effectuées, Bruner retient deux observations sur l'apprentissage du langage :

a) l'apprentissage du langage se fait dans des situations signifiantes, c'est-à-dire dans des situations où l'enfant a l'intention d'arriver à un but donné ;

b) l'apprentissage du langage se fait grâce à l'interaction avec l'adulte qui provoque non seulement l'objectivation de l'action mais aussi l'appropriation du langage.

Quand l'enfant commence à parler, le feed-back interprétatif de l'adulte porte non seulement sur l'action mais aussi sur le langage utilisé par l'enfant. Cela provoque une accélération du développement des habiletés langagières qui suscite l'étonnement de Bruner, tel que le montre la suite de sa réflexion sur l'acquisition du langage :

> « En situant ainsi les priorités, nous pourrons sans doute comprendre mieux, et par une voie moins mystérieuse, comment les jeunes de notre espèce en arrivent, en un laps de temps d'une saisissante brièveté, à maîtriser une langue d'une complexité structurale telle qu'elle continue à défier dans une large mesure l'analyse formelle totale. »

Ce jeu d'interaction entre la mère et l'enfant a servi de modèle pour Bruner afin d'élaborer sa théorie sur l'interaction de tutelle et l'étayage. Il considère que l'apprentissage d'une langue est effectué dans une interaction de tutelle qui s'exerce sur un mode communicationnel et comporte un processus d'étayage qui consiste à « prendre en main ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (*ibid.* : 263).

Les fonctions que Bruner (*ibid.* : 277-279) accorde au tuteur selon ses expériences sont les suivantes :

> « 1. Enrôlement : la première tâche évidente du tuteur est d'engager l'intérêt et l'adhésion du 'chercheur' envers les exigences de la tâche.
> 2. Réduction des degrés de liberté : cela implique une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution […] En réalité, le tuteur qui 'soutient' comble les lacunes et laisse le débutant mettre au point les subroutines constitutives auxquelles il peut parvenir.
> 3. Maintien de l'orientation : les débutants s'attardent et rétrogradent vers d'autres buts, étant donné les limites de leurs intérêts et de leurs capacités. Le tuteur a pour charge de les maintenir à la poursuite d'un objectif défini.
> 4. Signalisation des caractéristiques déterminantes : un tuteur signale ou souligne par de multiples moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution. Le fait de les signaler procure une information

sur l'écart entre ce que l'enfant produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte.

5. Contrôle de la frustration : il devrait y avoir une maxime du genre 'La résolution de problèmes devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui'; que cela soit obtenu en 'sauvant la face' pour les erreurs commises ou en exploitant le 'souhait de faire plaisir' de celui qui apprend.

6. La démonstration : ou 'présentation de modèles' de solutions pour une tâche, si on observe attentivement, exige considérablement plus que la simple exécution en présence de l'élève. Elle comporte souvent une 'stylisation' de l'action qui doit être exécutée et peut comprendre l'achèvement ou même la justification d'une solution déjà partiellement exécutée par l'élève lui-même. »

D'après ses expériences, Bruner remarque que les cas d'imitation observés supposent que les enfants imitent les actions qu'ils sont capables de faire parfaitement.

#### 2.3.2.4. Psychologie sociale de l'intelligence

Doise et Mugny (1981 : 19) clôturent le débat entre l'inné et l'acquis dans le développement cognitif de l'apprenant et affirment que tous les deux sont indispensables. Ils s'inspirent autant des travaux de Vygotski que des travaux de Piaget pour fonder une théorie en psychologie sociale. Leur but est de proposer une théorie qui intègre la conception piagétienne de l'intelligence mais en tenant compte de la composante sociale de Vygotski. (Doise et Mugny, 1981 : 36) précisent que « le développement cognitif ne résulte pas d'une simple interaction de l'individu avec son environnement physique, mais que celle-ci est bien médiatisée par des interactions sociales avec un ou plusieurs autres individus »

Doise et Mugny présentent leur théorie du « conflit sociocognitif ». Il s'agit de mettre en évidence l'impact des interactions sociales entre pairs sur le développement cognitif de chaque individu. Leur thèse est basée sur la coordination d'actions et de pensée interindividuelles qui jouent un rôle causal sur le développement cognitif de l'apprenant. Ils expliquent comment fonctionne cette causalité dans la citation suivante :

> « La causalité que nous attribuons à l'interaction sociale n'est pas unidirectionnelle ; elle est circulaire et progresse en spirale : par l'interaction, l'individu maîtrise certaines coordinations lui permettant alors de participer à des interactions sociales plus élaborées qui, à leur tour deviennent source de développement cognitif » (*ibid*. :35).

Ainsi dans un groupe d'apprenants, une confrontation entre leur point de vue provoque la décentration de l'apprenant qui le pousse à reconsidérer son point de vue et l'aide à reconstruire de nouvelles connaissances grâce aux échanges et aux négociations qu'il a avec ses pairs. Tous les apprenants collaborent ensemble pour résoudre les problèmes qu'un apprenant tout seul n'aurait pas résolus. Selon Doise et Mugny (1981 : 32), c'est un « processus interpersonnel qui se transforme en un processus intra-personnel». Pour favoriser le fonctionnement du conflit sociocognitif et la construction de nouvelles connaissances, Doise et Mugny (*ibid.* : 38) expliquent que les partenaires doivent avoir un minimum de compétences nécessaires qu'ils appellent des pré-requis : « La participation à certaines interactions sociales nécessite des compétences initiales pour qu'elle puisse être source de progrès individuel ». Ainsi, ils intègrent la théorie de Piaget qui précise que la construction de nouvelles connaissances s'équilibre sur des connaissances antérieures. « Pour qu'une nouvelle régulation coordonne les régulations précédentes, il faut bien qu'elles existent. » (*ibid.*). Doise et Mugny (*ibid.* : 42) proposent la notion de marquage social. Il y a marquage social quand :

> « Il y a homologie entre, d'une part, les relations sociales caractérisant l'interaction des protagonistes d'une situation spécifique et, d'autre part, les relations cognitives portant sur certaines propriétés des objets qui médiatisent les relations sociales […] Le marquage social induit dans certains cas la solution de conflits sociocognitifs ; de nouvelles régulations cognitives se réalisent dans la mesure où elles servent à établir ou à maintenir une régulation sociale ».

Ainsi, l'intelligence est due à l'activité de l'individu mais elle est aussi une caractéristique sociale institutionnalisée.

Perret-Clermont (1981 : 136) interprètent la théorie du conflit sociocognitif selon leurs expériences de la manière suivante :

« Notre interprétation des résultats est que les interactions qui obligent le sujet à coordonner ses actions avec celles d'autrui, l'entraînent ainsi dans un processus de décentration qui l'engage dans un conflit entre son point de vue et celui de ses partenaires. Ce conflit l'incite, à partir des coordinations réalisées collectivement à une restructuration cognitive. ».

Ces différences de points de vue ne doivent être ni trop importantes ni trop faibles sinon les apprenants ne profitent pas des bienfaits du conflit :

« Le déséquilibre cognitif créé chez le sujet n'est pas dû au fait qu'il tendrait à imiter son partenaire mais au conflit qui surgit entre leurs points de vue différents. Si l'écart entre les niveaux des partenaires est trop grand le sujet risque de ne pas ressentir le conflit ou de ne pas comprendre où il se situe. Si les niveaux sont semblables ou si le partenaire est 'inférieur' le sujet ne pourra bénéficier de l'interaction que si elle conflictuelle.» (*ibid.* : 200).

Selon Perret-Clermont (*ibid.* : 206), le conflit sociocognitif n'est pas le seul élément dans le développement de l'individu mais il peut le susciter :

« Certes, le conflit sociocognitif n'est pas en lui-même créateur de formes mais il déclenche les déséquilibres qui rendent nécessaire cette élaboration et, par là-même, le conflit sociocognitif confère au facteur social, aux côtés des autres facteurs explicatifs du développement, un rôle spécifique dans la dynamique de la croissance mentale. »

Doise et Mugny (1981 : 172-174) tirent plusieurs conclusions de leurs expériences, nous citons les plus importantes qui concernent notre domaine :

1) « Le constructivisme social : le développement cognitif se fonde sur une interaction avec autrui ». Ainsi, un sujet n'est pas seulement en interaction avec un objet mais « la relation à l'objet ne peut être que médiatisée par la relation du sujet à d'autres individus ».
2) Un individu, enfant ou adulte passe de « l'interdépendance à l'autonomie » en trois phases pour acquérir une notion :

a) une phase d'élaboration des prérequis, c'est un travail individuel qui ne profite pas aux progrès cognitifs de l'apprenant car c'est un travail isolé de sa signification sociale.
b) une phase d'interdépendance : dépendance des interactions sociales auxquelles l'enfant ou l'adulte a l'occasion de participer sous une forme de co-élaboration cognitive qui aboutit à des compétences cognitives qui permettent à l'apprenant de s'autonomiser ultérieurement.
c) la phase d'autonomie : l'enfant maîtrise suffisamment la notion pour effectuer un travail individuel ou collectif.

3) Les rencontres interindividuelles conduisent au progrès cognitif dans la mesure où un conflit sociocognitif a eu lieu durant l'interaction et que les performances collectives sont supérieures aux performances individuelles dans les transformations d'une tâche.

### 2.3.2.5. La théorie sociocognitive de Bandura

Les recherches menées par Bandura sur l'apprentissage l'ont amené à prendre ses distances avec le béhaviorisme et avec la théorie comportementaliste de l'apprentissage par essais et erreurs. Bandura trouve l'idée d'un apprentissage par essais et erreurs réductrice et dangereuse en donnant l'exemple du pilotage d'un avion. Bandura s'intéresse à d'autres concepts tels qu'attitudes, attentes et croyances, et souligne l'influence des facteurs sociaux et culturels sur l'apprentissage. En 1977, il qualifie sa position de cognitivisme social et publie un livre (*Social Learning Theory*) où il développe une théorie sur l'apprentissage social. Cette théorie décrit l'habileté de l'être humain à acquérir des compétences et des connaissances par observation active qui diffère du mimétisme et qui court-circuite l'apprentissage par essais et erreurs :

> « The capacity to learn by observation enables people to acquire rules for generating and regulating behavioral patterns without having to form them gradually by tedious trial and error. The abbreviation of the acquisition process through observational learning is vital for both development and survival ». (Bandura, 1986 : 19).

La théorie de l'apprentissage social s'appuie sur trois piliers : un processus vicariant, un processus symbolique et un processus autorégulateur. Le « processus vicariant » est un apprentissage par « modelage » c'est-à-dire l'individu apprend de l'observation des actions des autres qu'il prend comme modèle dans le but de le reproduire et même de le dépasser. Selon Carré (2004 : 17-18) :

> « Il montre qu'en plus de permettre l'acquisition d'une nouvelle compétence, le modelage influence la motivation en instillant des attentes de résultat nouvelles et généralement supérieures. Ce processus peut encore entraîner des choix émotionnels ou des modifications de systèmes de valeurs à travers l'observation des expressions affectives des autres. Il note également que même la créativité comprend une bonne dose de modelage : l'innovation passe par la synthèse de découvertes préexistantes ou l'addition de nouveaux éléments à une réalité antérieure ».

Le processus de modelage comporte quatre éléments indispensables cité par Carré (*ibid.* : 26) :

- « L'attention » : elle dépend des capacités perceptives de l'observateur, de ses attentes de ses motivations, de sa qualité visuelle, son attractivité, son originalité, sa valeur affective, fonctionnelle ou sociale et sa proximité.
- « La mémorisation » : organisation cognitive et capacité à stocker les informations.
- « La reproduction » : dépend de la capacité de la personne à reproduire avec précision ce qu'elle a vu.
- « La motivation sous forme de renforcement direct ou vicariant, d'attentes de résultats ou de processus d'auto motivation ».

Le deuxième pilier de la théorie est le processus symbolique : c'est la capacité de l'être humain à utiliser des symboles pour se représenter le monde qui l'entoure pour s'adapter à son environnement, d'analyser ses propres expériences pour lui servir de guide pour prévoir l'avenir :

« The remarkable capacity to use symbols which touches virtually every aspect of people's live provides them with a powerful means of altering and adapting to their environment. Through symbols people process and transform transient experiences into internal models that serve as guides for future action. Through symbols they similarly give meaning, form and continuance to the experiences they have lived through. » (Bandura, 1986 : 18).

Le troisième pilier c'est un processus autorégulateur que Bandura décrit de la manière suivante :

« Another distinctive feature of social cognitive theory is the central role it assigns to self-regulatory functions. People do not behave just to suit the preferences of others. Much of their behavior is motivated and regulated by internal standards and self-evaluative reactions to their own actions […] An act, therefore, includes among its determinants self- produced influences » (*ibid*. : 20).

Ainsi par ce processus autorégulateur les individus ne se contentent pas seulement d'observer les autres mais ils peuvent réguler leur motivation et leurs actions en regard de leurs standards de réussite. Par l'auto-évaluation ils anticipent les conséquences de leurs actions. L'autorégulation permet à l'apprenant de s'autodiriger et d'influencer son environnement, ce sont les sujets qui contribuent à leur propre motivation et à guider leurs propres actions selon Bandura :

« Self-directedness is exercised by wielding influence over the external environment as well as enlisting self-regulatory functions. Thus by arranging facilitative environmental conditions, recruiting cognitive guides and creating incentives for their own efforts, people make causal contribution to their own motivation and action ». (*ibid.*).

Ainsi la centralité des phénomènes cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs constitue le fondement de la théorie sociocognitive (TSC) que Bandura a développée dans son livre « *social foundations of thought and action* » en 1986, et qui repose sur le déterminisme réciproque d'une triple interaction qui fonctionne deux à

deux entre le comportement de l'homme (C), sa personnalité (P) et l'environnement (E). Bandura présente ces interactions sur le schéma ci-dessous :

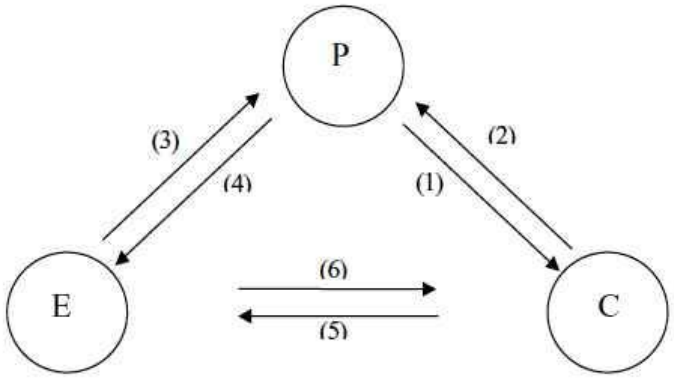


**Figure 6 : La réciprocité causale triadique (Bandura, [1999] Carré 2005 :116)**

Carré (2004 : 32) détaille les trois lettres du modèle triadique selon Bandura comme suit :

- P = « Les facteurs internes à la personne concernent les évènements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions personnelles d'efficacité (ou de compétence), les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même. »
- C = « Les déterminants du comportement décrivent les patterns d'actions effectivement réalisées et les schémas comportementaux. »
- E = « Les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements représentent le déterminant environnemental. »

Dans sa théorie sociocognitive, Bandura accorde une grande importance à l'analyse du comportement humain en situation d'apprentissage et aux éléments cognitifs et affectifs de la motivation. La théorie est définie par Bandura lui-même de la manière suivante :

> « Dans la théorie sociocognitive, l'agentivité humaine opère au sein d'une structure causale interdépendante impliquant une causalité triadique réciproque. Selon cette conception transactionnelle du soi et de la société, les facteurs personnels internes sous formes d'évènements cognitifs, émotionnels et biologiques, les comportements et l'environnement opèrent tous comme des facteurs en interaction qui s'influencent réciproquement » (Bandura, 2007 : 16-17).

Ce que Bandura désigne par agentivité (agency), c'est « la capacité d'un acteur intentionnel de sélectionner, d'élaborer et de réguler sa propre activité pour atteindre certains résultats ». (Carré, 2005 : 116).

Bandura précise par ailleurs que « le terme causalité est utilisé ici pour souligner la dépendance fonctionnelle entre les évènements » (Bandura, 2007:16), et que le mot réciprocité n'indique pas que les trois groupes de facteurs ont la même influence au même moment. « Leur influence relative peut varier selon les activités et les circonstances » (*ibid.* :17). Ainsi les individus peuvent agir sur ce qu'ils font mais ils ne sont pas les seuls instigateurs du fait que le comportement humain lui-même est déterminé par de nombreux facteurs en interaction. Pour Bandura (cité par Carré, 2004 : 36), « ce sont les cognitions (représentations, pensées, prise de conscience, motivation) qui jouent le rôle de médiateur entre l'environnement et le comportement de la personne. ».

Une notion centrale dans la théorie sociocognitive de Bandura, c'est le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Pour Bandura (2007 : 62) « les croyances d'efficacité ne concernent pas seulement le contrôle sur l'action mais également l'autorégulation des processus cognitifs, de la motivation et des états émotionnels et physiologiques. ». Ces croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine. C'est un mécanisme régulateur de la gestion de soi en termes de choix d'activités, de formation de buts, de processus motivationnels et de persévérance face aux obstacles. Ainsi les individus ne sont plus entièrement à la merci de leur environnement, les individus et leur environnement sont des déterminants l'un par rapport à l'autre.

Selon Bandura (2007 : 124), les principales sources de croyances d'efficacité personnelle sont les suivantes :

1) L'expérience active de maîtrise : les expériences vécues sont considérées par Bandura comme la meilleure source d'information sur l'efficacité. « Les succès construisent une solide croyance d'efficacité personnelle ; les échecs la minent, surtout s'ils surviennent avant qu'un sentiment d'efficacité n'ait été fermement établi. » (*ibid.* : 125).
2) L'expérience vicariante : est une source indirecte du SEP « Les personnes ne se basent pas seulement sur leur expérience pour obtenir des informations sur leurs capacités. Les évaluations d'efficacité sont partiellement influencées par des expériences vicariantes médiatisées par des réalisations modelées par autrui. » (*ibid.* : 135)
3) La persuasion verbale : la croyance est perçue par une autre personne, mais son pouvoir n'est pas durable. « Il est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités que s'ils manifestent des doutes. » (*ibid.* : 156)
4) Les états physiologiques et émotionnels : une forme d'émotion peut induire des perceptions d'auto-efficacité favorables ou défavorables selon la nature de l'émotion ressentie. Le stress et l'anxiété ainsi que des réactions physiologiques comme des mains moites ou une gorge sèche le jour d'un examen peuvent conduire à un échec et à un sentiment défavorable en ses capacités.
5) L'intégration de l'information relative à l'efficacité : l'intégration de l'information relative à l'efficacité repose sur deux éléments :
    - premièrement tous les facteurs n'ont pas la même valeur dans leur degré d'information et d'interaction. Certains représentent des indicateurs très fiables et d'autres le sont beaucoup moins.
    - deuxièmement les individus n'utilisent pas les mêmes règles pour former un jugement sur leur efficacité personnelle. Certains additionnent plusieurs facteurs pertinents, plus il y a d'indicateurs, plus la croyance en leur capacité personnelle est forte. D'autres utilisent une règle de

pondération relative dans laquelle certains facteurs sont pesés plus lourdement que d'autres.

Les effets d'un sentiment d'efficacité élevé interviennent quotidiennement dans la vie d'un individu, dans les choix de ses actions, de sa carrière et des tâches qu'il désire accomplir. Dans le domaine de l'apprentissage, il influence le processus motivationnel et l'image de soi, c'est un facteur de performance et de persévérance qui interagit avec l'ensemble des dimensions cognitives et affectives.

### 2.3.3. Interactions sociales et dispositif de formation

Pour démontrer l'existence d'interactions sociales au sein d'un dispositif de formation, Blandin s'appuie sur les théories de la sociologie contemporaine, notamment la « sociologie de l'individu » de Kaufmann. Dans son ouvrage, *Ego. Pour une sociologie de l'individu* (2004), Kaufman suggère de ne jamais analyser l'individu et la société séparément. D'après lui, « l'individu » est capable d'action mais a toujours besoin à la fois de s'intégrer dans une société, tandis que « le social » ne peut être interprété qu'à l'intérieur d'un environnement et non en tant qu'objet indépendant des interactions entre les individus vivants. Pour avoir une certaine influence sur les conduites des individus, le social doit par conséquent se formaliser en objets physiques. Pour étayer la théorie de Kaufman, Blandin (2009 : 76) cite Elias (1993) :

« Ce qu'on a coutume de désigner par deux concepts différents, « l'individu » et « la société » ne constituent pas, comme l'emploi actuel de ces deux termes nous le fait souvent croire, deux objets qui existent séparément, ce sont en fait des niveaux différents mais inséparables de l'univers humain » (2009 : 76)

Les deux niveaux de l'univers humain, auxquels Elias fait allusion, constituent un double processus d'individualisation et de socialisation. En fait, le processus d'individualisation est complètement à l'opposé de l'individualisme. L'individualisme est un acte réfléchi de la part d'un individu qui décide de s'isoler petit à petit de la société à laquelle il appartient pour vivre à l'écart de sa famille et de ses amis. Alors que l'individualisation est un processus de civilisation qui tisse un lien organique entre l'individu et la société dès sa naissance. Comme le souligne Elias, « chaque sujet pris

individuellement naît au sein d'un groupe qui était là avant lui. Mieux encore : chaque individu est, par nature, fait de telle sorte qu'il a besoin des autres qui étaient là avant lui pour pouvoir grandir » (1991 : 57). D'après lui, l'homme naît en tant qu'individu dans la société ; même s'il est capable d'autonomie, il n'est pas le produit de cette autonomie, il est le produit de la société ; son « besoin d'autonomie va de pair avec celui d'appartenance sociale» (*Ibid.* : 202). La société institue des règles et des lois, des « commandes sociales d'autorégulation » (*Ibid.* : 164) pour contrôler les pulsions instinctives de l'homme et lui permettre de vivre en harmonie avec son groupe social. Elles jouent le rôle de médiateur créant ainsi un « invisible rempart » (*Ibid.* : 165) entre les hommes, c'est cette médiation contrôlée qui favorise l'individualisation. En multipliant les possibilités d'individualisation, la société permet à l'homme d'être reconnu, d'accéder à son individualité et d'atteindre l'autonomie de son existence.

La socialisation est un processus qui permet aux individus d'acquérir des compétences tout en s'intégrant dans la société. Les individus s'approprient et intériorisent les normes et les valeurs de la société ou du groupe social auquel ils appartiennent. Ces rapports réciproques entre l'individu et le social donnent lieu à des interactions d'influence mutuelle entre l'individu et son environnement provoquant ainsi des tensions entre les aspects naturels, les compétences innées et les dimensions culturelles. Pour Kaufman, « l'homme procède d'une double construction simultanée de l'individu et du social ; […] cette double construction s'appuie sur deux processus mentaux, un processus d'incorporation de la réalité extérieure, et un processus d'extériorisation des représentations mentales et des schèmes opératoires dans l'environnement » (Blandin 2009 : 77). Afin d'illustrer ses propos, Kaufman propose un schéma que Blandin reprend et développe pour donner le résultat suivant :

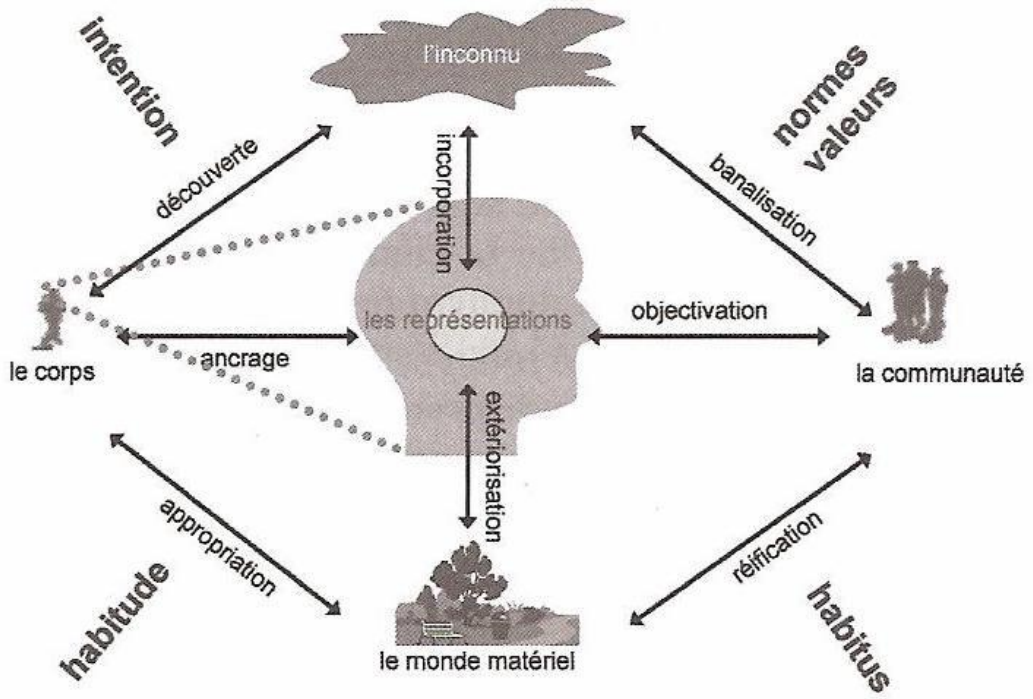


**Figure 7 : Les interactions entre le sujet et son environnement, Dialectique de l'acte entre apprenance et routine (Blandin, 2009 : 177)**

Selon le schéma, chaque acte, symbolisé par une flèche à double sens, est la conséquence d'une interaction entre quatre composantes dynamiques : l'intention du sujet, ses habitudes, les normes et valeurs sociales de la communauté au sein de laquelle l'acte se déroule et auquel il appartient, ainsi que les habitus de la communauté qui se manifestent dans le monde matériel. D'après Kaufman, l'existence du monde matériel est indispensable car il joue le rôle de médiateur entre l'individu et le social. L'acte d'apprendre est en perpétuelle interaction avec la communauté, il est déclenché par l'envie d'apprendre et de découvrir l'inconnu. D'autres interactions existent au niveau des processus d'incorporation et d'extériorisation qui stimulent à leur tour une action sur le monde. Habitus et habitudes sont présentés distinctement sur le schéma en raison de leurs significations différentes. Un habitus est une disposition inconsciente qui répond aux conditions sociales de la socialisation. Il renvoie également à un ensemble d'attitudes sociales comme notre façon de faire, notre manière d'agir, de parler, nos préjugés. Bourdieu (1980 : 120 ) définit l'habitus ainsi :

« L'habitus, système de dispositions acquises par l'apprentissage implicite ou explicite qui fonctionne comme un système de schèmes générateurs, est générateur de stratégies qui peuvent être objectivement conformes aux intérêts objectifs de leurs auteurs sans avoir été expressément conçues à cette fin. ».

Ce sont des attitudes qui peuvent être modifiées au fur et à mesure que l'individu prend conscience de leur existence. Bourdieu distingue deux sortes d'habitus :

- Habitus primaire : c'est un habitus hérité qui commence depuis la naissance et prend fin à l'adolescence, période durant laquelle l'enfant intériorise et apprend les normes et les règles de son groupe social. Il est le résultat de son éducation familiale et scolaire.
- Habitus secondaire : c'est un habitus acquis par l'ensemble des apprentissages que l'individu rencontre tout au long de sa vie, notamment dans le cadre de sa vie professionnelle.

L'habitus hérité et l'habitus acquis se suivent et sont complémentaires, en principe l'habitus primaire prédomine l'habitus secondaire, dans certains cas ils peuvent être en contradiction. Si un individu change de groupe social en raison de cette contradiction et que la classe sociale acquise diffère de la classe sociale d'origine, Bourdieu parle de mobilité sociale. Quant aux habitudes ce sont des actes conscients, des actes concrets sur des objets ou des gestes routiniers de la vie quotidienne.

En se référant au modèle social, Blandin aboutit à la réflexion suivante :

« Les interactions complexes entre un individu, ses dispositions, et un dispositif conçu comme une construction sociale d'agencement de ressources et de situations, me semblent donc être un cas particulier des multiples interactions entre un individu et le social incarné, dans un environnement particulier, qui est un environnement d'apprentissage. » (Blandin 2009 : 75)

C'est la raison pour laquelle il transpose le schéma précédent sur un environnement d'apprentissage et aboutit au schéma suivant :

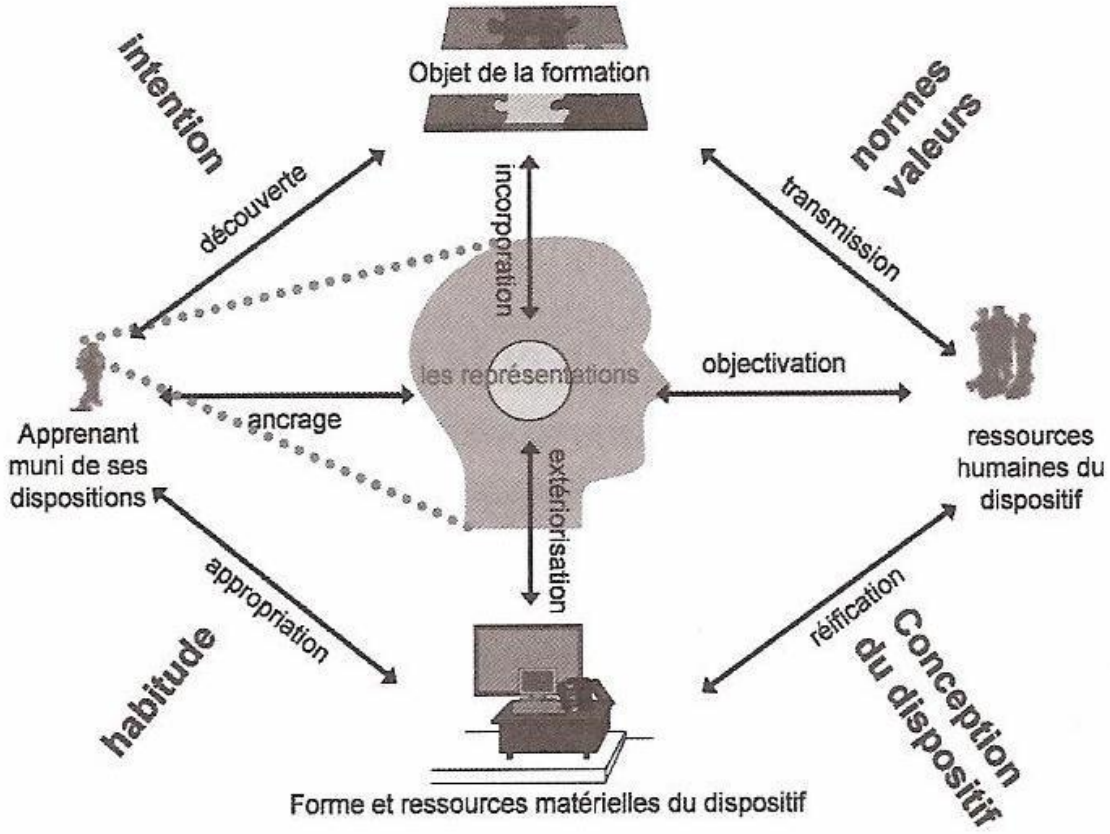


**Figure 8 : Les interactions entre l'apprenant et le dispositif (Blandin 2009 : 80)**

Le schéma de Blandin évoque un environnement social d'enseignement /apprentissage qu'il décrit comme « une construction sociale, produite par une entité identifiée, qui dispose de certains valeurs, notamment dans le champ de la pédagogie. Le dispositif mobilise des ressources humaines et des ressources matérielles » (2009 : 79). Cette construction est composée de quatre éléments dynamiques : l'intention de l'apprenant muni de ses dispositions (motivation et représentations), ses habitudes d'appropriation, les normes et valeurs qui sont transmis par les ressources humaines et les concepteurs du dispositif qui ont conçu les ressources matérielles. Pour Blandin (2009 : 80) c'est :

> « La communauté avec laquelle l'apprenant est en interaction […] Cette communauté possède ses propres normes et valeurs qui sont transmises implicitement ou explicitement dans les interactions avec l'apprenant, et s'incarnent dans la conception du dispositif, qui dicte les choix formels et les choix des ressources matérielles mis à disposition ».

Un apprenant a l'intention d'intégrer une formation, il découvre l'objet de sa formation, il construit des représentations à propos de cet objet, les nouvelles représentations construites récemment vont s'ajouter à celles qu'il possède déjà dans sa mémoire sous forme de croyances ou de préjugés. Ces représentations sont extériorisées dans son comportement et ses interactions avec les autres. Cet objet d'apprentissage est médiatisé par le dispositif qui va transmettre ses normes et valeurs à l'apprenant par l'intermédiaire de ses ressources humaines et de sa configuration même. Les normes et valeurs sont objectivées et ancrées dans les schèmes et actions de l'apprenant.

Ainsi, les représentations opèrent une double stimulation chez l'apprenant, comme le signale Sallaberry (1996 : 77) :

> « Les représentations servent au sujet à établir des interactions internes (à sa psyché) et externes (impliquant d'autres sujets, des groupes, des organisations). Cette dynamique intérieur/extérieur double donc, ou redouble, la dynamique capacité instituante/déjà institué. Le sujet s'arrange comme il peut avec les normes, avec les règles (du savoir) et en même temps avec les autres, qui sont eux aussi dans les mêmes dynamiques ».

Pour Jézégou (2005 : 37), « dans cette conception interactionniste, l'autonomie se réfère à l'idée d'adaptation et de construction permanente ». Elle compare ce double processus d'incorporation et d'ancrage à l'assimilation/accommodation de Piaget. Ainsi rappelle-t-elle la pensée de Piaget pour décrire l'autonomie « comme une dynamique cognitive, en interaction continue avec l'environnement physique et non comme un état figé » (*ibid.*). Mais elle ajoute que l'intelligence humaine dépend aussi des relations sociales et culturelles de l'environnement :

> « Les recherches sur la cognition sociale, notamment menées par Bandura, Bruner, Vygotsky et Wallon, ont démontré que le développement cognitif est autant lié au monde des rapports humains qu'à celui du monde physique. Ainsi, le processus de changement qui intervient au cours du développement cognitif passe non seulement par l'interaction avec les objets, mais aussi par l'interaction avec les autres. » (*ibid.* : 38-39)

Les représentations sociales constituent une variable essentielle dans le fonctionnement du dispositif. Tout acte de communication est fondé sur un système de représentation. Le double processus d'incorporation et d'ancrage vise « l'enracinement social de la représentation et de son objet » (Jodelet, 2003 : 377) par le biais de deux critères : « la signification et l'utilité » (*ibid.*). La signification constitue le sens que le groupe social attribue à l'objet représenté. Son utilité est de constituer des rapports sociaux parmi les membres du groupe et permet à l'apprenant de s'adapter à la nouvelle situation.

Les interactions avec les membres du dispositif se déroulent selon plusieurs modalités : d'une part, sous la forme de discours, discussions, négociations, débats avec les formateurs et d'autre part sous la forme de collaboration, de compétitivité, de conflits d'idées et d'opinions entre l'apprenant et ses pairs. Le dispositif de formation est un lieu social, son efficacité repose sur l'articulation entre sa conception et la perception des apprenants selon leurs dispositions.

Dans un dispositif de formation ouverte en langue étrangère qui vise l'autonomisation de l'apprenant, la qualité des interactions dépend de la nature de l'accompagnement humain mis en œuvre par le dispositif et des liens socio-affectifs entre les acteurs. Mais elle réside surtout dans la capacité de ces interactions à développer chez l'apprenant non seulement une compétence langagière mais aussi une compétence d'apprentissage. Le développement de ces compétences peut être évalué afin de vérifier la qualité du dispositif.

## Chapitre 3 L'évaluation dans le champ de la formation en langue étrangère

L'évaluation est une pratique qui se décline en plusieurs paradigmes, plusieurs modèles et plusieurs procédures. La littérature sur l'évaluation étant vaste, nous avons choisi de ne développer ici que les modèles qui constituent les fondements de notre démarche évaluative.

## 3.1. Paradigmes épistémologiques

Evaluer est un terme polysémique auquel le TLFi attribue plusieurs significations : estimer, juger pour déterminer la valeur, mesurer une quantité ou une grandeur, ou fixer avec précision. Ainsi, la notion d'évaluation renvoie à la fois à un jugement subjectif/qualitatif et à une mesure objective/quantitative. Pour Huver et Springer (2011 : 18), « le champ de l'évaluation s'organise autour du conflit entre deux paradigmes épistémologiques : un paradigme 'mécaniste' et un paradigme 'holistique' ».

Le paradigme mécaniste est issu des sciences et « considère le monde comme un moteur, que l'homme (avec l'aide ou non des dieux) peut démonter, réparer ou reconstruire » (Bonniol et Vial, 2009 : 30). Alimenté par une philosophie essentialiste, le paradigme mécaniste « postule qu'une chose est définissable par des caractères permanents, éternellement vrais et hors du temps » (*ibid.* : 30-31). Le paradigme mécaniste est à l'origine de la docimologie (science des examens) et des tests psychométriques qui sont standardisés et utilisés en psychologie pour mesurer le quotient intellectuel ou analyser les composantes de la personnalité. Selon ce paradigme l'évaluation doit être quantitative, objective et technique. D'après Huver et Springer (2011 : 18-19), l'enjeu d'un tel paradigme consiste à choisir :

> « Le 'bon outil' qui permettrait de bien évaluer, c'est-à-dire d'évaluer objectivement les apprentissages, en découpant ceux-ci en unités distinctes et isolables, le tout étant ensuite supposé être égal à la somme des parties. C'est ce qui justifie, dans le domaine de la Didactique Des Langues (DDL), qu'on évalue la « compétence en langue » des apprenants au moyen d'une addition de tests portant sur la phonétique, sur la morphologie, sur la syntaxe, etc. ».

Le paradigme holistique dont l'appellation tire son origine du grec holos et signifie qui « forme un tout », offre « une vision globale qui rejette en arrière fond l'analyse des détails, des parties, ce qui importe, c'est l'impression, le climat général. » (Bonniol et Vial, 2009 : 30). Ce paradigme relève « d'une philosophie énergétique qui postule qu'il n'y a pas de permanence, que nous ne sommes qu'éléments transitoires, en changement et en évolution, en éternel devenir aux frontières instables » (*ibid.* : 31).

Dans cette optique, l'évaluation doit être qualitative, subjective et laisser une place à l'interprétation. Selon Huver et Springer (2011 : 19), « l'enjeu est alors moins de construire 'les bons outils' que de construire une posture d'évaluateur (et d'évalué) éclairée, problématisée et donc réflexive ».

## 3.2. Différence entre contrôle et évaluation

La distinction entre les paradigmes mécaniste et holistique nous conduit vers une autre différenciation entre évaluation et contrôle. Le contrôle est défini par Ardoino et Berger (1989 : 12) comme « un ensemble de procédures ayant pour objet (et visée) d'établir la conformité (ou la non-conformité) entre une norme, un gabarit, un modèle, et les phénomènes ou les objets que l'on y compare, ou, à défaut de l'établissement de cette conformité ou de cette identité, la mesure des écarts ». Le contrôle est un modèle logique, une manière de faire systématisée et rationalisée. Clavier (2001 : 37-38) détaille les caractéristiques du contrôle de la manière suivante :

> « Le contrôle nous place en dehors du temps. […] C'est un référentiel unique, une norme […]. Il doit y avoir homogénéité entre ce qui est contrôlé et la norme ou le référentiel. Le contrôle est nécessairement clos. Il est nécessairement compris entre des bornes clairement définies avant son déroulement […]. Le paradigme du contrôlé est celui de la transparence […] C'est un modèle mécaniste. »

Pour Clavier (*ibid.* : 38-39), « l'évaluation n'est pas un questionnement sur la conformité ou la cohérence mais sur le sens. Le sens ne se placera pas sous l'angle d'un référentiel unique, homogène, mais de plusieurs référentiels. Toute évaluation est nécessairement multi référentielle […]. Bien que praxéologique, l'évaluation est de l'ordre de la compréhension ». Selon Ardoino (1992 cité par Clavier, *ibid.* : 39), l'évaluation repose sur trois dimensions : « une dimension fonctionnelle qui s'opère suivant un processus ; une dimension temporelle ; une dimension historique (reliée à l'évalué en quête de sens). L'évaluation relève du paradigme holistique ». Ainsi, dans son acception générale, l'évaluation signifie « l'acte pour lequel, à propos d'un évènement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un (ou

plusieurs) critère(s) quel(s) que soit(ent) par ailleurs ce(s) critère(s) et l'objet du jugement » (Noizet et Caverni, 1978 cité par Clavier, 2001 : 33).

Huver (2011 : 29) s'inspire de la tresse des paradigmes de Bonniol et Vial (2009 : 31 ) et résume les différences fondamentales entre les paradigmes « mécaniste » « holistique » ainsi que les différences entre contrôle et évaluation comme suit :

| **CONTROLE**<br>**Paradigme mécaniste** | **EVALUATION**<br>**Paradigme holistique** |
|---|---|
| Approche scientifique : scientisme | Approche herméneutique : empirisme éclairé |
| Vérification de conformité/une norme | Interprétation/système de référence |
| Mesure du degré de conformité entre un modèle de référence constant, voire immuable, et des phénomènes échéants | Communiquer un jugement clair sur le degré de réalisation d'un projet précis à l'aide d'une grille construite à cet effet. |
| **Conséquences** | |
| Modèle prédéfini donc normatif, Monoréférentiel/unidimensionnel Quantitatif | Pas de modèle prédéfini, Multiréférentiel: intégration de l'hétérogène. Qualitatif. |
| **Caractéristiques** | |
| Hors du temps (le modèle de référence est extérieur et antérieur au contrôle). Centration sur l'espace. Procédure finie (logique de bilan). Sommet *vs* base, contrôleur *vs* contrôlé : hiérarchie et pouvoir. | Inscrit dans une durée : prise en compte de la temporalité du processus d'apprentissage. Processus infini Dialogue, partenariat. |
| **Les contenus** | |
| Portent sur des savoirs, des connaissances. Portent sur des tâches élémentaires donc portent sur les apprentissages. | Portent sur des compétences, des savoir-faire, Portent sur des tâches complexes donc portent sur les acquisitions. |
| **Les acteurs** | |
| Contrôleur : objectivité – l'expert Idéal d'interchangeabilité. Doivent toujours aboutir au même résultat (procédure indéfiniment répétable). | Evaluateur : subjectivité – l'artisan Nécessaires à l'évaluation. N'ont pas de caractère universel. Evaluation propre à un sujet. |
| **But** | |
| Eviter les dysfonctionnements ultérieurs par application de sanctions. | Remédier aux dysfonctionnements (perspective formative). |
| **Statut de l'erreur** | |
| Constat des erreurs, qui donnent lieu à des sanctions (erreur comme anomalie ou manque). | Prise en compte de l'erreur comme révélatrice d'un dysfonctionnement. |

**Tableau 5 : Tableau comparatif entre les paradigmes mécaniste/contrôle et holistique/évaluation (Huver et Springer, 2011 : 29)**

Que l'évaluation relève ou non du paradigme mécaniste ou holistique, pour Clavier (2001 : 33), elle « nous sert à appréhender le réel en fonction de nos croyances, de nos valeurs, de nos représentations. Définir l'évaluation c'est […] se positionner par

rapport à notre manière de percevoir la réalité ou tout du moins, par rapport à notre vision du monde. »

## 3.3. Définitions de l'évaluation selon les champs d'application

Depuis les années soixante, la recherche évaluative n'a cessé de se développer afin d'interpréter les phénomènes sociaux qui échappent à l'objectivisme des expériences scientifiques, notamment dans les domaines de l'éducation et de la formation où les définitions se complètent les unes par rapport aux autres.

Dans le champ de l'éducation, Stufflebeam est à l'origine d'un modèle d'évaluation fondé sur la décision en situation. Dans cette perspective, l'évaluation « est le procédé qui consiste à délimiter, obtenir et fournir de l'information utile pour juger des décisions possibles. » (Stufflebeam, 1980 : 46)

Maigniez (1972 cité par Clavier, 2001 : 34) quant à lui, définit l'évaluation dans le domaine de la formation pour adultes comme :

> « Un ensemble complexe de techniques qui indiquent si les objectifs de la formation ont été atteints et de quelle manière. En d'autres termes, cet ensemble se rapporte aux méthodes, aux pratiques qui les appliquent, aux résultats obtenus, et à tous les facteurs qui interviennent dans le déroulement concret de la mise en application. L'évaluation implique alors la remise en cause de certains aspects de la formation ».

Pour sa part, Tousignant (1982 cité par Clavier, *ibid.*) consacre sa définition à l'évaluation de l'apprentissage qui « consiste à porter un jugement de valeur sur un objet ou une personne, au moment où nous devons prendre une décision au sujet de cette personne ». Tardif (2006 : 5) s'intéresse plutôt à l'aspect évolutif de l'apprentissage, il considère l'évaluation comme :

> « Un processus de recueil de données à partir de sources multiples et variées. Le but consiste à circonscrire l'évolution des apprentissages d'un élève et d'un étudiant compte tenu de leurs expériences de formation, à déterminer ce qu'ils

peuvent mettre en acte et les ressources mobilisées par ses actes, et à préciser les forces et les limites de leurs apprentissages.»

Pour Hadji (2000 : 21), l'évaluation en langues signifie :

« Vérifier ce qui a été appris, compris, retenu. Vérifier les acquis dans le cadre d'une progression. Juger un travail en fonction des consignes données ; juger du niveau d'un élève par rapport au reste de la classe ; juger selon des normes préétablies. Estimer le niveau de compétence d'un élève. […] Donner un avis sur les savoirs ou savoir-faire maîtrisés par un individu. »

Selon Huver et Springer (2011 : 35), l'évaluation en didactique des langues oscille entre objectivité et subjectivité, entre paradigme mécaniste et paradigme holistique, entre contrôle et évaluation. De leur point de vue, les évaluations proposées par le CECR (Cadre Européen Commun de référence) penchent plutôt du côté mécaniste et donc du contrôle :

« Le CECR est au cœur de cette tendance actuelle, dans la mesure où, malgré sa finalité de diversification et de contextualisation des pratiques d'enseignement et d'évaluation, l'interprétation qui en domine actuellement semble contribuer à renforcer le paradigme mécaniste ».

Cependant, le CECR (2000 : 135) considère que :

« Tout contrôle est une forme d'évaluation mais, dans un programme de langue, la compétence de l'apprenant n'est pas la seule chose évaluée – par exemple, la rentabilité de certains matériels pédagogiques ou méthodes, le type et la qualité du discours effectivement produit, la satisfaction de l'enseignant et celle de l'apprenant, l'efficacité de l'enseignement, etc. ».

Pour le CECR (*ibid.*), le mot évaluation est entendu :

« […] au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation mais il existe de nombreuses autres formes d'évaluation (par exemple, les listes de contrôle en évaluation

continue ; l'observation informelle de l'enseignant) qui ne sauraient être considérées comme un test. Evaluation est un terme plus large que contrôle. »

Evaluer est un jugement de valeur qui est fondé sur une confrontation entre un référé qui représente un ensemble d'éléments caractérisant la réalité telle qu'elle est mesurée et un référent qui constitue l'ensemble des objectifs prévus par la formation.

Ainsi, nous constatons qu'un processus d'évaluation dans un dispositif de formation ouverte en langue étrangère est susceptible d'avoir des raisons diverses et variées, comme le montrent les exemples suivants :

- mieux connaître le public accueilli, son implication dans la formation, ses difficultés et ses attentes ;
- estimer et situer le niveau des apprenants en compétence langagière et d'apprentissage ;
- permettre aux apprenants de s'autoréguler ;
- certifier les apprenants ;
- vérifier si les objectifs de la formation ont été atteints et comment ;
- adapter le fonctionnement du dispositif en termes de matériel, de ressources et de pratiques pédagogiques.

Ceci explique la profusion des types et des modèles d'évaluation ; ils diffèrent selon les buts recherchés. Dans un dispositif de formation en langue étrangère, une évaluation peut avoir un seul but ou être multidimensionnelle.

## 3.4. Les différents types d'évaluation dans un dispositif de formation en langue

Le tableau ci-dessous (CECR, 2000 : 139) regroupe par paires les différents types d'évaluation les plus couramment utilisés dans les dispositifs de formation en langue. A chaque évaluation présentée dans la première colonne correspond son contraire dans la deuxième colonne.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Evaluation du savoir | Evaluation de la capacité |
| 2 | Evaluation normative | Evaluation critériée |

| | | |
|---|---|---|
| 3 | Maîtrise | Continuum ou suivi |
| 4 | Evaluation continue | Evaluation ponctuelle |
| 5 | Evaluation formative | Evaluation sommative |
| 6 | Evaluation directe | Evaluation indirecte |
| 7 | Evaluation de la performance | Evaluation des connaissances |
| 8 | Evaluation subjective | Evaluation objective |
| 9 | Evaluation sur une échelle | Evaluation sur une liste de contrôle |
| 10 | Jugement fondé sur l'impression | Jugement guidé |
| 11 | Evaluation holistique ou globale | Evaluation analytique |
| 12 | Evaluation par série | Evaluation par catégorie |
| 13 | Evaluation mutuelle | Auto-évaluation |

**Tableau 6 : Les types d'évaluation les plus courants (CECR, 2000 : 139)**

Nous allons plus particulièrement détailler les évaluations qui nous intéressent dans le cadre de notre recherche.

### 3.4.1. Evaluation du savoir vs évaluation de la capacité

L'évaluation du savoir est définie par le CECR (2000 : 139) comme « l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifiques - elle porte sur ce qui a été enseigné », alors que l'évaluation de la capacité, qui porte plus sur la « mise en œuvre de la compétence ou performance, est l'évaluation de ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel » (*ibid*.).

### 3.4.2. Evaluation normative *vs* évaluation critériée

L'évaluation normative a pour but de juger et de situer les apprenants les uns par rapport aux autres en fonction de résultats établis selon une norme déterminée.

Utilisée notamment lors de tests de positionnement pour constituer des groupes-classes, cette « évaluation est basée sur une approche psychométrique qui insiste sur la maximisation des différences individuelles » (Cuq, 2003 : 90). Le jugement qui est porté sur l'apprenant est objectif et fondé sur un résultat quantifié sous la forme d'une note ou d'un pourcentage.

Contrairement à l'évaluation normative, l'évaluation critériée « se veut une réaction contre la référence à la norme : on y évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité propre dans le domaine et quelle que soit celle de ses pairs » (CECR,

2000 : 140). C'est une démarche qui vise à déterminer le niveau de performance langagière d'un apprenant face à des objectifs d'apprentissage. Ces objectifs sont définis en termes de compétences, de situation de communication, de fonctions langagières. Selon le CECR (*ibid*.), l'évaluation critériée entraîne : « **a.** la définition des domaines pertinents couverts par le test en question et **b.** l'identification de points de césure ou seuils : la (ou les) note(s) au test jugée(s) nécessaire(s) pour correspondre au niveau de compétence ».

### 3.4.3. Evaluation formative *vs* évaluation sommative

L'évaluation formative intervient en cours de formation, elle a pour fonction d'aider l'apprenant à comprendre ses difficultés afin de les surmonter et de s'autoréguler durant son apprentissage. Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq, 2003 : 91), la fonction de l'évaluation « est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'apprenant et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace ». L'évaluation formative aide aussi l'apprenant à faire évoluer ses représentations et à parfaire l'utilisation de ses stratégies d'apprentissage. L'évaluation formative est aussi appelée « évaluation formatrice » (*ibid.*) quand elle est focalisée sur l'apprenant, « évaluation-réajustement » (*ibid.*) quand elle a pour objectif de diminuer l'écart entre une norme et un comportement, « évaluation-régulation » (*ibid.*) quand elle a pour but de prendre conscience du travail restant à effectuer en vue d'atteindre l'objectif visé. En résumé, l'évaluation formative peut être « proactive, interactive et rétroactive » (*ibid.)*.

Quant à l'évaluation sommative, elle a lieu en fin de formation « dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours » (Cuq, 2003 : 91). Sa démarche vise à vérifier si l'apprenant a acquis ou non les savoirs et les savoir-faire méthodologiques ou langagiers prévus par la formation. Elle peut donner lieu à des certifications ou orienter l'apprenant vers un groupe de niveau supérieur. Elle constitue aussi une forme de bilan général qui permet de porter un jugement sur les résultats obtenus et de prendre les décisions qui s'imposent.

### 3.4.4. Evaluation mutuelle vs auto-évaluation

Par évaluation mutuelle, le CECR (2000 : 144) entend « un jugement porté par l'enseignant ou l'examinateur ». Néanmoins, le vocable mutuel laisse à penser qu'il y a évaluation des apprenants par les enseignants et évaluation des enseignants par les apprenants. Ce dernier cas de figure est envisageable dans l'optique d'apporter des changements aux pratiques des formateurs. Dans le cadre d'une auto-évaluation, l'apprenant est seul juge de ses compétences propres. Dans le cadre de cette dernière évaluation, « l'apprenant détermine lui-même le champ, fondé sur les objectifs d'apprentissage qu'il s'était réellement fixés, les modalités et la finalité » (Cuq, 2003 : 30). Une telle évaluation suppose que l'apprenant ait été formé et soit capable non seulement d'apprécier les efforts réalisés, les résultats obtenus mais aussi de porter un regard critique sur ses choix d'apprentissage (objectifs, moyens, modalités). Ces appréciations peuvent se présenter sous la forme d'un dossier d'apprentissage personnalisé ou d'un portfolio, elles peuvent notamment servir de feedback à des entretiens de conseil et sont complémentaires à d'autres types d'évaluations effectuées par les formateurs ou sous la forme de tests. D'après le CECR (2000 : 144), « le plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un facteur de motivation et de prise de conscience : elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage ».

### 3.4.5. Evaluation directe *vs* évaluation indirecte

Selon le CECR (2000 : 141), « l'évaluation directe évalue ce que le candidat est en train de faire. ». A titre d'exemple, lors d'un examen de production orale du DELF ou du DALF, l'examinateur observe le discours du candidat au moment même de sa production, confronte ses observations aux critères d'une grille et effectue son évaluation sur-le-champ.

A contrario, l'évaluation indirecte recourt à un test le plus souvent réalisé sous forme écrite. Elle est notamment utilisée pour évaluer la compréhension écrite ou orale car les activités de réception sont plus difficilement observables en direct que leurs effets a posteriori. L'apprenant doit alors faire la preuve de sa compétence par la complétion d'un texte lacunaire ou d'un tableau par exemple et répondre à des questions ouvertes, fermées ou à choix multiples.

### 3.4.6. Evaluation subjective *vs* évaluation objective

La marge de manœuvre laissée à l'évaluateur est à première vue ce qui distingue l'évaluation subjective de l'évaluation objective. D'un côté, l'évaluateur émet un jugement sur la qualité de la performance de l'évalué, de l'autre l'évaluateur prend acte ou non de la justesse de réponses fournies par l'évalué à des questions qui ne tolèrent qu'une seule bonne réponse. Un examen plus approfondi de ces deux évaluations montre toutefois que cette distinction est moins nette qu'il n'y paraît.

Pour des tests dits objectifs, le CECR (2000 : 142) opte plutôt pour le terme d'« objectivé » puisque leur élaboration, leur mise en œuvre et leur correction sont orientées par toute une série de décisions (concernant par exemple le choix des supports, la formulation des questions, les réponses attendues ou considérées comme acceptables) et comportent ainsi des éléments de subjectivité.

Pour des tests dits subjectifs, le jugement de l'évaluateur repose certes sur son expérience mais se doit d'être le plus impartial et donc le plus objectif possible, basé sur des instructions et des critères pertinents puisque, comme le mentionne le CECR (*ibid.*), « lorsqu'il s'agit d'une évaluation sommative […] les résultats de ces tests sont souvent utilisés par une tierce personne pour prendre des décisions qui engagent l'avenir des candidats évalués » voire d'un programme de formation.

### 3.4.7. Evaluation holistique ou globale *vs* évaluation analytique

Le CECR (*ibid.* : 144) décrit l'évaluation holistique comme « un jugement synthétique global » émis par l'évaluateur et fondé sur son intuition pour apprécier une performance (en expression orale par exemple) en attribuant une note ou un niveau à l'ensemble sans examiner dans le détail ses différents aspects. Inversement, l'évaluation analytique découpe la performance en unités distinctes pouvant être notées séparément et dont la somme permet d'aboutir à une note finale susceptible d'être traduite ensuite en niveau ou mention. Selon le CECR (*ibid.*), une telle approche favorise « une observation minutieuse » mais de l'autre peut également contribuer à rendre les évaluateurs « intellectuellement surchargés lorsqu'ils doivent manipuler plus de 4 ou 5 critères ».

### 3.4.8. Evaluation des connaissances *vs* Evaluation de la performance (ou compétence)

L'évaluation des connaissances consiste pour l'apprenant à répondre à des questions variées pour attester de l'étendue et de la maîtrise de ses connaissances en langue alors que l'évaluation de la performance doit être pratiquée sur un extrait de production écrite ou orale de l'apprenant. Comme le souligne le CECR (2000 : 142), cette dernière évaluation découle du constat suivant :

> « Il est malheureusement toujours impossible de tester directement les compétences. On ne peut alors que se fonder sur l'évaluation d'un ensemble de performances à partir desquelles on s'efforce de généraliser à propos de la compétence. On peut considérer la capacité comme la mise en œuvre de la compétence. En ce sens, un test n'évalue jamais que la performance, bien que l'on tente de déduire des performances les compétences sous-jacentes. »

Le CECR identifie et distingue ainsi plusieurs tests selon leur niveau d'exigence en terme de performance :

> « un entretien exige plus de « performance » qu'un texte lacunaire et un texte lacunaire, à son tour, exige plus de « performance » qu'un QCM – ou même que l'identification d'items plus authentiques. C'est ainsi qu'on utilise le terme de « performance » au sens de production langagière. Mais il a un sens plus étroit dans l'expression « test de performance » où il signifie performance adéquate en situation (relativement) authentique et généralement de type professionnel ou académique. »

Pour Scallon (2004 : 27), évaluer l'apprentissage dans le cadre d'une approche par compétence doit tenir compte de neuf points essentiels :

> « 1. Des situations de performance
> 2. Des situations authentiques ou réalistes
> 3. L'interactivité entre l'examinateur et l'examiné
> 4. Le caractère multidimensionnel de l'apprentissage

5. Les exigences, les attentes, les standards
6. L'importance accordée au jugement
7. Les processus et les produits comme objets d'évaluation
8. L'intégration de l'évaluation à l'apprentissage
9. La participation de l'apprenant et l'auto-évaluation »

L'évaluation des compétences de l'apprenant en fonction de ses performances implique l'évaluation de sa capacité « à mettre en œuvre les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour réaliser des tâches intellectuellement significatives, simples et complexes, et sur son habileté à intégrer ce qu'il sait faire […] dans des situations authentiques contextualisées de la vie courante. » (Wiggins, 1993 cité par Cuq, 2003 : 92).

Selon le dictionnaire de français langue étrangère et seconde (Cuq, 2003 : 92), la performance de l'apprenant se définit comme suit :

> « On désigne par « performance » l'accomplissement efficace d'une tâche langagière en utilisant un ensemble intégré de connaissances. La mesure de performances complexes est possible en regroupant les habiletés langagières en habiletés-synthèse pour graduer le niveau de complexité des situations d'évaluation et des tâches demandées aux apprenants. Ces tâches peuvent être du domaine cognitif et proposer divers niveaux de complexité (repérer, réorganiser, comparer, analyser, apprécier, estimer). »

Ainsi, l'évaluation des compétences en langues est une organisation assez complexe dont le processus comporte plusieurs étapes décrites dans la partie suivante.

## 3.5. Description du processus d'évaluation

Le processus d'évaluation comprend sept étapes, transposables à tout type d'évaluation et décrites par De Ketele et Roegiers (2009 : 48) dans l'organigramme suivant :

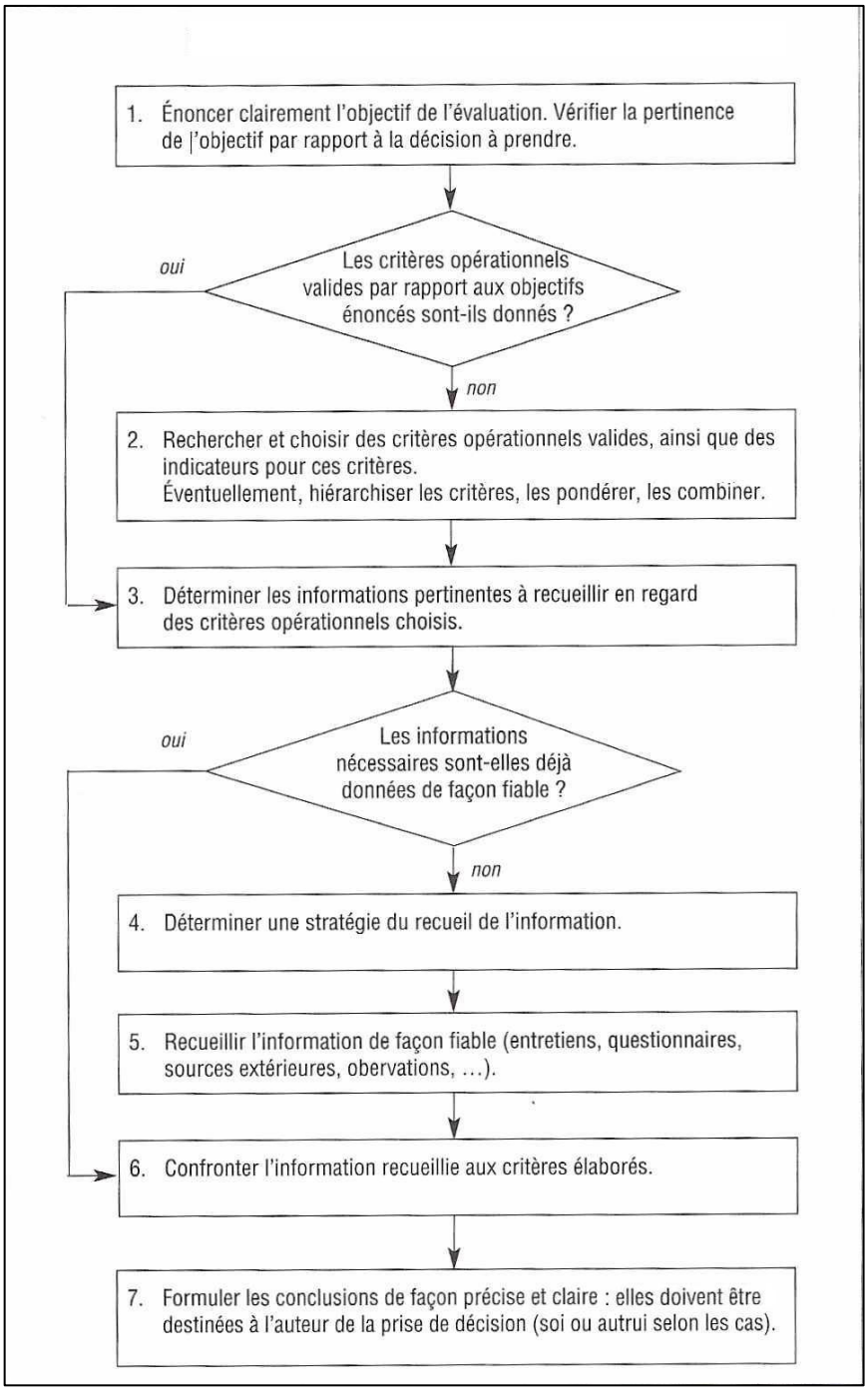


**Figure 9 : Les principales étapes du processus d'évaluation (De Ketele et Roegiers, 2009 : 48)**

La première étape consiste pour l'évaluateur à « énoncer clairement les objectifs de l'évaluation » (*ibid.*) c'est-à-dire à préciser son intention. D'une manière générale, l'évaluation aboutit à une décision. En conséquence, l'évaluateur doit s'assurer de la pertinence de l'objectif visé en tenant compte de la nature de la décision à prendre.

La deuxième étape exige d'« énoncer clairement les critères de l'évaluation » (*ibid.* : 50). Avant de procéder à la collecte de données, l'évaluateur fixe un certain nombre de critères de référence, adaptés à l'objectif poursuivi ou conformes à la politique de l'institution. S'agit-il de critères d'appréciation, de réussite ou comportementaux si l'évaluation porte sur la performance des personnes évaluées ou bien de critères d'efficacité et de satisfaction si l'évaluation porte sur une action, un dispositif ou son fonctionnement ? La nature de ces critères varie selon le type d'évaluation visé. A priori, rien n'est arrêté : ces critères peuvent évoluer en cours d'évaluation mais également se combiner, se pondérer et être hiérarchisés.

La troisième étape requiert de « déterminer les informations pertinentes à recueillir » (*ibid.* : 57). La pertinence de ces données doit être considérée en fonction de l'objectif visé et des critères précédemment établis.

« Déterminer une stratégie de recueil de l'information » (*ibid.* : 58) constitue la quatrième étape du processus d'évaluation. Tout aussi importante que les précédentes, cette étape conduit l'évaluateur à réfléchir à la situation du recueil des données : doit-il « rechercher la situation naturelle adéquate » ou bien « susciter ou créer la situation propice à un tel recueil » (*ibid.*) ? La stratégie choisie dépendra des méthodes d'évaluation appelées à être utilisées (questionnaire d'enquête, entretien, observation, etc.) en fonction du type d'informations visées. Par la même occasion, cette étape soulève aussi la question de l'échantillon : de sa représentativité, de sa pertinence quant à l'information recherchée mais également de son importance et de son caractère réaliste liés à la faisabilité du traitement des données envisagé.

La cinquième étape pose le problème de la fiabilité des données collectées : « la façon de recueillir l'information est-elle semblable d'une personne à l'autre, d'un endroit à l'autre, d'un moment à l'autre ? » (*ibid.*). L'évaluateur doit trouver le moyen de collecter ses données d'abord en toute impartialité pour rester fidèle à la situation, l'action ou la performance de la personne évaluée, ensuite dans des conditions équivalentes en particulier lorsque l'échantillon s'avère important, et enfin « sous la forme la mieux adaptée à la situation et de telle façon qu'elle permette une analyse riche » (*ibid.*).

Dans la sixième étape, il appartient à l'évaluateur de définir l'importance et la portée des critères fixés précédemment, de s'assurer que les critères utilisés sont identiques pour tout le monde et de « confronter informations recueillies et critères posés » (*ibid.* : 59).

La dernière et septième étape du processus d'évaluation engage l'évaluateur à « formuler les conclusions de façon claire et précise » (*ibid.*) pour les mettre à la disposition du décideur qui entreprendra les changements nécessaires puisque l'évaluateur et le décideur sont la plupart du temps deux personnes bien distinctes. Pour reprendre les propos de Barbé (2005 : 207), « la valeur et la crédibilité de la décision dépendent de la maîtrise de chacun des éléments qui définissent l'acte d'évaluation ».

En résumé, comme le soulignent De Ketele et Roegiers (2009 : 63), évaluer revient à :

> « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision. »

Trois notions-clés étroitement liées à l'évaluation se démarquent : pertinence, validité et fiabilité. De Ketele et Roegiers (*ibid.*) explicitent les deux premières de la façon suivante : « La pertinence est le caractère plus ou moins approprié, qui s'inscrit dans la ligne de l'objectif visé […] La validité est le degré d'adéquation entre ce que l'on veut faire (évaluer, ou recueillir de l'information) et ce que l'on fait réellement ». A cela, le CECR (2000 : 135) ajoute que :

> « la procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question ».

Quant à la fiabilité, elle traduit le degré de confiance accordé aux résultats et aux décisions prises en fonction des résultats. Selon le CECR (*ibid.*), « elle dépendra de la

validité des critères utilisés pour prendre ces décisions ainsi que de celle des procédures selon lesquelles on les met en œuvre ».

## 3.6. Les différents champs d'évaluation

Selon Bonniol et Vial (2009 : 13-14), « il existe trois façons de concevoir le champ de l'évaluation en lien avec les visions du monde portées par le rédacteur, trois postures épistémologiques » :

- L'évaluation « comme mesure » ;
- L'évaluation « comme gestion » ;
- L'évaluation « comme problématique du sens. »

Nous allons expliquer ci-dessous les caractéristiques de chaque modèle et leur fonction dans le domaine de la formation en langue étrangère.

### 3.6.1. L'évaluation « comme mesure »

L'évaluation « comme mesure » est un modèle largement utilisé dans le milieu scolaire. Il commence à se répandre dans le monde de la formation pour adultes et de la recherche en formation où il permet d'étudier les effets de la formation sur les formés et sert à effectuer des bilans. La mesure constitue l'outil sur lequel est basé le jugement de valeur. Le résultat de cette mesure peut être une notation ou un pourcentage, calculés le plus objectivement possible. Dans cette perspective, la mesure est assimilée à l'évaluation, comme le souligne Scallon (2007 : 2) :

> « La mesure n'a pas disparu, mais elle est intégrée à l'évaluation, comme pratique réfléchie qui est aussi devenue un processus reconnu de jugement. L'évaluation implique également l'idée de continuité : il ne s'agit plus de traiter une succession d'actions isolées mais d'envisager un ensemble de procédés complémentaires de collecte d'informations.».

Dans le domaine de la formation, le but principal de la mesure est de recueillir des informations à propos de certaines caractéristiques de l'échantillon. Pour cela, il faut définir quelles sont les variables qui sont à mesurer en fonction de l'objectif

recherché. De Ketele et Roegiers (2009 : 68-69) définissent la notion de variable de la manière suivante :

> « Une variable est une quantité ou une qualité susceptible de fluctuation, c'est-à-dire susceptible de prendre différentes valeurs appelées modalités. La performance atteinte à un test d'aptitude est une variable. […] Selon la variable que l'on choisit, les mesures vont être différentes. […] pour qu'il y ait mesure : les modalités de la variable à mesurer, c'est-à-dire les différentes valeurs qu'elle peut prendre, doivent être clairement définies et celui qui mesure doit savoir comment faire correspondre un chiffre à une modalité observée ».

Il existe différents types de mesure. Les mesures sont désignées comme nominales lorsque les nombres jouent le rôle d'une étiquette, par exemple la variable « sexe » ne présente que deux modalités : 1 = garçon et 2 = fille ou l'inverse. Elle est alors appelée variable dichotomique ou multichotomique si elle comporte plus de deux modalités. Les mesures sont dites ordinales quand les nombres servent à ordonner, classer ou catégoriser des données. On parle de mesures d'intervalles quand l'écart constaté entre des données chiffrées correspond dans les faits à un phénomène identifié. Les mesures de rapports interviennent « quand une échelle de mesure a toutes les caractéristiques d'une échelle d'intervalle et en plus un point 0 vrai comme origine. […] C'est le cas pour des variables telles le poids, la taille, la densité, la mesure des angles… » (*ibid.* : 71).

L'évaluation comme mesure des effets de la formation et les statistiques qui en résultent ont l'avantage d'aider le formateur à établir l'écart entre la performance observée d'un apprenant et la performance attendue ; elle est d'autant plus pratique quand le nombre des personnes évaluées est important. Il s'agit toutefois d'une évaluation assez critiquée en raison du caractère ponctuel des tests et du fait qu'ils ne tiennent pas compte de la personnalité des individus observés. Ces tests ne nous renseignent pas non plus sur la motivation et les représentations des apprenants ou sur leur état psychologique au moment de leur passation.

### 3.6.2. L'évaluation « comme gestion »

Partant du principe que gérer signifie « gouverner au mieux, avec économie, diriger, contrôler le fonctionnel, maîtriser l'organisationnel, faire rendre le maximum, optimaliser, accroître le rendement, améliorer », Vial (2012 : 47) considère que « l'évaluation se doit de porter une « plus value » dans la pratique sur laquelle elle se greffe. On évalue pour… maîtriser la pratique évaluée ». Dans cette perspective, nous avons choisi de nous intéresser à deux types d'évaluation : l'évaluation par les objectifs et l'évaluation comme conseil à la décision.

#### 3.6.2.1. L'évaluation par les objectifs

Inspirée par Tyler (1942 cité par De Ketele, 1986 : 249-252), la théorie de l'évaluation des objectifs consiste selon lui à :

> « Déterminer dans quelle mesure les objectifs du curriculum sont atteints. Ceci implique 1) l'énoncé des buts et des objectifs du curriculum, 2) la classification taxonomique des objectifs, 3) la définition d'objectifs comportementaux, 4) la construction d'outils d'évaluation valides et fiables ».

Le modèle tylérien constitue le fondement de la pédagogie de maîtrise de Bloom plus connue en France sous le nom de Pédagogie Par Objectifs (PPO). Bloom propose une classification taxonomique des objectifs hiérarchisée en six niveaux allant du plus simple au plus complexe et permettant à l'apprenant de progresser selon ses capacités. Sa théorie s'appuie sur « l'idée que les élèves ne sont pas en soi bons ou mauvais, mais qu'ils ont besoin d'un accompagnement différencié selon leur profil, de manière à proposer un enseignement individualisé » (Huver et Springer, 2011 : 44). En dépit du succès de l'utilisation du terme de « pédagogie par objectifs », Vial (2012 : 53) préfère utiliser l'appellation d'« évaluation par objectif » en expliquant que :

> « L'évaluation par les objectifs ayant dépassé les bornes d'une relation dite pédagogique pour gagner aussi le gouvernement de l'entreprise […]. Ces techniques sont présentés comme universelles : elles sont utilisées aussi bien pour le formé que pour le formateur, pour l'enseignant que pour l'élève, pour le manageur que le managé.»

L'évaluation par objectifs s'est développée en Europe dans les années soixante-dix, notamment dans le domaine de la formation pour adultes. Elle donne lieu dans les années quatre-vingt à de nombreux travaux théoriques qui prônent une centration sur l'apprenant et sa participation à l'évaluation de ses performances. Ainsi, Barlow (1987 : 85) distingue trois domaines possibles de classification des objectifs utiles à l'évaluation:

« - objectifs cognitifs (activités intellectuelles, avoir des connaissances – expliquer, analyser, inventer) ;
- socio-affectifs (sentiments, émotions, convictions concernant la vie affective, morale, relationnelle) ;
- psychomoteurs (perceptions et sensations (vue, toucher…) mouvements du corps, aptitudes physiques) ;

ou

- objectifs de savoir (une notion)
- de savoir-faire (une technique, une procédure, une méthode, une démarche) ;
- de savoir-être (une attitude, une représentation de ce qu'il faut être, une façon d'être) ».

C'est cette dernière classification que nous retenons tout au long de notre étude.

La *check-list* appelée aussi grille d'auto-évaluation constitue l'outil incontournable utilisé pour évaluer les objectifs. Elle est décrite par Vial (2012 : 93) de la manière suivante :

> « Pour évaluer telle ou telle prestation (ou un ensemble de travaux sur une période) l'élève peut cocher (to check) les prescriptions qui ont été respectées. Dans sa forme la plus simple, la check-list appelle des réponses binaires (oui je coche/non je ne coche pas). Mais on peut complexifier l'outil en appelant des réponses nuancées grâce à un choix d'appréciations qualitatives (un peu, beaucoup, modérément…) ou quantitatives (note de 1 à 5 ou de -2 à +2). On peut même inviter l'élève à argumenter sa réponse (pas du tout, parce que…). »

Cette liste permet au formateur comme au formé de faire le point sur les objectifs atteints ou non. Elle implique en amont une programmation d'objectifs de formation qui engage le diptyque formateur/apprenant à les poursuivre et facilite une évaluation continue, comme le précise Barlow (1987 cité par Vial, 2012 : 108) :

> « En construisant la programmation et la progression des tâches autour de l'activité de l'apprenant, la définition des objectifs pédagogiques offre une base rationnelle pour l'évaluation formative […]. En proposant une planification et une articulation rationnelle des activités de l'élève, les objectifs rendent possible une évaluation plus ou moins permanente […] en permettant à chacun de se centrer sur les aptitudes à atteindre et de faire son diagnostic ».

Nous pouvons néanmoins signaler que la pédagogie par objectifs a été critiquée en argumentant le fait que l'enseignement programmé trouve ses fondements théoriques dans le behaviorisme et que le découpage de l'enseignement en fines tranches compromet une vue d'ensemble et une perte de sens.

### 3.6.2.2. L'évaluation comme conseil à la décision

Il s'agit d'un modèle structuraliste dont le mouvement s'intéresse plus particulièrement aux sciences sociales, à la linguistique, à l'anthropologie et à la psychologie. Evaluer prend ici la signification d'« aider à fonctionner, guider piloter, conseiller, diagnostiquer, faire un audit, faire un état des lieux et préconiser des améliorations » (Vial, 2012 : 109). A l'inverse du modèle précédent, ce modèle n'est pas destiné à évaluer les objectifs ni à mesurer les écarts entre les performances réalisées et les performances attendues mais doit permettre à l'évaluateur de prendre des décisions adéquates pour améliorer le fonctionnement du dispositif de formation. Pour reprendre les propos de Bonniol et Vial (2009 : 161), « l'évaluation est assimilée à la prise d'indices, à une analyse pour effectuer des choix. Le versant procédural prédomine ainsi qu'une volonté de gestion du possible ». De ce fait, deux concepts-clés sont associés à cette évaluation : « la notion d'enquête » et « la prise de décision rationnelle » (Vial, 2012 : 132-133).

L'enquête est un travail de terrain qui consiste à recueillir des données grâce à des techniques et des outils de recherche (tels l'observation, le questionnaire ou l'entretien) et à les exploiter en vue d'établir un diagnostic. Présenté sous la forme d'un bilan, ce diagnostic est le résultat d'une analyse et d'une interprétation de données collectées et considérées comme significatives en fonction de questions posées. Il débouche sur un programme d'amélioration. Quant à « la prise de décision rationnelle », Vial (*ibid.* : 133) la décrit comme un « agencement logique » d'informations construit pour faire un choix et le défendre. Elle suppose au préalable « la prise de conscience de la nécessité d'une décision » par « l'identification des dysfonctionnements, […] des besoins non satisfaits et des problèmes non résolus ». Elle se présente obligatoirement sous la forme d'un plan d'actions clair et précis qui doit notamment (*ibid.*) :

> « spécifier à quelle autorité incombe la responsabilité de prendre la décision […], dresser une liste des décisions possibles […], centrer son attention sur quelques choix possibles connus pour constituer une alternative acceptable […], évaluer la possibilité la plus prometteuse […], spécifier les critères dont on se servira pour peser les choix […], prévoir un échéancier. »

L'étape suivante de la prise de décision rationnelle consiste ensuite à sélectionner l'un des choix puis à l'exécuter en déterminant les conditions de sa mise en œuvre c'est-à-dire les personnes impliquées, les procédures, les actions. L'exécution de la décision implique également de « faire un retour réflexif sur la validité et l'efficacité du choix opérationnalisé » et de « reprendre le cycle » de l'évaluation si nécessaire.

Le modèle de référence pour ce type d'évaluation est celui de Stufflebeam désigné par le sigle CIPP (*Context, Input, Process, Product*). L'évaluation du contexte vise à identifier le cadre institutionnel et à déterminer s'il répond aux besoins exprimés selon les objectifs proposés pour mettre en évidence l'existence de problèmes éventuels. Cette évaluation requiert l'utilisation d'outils variés (des enquêtes, des entretiens, des tests diagnostiques, l'analyse de documents divers) et permet à l'évaluateur « de fonder les prises de décisions concernant le type de situation à aménager pour la formation, les finalités et les objectifs de la formation, le type d'informations à recueillir pour évaluer les résultats » (De Ketele, 1993 : 67).

L'évaluation des *inputs* a pour but, selon De Ketele (*ibid.*) « d'identifier les capacités du système, de circonscrire les stratégies alternatives, de prévoir les démarches à implanter et les ressources matérielles, financières et humaines nécessaires». L'évaluation peut dans ce cas prendre la forme de réunions d'équipe, de visites ou de simulations pour choisir les ressources, les stratégies et les données à recueillir pour apprécier la manière dont la stratégie a été mise en œuvre.

La troisième évaluation, celle du processus, consiste à identifier voire anticiper les dysfonctionnements en fonction du dispositif de formation initialement prévu, à collecter des données pour émettre un jugement sur les activités et les événements. Dans cette optique, carnets de bord, entretiens, analyse des représentations, analyse de productions seront utiles pour apprécier les résultats de la formation.

La dernière et quatrième évaluation, autrement dit celle du produit, cherche « à rassembler les descriptions et jugements concernant les résultats, à les mettre en relation avec les objectifs, le contexte, les inputs et le processus, enfin à les interpréter en termes de jugement de valeur » (*ibid*.). Tous les outils le permettant font l'objet d'une analyse quantitative et qualitative pour dégager les effets positifs et négatifs, les confronter aux résultats attendus voire identifier des résultats inattendus.

Pour conclure, l'un des avantages du modèle de Stufflebeam consiste à donner une vision globale de la situation. Ce point constitue néanmoins un inconvénient pour ceux qui dénoncent un modèle conçu pour être macroscopique alors que les enseignants sont plutôt concernés par la dimension microscopique de la formation, la classe.

# DEUXIEME PARTIE Méthodologie, contexte et recueil des données

Nous avons choisi la recherche-action car elle est une des méthodes les plus privilégiées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les situations sociales et les actions humaines qui échappent à la recherche scientifique constituent l'essentiel de son champ d'investigation. Nous allons détailler ci-dessous ses fondements et l'intérêt qu'elle présente pour nous permettre d'appréhender la situation d'enseignement / apprentissage du français langue étrangère en milieu institutionnel.

## Chapitre 4 La recherche-action

Les fondements de la recherche-action comme méthodologie de recherche reviennent au psychologue Kurt Lewin dans les années 1940-1945. Selon Liu (1997 : 21), « il est considéré comme l'inventeur de la recherche-action. Cela n'est pas dû au seul fait qu'il a été le premier à utiliser le terme d'*action research* mais en raison de ses orientations épistémologiques et méthodologiques qui l'ont conduit à définir et à exercer une pratique nouvelle de recherche ». Liu (*ibid.)* précise par la suite que « ses orientations sont la volonté d'étudier la dynamique sociale sans crainte de sa complexité et l'expérimentation dans la vie réelle ». Depuis, la recherche-action s'est développée dans tous les domaines des sciences humaines. D'après Goyette et Hébert (1987 : 7) :

> « le développement des pratiques de recherche-action s'est donc déroulé sur deux plans : sur les terrains et dans le cadre des sciences dont l'objet d'étude est l'être humain et ses actions dans l'une ou l'autre de ses dimensions (psychologie, sociologie, anthropologie, sciences de l'éducation et sciences religieuses, arts et lettres, sciences économiques et administratives, etc.). »

Liu (1997 : 56) nous explique aussi que « la recherche dans les sciences sociales nécessite une conceptualisation de la situation totale et une théorie de son développement. Elle ne peut se cantonner à l'étude de la modification d'un seul élément mais doit envisager l'effet de cette modification sur la situation globale. »

Dans cette perspective, la recherche-action suit, comme le souligne Resweber (1995 : 5), « […] une *logique dialectique,* circulant entre la théorie et la pratique, entre

le travail des usagers et celui des experts, entre les figures du transfert et les opérations d'apprentissage, entre le savoir savant et le savoir construit, entre le sujet individuel et le sujet social… ». Elle est fondée sur l'idée que pour connaître une réalité, il faut participer à son changement. Le chercheur n'est pas seulement un observateur mais il est par la même occasion un acteur du terrain investigué. Sa démarche nécessite la coopération des autres acteurs de la situation sociale visée pour collecter des données et des réflexions sur les pratiques observées. Comme le mentionne Narcy-Combes (2005 : 113), « une recherche-action a une forme collaborative […]. Elle ne se conçoit évidemment pas sans recul de chacun ». Pour ce faire, la recherche-action implique d'être guidée par des principes dont le chercheur doit garantir le respect. Les participants doivent être informés des buts poursuivis par la recherche. Celle-ci ne doit pas biaiser les pratiques observées ou les réflexions recueillies, ni laisser planer la menace de jugements qui porteraient atteinte à ses participants. Narcy-Combes (*ibid.*) précise d'ailleurs que « tout travail de ce type exige des précautions éthiques, en particulier lors de la diffusion des résultats (anonymat, etc.) […] ». La bonne marche de la recherche-action implique que tous les participants puissent continuer d'agir et de s'exprimer librement durant sa mise en œuvre.

Selon Montagne-Macaire (2007 : 5), « la finalité de la recherche-action est d'intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre. Le changement n'est pas ici une révolution, il relève plutôt d'une évolution ». En d'autres termes, la recherche-action inscrit le formateur dans une démarche réflexive qui lui permet de prendre le recul nécessaire à l'évolution de pratiques et de théories personnelles, professionnelles, locales ou institutionnelles. Pour reprendre les propos de Benson (2001 : 183), « appliquée au domaine de l'autonomie, l'objectif premier de la recherche-action est avant tout d'aider les apprenants à devenir plus autonomes » [notre traduction][1]. Comme l'énonce Narcy-Combes (2005 : 7), « l'objet qu'étudie la didactique des langues […] est une pratique sociale, et donc la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à ce type d'objet ». Dans ce cas, le formateur

[1] 'The ultimate aim of action research on autonomy is to help learners to become more autonomous' (Benson, 2001 : 183)

joue à la fois le rôle d'enseignant et de chercheur ou de « praticien-chercheur » (*ibid.)*. Il œuvre par ses moyens d'enquête à mettre en lumière des données, des pratiques et des réflexions jusque-là inexplorées voire insoupçonnées pour résoudre des problèmes, développer des pratiques ou des théories et créer ainsi une nouvelle dynamique. La recherche-action ouvre ainsi la voie à une démarche évaluative.

# Chapitre 5 La démarche évaluative

## 5.1. Théorisation et caractéristiques de notre évaluation

Notre évaluation est une évaluation interne. En tant qu'enseignante/conseillère et donc actrice du dispositif investigué, nous avons l'avantage de connaître le fonctionnement, les objectifs et tous les rouages du dispositif dans les moindres détails. Néanmoins, nous avons tenu à ce que cette proximité n'entrave pas une analyse objective de la situation. Nous ne nous sommes pas contentée de nous appuyer sur notre expérience et nos observations. Nous avons cherché à collecter suffisamment de données pour les confronter et émettre un jugement neutre. Nous avons également sollicité les apprenants pour recueillir leurs perceptions sur leurs expériences d'apprentissage vécues au sein du DéFLE.

Notre évaluation est aussi participative. Nous avons certes conçu et piloté le projet d'évaluation mais tous les autres acteurs ont également collaboré à sa mise en œuvre. Les apprenants ont non seulement exprimé leur point de vue sur leur formation au DéFLE mais ils ont aussi contribué à l'évaluation par la complétion de grilles d'auto-évaluation. Quant aux formateurs, ils nous ont aidée pour la distribution de nos questionnaires ainsi que la passation et la correction des tests. Par ailleurs, la responsable pédagogique a pris part à la conception de ces tests.

L'évaluation est également sommative dans la mesure où elle vise à fournir un bilan fiable de la formation qui a eu lieu pendant le deuxième semestre de l'année 2010-2011. De plus, elle est considérée comme formative pour les apprenants, qui en fonction de leurs résultats s'auto-régulent et décident de poursuivre leur formation en dehors ou au sein du dispositif.

Nous avons conçu une évaluation intuitive et pragmatique en fonction de la situation de notre dispositif et de l'éclairage théorique décrit précédemment. Celui-ci démontre que le champ de la formation et de l'apprentissage relève de plusieurs domaines, sociologiques et psychologiques, ce qui implique une évaluation multidimensionnelle et l'utilisation d'outils variés pour l'explorer. Après avoir examiné plusieurs modèles et les paradigmes qui les concernent, nous avons pris conscience qu'utiliser un seul modèle ou un seul paradigme serait insuffisant et réducteur pour notre recherche. Nous avons donc choisi d'articuler les contraires (paradigmes mécaniste et holistique, quantitatif et qualitatif) conformément à ce que De Ketele (1993 : 59) nomme « l'évaluation conjuguée en paradigmes ». Nous avons décidé par la même occasion de suivre les principales étapes du processus d'évaluation de De Ketele et Roegiers (2009 : 48) pour :

- rappeler l'objectif de chaque outil,
- définir les critères d'analyse pertinents par rapport à nos objectifs,
- décrire nos stratégies de recueil d'information,
- déterminer si les informations recueillies sont valides au regard de nos critères,
- examiner les informations recueillies au regard de nos critères,
- discuter et proposer des solutions aux décideurs.

## 5.2. Description des outils d'évaluation

Notre protocole d'évaluation comporte six outils (cf. tableau 7 page suivante), testés auprès d'un groupe-témoin avant d'être largement diffusés à tout le reste du département.

| | | **Outils d'évaluation** | **Objectifs** |
|---|---|---|---|
| **Outils quantitatifs (paradigme mécaniste)** | 1 | Pré-tests et post-tests d'évaluation | Evaluer le degré de compétence langagière de début et de fin de formation |
| | 2 | Grille d'auto-évaluation | Evaluer si les objectifs langagiers prévus par les cours ont été atteints |
| | 3 | Grille de stratégies d'apprentissage | Evaluer les progrès réalisés ou non en termes de compétence d'apprentissage durant la formation |
| | 4 | Tests psychométriques de représentations | Constater une évolution ou non des représentations de l'apprenant entre le début et la fin de la formation |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Outils qualitatifs** | 5 | Questionnaire exploratoire | Identifier les variables individuelles (âge, sexe, nationalité, capital socio-éducatif, passé d'apprenant en langues) et les motivations des apprenants |
| **(paradigme holistique)** | 6 | Entretien d'explicitation | Identifier les causes de la réussite ou de l'échec du processus d'autonomisation |

**Tableau 7 : Protocole d'évaluation**

Parmi ces outils, quatre sont quantitatifs et relèvent du paradigme mécaniste. Ils permettent de mesurer les effets de la formation sur les formés en termes de compétences langagières, de compétences d'apprentissage et de représentations. Les deux autres outils, d'ordre qualitatif, appartiennent au paradigme holistique. Ils nous renseignent sur le profil de l'apprenant et nous permettent d'analyser leur vécu de formation pour identifier les causes de la réussite ou de l'échec de leur processus d'autonomisation. Comme notre recherche vise à mesurer un phénomène dynamique (l'autonomisation), elle s'inscrit nécessairement dans une « trajectoire de développement pour rendre compte d'une progression » (Tardif, 2006 : 105). Ainsi, le prélèvement des données s'effectue en deux temps, en début et en fin de formation. Le but de notre recherche est d'évaluer d'une part la compétence langagière et la compétence d'apprentissage comme indicateurs du processus d'autonomisation et d'autre part l'influence des variables individuelles et des dispositions de l'apprenant sur sa formation. Elle vise à proposer aux décideurs du dispositif les changements qui s'imposent pour renforcer le taux de réussite des apprenants et améliorer leurs conditions de formation. Nous allons décrire chaque outil utilisé, son contenu et sa visée.

### 5.2.1. Pré-tests et post-tests d'évaluation

Nous avons conçu des tests fondés sur « l'évaluation comme mesure » (Bonniol et Vial, 2009 : 47) afin de constater une évolution de la compétence langagière entre les deux tests, que nous attribuons théoriquement aux effets de la formation conformément

à la notion de « schème causal »[1] de Berthelot (1990 : 62). Ces tests sont reproduits à l'identique au début et à la fin de la formation. Ils mesurent un ensemble de performances dont la somme est supposée refléter le degré de compétence en langue de l'apprenant. Ces performances sont un indicateur de sa capacité à faire face à des situations de réception ou de production de la vie courante. La compétence en langue des apprenants est donc évaluée au moyen de l'addition du résultat des épreuves dans quatre aptitudes (compréhension orale [CO], compréhension écrite [CE], expression orale [EO] et expression écrite [EE]), conformément au principe de séparation des aptitudes appliqué au DéFLE. Chaque aptitude est notée sur cinquante points pour un total de deux cents points. Chaque épreuve associée à une aptitude est découpée en unités distinctes et isolables. Les tests de CO et CE (cf. annexes A1 et A2) sont gradués et chaque activité soumise aux apprenants porte sur des situations de communications réalistes, comme par exemple en CO (voir tableau ci-dessous) :

| **Situations de communication choisies pour le test de CO** |
|---|
| Comprendre un message téléphonique sur le répondeur<br>Comprendre des annonces de gare |
| Comprendre une conversation<br>Comprendre un spot publicitaire |
| Comprendre un extrait de journal d'information |
| Comprendre un débat |

**Tableau 8 : Tableau récapitulatif des situations de communications prévues par le test de compréhension orale**

La compétence des apprenants est ainsi mesurée en regroupant des habiletés pour graduer le niveau de complexité des tâches demandées aux apprenants. Réalisées à partir de documents authentiques, les activités prévues dans les tests de CO et CE comportent différents types de questions (questions à choix multiples, questions fermées, questions ouvertes, lacunaires). Elles laissent très peu de place à l'interprétation et permettent pour ces deux aptitudes d'évaluer les apprenants de la

[1] « B dépend de A selon une relation telle que, dans l'absolu, c'est-à-dire dans une situation où A serait la cause unique de B, l'on ne puisse avoir B sans A et qu'à toute variation de A corresponde une variation de B (implication réciproque) » cf. *L'intelligence du social* (Berthelot, 1990 : 62)

façon la plus objective possible. Conçus par la responsable pédagogique du DéFLE, les tests de EO et EE (cf. annexes A3 et A4) ont été évalués en fonction d'une grille de critères considérée comme pertinente en concertation avec l'équipe du DéFLE. Néanmoins cette grille de critères n'élimine pas complètement la subjectivité du correcteur.

En complément de ces tests, nous évaluons également la compétence langagière grâce à la grille d'auto-évaluation qui relève du modèle de « l'évaluation dans la maîtrise par les objectifs » (Bonniol et Vial, 2009 : 109).

### 5.2.2. Grille d'auto-évaluation de la maîtrise par les objectifs

Nous avons collecté toutes les grilles d'auto-évaluation complétées par les apprenants en fin de formation. Elles nous permettent d'évaluer si les objectifs communicatifs prévus par la formation ont été atteints du point de vue de l'apprenant. Réalisées par tous les formateurs du DéFLE en fonction des cours dont ils ont la charge, ces grilles s'appuient sur des savoirs et des savoir-faire langagiers travaillés en classe et prévus par le CECR. Le nombre total d'items visés varie d'un groupe à l'autre et est évalué par l'apprenant selon un choix ternaire : 1= ça va je sais le faire ; 2= c'est encore un peu difficile pour moi ; 3= c'est très difficile pour moi (cf. annexe A5). En confrontant les résultats de ces grilles aux résultats des tests, nous envisageons de juger la capacité de l'apprenant à s'auto-évaluer et de tester par la même occasion la validité d'un outil perçu comme une pratique autonomisante.

Nous allons à présent décrire notre troisième outil, la grille des stratégies d'apprentissage. Elle nous permet d'évaluer la compétence d'apprentissage qui est un indicateur de l'autonomisation de l'apprenant au même titre que la compétence langagière.

### 5.2.3. Grille de stratégies d'apprentissage

L'évaluation des stratégies d'apprentissage repose sur une liste de stratégies organisées sous la forme d'une grille d'auto-évaluation qui offre un choix ternaire de réponse (1 = je savais déjà le faire avant le DéFLE ; 2 = j'ai appris à le faire au DéFLE ;

3 = je ne le fais pas encore). Cette grille vise à identifier les stratégies d'apprentissage apprises par les apprenants pendant leur formation au DéFLE. La liste proposée n'est pas exhaustive mais réunit soixante stratégies et techniques susceptibles de faciliter l'apprentissage et de favoriser l'autonomie de l'apprenant (voir annexe A6). Elles sont inspirées de modèles tels que ceux d'Oxford (1989), Narcy-Combes (1991), Cyr (2004) et sont également issues de nos pratiques en tant que formateurs au DéFLE. Nous les avons réparties en six catégories et sous-catégories de la façon suivante :

1. les premiers items portent sur la mise en œuvre de stratégies métacognitives liées à la conduite, la gestion, la planification et l'évaluation de l'apprentissage ;
2. les items suivants concernent différentes techniques et stratégies mises en œuvre dans le cadre d'activités d'apprentissage en :
    a) compréhension orale
    b) compréhension écrite
    c) expression orale
    d) expression écrite
    e) vocabulaire et grammaire.

Nous avons pris le soin de traduire la grille des stratégies en anglais comme langue d'appui afin de ne pas éliminer d'emblée les étudiants débutants de notre évaluation. Nous allons maintenant passer à la présentation de notre dernier outil quantitatif.

### 5.2.4. Test psychométrique de représentations

Pour évaluer les effets de la formation sur les représentations, nous avons élaboré un test psychométrique comportant une série de vingt-cinq affirmations ou items offrant aux apprenants un choix binaire (1 = d'accord ; 2 = pas d'accord). Nous avons réparti ces items en quatre groupes thématiques :

- les items 1 et 2 rendent compte de la façon dont les apprenants perçoivent la langue française ;

- les items 3 à 7 permettent d'identifier des croyances liées à l'image de soi et à l'apprentissage des langues en général ;
- les items 8 à 15 portent sur des savoirs et des savoir-faire méthodologiques, déterminants en termes de stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue ;
- les items 16 à 25 font la lumière sur des représentations qui, attachées à la conduite et la définition de différents choix d'apprentissage, conditionnent le processus d'autonomisation.

Soumis aux apprenants en début de formation, ce test vise à identifier les représentations de départ qui peuvent influencer leur apprentissage (cf. annexe A8). Le même test a été distribué à nouveau en fin de formation, il permet d'évaluer les effets de la formation sur l'évolution des représentations de nos apprenants. En d'autres termes, il s'agit d'évaluer si la formation a permis de neutraliser ou de relativiser les représentations qui constituent d'un côté un frein à l'apprentissage de la langue française ou de l'autre à l'innovation que peuvent représenter les pratiques pédagogiques des formateurs rationalisées autour de l'autonomisation, l'ouverture et la centration de l'apprenant.

Après avoir défini le volet quantitatif de notre évaluation, nous abordons le volet qualitatif pour lequel nous nous sommes inspirée du modèle de Stufflebeam, décrit par De Ketele (1993 : 67), en vue de faire une enquête, des entretiens et de définir le contexte de notre recherche. Notre enquête a été réalisée au moyen d'un questionnaire exploratoire.

### 5.2.5. Questionnaire exploratoire

Le questionnaire exploratoire (cf. annexe A7) a pour but de mettre en évidence les caractéristiques propres à chaque apprenant, qui influencent son comportement et ses actions tout au long de sa formation. Il a été conçu en vue de connaître :

- les variables individuelles de l'apprenant (âge, sexe, nationalité, capital socio-éducatif),

- son passé d'apprenant en langue étrangère et langue française,

- sa motivation conformément à la théorie de Deci et Ryan (2004) et la typologie de Carré (2005).

Une question d'ordre contextuel est aussi posée pour prendre en considération le facteur temporel dans le processus d'autonomisation : « depuis combien de temps êtes-vous inscrit au DéFLE ? ». Il s'agit de savoir si les étudiants sont nouvellement arrivés ou s'ils ont déjà été inscrits lors d'une précédente session au DéFLE afin d'apprécier l'influence de la formation sur leur autonomisation dans la durée. Par ailleurs, le questionnaire vise à sélectionner un panel d'apprenants dans la perspective d'entretiens d'explicitation à la fin de notre protocole.

### 5.2.6. Entretien d'explicitation semi-dirigé

Cet entretien semi-dirigé a été élaboré afin de recueillir le récit et le point de vue des apprenants sur leur expérience d'apprentissage au sein du dispositif. Il permet aussi d'expliciter les données mises en évidence par les précédents outils d'évaluation en vue d'effectuer des études de cas. Cet entretien vise à élucider les questions suivantes :

- quelles sont les dispositions conatives, cognitives et affectives qui déterminent le comportement de l'apprenant en situation de formation ?
- Comment les apprenants perçoivent-ils le dispositif ?
- Les étudiants se sont-ils appropriés la formation en se construisant des parcours d'apprentissage adaptés à leurs besoins ?
- Pouvons-nous associer les progrès constatés, en termes d'autonomie langagière et d'apprentissage, à une ou plusieurs modalités d'accompagnement proposées par le dispositif ?
- Quelles sont les raisons de l'échec ou de la réussite du processus d'autonomisation ?

Pour répondre à ces questions, nous avons établi un guide d'entretien composé de dix questions ouvertes (cf. annexe A9). Les questions 1 et 2 portent sur les objectifs de l'apprenant déjà évoqués dans le questionnaire exploratoire. Elle permettent d'apporter un complément d'informations sur les motifs de son engagement dans la formation et de mieux comprendre les raisons qui déterminent ses choix dans son

parcours d'apprentissage. Les questions 3, 4 et 5 concernent la façon dont l'apprenant perçoit le développement de ces compétences langagières et d'apprentissage pour les confronter aux résultats des tests et grilles d'auto-évaluations. La question 6 permet de révéler les interactions qui se sont avérées significatives ou non dans le développement de ces compétences. Les questions 7 à 9 mettent en lumière les avantages et les inconvénients du dispositif tels qu'ils sont perçus par les apprenants. Elles ont pour but de savoir si les apprenants ont été satisfaits ou non de leur formation. La question 10 nous renseigne sur les projets d'avenir des apprenants à l'issue de leur formation. Sous couvert d'accords tacites et exclusifs à notre recherche, les entretiens ont été enregistrés sur support audio MP3 puis transcrits intégralement selon des conventions spécifiques (cf. annexe A10). Nous avons ensuite synthétisé ces transcriptions selon une grille d'analyse composée de trois parties :

I. Variables individuelles et dispositions de l'apprenant

- Identité sociale (âge, sexe, nationalité, niveau et domaine d'études) et expériences d'apprentissage en langues antérieures à la formation
- Motivations et parcours d'apprentissage choisi
- Représentations
- Interactions au sein du dispositif
- Affects et personnalité

II. Perception positive et/ou négative de leur expérience d'apprentissage au sein du dispositif

III. Bilan de l'expérience et synthèse en termes de compétence langagière et de compétence d'apprentissage

Avant de présenter l'analyse et les résultats de notre évaluation, nous définissons ci-après le contexte de la recherche, le public accueilli au DéFLE et notre échantillon.

## Chapitre 6 Le contexte de la recherche

Le DéFLE est situé sur le campus lettres et sciences humaines de Nancy (Université de Lorraine). Il propose une formation en langue et culture françaises de 20

heures hebdomadaires à raison de 13 semaines par semestre. Il s'agit d'un dispositif de formation ouverte qui a la particularité d'être en présentiel. Il accueille chaque année entre 150 et 200 étudiants étrangers d'horizons divers, en quête d'une intégration sociale, universitaire ou professionnelle nécessitant l'acquisition de compétences langagières adaptées. Le DéFLE est également un centre de passation des examens du DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) et du DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française). Il s'agit de certifications qui, conformément au CECRL, attestent de l'acquisition de savoirs et savoir-faire linguistiques, pragmatiques, culturels et civilisationnels en français.

Semestrielle, annuelle ou à la carte, l'offre de formation du DéFLE permet plus d'ouverture et de souplesse aux apprenants dans le choix de leurs cours et la gestion de leur emploi du temps. Les apprenants se voient dispenser un certain nombre d'heures de formation communes (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite, grammaire et lexique, autoformation et conversation) dont le volume horaire varie en fonction de leur degré de compétence de départ. En complément, les apprenants ont également la possibilité de choisir d'autres cours ou ateliers visant des objectifs linguistiques, culturels, méthodologiques, professionnels ou universitaires. Au lieu de suivre la totalité de la formation (260 heures par semestre), les apprenants peuvent aussi opter pour un forfait de 24, 80 ou 120 heures de formation. L'actuel dispositif de formation prend en considération trois éléments de diversité susceptibles d'influer sur le parcours et la réussite des apprenants : les besoins d'apprentissage, les façons d'apprendre et les rythmes d'évolution. Ils disposent d'une marge de manœuvre dans la répartition de leur temps de formation entre l'enseignement et l'autoformation.

## 6.1. Présentation des différentes composantes du dispositif

Les 20 heures de formation hebdomadaire sont partagées entre les heures d'enseignement / apprentissage appartenant à un tronc commun, les cours choisis par les apprenants, l'autoformation et des séances de conversation.

### 6.1.1. Le tronc commun

Selon qu'il appartient à un groupe de niveau débutant, faux-débutant, intermédiaire ou avancé, chaque étudiant reçoit respectivement une formation de 12, 10, ou 6 heures hebdomadaires allouées spécifiquement au tronc commun selon les modalités suivantes :

- une centration sur l'apprenant : la formation tient compte de ses besoins, ses intérêts et ses motivations en le questionnant par exemple sur son projet d'apprentissage en début de formation ;
- une démarche participative et interactive : l'apprenant participe aux choix d'apprentissage (par exemple au choix des ressources utilisées en groupe-classe) et produit le *feed-back*[1] habituellement délivré par l'enseignant ;
- des situations de communication tirées de la vie quotidienne (ex. : une consultation chez le médecin), universitaire (ex. : assister à un cours ou une conférence) ou professionnelle (ex. : interagir avec un client), avec un recensement des objectifs communicatifs et des actes de paroles spécifiques ;
- la proposition d'activités réalistes à partir de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.) pour l'acquisition de savoirs et savoir-faire linguistiques, pragmatiques, culturels et civilisationnels ;
- une séparation du travail par aptitude : le travail de compréhension orale se distingue de celui d'expression orale, de compréhension écrite ou d'expression écrite même si des liens peuvent être établis au niveau des thèmes ou du type d'activités choisies entre les différentes aptitudes (suivre une conférence et prendre des notes par exemple).

### 6.1.2. Les cours à choix

En plus de ces heures de formation, les étudiants ont la possibilité de choisir 2, 3 ou 5 autres modalités d'enseignement / apprentissage supplémentaires en fonction de

[1] Dans cette optique, l'enseignant a recours par exemple à un remue-méninges pour partir des connaissances antérieures des apprenants et co-construire les savoirs et les savoir-faire utiles à l'acquisition d'un objectif.

leur niveau. Certaines de ces activités visent le renforcement du travail sur la langue écrite ou orale, comme l'écriture créative ou la prononciation par exemple. D'autres offrent l'opportunité de se confronter à des langues de spécialités à des fins universitaires (français des arts, des sciences sociales, scientifique et technique, juridique et économique) ou professionnelles (interactions professionnelles dans les métiers de service tels que tourisme, vente ou hôtellerie). Certains cours ont également pour but d'apporter un soutien méthodologique à leur apprentissage du français (utiliser les médias pour améliorer son français) ou à la préparation d'examens du DELF et du DALF. D'autres cours ou ateliers ont des visées plus culturelles (civilisation, littérature, fêtes et traditions, découverte de Nancy, théâtre, chanson française, etc.). Ils ont pour objectif de permettre à des étudiants de groupes différents de se rencontrer dans un même cours, autrement dit de favoriser les interactions entre pairs et d'élargir leur réseau de communication. Il s'agit aussi d'opérer une ouverture sur l'extérieur de l'université dans le cadre de visites par exemple, où les apprenants vont à la rencontre d'établissements culturels ou professionnels.

Ces cours ou ateliers sont un lieu de travail collaboratif ou coopératif, c'est-à-dire un lieu où l'apprentissage passe par la réalisation collective d'un produit ou d'un projet (une nouvelle, un journal, un blog ou une exposition par exemple). Dans le cadre de ces activités, la langue française est à la fois une visée et un moyen. Autrement dit, les apprenants communiquent ensemble dans la langue cible qui devient par la même occasion la langue véhiculaire de ce travail de groupe.

### 6.1.3. Le tutorat

En plus du tronc commun et des cours choisis, la formation offre aux étudiants dits débutant ou faux-débutants la possibilité de s'inscrire dans un processus d'individualisation de leur travail via du tutorat, à raison de 2 heures par semaine. Chaque tuteur est en fait l'un des enseignants déjà chargé de dispenser des cours pour un même groupe d'apprenants. Il guide le travail de chaque apprenant vers des ressources et des activités supplémentaires en fonction de besoins qu'il aura identifiés en cours. Selon les pratiques des tuteurs, le travail peut être réalisé au CLYC (Centre de

Langues Yves Châlon)[1] ou à distance grâce à un espace numérique de travail (ENT) créé à cet effet. Ce système s'adresse à des étudiants qui ne disposent pas à leur arrivée au DéFLE des outils linguistiques nécessaires et suffisants pour discuter de leur apprentissage et des difficultés éventuellement rencontrées. L'objectif est ici d'offrir une étape transitoire où le tutorat de contenu linguistique ou langagier pourra progressivement se transformer en tutorat méthodologique pour inscrire l'apprenant dans un processus d'autonomisation.

### 6.1.4. Le travail en autonomie et l'apprentissage autodirigé avec soutien

La formation permet aux apprenants de niveau intermédiaire ou avancé de s'inscrire dans un processus d'autonomisation ciblé grâce à l'autoformation ou l'apprentissage autodirigé avec le soutien d'un conseiller. Les 4 heures dédiées au travail en autonomie se déclinent de la façon suivante : elles n'ont pas lieu en salle de classe mais au CLYC ou éventuellement dans un autre lieu propice à un apprentissage en autonomie comme la salle informatique, la bibliothèque universitaire, l'institut de lettres ou de journalisme, par exemple. Pendant ces 4 heures, l'apprenant travaille en autonomie, c'est-à-dire travaille sur des besoins qui lui sont propres, des objectifs qui lui sont particuliers, en choisissant lui-même ses ressources, aidé du catalogue du CLYC ou de son journal personnel d'apprentissage (cf. annexe C1). Ce dernier comprend :

- une biographie langagière qui résume le parcours d'apprentissage de l'apprenant en FLE (formations suivies antérieurement, séjours, etc.) ;
- un questionnaire sur ses besoins liés à ses projets ;

[1] Le CLYC est un centre de ressources en langues associé au DéFLE. Il est situé sur le campus lettres et sciences humaines à Nancy de l'Université de Lorraine. Ce centre de ressources est un lieu de travail en autodirection pour des langues telles que l'allemand, l'anglais, l'arabe, le danois, l'espagnol, l'italien, le polonais, le portugais, le russe, le suédois et le français langue étrangère. Il est équipé de ressources et d'équipements audio, vidéo et informatiques.

- les acquis et les objectifs visés liés à une auto-évaluation déclarative de ses compétences dans chaque aptitude ;
- une feuille de route (prévisions) ;
- une grille d'analyse de ses pratiques qui constituent par ailleurs des conseils méthodologiques implicites ;
- un carnet de bord dans lequel l'apprenant note ce qu'il fait et ses appréciations.

Le contenu de ce journal sollicite une pratique réflexive de l'apprenant, lui permet de prendre conscience de sa démarche et de développer un regard critique sur les choix d'apprentissage réalisés.

L'apprenant peut aussi faire appel à un conseiller. Il s'agit de l'enseignant principal de son groupe-classe. Ce conseiller est présent sur un créneau de 2 heures fléché dans l'emploi du temps de l'apprenant. Grâce à ses rencontres avec le conseiller, il apprend à définir ses objectifs, à choisir des ressources, à les sélectionner et à faire des activités appropriées. Le rôle du conseiller est ici d'aider l'apprenant à faire évoluer sa façon d'apprendre. Le journal personnel d'apprentissage tend justement à alimenter les discussions entre le conseiller et l'apprenant. Il peut aussi donner lieu à de fructueux échanges lors d'ateliers d'apprendre à apprendre sur des savoirs et des savoir-faire méthodologiques utiles.

La possibilité de voir le conseiller est optionnelle. Certains étudiants ne le sollicitent pas, d'autres le voient régulièrement, ils saisissent cette opportunité pour prendre de la distance par rapport à leur apprentissage, découvrir de nouvelles façons d'apprendre, de nouvelles pratiques et techniques ou bien encore de nouvelles idées de ressources.

### 6.1.5. Les groupes de conversation

Des étudiants francophones de notre université sont également rémunérés pour animer des séances de conversation avec les apprenants. Il s'agit de converser et d'interagir de la façon la plus naturelle possible, sans préparation. Cela veut dire par exemple faire connaissance avec l'autre, comparer des pratiques culturelles, discuter de

films vus au cinéma, de l'université, des problèmes dans le monde, etc. Les séances se déroulent au CLYC dans les créneaux dédiés à l'autodirection avec soutien, c'est-à-dire les créneaux où le conseiller mène en parallèle des entretiens de conseil avec d'autres apprenants.

## 6.2. Des modalités d'accompagnement et d'apprentissage plurielles et complémentaires

Le tableau suivant résume les différentes modalités d'accompagnement et d'apprentissage mises en œuvre au DéFLE :

| **L'accompagnement des apprentissages dans le dispositif** | |
|---|---|
| **Ressources humaines** : enseignants, tuteurs, conseillers, locuteurs natifs ou francophones. | **Ressources matérielles** : Clyc, catalogue, journal de bord, documents de soutien. |
| **Accompagnement individuel** : en tutorat, en autodirection. | **Accompagnement collectif** : en classe, en sous-groupe. |
| **Situations formelles** : enseignement, tutorat, entretien de conseil. | **Situations informelles** : conversation, sorties et visites. |

**Tableau 9 : Caractéristiques de l'accompagnement au DéFLE (Ismaïl et Bailly, 2011 : 137)**

Comme le montre le tableau ci-dessus, il s'agit de modalités d'apprentissage et d'accompagnement plurielles et complémentaires. Les séances de conseil sont une continuité du travail pédagogique réalisé en cours. Elles se déroulent avec un seul apprenant ou en groupe restreint. Elles permettent d'affiner l'individualisation de l'apprentissage et du travail amorcé en groupe-classe et en tutorat. Dans les cours ou ateliers choisis librement par les apprenants, l'objectif majeur est d'offrir un contact avec la langue différent des heures de cours de tronc commun. Ces derniers n'excluent pas la possibilité d'avoir également des activités collaboratives et coopératives. Néanmoins, ils sont davantage centrés sur des objectifs de découverte, de systématisation, de mise en pratique. Plus guidés ou préparés à l'avance, ils laissent moins de place à une communication spontanée ou authentique, avec de vraies raisons

de communiquer, comme en groupe de conversation. L'articulation de cette offre s'appuie sur l'idée que l'apprenant apprend en communiquant et confronte ses savoirs et savoir-faire avec le formateur et ses pairs dans différentes situations d'apprentissage selon différentes modalités d'accompagnement. L'accompagnement repose sur des ressources humaines (différents rôles selon les situations d'apprentissage) et matérielles (supports, outils). Il se déroule de façon individuelle (tutorat, entretien de conseil, rendez-vous avec un enseignant) ou collective (en classe et en sous-groupes) dans des situations formelles ou informelles.

## 6.3. Motivations pédagogiques et implications du concept d'autonomie dans le cadre du dispositif

Ce qui motive ou sous-tend la proposition d'une telle carte de formation, c'est la nécessité de proposer des environnements adaptables pour répondre à l'hétérogénéité du public accueilli (ses besoins, ses degrés de compétence, ses profils d'apprenants). Au-delà de l'hétérogénéité, le dispositif de formation ouverte du DéFLE a pour « fonction stratégique dominante » (Foucault, 1994 [1977] : 299) d'autonomiser les apprenants, c'est-à-dire de permettre à l'apprenant de développer d'une part une autonomie communicative :

- par la détermination d'objectifs :
    - d'un côté prédéterminés par l'enseignant et cooptés par l'apprenant en groupe-classe, de l'autre choisis librement par l'apprenant et discutés avec le conseiller en autodirection ;
    - orientés vers l'acquisition de savoirs, savoir-être et savoir-faire culturels et langagiers ciblés après analyse des besoins de l'apprenant, recensement des situations de communications et des discours oraux et écrits associés ;
- par la construction d'un programme qui repose sur la collecte de données langagières authentiques, sélectionnées, traitées et transformées en supports de formation linguistique ;

- pour une plus grande capacité de l'apprenant à « faire face, en temps réel et de manière spontanée, au prévisible aussi bien qu'à l'imprévisible des situations de communication naturelle » (Holec, 1994 : 11).

Le dispositif du DéFLE a d'autre part été pensé avec l'intention de favoriser le développement d'une autonomie d'apprentissage :

- par la détermination d'objectifs orientée vers l'acquisition par l'apprenant de savoirs et savoir-faire méthodologiques ;
- par la construction d'une culture d'apprentissage et l'acquisition de critères permettant de prendre des décisions et d'anticiper jusqu'à un certain point les conséquences de ses choix d'apprentissage ;
- pour donner à l'apprenant les moyens de prendre une place et une responsabilité de plus en plus grande dans la définition et la conduite de son apprentissage.

## 6.4. Public accueilli au DéFLE

Le DéFLE a traditionnellement pour vocation d'accueillir un public d'apprenants étrangers hétérogène en termes d'âge, de nationalité, de statut, de motif, de conditions personnelles de vie et donc d'apprentissage. Certains possèdent l'équivalent du baccalauréat, d'autres sont étudiants à des degrés différents dans leur pays d'origine. Leur mobilité s'inscrit dans le cadre de programmes d'échanges Erasmus ou mis en place entre l'Université de Lorraine et d'autres universités. D'autres sujets ont terminé leurs études et sont engagés dans une voie professionnelle. Quelques apprenants sont également réfugiés politiques, jeunes au pair et sportifs de haut niveau. Le département reçoit aussi en formation des conjoints de personnes vivant momentanément en France pour des raisons d'études ou professionnelles (docteurs, chercheurs ou autres catégories professionnelles) ou durablement quand elles sont issues de couples mixtes et sont en cours d'installation définitive en France.

Comme nous le soulignons dans un précédent article (Ismaïl et Bailly, 2011 : 134), les raisons pour lesquelles ils apprennent le français sont à la fois partagées et singulières. Leurs disponibilités et projets varient ainsi que leurs expériences, attentes et exigences éducatives et formatives. Selon leur situation, ils consacrent un semestre ou

plus à leur formation à des fins personnelles, sociales, universitaires ou professionnelles. Beaucoup sont en quête de certification pour intégrer ou poursuivre des cursus universitaires dans des domaines très diversifiés dans leur pays ou en France. D'autres, dans une moindre mesure, se préparent à travailler en France ou dans d'autres pays francophones. Pour certains étudiants, apprendre le français représente un atout supplémentaire à faire valoir dans leur pays d'origine.

Lors de la mise en œuvre de notre protocole d'évaluation, entre les mois de janvier et juin 2011, les effectifs du DéFLE s'élèvent à 178 étudiants. Dans le chapitre suivant, nous présentons les différentes étapes de la mise en œuvre de notre protocole et la constitution de notre échantillon.

## Chapitre 7 Recueil des données et constitution de l'échantillon

Suite aux pré-tests qui ont également fait office de tests de positionnement pour le département, les effectifs ont été répartis en 8 groupes de niveaux. 157 étudiants sont en formation à temps complet et 21 étudiants ont opté pour un forfait d'heures de formation à la carte.

| | Nb total d'étudiants par groupe | En forfait | Hors forfait |
|---|---|---|---|
| **Groupe 1** | 17 | 5 | 12 |
| **Groupe 2** | 17 | 0 | 17 |
| **Groupe 3** | 20 | 0 | 20 |
| **Groupe 4** | 25 | 5 | 20 |
| **Groupe 5** | 27 | 4 | 23 |
| **Groupe 6** | 25 | 3 | 22 |
| **Groupe 7** | 21 | 1 | 20 |
| **Groupe 8** | 26 | 3 | 23 |
| **Nombre total d'étudiants** | **178** | **21** | **157** |

**Tableau 10 : Répartition des étudiants par groupe, avec ou sans forfait**

Au bout du compte, 107 pré-tests complets, 112 questionnaires exploratoires et tests psychométriques de représentations ont pu être collectés en début de formation.

| | Pré-test de positionnement | Questionnaire exploratoire + 1er test psychométrique |
|---|---|---|
| Groupe 1 | 9 | 8 |
| Groupe 2 | 9 | 12 |
| Groupe 3 | 13 | 11 |
| Groupe 4 | 16 | 13 |
| Groupe 5 | 17 | 18 |
| Groupe 6 | 14 | 17 |
| Groupe 7 | 12 | 12 |
| Groupe 8 | 17 | 21 |
| Nb total d'étudiants | **107** | **112** |

**Tableau 11 : Données recueillies en début de formation**

En fin de formation, 100 tests psychométriques de représentations, 89 post-tests, 99 grilles de stratégies d'apprentissage et 91 grilles d'auto-évaluation des objectifs sont revenus dûment complétés.

| | 2ème test psychométrique de représentations | Post-test d'évaluation | Grille de stratégies | Grille d'auto-évaluation des objectifs |
|---|---|---|---|---|
| Groupe 1 | 8 | 7 | 8 | 6 |
| Groupe 2 | 9 | 6 | 8 | 5 |
| Groupe 3 | 13 | 13 | 13 | 12 |
| Groupe 4 | 16 | 10 | 16 | 12 |
| Groupe 5 | 13 | 11 | 13 | 11 |
| Groupe 6 | 16 | 16 | 16 | 17 |
| Groupe 7 | 12 | 12 | 12 | 15 |
| Groupe 8 | 13 | 14 | 13 | 13 |
| Nb total d'étudiants | **100** | **89** | **99** | **91** |

**Tableau 12 : Données recueillies en fin de formation**

Le comptage de ces tests, grilles et questionnaires a été effectué au fur et à mesure sous tableau Excel. Nous avons pu ainsi identifier par groupe tous les étudiants qui avaient rigoureusement participé à chaque étape de notre protocole. Cela concerne

53 étudiants au total qui constituent notre échantillon. Ils n'ont pas été choisis en fonction de critères spécifiques prédéfinis. Ce sont les apprenants pour lesquels les données collectées ne présentent pas de vice de forme (outils d'enquête manquant ou réponses incomplètes). Au sein de cet échantillon, nous avons sélectionné 26 apprenants de groupes, de dispositions et de profils différents pour mener une analyse qualitative plus approfondie. 8 apprenants ont accepté de répondre à nos questions dans le cadre de l'entretien d'explicitation réalisé à la fin ou a posteriori de leur formation.

| | Nombre d'apprenants aux données complètes | Apprenants choisis pour l'entretien | Apprenants volontaires à l'entretien |
|---|---|---|---|
| Groupe 1 | 3 | 0 | 0 |
| Groupe 2 | 1 | 0 | 0 |
| Groupe 3 | 8 | 3 | 1 |
| Groupe 4 | 9 | 5 | 2 |
| Groupe 5 | 9 | 6 | 1 |
| Groupe 6 | 10 | 4 | 1 |
| Groupe 7 | 5 | 4 | 1 |
| Groupe 8 | 8 | 4 | 2 |
| Nb total d'étudiants | **53** | **26** | **8** |

**Tableau 13 : Répartition de l'échantillon par groupe de niveau**

# TROISIEME PARTIE Résultats et analyse

Le but de notre évaluation est double : d'une part mesurer les effets du dispositif sur la compétence langagière et la compétence d'apprentissage des apprenants et d'autre part déterminer les variables individuelles et les dispositions qui influencent leur apprentissage.

## Chapitre 8 Variables individuelles

Dans ce chapitre, nous commençons par présenter les caractéristiques générales de notre échantillon. Ces données ont été récoltées grâce au questionnaire exploratoire. Elles sont de trois ordres : données à caractère démographique (nationalité, âge, sexe), données relatives au capital socio-éducatif de l'apprenant (niveau et domaine d'études), données portant sur le passé d'apprenant en langue étrangère et langue française.

### 8.1. Données à caractère démographique

Pour rappel, notre échantillon est constitué de 53 étudiants, originaires de 17 pays différents.

| Continents | Zones continentales | Pays | Effectifs | Totaux | % |
|---|---|---|---|---|---|
| Afrique | Afrique de l'Ouest | Ghana | 2 | 2 | 4% |
| Amérique | Amérique du Nord | Etats-Unis | 2 | 2 | 4% |
| | | Mexique | 1 | 10 | 19% |
| | Amérique du Sud | Brésil | 1 | | |
| | | Colombie | 2 | | |
| | | Venezuela | 6 | | |
| Asie | Asie du Sud-est | Chine | 8 | 25 | 47% |
| | Asie de l'Est | Corée du Sud | 8 | | |
| | | Japon | 5 | | |
| | | Taïwan | 4 | | |
| | Asie du Sud-ouest | Arménie | 3 | 3 | 6% |
| Europe | Europe du Nord | Finlande | 1 | 2 | 4% |
| | Europe de l'Ouest | Allemagne | 1 | | |
| | Europe de l'Est | Russie | 4 | 9 | 17% |
| | | Ukraine | 3 | | |
| | | Moldavie | 1 | | |
| | | Bulgarie | 1 | | |
| Totaux | | 17 | 53 | 53 | 100% |

**Tableau 14 : Répartition de l'échantillon selon le pays et le continent**

Il comprend 47% d'étudiants d'Asie de l'Est et du Sud-est. Dans ces zones continentales, les pays les plus représentés sont la Chine et la Corée du Sud puis le Japon et Taïwan. Les étudiants d'Amérique latine représentent le deuxième groupe le plus important de notre échantillon à hauteur de 19%. Ces étudiants sont vénézuéliens, colombiens, brésiliens et mexicains. En troisième position, nous trouvons ensuite les pays d'Europe de l'Est (17%). Ce groupe est essentiellement constitué d'étudiants russes et ukrainiens et dans une moindre mesure d'étudiants bulgare (1 apprenant) et moldave (1 apprenant). Nous constatons aussi la présence d'étudiants d'Asie du Sud-ouest ou d'Eurasie. Ils ne représentent que 6% de l'échantillon et sont originaires d'Arménie. Enfin, le reste des effectifs est réparti à part égale entre l'Afrique de l'Ouest (Ghana), l'Amérique du Nord (Etats-Unis) et l'Europe du Nord (Finlande) et de l'Ouest (Allemagne). Ils représentent chacun l'équivalent de 4% de notre échantillon.

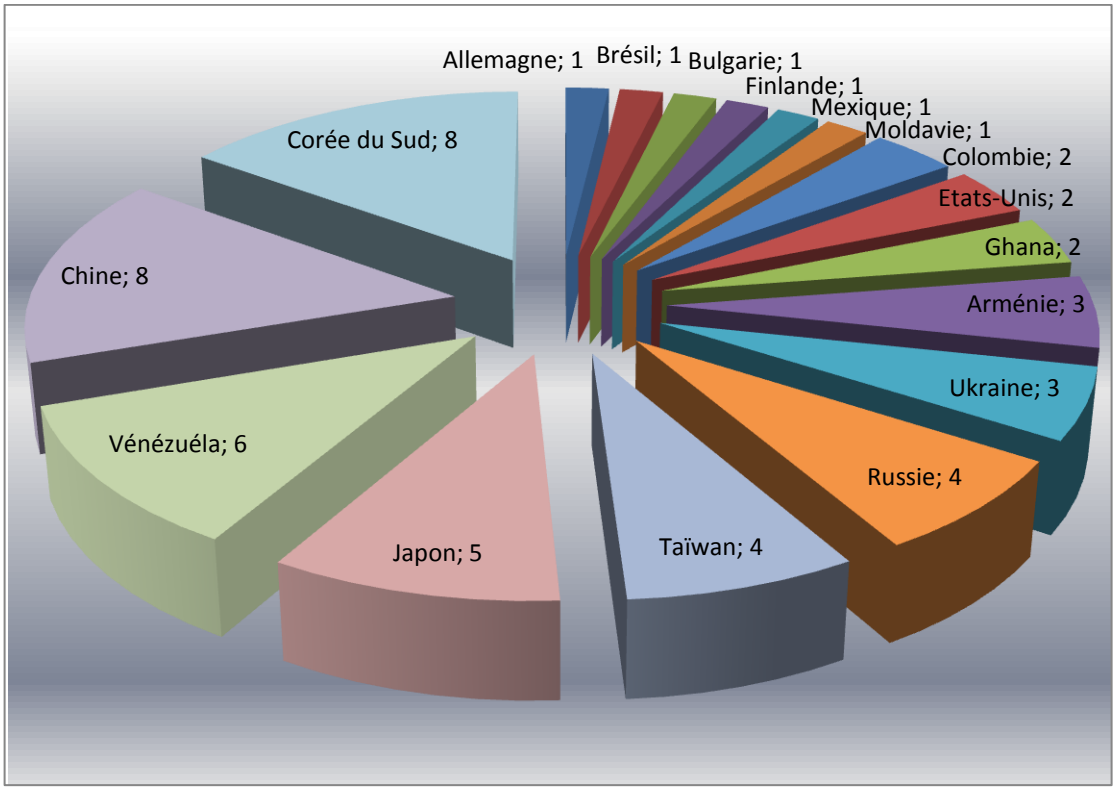


**Figure 10 : Répartition de l'échantillon par pays**

Quant à l'âge de l'échantillon, il varie entre 18 et 41 ans pour une moyenne de 25 ans environ. Toutes les catégories d'âge habituellement présentes dans le public du DéFLE le sont également dans notre échantillon, comme l'illustre la figure 11 :

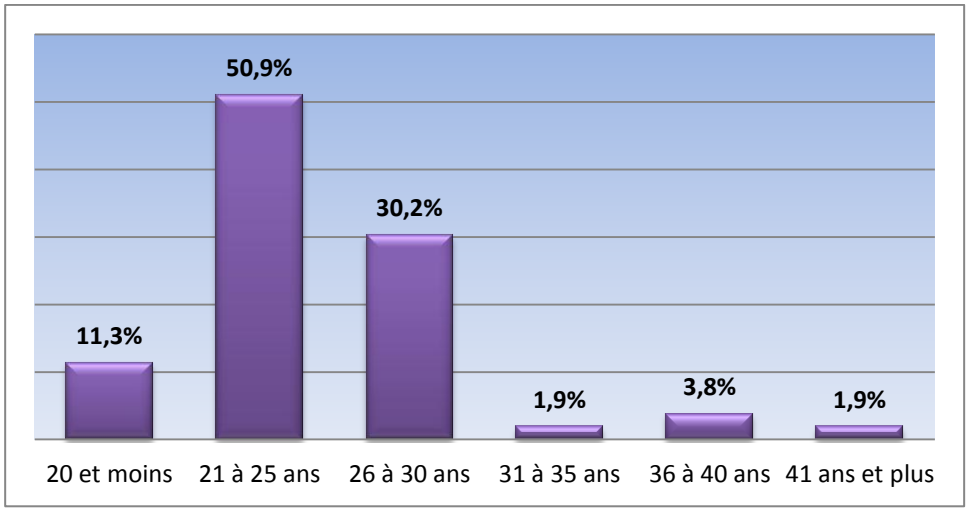


**Figure 11 : Répartition de l'échantillon par tranches d'âges**

Nous ajouterons que notre échantillon est composé aux deux tiers de femmes. Il comprend exactement 36 femmes et 17 hommes.

## 8.2. Données relatives au capital socio-éducatif

Le graphique ci-dessous présente la répartition de notre échantillon selon le niveau d'études.

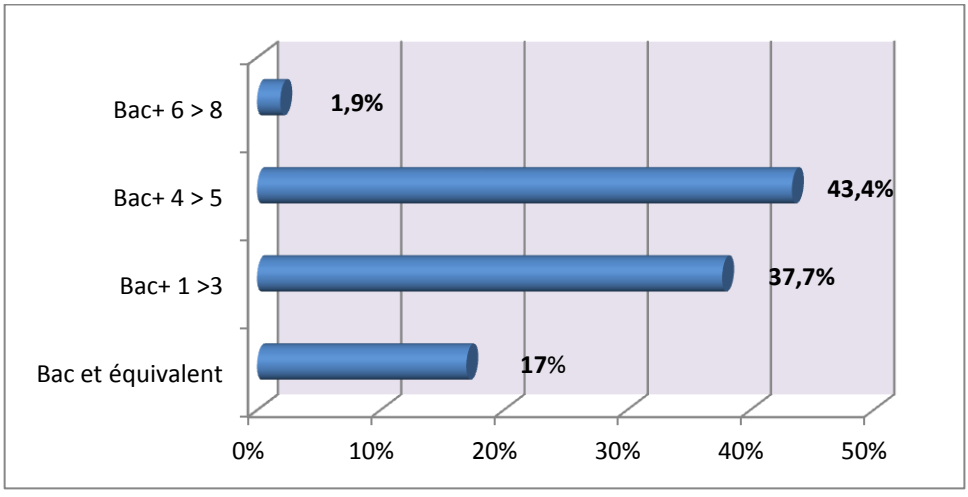


**Figure 12 : Répartition de l'échantillon selon le niveau d'études**

De ce graphique, il ressort que les plus haut et bas niveaux d'études constatés sont respectivement le doctorat et le baccalauréat ou son équivalent. Les niveaux d'études les plus répandus sont, par ordre décroissant, le niveau master (43,4%), le

niveau licence (27,7%), le niveau bac ou son équivalent (17%) et le niveau doctorat (1,9%).

| Total | Domaine d'études | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Généraliste | Lettres et langues | Sciences humaines | Arts | Eco, droit, Sc. Po., finance, commerce | Sciences |
| **53** | 6 | 9 | 5 | 5 | 16 | 12 |
| **100%** | 11,3% | 17,0% | 9,4% | 9,4% | 30,2% | 22,6% |

**Tableau 15 : Répartition de l'échantillon selon le domaine d'études**

Concernant le domaine d'études, nous observons une concentration plus importante des étudiants de notre échantillon en économie, droit, politique, commerce et finance (30,2%). En deuxième position, nous trouvons ensuite les étudiants spécialisés en sciences : il représentent 22,6%. La troisième position est occupée par les étudiants spécialisés en lettres et langues, à hauteur de 17%. Puis, la part des étudiants inscrits dans des filières généralistes s'élève à 11,3%. Quant aux étudiants affiliés aux sciences humaines, leur pourcentage s'élève à 9,4%. Il en est exactement de même pour les filières artistiques qui recouvrent également 9,4% de notre échantillon. Aucun étudiant de notre échantillon n'est investi dans des études professionnalisantes tels que l'accueil, le tourisme et l'hôtellerie. Néanmoins, ces domaines ne représentent habituellement qu'une part infime du public du DéFLE.

## 8.3. Données relatives au passé d'apprenant

Dans ce troisième point, nous nous attachons à commenter les données liées au passé d'apprentissage en langue étrangère des individus de notre échantillon afin de mesurer l'étendue et les modalités de déroulement de leur expérience en la matière.

Le tableau ci-après montre une répartition de notre échantillon en fonction de l'expérience vécue ou non antérieurement par les apprenants dans l'apprentissage des langues.

| Langues étrangères apprises précédemment | | | Langues | Effectifs | Langues | Effectifs |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **0** | **1** | **2+** | Anglais | 42 | Suédois | 2 |
| | | | Espagnol | 4 | Hébreu | 2 |
| 9 | 29 | 15 | Japonais | 3 | Langue des signes | 1 |
| 17% | 54,7% | 28,3% | Chinois | 3 | Italien | 1 |
| **17%** | **83,0%** | | Allemand | 3 | Danois | 1 |
| | | | Russe | 3 | Latin | 1 |

**Tableau 16 : Répartition de l'échantillon selon le passé d'apprenant en langue(s) étrangère(s)**

17% des apprenants, soit un peu moins d'un cinquième d'entre eux, n'ont jamais suivi de formation en langue étrangère avant leur formation au DéFLE tandis que 83% ont déjà expérimenté précédemment l'apprentissage d'au moins une langue. Parmi ces apprenants, majoritaires au sein de notre échantillon, près de deux tiers ont appris une langue alors qu'un tiers a réalisé l'apprentissage d'au moins deux langues ou plus. La plupart d'entre eux s'est formé à l'anglais ; cela concerne 42 étudiants sur 53. Les autres langues apprises en complément ou non de l'anglais sont assez variées. Nous noterons notamment la présence de langues tels que le latin et la langue des signes.

Le tableau suivant présente la répartition de notre échantillon selon l'environnement d'apprentissage précédemment fréquenté pour une formation en langue.

| 1 environnement d'apprentissage | | | | | 3 environnements | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ecole** | **Université** | **Centre de ressources en langues** | **Domicile** | **Immersion** | **Ecole, université domicile** | **Ecole, université, immersion** |
| 12 | 6 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 |
| 22,6% | 11,3% | 1,9% | 3,8% | 1,9% | 7,5% | 1,9% |
| **41,5%** | | | | | **9,4%** | |
| **2 environnements d'apprentissage** | | | | | **Aucun ou NSPP** | |
| **Ecole, Université** | **Ecole, domicile** | **Ecole, immersion** | **Université, immersion** | **Domicile immersion** | **Aucun** | **Ne Se prononce pas** |
| 9 | 2 | 2 | 1 | 1 | 9 | 2 |
| 17% | 3,8% | 3,8% | 1,9% | 1,9% | 17% | 4% |
| **28,3%** | | | | | **21%** | |

**Tableau 17 : Répartition de l'échantillon selon l'environnement d'apprentissage fréquenté**

Ils sont 41,5% à avoir connu un seul environnement d'apprentissage, majoritairement l'école ou l'université. L'apprentissage à domicile, en centre de ressources ou en immersion reste pour ce groupe très minoritaire. Ils sont ensuite 28,3% à avoir connu deux environnements différents ou combinés. Enfin, 9,4% de notre échantillon déclare avoir fréquenté trois environnements d'apprentissage différents. Il s'agit essentiellement d'apprenants formés simultanément ou consécutivement à l'école, l'université ou à domicile. En guise de rappel, nous signalerons simplement que les 17% d'apprenants n'ayant connu aucun environnement d'apprentissage en langue correspondent aux 17% n'ayant appris aucune langue étrangère par le passé.

Le tableau ci-après décrit plus en détails les modalités d'apprentissage en langue expérimentées précédemment.

| **1 modalité** | | | **2 modalités** | | | | **3 modalités** | **Aucune ou NSPP** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Enseignant** | **Conseiller** | **En autonomie** | **Ens., cons.** | **Ens., aut.** | **Ens. amis** | **Cons., aut.** | **Ens, aut., internet** | **Aucune** | **NSPP** |
| 23 | 1 | 2 | 2 | 11 | 1 | 1 | 1 | 9 | 2 |
| 43,4% | 1,9% | 3,8% | 3,8% | 20,8% | 1,9% | 1,9% | 1,9% | 17% | 3,8% |
| 49,1% | | | 28,3% | | | | 1,9% | 20,8% | |

**Tableau 18 : Répartition de l'échantillon selon les modalités d'apprentissage**

L'examen du tableau indique tout d'abord que près de la moitié des apprenants de notre échantillon a connu une seule modalité d'apprentissage en langue étrangère. La majorité de ces apprenants déclarent avoir principalement suivi leur formation en langue auprès d'un enseignant. Très peu ont eu recours à un conseiller ou à un travail en autonomie. Nous constatons ensuite que près d'un tiers des apprenants interrogés a expérimenté deux modalités d'apprentissage. Il s'agit essentiellement d'un apprentissage réalisé avec un enseignant ou en autonomie. Nous noterons enfin que la part d'apprentissage réalisée selon 3 modalités (avec un enseignant, sur internet et en autonomie) est très faiblement représentée dans notre échantillon.

Eu égard à l'apprentissage du français langue étrangère, seules cinq personnes de notre échantillon n'avaient jamais suivi de formation en français avant le printemps 2011. Le reste, soit quarante-huit apprenants, avait déjà appris le français auparavant

selon une ou plusieurs modalités dans des contextes plus ou moins différents. Parmi eux, trente-deux apprenants étaient déjà inscrits au DéFLE pour un semestre ou plus précédemment. Dans le cadre de leurs études universitaires, dix apprenants sont spécialisés en linguistique, littérature et civilisation françaises ; ils sont venus dans le cadre d'un programme d'échange organisé entre l'Université de Lorraine et des universités essentiellement américaines ou japonaises. Sept autres apprenants proviennent d'alliances françaises de France ou de l'étranger. Quatre apprenants ont suivi leur première formation à l'école tandis que quatre autres se sont formés au français à domicile, soit sous la forme de cours particuliers soit en autodidaxie. Trois apprenants ont également connu divers centres FLE, privés ou publics, rattachés à des universités ou des grandes écoles françaises. Par ailleurs, trois apprenants, ayant le statut de réfugié politique, ont bénéficié d'une formation linguistique proposée par une association locale : l'ALAFA (Association Lorraine Amitié Franco-Arabe). Un autre apprenant a débuté sa formation à l'OFII (Office Français de l'Immigration et de l'Intégration) dans le cadre d'une procédure de rapprochement familial. Enfin, le dernier apprenant de notre échantillon s'est formé au français en immersion aidé de son conjoint et de son entourage familial francophone.

En résumé, avant leur formation au DéFLE au printemps 2011, les apprenants de notre échantillon ont expérimenté différentes modalités d'apprentissage (enseignement / apprentissage en groupe-classe ou en vis-à-vis, tutorat, entretiens de conseils et autoformation), de façon plus ou moins intensive ou extensive, pour des durées variables allant de trois semaines à cinq ans.

Les caractéristiques de notre échantillon donnent un premier aperçu de l'hétérogénéité des expériences éducatives et socialisatrices passées de notre échantillon. Elles sont un des éléments susceptibles d'influencer le comportement des apprenants vis-à-vis de l'offre de formation proposée par le DéFLE. D'autres facteurs, telles la motivation et les représentations, sont également à prendre en considération. Afin de déterminer si les apprenants de notre échantillon présentent des dispositions favorables à l'acte d'apprendre. Nous allons tout d'abord nous intéresser à la nature de leur motivation.

# Chapitre 9 Dispositions des apprenants

L'analyse que nous envisageons de mener sur les dispositions des apprenants de notre échantillon débute par la motivation.

## 9.1. Motivations

Dans cette section, notre analyse s'appuie également sur des données recueillies dans le cadre du questionnaire exploratoire. Nous nous sommes exclusivement concentrée sur les réponses fournies par les étudiants à la question suivante : « pourquoi avez-vous décidé d'apprendre : le français ? En France ? A Nancy ? Au DéFLE ? ». En découpant la question ainsi, nous avons cherché à mettre en évidence l'ensemble des raisons qui ont poussé les apprenants à apprendre le français langue étrangère et à s'engager dans le dispositif de formation. Nous avons voulu ainsi identifier les différents éléments socio-affectifs et cognitifs déterminants dans leur motivation.

Nous avons répertorié toutes les réponses des étudiants de notre échantillon dans un tableau (cf. annexe B2) qui montre une répartition de notre échantillon selon la motivation exprimée. Cette répartition repose sur plusieurs critères distinctifs :

- le type de motivation manifesté (intrinsèque ou extrinsèque), conformément à la théorie de Deci et Ryan (2004) décrite précédemment ;
- le motif dominant d'engagement en formation, tel que le conçoit Carré (2005) ;
- l'orientation de l'intérêt manifesté pour la langue-culture française, la formation et son contexte.

L'interprétation de ces données a parfois nécessité le recours à des informations complémentaires fournies par les étudiants dans le cadre de notre entretien d'explicitation ou de l'entretien d'accueil individuel mené par les membres de l'équipe du DéFLE.

Le tableau suivant montre la répartition de notre échantillon selon la nature de la motivation exprimée.

| Degré de détermination | Types de motivation | | |
|---|---|---|---|
| Non-auto-déterminée | Amotivation | 0 | 0% |
| ↓ | Motivation extrinsèque | 42 | 79,2% |
| Auto-déterminée | Motivation intrinsèque | 11 | 20,8% |

**Tableau 19 : Répartition de l'échantillon selon la théorie de Deci et Ryan**

Nous n'avons pu constater aucun indice d'amotivation chez les apprenants de notre échantillon, autrement dit aucune absence de motivation ou d'intention d'agir. Toutefois, la motivation extrinsèque l'emporte largement sur la motivation intrinsèque, à hauteur de 42 apprenants contre 11.

Si nous observons plus en détails les raisons exprimées par les apprenants à travers le filtre de la typologie de Carré, nous identifions 6 motifs d'engagements différents au sein de notre échantillon : 4 extrinsèques et 2 intrinsèques.

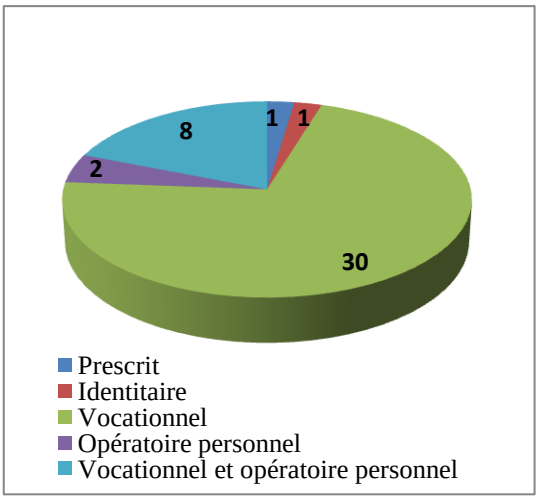


**Figure 13 : Motifs extrinsèques**

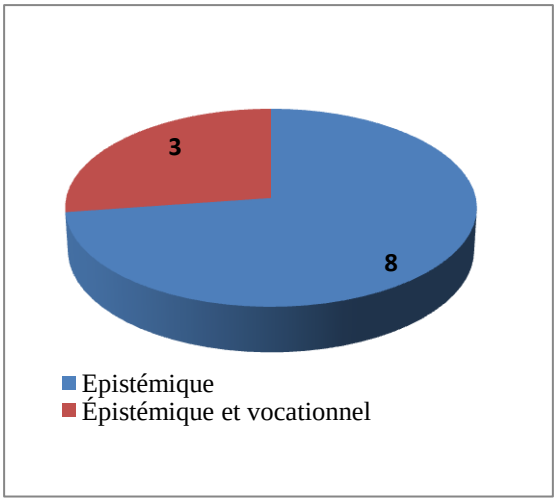


**Figure 14 : Motifs intrinsèques**

Certains apprenants présentent deux motifs à la fois car les réponses fournies ne permettent pas d'identifier un motif plus dominant que l'autre. Parmi les motifs extrinsèques, figure en première ligne le motif vocationnel avec 30 apprenants. Leur engagement s'inscrit dans une projection professionnelle des effets de la formation à long terme par l'acquisition de compétences et de diplômes ou de bagages supplémentaires. A ce motif vocationnel, s'ajoute également un motif opératoire

personnel pour 8 apprenants : amenés à vivre en France durablement pour des raisons familiales, ils se sont aussi inscrits au DéFLE pour faire face à des situations de communications de la vie quotidienne de première nécessité. Ce motif est également prédominant pour 2 autres apprenants. Seule une apprenante invoque un motif prescrit : il s'agit d'une religieuse missionnée par sa congrégation pour apprendre le français en vue de traduire des livres de théologie. Nous la recroiserons lors de l'étude de cas. Enfin, le dernier motif extrinsèque exprimé est de nature identitaire. Il est avancé par un apprenant qui cherche surtout à se mettre à l'épreuve en vivant à l'étranger (« *I want to challenge myself* »). Quant aux motifs intrinsèques, ils sont majoritairement épistémiques (8 apprenants) en d'autres termes orientés vers le désir et le plaisir d'acquérir des savoirs et des savoir-faire dans la langue française. Nous remarquons également que 3 autres apprenants se situent à mi-chemin entre le motif épistémique et vocationnel.

Nous avons approfondi notre analyse afin de mieux cerner les raisons qui ont poussé les apprenants de notre échantillon à s'engager dans la formation du DéFLE.

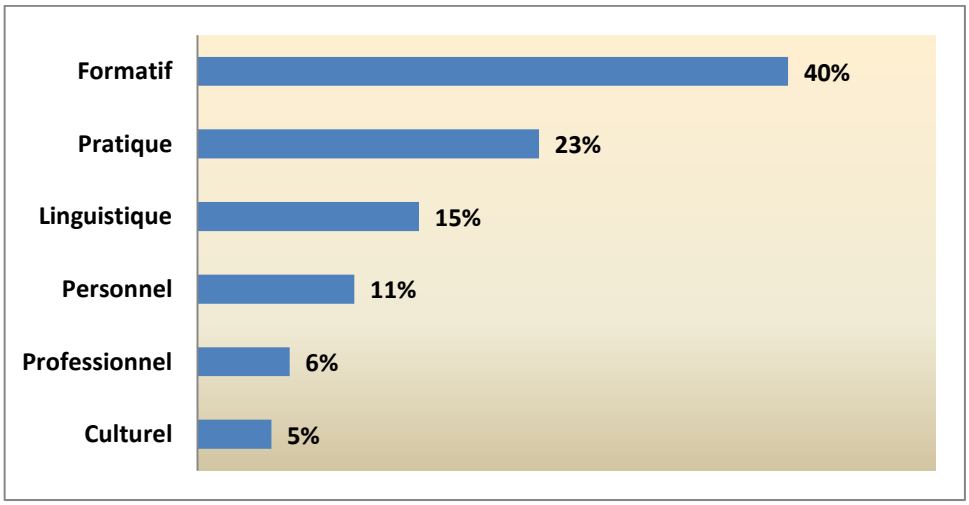


**Figure 15 : Orientation de l'intérêt manifesté pour la langue-culture française, la formation du DéFLE et son contexte**

Notre analyse montre que les raisons d'ordre formatif (40%) sont un premier vecteur de motivation pour les apprenants de notre échantillon. Ils se sont engagés dans cette formation :

- pour pouvoir étudier en France (16,3%) ;

- pour la réputation et la qualité de la formation du DéFLE (8,1%) ;
- plus généralement, pour la qualité de la formation en France : de ses établissements et de ses enseignants (5%) ;
- pour obtenir une certification (5%) : le diplôme d'études en langue française (DELF) ou le diplôme approfondi de langue française (DALF);
- pour l'importance de la langue française dans leurs études (4,4%) ;
- et dans une moindre mesure pour la réputation de l'Université de Lorraine dans un domaine particulier (1,2%).

En second lieu, nous constatons que le choix de la formation a été motivé par des raisons d'ordre pratique (23%) telles que :

- le fait d'avoir des connaissances, des relations familiales ou amicales, à Nancy ou ailleurs en France (8,1%) ;
- la situation géographique du DéFLE, de Nancy, de la France par rapport à leur domicile, à Paris, à l'Europe (4,3%) ;
- le fait de profiter d'un programme d'échange ou d'accords préétablis entre leur établissement d'origine, le DéFLE et l'Université de Lorraine (4,3%) ;
- les facilités de logement et le coût de la vie à Nancy (2,5%) ;
- le coût des études en France et les conditions d'obtentions du visa étudiant (2,5%) ;
- le coût et le volume horaire de la formation au DéFLE pour des étudiants cherchant une formation intensive (1,3%).

L'intérêt linguistique (15%) n'arrive qu'en troisième position parmi les raisons les plus fréquemment énoncées. Il s'inscrit globalement dans l'envie de développer leurs connaissances et leurs compétences en langue française (6,3%), le plaisir d'apprendre la langue française (5%), l'importance accordée au rayonnement de la langue française dans le monde (2,5%) ou la curiosité pour les langues étrangères en général (1,2%).

Les intérêts personnels (11%) jouent également un rôle dans la motivation des apprenants interrogés. Placés en quatrième position, ils sont liés au fait que les apprenants vivent en France (5,6%), que leur conjoint est français (3,8%) ou qu'ils

souhaitent se mettre à l'épreuve en partant ainsi de leur pays pour vivre une expérience personnellement enrichissante (1,2%).

Certains apprenants, un peu moins nombreux, associent le choix de leur formation à des aspirations professionnelles (6%). Ils souhaitent travailler en France ou à l'étranger, soit dans une entreprise française soit en relation avec une clientèle ou des partenaires français (5%) tandis que d'autres se destinent à des métiers de la traduction (1%).

Enfin, l'intérêt culturel (5%) occupe la dernière place. Il repose d'une part sur l'engouement et la curiosité que suscite la culture française chez les apprenants sondés (3,8%) et d'autre part sur la proposition d'activités culturelles dans l'offre de formation du DéFLE (0,6%) mais également sur la réputation de la ville de Nancy (« belle », « beaucoup de choses à voir ») dans les mêmes proportions.

En résumé, l'engagement des apprenants dans la formation du DéFLE est le résultat d'une combinaison de raisons dont le poids varie en fonction de leur situation sociale, familiale, universitaire et professionnelle et in fine de leurs besoins, de leurs buts et de leurs projets à court, moyen et long terme.

Si la motivation est un élément clé qui détermine la réussite ou l'échec du processus d'autonomisation, elle ne suffit pas à expliquer ce qui peut l'entraver. Dans la section suivante, nous nous intéressons aux représentations des apprenants de notre échantillon. Favorables ou non à l'acte d'apprendre, les représentations font également partie des dispositions à prendre en considération dans la mesure où elles conditionnent le comportement des apprenants, leurs interactions au sein du dispositif ainsi que leur rapport à la langue et à la formation.

## 9.2. Représentations

Dans cette section, notre objectif consiste à mesurer les effets du dispositif sur les représentations des apprenants. Afin de constater ou non une évolution, nous avons collecté les données relatives aux représentations de notre échantillon grâce au test psychométrique distribué en début et en fin de formation. Ce test comprend 25

affirmations ou items sur lesquels les apprenants expriment leur accord ou leur désaccord (cf. annexe B3). Comme nous l'avons évoqué précédemment dans le cadre de notre théorisation, ces items sont répartis en quatre groupes thématiques.

Par la même occasion, nous cherchons à examiner dans quelle mesure celles-ci peuvent constituer ou non un obstacle au processus d'apprentissage. Dans cette optique, nous évaluons aussi le degré d'adéquation entre ces représentations et les normes et valeurs du dispositif de formation du DéFLE.

### 9.2.1. Comparaison entre les représentations de début de et de fin de formation

Le tableau ci-dessous montre une répartition de notre échantillon selon l'accord ou le désaccord exprimé sur le premier groupe d'items (items 1 et 2) en début et en fin de formation. Il permet de mettre en évidence les représentations que projettent les apprenants sur la langue française.

| ITEMS | Début de formation | | | | Fin de formation | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | D'accord | | Pas d'accord | | D'accord | | Pas d'accord | |
| 1. Le français est utile.<br>*Si vous êtes d'accord, justifiez en cochant ou en complétant les réponses ci-dessous :*<br>(déb.) / (fin)<br>▪ Langue de travail 30 / 27<br>▪ Langue de culture 24 / 29<br>▪ Langue internationale 29 / 29 | 52 | 98% | 1 | 2% | 53 | 100% | 0 | 0% |
| 2. Le français est difficile.<br>*Si vous êtes d'accord, justifiez en cochant ou en complétant les cases ci-dessous :*<br>(déb.) / (fin)<br>▪ Grammaire 30 / 31<br>▪ Prononciation 31 / 28<br>▪ Orthographe 20 / 26<br>▪ Vocabulaire 15 / 13 | 48 | 91% | 4 | 8% | 50 | 94% | 2 | 4% |

**Tableau 20 : Répartition de l'échantillon selon l'accord ou le désaccord exprimé sur le premier groupe d'items de représentations**

Au vu des premiers chiffres, ils approuvent massivement (98%) le fait que le français est une langue utile (item 1), que ce soit dans le domaine du travail, de la culture ou à l'international. En comparant ces données à celles collectées en fin de

formation, nous notons une légère augmentation du nombre de représentations positives et relatives à l'utilité de la langue, qui culminent à 100%. Si ce premier item bénéficie d'une représentation favorable, il n'en est pas de même pour le second. Ils sont en effet 91% à estimer que le français est une langue difficile à apprendre (item 2) en début de formation, principalement en raison de la prononciation, de la grammaire et dans une moindre mesure de l'orthographe et du vocabulaire. Cette représentation se renforce en fin de formation puisque 94% des apprenants de notre échantillon estiment en fin de formation que le français est difficile. Nous postulons qu'une telle représentation peut avoir un impact négatif sur la persévérance de l'apprenant et créer un sentiment de découragement qui freine son apprentissage.

Le second groupe d'items (items 3 à 7) relève de l'image de soi et du rapport des apprenants sondés à l'apprentissage des langues en général.

| ITEMS | Début de formation | | | | | Fin de formation | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | D'accord | | Pas d'accord | | | D'accord | | Pas d'accord | |
| 3. Certaines personnes sont plus douées pour les langues que d'autres. | 50 | 94% | 3 | 6% | | 47 | 89% | 5 | 9% |
| 4. Plus on est jeune et plus il est facile d'apprendre une langue. | 42 | 79% | 11 | 21% | | 41 | 77% | 12 | 23% |
| 5. Plus on a fait d'études et plus il est facile d'apprendre une langue. | 45 | 85% | 8 | 15% | | 41 | 77% | 11 | 21% |
| 6. Plus on connaît de langues et plus il est facile d'apprendre une nouvelle langue. | 46 | 87% | 7 | 13% | | 44 | 83% | 9 | 17% |
| 7. Il existe différentes façons d'apprendre une langue. | 52 | 98% | 1 | 2% | | 50 | 94% | 3 | 6% |

**Tableau 21 : Répartition de l'échantillon selon l'accord ou le désaccord exprimé sur le second groupe d'items de représentations**

Parmi ces items, deux font l'objet d'un positionnement défavorable à l'apprentissage. 94% des sondés considèrent en effet que « certaines personnes sont plus douées pour les langues que d'autres » (item 3). En d'autres termes, l'habileté que montreraient certaines personnes dans l'apprentissage des langues aurait un caractère inné. Par ailleurs, 74% s'accordent également sur le fait que « plus on est jeune et plus il est facile d'apprendre une langue » (item 4). Autrement dit, la jeunesse serait à leurs yeux un atout majeur dans l'apprentissage des langues. De telles croyances, basées sur

la jeunesse et d'hypothétiques prédispositions naturelles révèlent l'existence de barrières psychologiques, de complexes ou de problèmes de confiance en leurs

capacités pouvant nuire à leur formation. Elles peuvent être source d'inhibition et placer les apprenants en situation d'inégalité face à la réussite de leur apprentissage. En fin de formation, nous remarquons un léger recul de 2% et 5% pour ces deux représentations considérées comme préjudiciables à l'image de soi en situation d'apprentissage.

Le positionnement des apprenants sur les trois items suivants reste conforme aux attentes en début de formation. Un niveau d'études important (item 5) ainsi que la connaissance de plusieurs autres langues (item 6) facilitent l'apprentissage d'une nouvelle langue selon respectivement 85% et 87% des apprenants interrogés. L'idée que des compétences d'apprentissage développées antérieurement soient transposables dans l'apprentissage d'une nouvelle langue semble aisément admise par une très grande majorité d'apprenants. Il en est de même pour l'item 7 : 98 % se placent en faveur de l'existence de différentes façon d'apprendre une langue. Cette idée, fondée sur la centration sur l'apprenant, revient à considérer que chaque apprenant est différent et doit par conséquent identifier la façon d'apprendre qui sera la plus appropriée ou la plus efficace selon son profil, ses envies, ses projets, ses besoins et ses objectifs. A l'issue de la formation, nous enregistrons une diminution sensible de 4% à 8% sur ces items. Cela constitue une régression car les items 5, 6 et 7 sont envisagés comme des représentations plutôt favorables à l'apprentissage.

Le troisième groupe d'items (items 8 à 15) vise des représentations relatives à des savoirs et des savoir-faire méthodologiques.

| **ITEMS** | Début de formation | | | | Fin de formation | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | D'accord | | Pas d'accord | | D'accord | | Pas d'accord | |
| 8. On apprend le français pour comprendre et s'exprimer comme un Français. | 37 | 70% | 15 | 28% | 33 | 62% | 20 | 38% |
| 9. Le français écrit est exactement le même que le français oral. | 4 | 8% | 49 | 92% | 5 | 9% | 48 | 91% |
| 10. Quand on apprend le français, il faut apprendre le plus de mots possibles. | 45 | 85% | 7 | 13% | 41 | 77% | 12 | 23% |
| 11. Pour bien connaître le français, il faut connaître toutes les règles de grammaire. | 32 | 60% | 20 | 38% | 26 | 49% | 26 | 49% |
| 12. Pour bien connaître la langue française, j'ai besoin de connaître la culture française. | 38 | 72% | 14 | 26% | 39 | 74% | 14 | 26% |
| 13. Pour comprendre et s'exprimer en français, il faut traduire mot à mot. | 12 | 23% | 41 | 77% | 8 | 15% | 45 | 85% |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 14. Apprendre une langue, c'est apprendre par cœur. | 35 | 66% | 17 | 32% | | 32 | 60% | 18 | 34% |
| 15. Pour bien apprendre, il ne faut pas faire d'erreur. | 12 | 23% | 41 | 77% | | 5 | 9% | 47 | 89% |

**Tableau 22 : Répartition de l'échantillon selon l'accord ou le désaccord exprimé sur le troisième groupe d'items**

Sur les huit items concernés, une première constatation s'impose en début de formation : quatre suscitent des réactions favorables pouvant entrer en jeu dans la réussite d'un apprentissage. A titre d'exemple, 92% de l'échantillon réfute l'idée selon laquelle il n'y aurait aucune distinction entre le français oral et le français écrit (item 9). Pour 72% des apprenants sondés, le savoir linguistique est également indissociable du savoir culturel (item 12). De plus, 77% contestent la pertinence d'une traduction mot à mot en situation de compréhension et d'expression (item 13). 77% sont également opposés à l'affirmation selon laquelle il faudrait éviter de faire des erreurs (item 15). Aussi considèrent-ils par ce biais que l'erreur est un passage obligé dans tout apprentissage ; plus qu'une fatalité, elle représente l'occasion de rebondir et d'y remédier. L'adhésion des apprenants à ce type de représentations est importante dans la mesure où elle détermine la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage appropriées. A contrario, si les représentations des apprenants s'inscrivent dans une conception faussée de l'apprentissage des langues, elles génèrent des stratégies inadéquates et constituent potentiellement un obstacle à la progression des apprenants, comme l'illustre le positionnement de notre échantillon sur les items suivants : 70% des apprenants de notre échantillon apprennent le français pour comprendre et s'exprimer comme un Français (item 8) ; 85% jugent bon d'apprendre le plus de mots possibles (item 10) ; 60% approuvent la nécessité de connaître toutes les règles grammaticales pour bien apprendre le français (item 11) et 66% estiment qu' « apprendre une langue, c'est apprendre par cœur » (item 14).

Ce groupe d'items est celui qui montre le plus d'amélioration dans les représentations des apprenants de notre échantillon. Nous avons d'une part les représentations favorables constatées en début de formation qui se renforcent en fin de formation. A titre d'exemple, nous citerons les items 12, 13 et 15 qui connaissent une augmentation respective de 2%, 8% et 12%. Nous avons d'autre part les représentations

identifiées comme dommageables en début de session qui s'atténuent en fin de session. En guise d'illustration, nous évoquerons les items 8, 10, 11 et 14 qui enregistrent une baisse d'approbation de 8% à 11%. Pour ne relever que les points les plus significatifs, les apprenants sondés sont notamment beaucoup moins nombreux à penser qu'il faut apprendre le plus de mots possibles (item 10) ou sont beaucoup plus partagés qu'en début de formation sur l'importance de connaître toutes les règles grammaticales pour maîtriser le français (item 14).

Le quatrième et dernier groupe d'items (16 à 25) est fondé sur la responsabilité et la mise en œuvre de choix d'apprentissage. Il met en exergue des représentations susceptibles d'avoir une influence sur le processus d'autonomisation visé par le dispositif.

| ITEMS | Début de formation | | | | Fin de formation | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | D'accord | | Pas d'accord | | D'accord | | Pas d'accord | |
| 16. Pour bien apprendre, j'ai besoin d'un manuel. | 31 | 58% | 19 | 36% | 28 | 53% | 24 | 45% |
| 17. Pour apprendre le français, il faut suivre des cours. | 43 | 81% | 9 | 17% | 42 | 79% | 10 | 19% |
| 18. Pour apprendre le français, les cours sont suffisants. | 14 | 26% | 39 | 74% | 6 | 11% | 47 | 89% |
| 19. Pour apprendre le français, j'ai besoin d'un professeur pour me diriger. | 42 | 79% | 10 | 19% | 42 | 79% | 10 | 19% |
| 20. Pour apprendre le français, je suis les objectifs fixés par le professeur. | 22 | 42% | 28 | 53% | 24 | 45% | 27 | 51% |
| 21. A l'extérieur de la salle de classe, je suis mes propres objectifs. | 42 | 79% | 9 | 17% | 43 | 81% | 8 | 15% |
| 22. A l'extérieur de la salle de classe, j'utilise le matériel et les documents choisis par le professeur. | 41 | 77% | 8 | 15% | 33 | 62% | 17 | 32% |
| 23. A l'extérieur de la salle de classe, j'utilise le matériel et les documents que j'ai choisis. | 43 | 81% | 6 | 11% | 47 | 89% | 3 | 6% |
| 24. Seul le professeur peut évaluer ce que j'ai appris. | 12 | 23% | 40 | 75% | 9 | 17% | 42 | 79% |
| 25. Je peux moi-même évaluer ce que j'ai appris. | 37 | 70% | 16 | 30% | 35 | 66% | 17 | 32% |

**Tableau 23 : Répartition de l'échantillon selon l'accord ou le désaccord exprimé sur le quatrième groupe d'items**

Un examen du tableau ci-dessus montre en début de formation un positionnement défavorable à l'autonomie pour quatre items (16, 17, 19, 22) contre six (18, 20, 21, 23, 24, 25). Pour les affirmations où les apprenants ont eu l'occasion de s'exprimer sur la conduite de leur apprentissage (item 17, 19 et 16), beaucoup mettent en avant, par ordre décroissant, la nécessité de suivre un cours (81%), d'être dirigé par

un enseignant (79%) et dans une moindre mesure de recourir à un manuel (58%), ce qui pourrait être le signe d'un manque d'initiatives et d'autonomie des apprenants. Malgré tout, ils semblent nettement moins convaincus du fait que les cours soient suffisants pour apprendre le français (item 18) et contestent cette affirmation à hauteur de 74%. D'un autre côté, l'idée de reporter intégralement sur l'enseignant la responsabilité de fixer les objectifs de leur apprentissage (item 20) les divise mais ne l'emporte pas. 53% la désapprouvent, ce qui tendrait à privilégier une responsabilité plus importante de l'apprenant dans la définition des objectifs. Pour les apprenants concernés, cette responsabilité serait vraisemblablement partagée avec l'enseignant en groupe-classe. Par contre, ils sont plus nombreux (79%) à considérer que cette opération relève entièrement de leur prérogative à l'extérieur de la salle de classe (item 21). Eu égard au choix du matériel et des ressources, les items 22 et 23 font apparaître une contradiction puisque les apprenants sondés estiment en grande majorité (77% et 81%) que ce choix relève aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant en dehors de la salle de classe. Même s'ils expriment par ce biais une volonté de s'approprier un choix d'apprentissage traditionnellement dévolu à l'enseignant, l'appropriation n'est que partielle et leur dépendance à l'enseignant n'en demeure pas moins évidente. En revanche, ils prennent plus leurs distances en matière d'évaluation puisque 75% rejettent l'idée selon laquelle « seul le formateur peut évaluer ce que j'ai appris » (item 24). Nous pouvons cependant noter que la proportion d'apprenants disposés à s'auto-évaluer (item 25) fléchit légèrement (70%).

Concernant l'initiative et la mise en œuvre de ces différents choix d'apprentissage, il est intéressant de signaler que les quatre représentations propices à l'autonomie en début de formation (items 18, 21, 23, 24) gagnent du terrain en fin de formation avec une progression de 2% à 9%. Elles illustrent la volonté des apprenants d'assumer une plus grande part de responsabilité dans leur apprentissage en général (item 18), dans la définition de leurs objectifs (item 21) mais aussi dans le choix du matériel et des ressources (item 23). Les données relatives à ce groupe d'items montrent également une diminution de la proportion d'apprenants manifestant des représentations défavorables au processus d'autonomisation en fin de session. Les items 16, 17, 20, 22 connaissent un recul plus ou moins important (de 2% à 15%) sur la nécessité par exemple de recourir à un manuel (item 16) et de suivre un cours pour bien apprendre

(item 17) ou le besoin de se reposer sur l'enseignant pour sélectionner des ressources utiles même à l'extérieur de la salle de classe (item 22). Cette dernière affirmation est d'ailleurs celle qui enregistre la plus forte baisse. Deux autres items mettant en jeu des représentations défavorables à l'autonomie semblent en revanche plus tenaces puisqu'elles affichent une stagnation voire même une régression. Que ce soit en début ou en fin de formation, ils sont en effet 79% à ressentir le besoin d'être dirigés par l'enseignant (item 19). En outre, ils sont beaucoup moins nombreux à se sentir capable d'évaluer ce qu'ils ont appris puisque le nombre d'apprenants est en diminution de 4% et tombe à 66%.

### 9.2.2. Synthèse

La figure qui suit permet de visualiser la comparaison réalisée entre les représentations formulées d'une part en début de formation (déb) et d'autre part en fin de formation (fin).

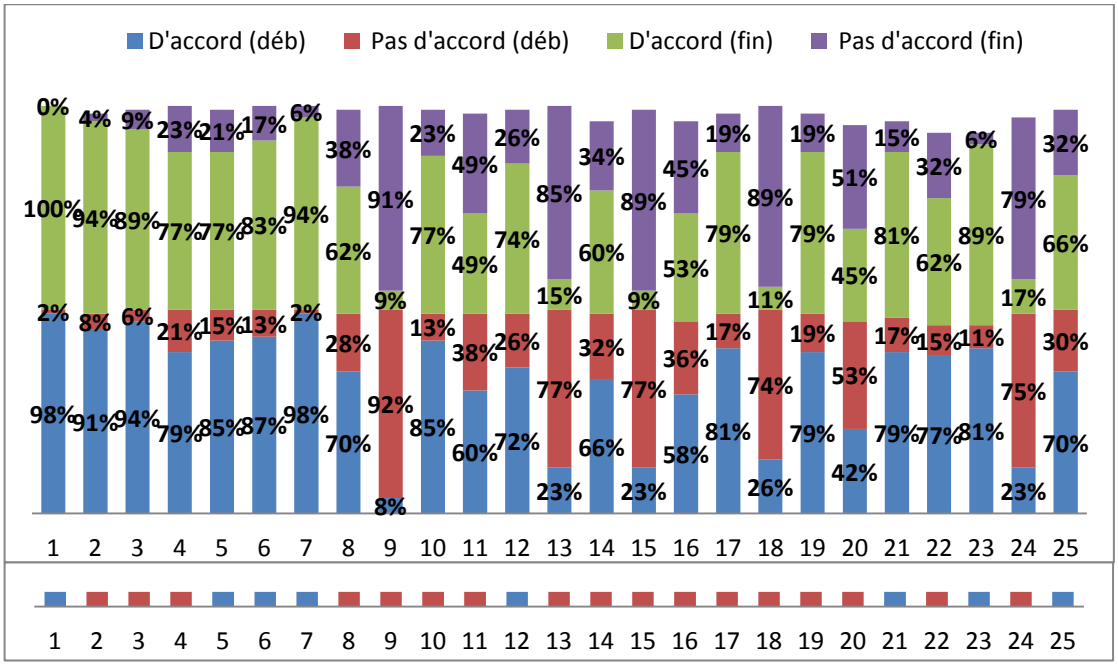


**Figure 16 : Répartition de l'échantillon selon les représentations exprimées en début et fin de formation et comparaison avec les normes et valeurs de référence du DéFLE**

Nous avons intégré en-dessous de l'histogramme une bande de contrôle qui illustre le positionnement le plus favorable pour chaque affirmation. Elle est l'indice de dispositions cognitives propices à l'apprentissage dans un dispositif de formation ouverte, tel que le DéFLE, centré sur l'apprenant et le développement de son autonomie langagière et d'apprentissage.

Un simple coup d'œil sur le graphique ne permet pas de démontrer d'évolution notable. Une analyse plus fine des variations de représentations nous permet cependant d'aboutir au constat suivant. Sur les 14 items pour lesquels les apprenants expriment des représentations considérées comme favorables en début de formation, nous constatons une progression pour 8 de ces items (1, 12, 13, 15, 18, 21, 23, 24) mais nous remarquons aussi une régression pour 6 d'entre eux (5, 6, 7, 9, 20, 25) en fin de formation. De plus, parmi les 11 affirmations qui suscitent chez les apprenants des représentations jugées potentiellement défavorables en début de formation, nous observons une régression pour 9 de ces affirmations (3, 4, 8, 10, 11, 14, 16, 17, 22) mais d'un autre côté nous notons aussi un ancrage pour 2 d'entre elles (2 et 19) renforcé en fin de formation.

En conclusion, sur les 25 affirmations soumises aux apprenants en début et fin de formation, nous pouvons noter une évolution positive pour 17 d'entre elles. Cela équivaut à 68% de l'ensemble des représentations concernées. Les améliorations constatées portent en premier lieu sur les savoirs et les savoir-faire méthodologiques. Leur évolution semble démontrer l'existence d'une dynamique d'ajustement et d'appropriation des normes institutionnelles. Cette dynamique laisse supposer la mise en place d'un processus réflexif au cours de la formation. Elle ne semble pas cependant concerner tous les apprenants de la même façon sur tous les sujets abordés. L'étude de cas envisagée ultérieurement à travers l'analyse des entretiens réalisés à la fin ou a posteriori de la formation nous permettra de mesurer l'impact de ces représentations sur le développement de leur compétences langagières et d'apprentissage.

## Chapitre 10 Compétence langagière

Afin de mesurer les effets de la formation sur l'acquisition des apprenants en compétence langagière, nous avons souhaité répondre à la question suivante : les apprenants ont-ils vu leurs compétences langagières progresser au cours de leur formation ? Pour le savoir, nous avons tout d'abord collecté les notes attribuées aux apprenants dans le cadre des pré-tests d'évaluation. Nous avons ensuite recueilli les notes obtenues aux post-tests d'évaluation. Ces derniers ont été reproduits à l'identique

dans le but de les comparer aux premiers et d'identifier une évolution ou non en termes de performances, qui constituent un indicateur de la compétence langagière.

Pour ce faire, nous avons repris toutes les notes obtenues par les apprenants de notre échantillon pour chaque aptitude, en début et en fin de formation, dans des tableaux Excel (cf. annexe B4). Ces tableaux intègrent également la note globale de chaque apprenant toutes aptitudes confondues. Nous avons ensuite calculé la différence de chaque apprenant pour toutes les notes obtenues entre le début et la fin de sa formation.

Chaque aptitude est notée sur 50 points et chaque test comporte 4 niveaux de difficulté. Si un apprenant voit augmenter sa note de 12,5 points entre le pré-test et le post-test, nous considérons que sa performance s'est nettement améliorée et lui permet d'accéder à un niveau supérieur. Cette augmentation constitue le critère de référence qui nous permet de juger du degré d'évolution de la performance de l'apprenant.

En plus des tests d'évaluation, nous nous sommes intéressée aux grilles d'auto-évaluation complétées par les apprenants en fin de formation. Elle portent sur les savoirs et les savoir-faire langagiers vus en cours. A la différence des tests où l'évaluation repose sur le formateur, ces grilles tendent à mesurer le développement des compétences langagières du point de vue de l'apprenant. Le nombre total d'objectifs visés varie en fonction du groupe-classe et des formateurs. Aussi avons-nous traduit ces données en pourcentage pour pouvoir les comparer.

Pour faciliter la lisibilité de tous les résultats obtenus, nous avons divisé notre échantillon en trois niveaux : débutant (groupe 1, groupe 2, groupe 3), intermédiaire (groupe 4, groupe 5, groupe 6) et avancé (groupe 7 et groupe 8). Nous avons aussi séparé les deux aptitudes de l'oral (CO et EO) des deux aptitudes de l'écrit (CE et EE).

## 10.1. Evolution de la compétence langagière des apprenants de niveau débutant

Nous commençons par présenter les résultats en CO et EO du premier niveau. Ils figurent dans le tableau ci-après.

| Groupes | Apprenants | CO1 | CO2 | CO2-CO1 | % de progression | EO1 | EO2 | EO2-EO2 | % de progression |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gr1 | A1 | 6,5 | 11,5 | 5 | 76,92% | 12 | 28 | 16 | 57,14% |
| | A2[1] | 0 | 14,5 | 14,5 | #DIV/0! | 0 | 20 | 20 | #DIV/0! |
| | A3 | 5 | 6,5 | 1,5 | 30,00% | 2 | 24 | 22 | 91,67% |
| Gr2 | A4 | 19,5 | 21,5 | 2 | 10,26% | 26 | 26 | 0 | 0,00% |
| Gr3 | A5 | 11,5 | 19,5 | 8 | 69,57% | 14 | 32 | 18 | 56,25% |
| | A6 | 16 | 22,5 | 6,5 | 40,63% | 22 | 30 | 8 | 26,67% |
| | A7 | 19 | 25 | 6 | 31,58% | 28 | 26 | -2 | -7,69% |
| | A8 | 15 | 25,5 | 10,5 | 70,00% | 18 | 32 | 14 | 43,75% |
| | A9 | 17,5 | 15,5 | -2 | -11,43% | 26 | 24 | -2 | -8,33% |
| | A10 | 16,5 | 21,5 | 5 | 30,30% | 26 | 30 | 4 | 13,33% |
| | A11 | 21,5 | 38 | 16,5 | 76,74% | 20 | 38 | 18 | 47,37% |
| | A12 | 28 | 18,5 | -9,5 | -33,93% | 22 | 20 | -2 | -10,00% |
| **Moyennes** | | **14,7** | **20** | **5,3** | **35,51%** | **18,0** | **27,5** | **9,5** | **34,18%** |

**Tableau 24 : Résultats aux tests de compréhension et d'expression orale des groupes débutants et faux-débutants**

Rappelons à titre d'information que ces groupes de niveau débutant ont la particularité de bénéficier d'un volume horaire de cours de tronc commun plus important que les autres niveaux et d'être accompagnés d'un tuteur dans le cadre de l'autoformation.

D'emblée, nous remarquons que les scores de CO sont plus faibles en moyenne que ceux d'EO. D'après les notes de CO, seul A12 obtient un peu plus que la moyenne au pré-test, mais sa note recule de 9,5 points au post-test. D'autres apprenants régressent également mais dans une moindre mesure, tel A9 dont la note diminue de 2 points. Deux autres apprenants voient leur performance s'améliorer et dépassent notre critère de référence. Complètement débutant à son arrivée au DéFLE, A2 obtient la note minimale de 0 au pré-test et améliore sa performance avec 14,5 points supplémentaires au post-test. La note maximale au post-test est détenue par A11 qui obtient 38 points et voit sa note augmenter de 16,5 points.

[1] Les notes aux pré-tests de A2 égales à zéro ne permettent pas de calculer sa marge de progression.

En ce qui concerne l'EO, les résultats sont nettement plus élevés en début et en fin de formation. Six apprenants progressent en expression orale de manière tangible et dépassent notre critère de référence. Néanmoins, trois apprenants (A7, A9, et A12) ont vu leurs notes diminuer de 2 points tandis que la note de A4 stagne.

Nous allons ensuite confronter les résultats des tests de CO et de EO aux déclarations des apprenants dans la grille d'auto-évaluation des objectifs atteints.

| Groupes | Apprenants | Objectifs de CO déclarés atteints | Nombre total d'objectifs visés | % d'objectifs déclarés atteints | Objectifs de EO déclarés atteints | Nombre total d'objectifs visés | % d'objectifs déclarés atteints |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gr1 | A1 | 1 | 18 | 6% | 17 | 33 | 52% |
| | A2 | 6 | 18 | 33% | 17 | 33 | 52% |
| | A3 | 2 | 12 | 17% | 6 | 33 | 18% |
| Gr2 | A4 | 6 | 15 | 40% | 17 | 19 | 89% |
| Gr3 | A5 | 10 | 13 | 77% | 3 | 16 | 19% |
| | A6 | 3 | 13 | 23% | 6 | 16 | 38% |
| | A7 | 7 | 13 | 54% | 7 | 16 | 44% |
| | A8 | 8 | 13 | 62% | 5 | 16 | 31% |
| | A9 | 9 | 13 | 69% | 3 | 16 | 19% |
| | A10 | 3 | 12 | 25% | 7 | 16 | 44% |
| | A11 | 7 | 12 | 58% | 13 | 16 | 81% |
| | A12 | 2 | 12 | 17% | 2 | 16 | 13% |

**Tableau 25 : Nombre d'objectifs déclarés atteints par les apprenants débutants et faux-débutants en compréhension et expression orale**

Nous considérons que la différence obtenue entre les post-tests et les pré-tests de CO et d'EO attestent de l'effet de la formation sur les formés dans ces aptitudes. En comparant cette différence aux objectifs déclarés atteints dans ces mêmes aptitudes, nous constatons que certains apprenants arrivent à évaluer le nombre d'objectifs maîtrisés tandis que d'autres les surévaluent ou les sous-évaluent.

Prenons l'exemple de A12 : il régresse au tests de CO de 9,5 points et déclare n'avoir maîtrisé que 2 objectifs seulement, ce qui est plausible selon ses résultats. A l'inverse, A9, dont la performance diminue de 2 points en CO, déclare maîtriser 9 objectifs sur les 13 visés pour cette aptitude. Il semble en revanche évaluer plus

justement ses compétences en EO en ne déclarant que 3 objectifs atteints sur 16 tandis que sa note diminue également de 2 points. L'exemple de A4 est plus surprenant : c'est un apprenant qui stagne en EO alors qu'il évalue l'atteinte de ses objectifs à 17 sur 19. Nous remarquons ainsi que les déclarations de ces apprenants ne sont pas totalement fiables.

Nous analysons par la suite les résultats de CE et de EE pour le même groupe de débutants et faux-débutants.

| Groupes | Apprenant | CE1 | CE2 | CE2-CE1 | % de progression | EE1 | EE2 | EE2-EE1 | % de progression |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gr1 | A1 | 25,5 | 34 | 8,5 | 33,3% | 16 | 26 | 10 | 62,5% |
| | A2 | 0 | 11 | 11 | #DIV/0! | 0 | 20 | 20 | #DIV/0! |
| | A3 | 15 | 22 | 7 | 46,7% | 20 | 24 | 4 | 20,0% |
| Gr2 | A4 | 35 | 35 | 0 | 0,0% | 18 | 30 | 12 | 66,7% |
| Gr3 | A5 | 15 | 13 | -2 | -13,3% | 28 | 10 | -18 | -64,3% |
| | A6 | 29 | 34,5 | 5,5 | 19,0% | 22 | 36 | 14 | 63,6% |
| | A7 | 24,5 | 26 | 1,5 | 6,1% | 16 | 24 | 8 | 50,0% |
| | A8 | 34 | 40 | 6 | 17,6% | 28 | 24 | -4 | -14,3% |
| | A9 | 15 | 28 | 13 | 86,7% | 30 | 24 | -6 | -20,0% |
| | A10 | 29 | 37,5 | 8,5 | 29,3% | 12 | 16 | 4 | 33,3% |
| | A11 | 34,5 | 39,5 | 5 | 14,5% | 28 | 26 | -2 | -7,1% |
| | A12 | 28 | 31,5 | 3,5 | 12,5% | 34 | 34 | 0 | 0,0% |
| **Moyennes** | | **23,7** | **29,3** | **5,6** | **22,94%** | **21,0** | **24,5** | **3,5** | **17,31%** |

**Tableau 26 : Résultats aux tests de compréhension et d'expression écrite des groupes débutants et faux-débutants**

Le tableau ci-dessus montre que les performances en CE sont supérieures à celles d'EE. En CE, un seul apprenant (A5) régresse de 2 points entre le pré-test et le post-test tandis qu'un autre stagne (A4). Le reste des apprenants réussit à améliorer modérément leur performance. A9 est le seul apprenant qui dépasse notre critère de référence et augmente sa note de 13 points. En EE, A5 voit sa note chuter de 18 points. Ses déclarations dans la grille d'auto-évaluation confirment d'ailleurs ses résultats puisqu'il déclare n'avoir atteint aucun objectif, ni en CE ni en EE. A9, qui régresse de six points, déclare aussi n'avoir atteint qu'un seul objectif dans la même aptitude. A la

différence des déclarations constatées en CO et EO, celles des apprenants en CE et EE correspondent mieux aux résultats des tests dans ces aptitudes.

| Groupe | apprenant | Objectifs de CE déclarés atteints | Nombre total d'objectifs visés | % d'objectifs déclarés atteints | Objectifs de EE déclarés atteints | Nombre total d'objectifs visés | % d'objectifs déclarés atteints |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gr1 | A1 | 0 | 12 | 0% | 0 | 10 | 0% |
| | A2 | 2 | 12 | 17% | 5 | 10 | 50% |
| | A3 | 3 | 12 | 25% | 4 | 10 | 40% |
| Gr2 | A4 | 7 | 12 | 58% | 7 | 7 | 100% |
| Gr3 | A5 | 0 | 11 | 0% | 0 | 9 | 0% |
| | A6 | 1 | 11 | 9% | 8 | 9 | 89% |
| | A7 | 6 | 11 | 55% | 7 | 9 | 78% |
| | A8 | 8 | 11 | 73% | 9 | 9 | 100% |
| | A9 | 3 | 11 | 27% | 1 | 9 | 11% |
| | A10 | 4 | 11 | 36% | 2 | 9 | 22% |
| | A11 | 10 | 11 | 91% | 7 | 9 | 78% |
| | A12 | 4 | 11 | 36% | 3 | 9 | 33% |

**Tableau 27 : Nombre d'objectifs déclarés atteints par les apprenants débutants et faux-débutants en compréhension écrite et expression écrite**

Après avoir analysé les performances à l'oral et à l'écrit séparément, nous avons additionné les notes obtenues dans les quatre aptitudes afin de mesurer le développement de leur performance d'une manière globale. Nous avons donc multiplié par quatre notre critère de référence (12,5 X 4 = 50 points) dans chaque aptitude pour apprécier l'évolution des performances et donc des compétences langagières de ces apprenants dans leur ensemble.

En observant la note globale des apprenants débutants et faux-débutants (voir tableau ci-après), nous remarquons que seul A2 atteint un palier supplémentaire à l'issue de sa formation en augmentant sa note globale de 65,5 points. Cinq apprenants montrent une augmentation plus modérée, située entre 20 à 40 points. Le reste des augmentations est faible voire négligeable. A12 est le seul apprenant qui voit sa note globale reculer de 8 points entre les pré-tests et post-tests.

| Groupes | Apprenant | Note globale 1 | Note globale 2 | NG2-NG1 | % de progression |
|---|---|---|---|---|---|
| Gr1 | A1 | 60 | 99,5 | 39,5 | 65,8% |
| | A2 | 0 | 65,5 | 65,5 | #DIV/0! |
| | A3 | 42 | 76,5 | 34,5 | 82,1% |
| Gr2 | A4 | 98,5 | 112,5 | 14 | 14,2% |
| Gr3 | A5 | 68,5 | 74,5 | 6 | 8,8% |
| | A6 | 89 | 123 | 34 | 38,2% |
| | A7 | 87,5 | 101 | 13,5 | 15,4% |
| | A8 | 95 | 121,5 | 26,5 | 27,9% |
| | A9 | 88,5 | 91,5 | 3 | 3,4% |
| | A10 | 83,5 | 105 | 21,5 | 25,7% |
| | A11 | 104 | 141,5 | 37,5 | 36,1% |
| | A12 | 112 | 104 | -8 | -7,1% |
| **Moyennes** | | **77,4** | **101,3** | **24** | **28,23%** |

**Tableau 28 : Notes globales obtenues aux pré-tests et post-tests par les apprenants débutants et faux-débutants**

Notons que les notes du tableau ci-dessus révèlent un certain rééquilibrage entre les aptitudes : la dégradation d'une performance dans une aptitude est compensée par l'amélioration d'une performance dans une autre. Les régressions ou les progressions constatées précédemment dans chaque aptitude sont moins évidentes ici. Nous faisons donc l'hypothèse qu'utiliser la note globale obtenue aux pré-tests serait susceptible de fausser les décisions prises lors du positionnement des apprenants en début de formation.

## 10.2.Evolution de la compétence langagière des apprenants de niveau intermédiaire

Le niveau intermédiaire est composé de trois groupes : groupe 4, groupe 5 et groupe 6. Le volume horaire de leurs cours de tronc commun est moins important que celui des apprenants débutants et faux-débutants pour leur permettre de choisir plus de cours par eux-mêmes (5 cours). Dans le cadre de l'autoformation, ces groupes bénéficient de modalités de travail en autodirection avec le soutien. Nous présentons leurs résultats en CO et EO ci-dessous :

| Groupes | Apprenant | CO1 | CO2 | CO2-CO1 | % de progression | EO1 | EO2 | EO2-EO2 | % de progression |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gr4 | A13 | 16 | 25,5 | 9,5 | 59,38% | 18 | 34 | 16 | 47,06% |
| | A14 | 27 | 36,5 | 9,5 | 35,19% | 36 | 42 | 6 | 14,29% |
| | A15 | 26 | 25 | -1 | -3,85% | 30 | 30 | 0 | 0,00% |
| | A16 | 18 | 25 | 7 | 38,89% | 32 | 30 | -2 | -6,67% |
| | A17 | 22,5 | 23,5 | 1 | 4,44% | 28 | 32 | 4 | 12,50% |
| | A18 | 25 | 28 | 3 | 12,00% | 34 | 34 | 0 | 0,00% |
| | A19 | 21 | 23 | 2 | 9,52% | 36 | 30 | -6 | -20,00% |
| | A20 | 12 | 28 | 16 | 133,33% | 28 | 28 | 0 | 0,00% |
| | A21 | 29 | 27,5 | -1,5 | -5,17% | 44 | 40 | -4 | -10,00% |
| Gr5 | A22 | 27 | 20 | -7 | -25,93% | 26 | 40 | 14 | 35,00% |
| | A23 | 24 | 24 | 0 | 0,00% | 30 | 42 | 12 | 28,57% |
| | A24 | 30,5 | 36 | 5,5 | 18,03% | 29 | 42 | 13 | 30,95% |
| | A25 | 27 | 35 | 8 | 29,63% | 28 | 40 | 12 | 30,00% |
| | A26 | 20,5 | 25 | 4,5 | 21,95% | 25 | 34 | 9 | 26,47% |
| | A27 | 22,5 | 35 | 12,5 | 55,56% | 20 | 36 | 16 | 44,44% |
| | A28 | 18,5 | 19,5 | 1 | 5,41% | 32 | 30 | -2 | -6,67% |
| | A29 | 15,5 | 20,5 | 5 | 32,26% | 34 | 26 | -8 | -30,77% |
| | A30 | 24 | 33,5 | 9,5 | 39,58% | 26 | 22 | -4 | -18,18% |
| Gr6 | A31 | 32,5 | 34 | 1,5 | 5% | 48 | 38 | -10 | -26% |
| | A32 | 28 | 29 | 1 | 3,57% | 34 | 38 | 4 | 10,53% |
| | A33 | 34,5 | 30,5 | -4 | -11,59% | 36 | 40 | 4 | 10,00% |
| | A34 | 23 | 28 | 5 | 21,74% | 34 | 40 | 6 | 15,00% |
| | A35 | 39 | 29,5 | -9,5 | -24,36% | 36 | 36 | 0 | 0,00% |
| | A36 | 25,5 | 35 | 9,5 | 37,25% | 28 | 30 | 2 | 6,67% |
| | A37 | 26 | 32 | 6 | 23,08% | 34 | 40 | 6 | 15,00% |
| | A38 | 33,5 | 30,5 | -3 | -8,96% | 30 | 40 | 10 | 25,00% |
| | A39 | 25 | 32,5 | 7,5 | 30,00% | 44 | 38 | -6 | -15,79% |
| | A40 | 26,5 | 23 | -3,5 | -13,21% | 38 | 36 | -2 | -5,56% |
| **Moyennes** | | **25,0** | **28,4** | **3,4** | **18,66%** | **32,1** | **35,3** | **3,2** | **7,55%** |

**Tableau 29 : Résultats aux pré-tests et post-tests de compréhension et d'expression orale des apprenants de niveau intermédiaire**

Ces groupes intermédiaires présentent le même problème que les groupes de débutants et faux-débutants : leurs notes de CO sont plus faibles au pré-test et post-test que celles d'EO même si la différence entre les deux performances est plus forte en moyenne. En CO, un seul apprenant (A20) améliore son score de 16 points et dépasse ainsi notre critère de référence. A27 l'atteint tout juste avec 12,5 points. Nous comptabilisons sept régressions, une stagnation, et de légères augmentations en dessous de 12,5 points. En EO, les performances sont sensiblement meilleures : quatre apprenants dépassent le critère de référence de l'accession à un niveau supérieur. En revanche neuf apprenants régressent et quatre autres stagnent. Nous allons comparer à présent les résultats aux tests avec les déclarations tirées des grilles d'auto-évaluation.

| Groupes | Apprenants | Objectifs de CO déclarés atteints | Nombre total d'objectifs visés | % d'objectifs déclarés atteints | Objectifs de EO déclarés atteints | Nombre total d'objectifs visés | % d'objectifs déclarés atteints |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gr4 | A13 | 5 | 8 | 63% | 7 | 8 | 88% |
| | A14 | 8 | 8 | 100% | 6 | 8 | 75% |
| | A15 | 8 | 8 | 100% | 7 | 8 | 88% |
| | A16 | 5 | 8 | 63% | 6 | 8 | 75% |
| | A17 | 5 | 8 | 63% | 0 | 8 | 0% |
| | A18 | 7 | 8 | 88% | 7 | 8 | 88% |
| | A19 | 5 | 8 | 63% | 5 | 8 | 63% |
| | A20 | 6 | 8 | 75% | 7 | 8 | 88% |
| | A21 | 8 | 8 | 100% | 8 | 8 | 100% |
| Gr5 | A22 | 2 | 14 | 14% | 4 | 9 | 44% |
| | A23 | 10 | 14 | 71% | 9 | 9 | 100% |
| | A24 | 11 | 14 | 79% | 6 | 9 | 67% |
| | A25 | 9 | 14 | 64% | 7 | 9 | 78% |
| | A26 | 11 | 14 | 79% | 5 | 9 | 56% |
| | A27 | 13 | 14 | 93% | 8 | 9 | 89% |
| | A28 | 8 | 14 | 57% | 6 | 9 | 67% |
| | A29 | 9 | 14 | 64% | 9 | 9 | 100% |
| | A30 | 8 | 13 | 62% | 9 | 9 | 100% |
| Gr6 | A31 | 10 | 13 | 77% | 11 | 14 | 79% |
| | A32 | 2 | 13 | 15% | 9 | 14 | 64% |
| | A33 | 10 | 13 | 77% | 12 | 14 | 86% |
| | A34 | 7 | 13 | 54% | 9 | 14 | 64% |
| | A35 | 8 | 13 | 62% | 11 | 14 | 79% |
| | A36 | 10 | 13 | 77% | 13 | 14 | 93% |
| | A37 | 8 | 13 | 62% | 12 | 14 | 86% |
| | A38 | 6 | 13 | 46% | 6 | 14 | 43% |
| | A39 | 11 | 13 | 85% | 12 | 14 | 86% |
| | A40 | 10 | 13 | 77% | 9 | 14 | 64% |

**Tableau 30 : Nombre d'objectifs déclarés atteints par les apprenants de niveau intermédiaire en compréhension et expression orale**

L'analyse des déclarations des apprenants de ce niveau semble confirmer les doutes que nous avons émis lors de l'examen des données des apprenants débutants. Elle témoigne une fois encore du manque de fiabilité de l'outil que représente la grille d'auto-évaluation en l'état actuel, comme le montrent plusieurs exemples. A15 voit sa note baisser d'un point en CO, pourtant, à l'issue de sa formation, il déclare maîtriser la totalité des objectifs de CO vus en cours. Quant à A31, il régresse de 10 points en EO et déclare atteindre 11 objectifs sur 14 pour la même aptitude. La note de A29 diminue également de 8 points en EO alors qu'il déclare maîtriser la totalité des objectifs visés.

Ce constat soulève plusieurs questions quant à l'utilisation de cet outil par les apprenants : cherchent-ils à se montrer sous un jour plus favorable vis-à-vis notamment de leurs formateurs pour ne pas les décevoir ? Ou bien manquent-ils de critères ou de stratégies pour évaluer plus fidèlement leurs compétences ? Nous tenterons d'élucider ces questions ultérieurement.

Nous passons ensuite aux résultats des deux aptitudes de l'écrit (CE et EE) présentés dans le tableau ci-dessous :

| Groupes | Apprenants | CE1 | CE2 | CE2-CE1 | % de progression | EE1 | EE2 | EE2-EE1 | % de progression |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gr4 | A13 | 39 | 43,5 | 4,5 | 11,54% | 32 | 46 | 14 | 43,75% |
| | A14 | 42,5 | 44 | 1,5 | 3,53% | 0 | 28 | 28 | #DIV/0! |
| | A15 | 30 | 30 | 0 | 0,00% | 38 | 48 | 10 | 26,32% |
| | A16 | 31 | 31,5 | 0,5 | 1,61% | 22 | 36 | 14 | 63,64% |
| | A17 | 36,5 | 32,5 | -4 | -10,96% | 32 | 34 | 2 | 6,25% |
| | A18 | 25 | 41,5 | 16,5 | 66,00% | 30 | 44 | 14 | 46,67% |
| | A19 | 41 | 34,5 | -6,5 | -15,85% | 22 | 26 | 4 | 18,18% |
| | A20 | 20 | 31 | 11 | 55,00% | 26 | 24 | -2 | -7,69% |
| | A21 | 35 | 39 | 4 | 11,43% | 40 | 44 | 4 | 10,00% |
| Gr5 | A22 | 44 | 40 | -4 | -9,09% | 32 | 32 | 0 | 0,00% |
| | A23 | 35 | 31,5 | -3,5 | -10,00% | 32 | 28 | -4 | -12,50% |
| | A24 | 28 | 39 | 11 | 39,29% | 26 | 32 | 6 | 23,08% |
| | A25 | 38 | 45,5 | 7,5 | 19,74% | 36 | 46 | 10 | 27,78% |
| | A26 | 40,5 | 38 | -2,5 | -6,17% | 34 | 26 | -8 | -23,53% |
| | A27 | 42 | 47 | 5 | 11,90% | 26 | 26 | 0 | 0,00% |
| | A28 | 35 | 36,5 | 1,5 | 4,29% | 36 | 32 | -4 | -11,11% |
| | A29 | 39,5 | 43 | 3,5 | 8,86% | 26 | 24 | -2 | -7,69% |
| | A30 | 38,5 | 39,5 | 1 | 2,60% | 30 | 38 | 8 | 26,67% |
| Gr6 | A31 | 32 | 43,5 | 11,5 | 35,94% | 40 | 48 | 8 | 20,00% |
| | A32 | 40,5 | 45,5 | 5 | 12,35% | 36 | 38 | 2 | 5,56% |
| | A33 | 37 | 39,5 | 2,5 | 6,76% | 44 | 34 | -10 | -22,73% |
| | A34 | 33 | 38 | 5 | 15,15% | 40 | 32 | -8 | -20,00% |
| | A35 | 28 | 37 | 9 | 32,14% | 28 | 40 | 12 | 42,86% |
| | A36 | 23 | 34 | 11 | 47,83% | 24 | 36 | 12 | 50,00% |
| | A37 | 44,5 | 48 | 3,5 | 7,87% | 24 | 44 | 20 | 83,33% |
| | A38 | 39,5 | 47 | 7,5 | 18,99% | 32 | 36 | 4 | 12,50% |
| | A39 | 44,5 | 43 | -1,5 | -3,37% | 22 | 28 | 6 | 27,27% |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A40 | 34 | 40 | 6 | 17,65% | 38 | 38 | 0 | 0,00% |
| **Moyennes** | | **35,6** | **39,4** | **3,8** | **13,39%** | **30,3** | **35,3** | **5,0** | **15,87%** |

**Tableau 31 : Résultats aux pré-tests et post-tests de compréhension et expression écrite des apprenants de niveau intermédiaire**

La différence entre le pré-test et le post-test est plus forte en moyenne en EE qu'en CE et montre une progression plus importante. A18 est le seul à montrer une amélioration importante de sa performance en CE, avec une nette augmentation de sa note de 16,5 points alors que la performance de 6 apprenants se dégrade et que celle d'un apprenants stagne. Celle des 19 autres apprenants ne s'améliore que faiblement. En EE, nous avons cinq apprenants qui atteignent une augmentation supérieure à 12,5 points, six qui régressent, trois qui stagnent et le reste qui progresse légèrement.

Dans le tableau qui suit, la maîtrise des objectifs déclarés par les apprenants en CE est manquante car l'équipe pédagogique avait estimé au moment de l'ouverture de la formation vers des cours à choix (français sur objectifs spécifiques, préparation aux examens du DELF et du DALF, médias) que ceux-ci offraient suffisamment l'occasion de travailler cette aptitude et donc ne nécessitait plus d'être travaillée dans le cadre des cours de tronc commun.

| Groupes | Apprenants | Objectifs de CE déclarés atteints | Nombre total d'objectifs visés | % d'objectifs déclarés atteints | Objectifs de EE déclarés atteints | Nombre total d'objectifs visés | % d'objectifs déclarés atteints |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gr4 | A13 | Pas de CE à partir Groupe 4 | | | 7 | 8 | 88% |
| | A14 | | | | 0 | 8 | 0% |
| | A15 | | | | 8 | 8 | 100% |
| | A16 | | | | 2 | 8 | 25% |
| | A17 | | | | 0 | 8 | 0% |
| | A18 | | | | 6 | 8 | 75% |
| | A19 | | | | 5 | 8 | 63% |
| | A20 | | | | 7 | 8 | 88% |
| | A21 | | | | 6 | 8 | 75% |
| Gr5 | A22 | | | | 4 | 7 | 57% |
| | A23 | | | | 6 | 7 | 86% |
| | A24 | | | | 3 | 7 | 43% |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | A25 | | 7 | 7 | 100% |
| | A26 | | 1 | 7 | 14% |
| | A27 | | 5 | 7 | 71% |
| | A28 | | 5 | 7 | 71% |
| | A29 | | 4 | 7 | 57% |
| | A30 | | 5 | 7 | 71% |
| Gr6 | A31 | | 10 | 14 | 71% |
| | A32 | | 5 | 14 | 36% |
| | A33 | | 10 | 14 | 71% |
| | A34 | | 9 | 14 | 64% |
| | A35 | | 12 | 14 | 86% |
| | A36 | | 7 | 14 | 50% |
| | A37 | | 12 | 14 | 86% |
| | A38 | | 8 | 14 | 57% |
| | A39 | | 9 | 14 | 64% |
| | A40 | | 12 | 14 | 86% |

**Tableau 32 : Nombre d'objectifs déclarés atteints en expression écritepar les apprenants de niveau intermédiaire**

En EE, le problème de la surévaluation ou de la sous-évaluation des objectifs maîtrisés se reproduit dans ce groupe, à l'instar des groupes débutants et faux-débutants. A titre d'exemple, A33, dont la performance au post-test diminue de 10 points, déclare maîtriser 10 objectifs sur 14. Il en est de même pour A40 qui stagne aux tests et déclare maîtriser 12 objectifs sur les 14 travaillés en cours. En comparaison des données collectées grâce aux tests, nous estimons par conséquent que les données collectées grâce à la grille d'auto-évaluation tendent à induire en erreur à la fois l'apprenant et le formateur dans le cadre d'une évaluation sommative.

Examinons à présent à la note globale pour faire le point sur les compétences langagière des apprenants du niveau intermédiaire.

| Groupes | Apprenants | Note globale 1 | Note globale 2 | NG2-NG1 | % de progression |
|---|---|---|---|---|---|
| Gr4 | A13 | 105 | 149 | 44 | 41,9% |
| | A14 | 105,5 | 150,5 | 45 | 42,7% |
| | A15 | 124 | 133 | 9 | 7,3% |
| | A16 | 103 | 122,5 | 19,5 | 18,9% |
| | A17 | 119 | 122 | 3 | 2,5% |
| | A18 | 114 | 147,5 | 33,5 | 29,4% |
| | A19 | 120 | 113,5 | -6,5 | -5,4% |
| | A20 | 86 | 111 | 25 | 29,1% |
| | A21 | 148 | 150,5 | 2,5 | 1,7% |
| Gr5 | A22 | 129 | 132 | 3 | 2,3% |
| | A23 | 121 | 125,5 | 4,5 | 3,7% |
| | A24 | 113,5 | 149 | 35,5 | 31,3% |
| | A25 | 129 | 166,5 | 37,5 | 29,1% |
| | A26 | 120 | 123 | 3 | 2,5% |
| | A27 | 110,5 | 144 | 33,5 | 30,3% |
| | A28 | 121,5 | 118 | -3,5 | -2,9% |
| | A29 | 115 | 113,5 | -1,5 | -1,3% |
| | A30 | 118,5 | 133 | 14,5 | 12,2% |
| Gr6 | A31 | 152,5 | 163,5 | 11 | 7,2% |
| | A32 | 138,5 | 150,5 | 12 | 8,7% |
| | A33 | 151,5 | 144 | -7,5 | -5,0% |
| | A34 | 130 | 138 | 8 | 6,2% |
| | A35 | 131 | 142,5 | 11,5 | 8,8% |
| | A36 | 100,5 | 135 | 34,5 | 34,3% |
| | A37 | 128,5 | 164 | 35,5 | 27,6% |
| | A38 | 135 | 153,5 | 18,5 | 13,7% |
| | A39 | 135,5 | 141,5 | 6 | 4,4% |
| | A40 | 136,5 | 137 | 0,5 | 0,4% |
| **Moyennes** | | **122,9** | **138,3** | **15,4** | **13,6%** |

**Tableau 33 : Notes globales obtenues aux pré-tests et post-tests par les apprenants du niveau intermédiaire**

Pour le niveau intermédiaire, nous constatons également qu'une aptitude en compense une autre de manière à contrebalancer les résultats. Cependant, aucun apprenant n'obtient au post-test les 50 points nécessaires à son passage vers un niveau

supérieur. Nous notons quatre régressions, huit augmentations modérées de 30 à 45 points. Les apprenants restants voient leur performance s'améliorer faiblement.

## 10.3.Evolution de la compétence langagière des apprenants de niveau avancé

Le dernier niveau analysé est le niveau avancé. Il est constitué des groupes 7 et 8 dont les résultats en CO et CE figurent dans le tableau ci-dessous :

| Groupes | Apprenants | CO1 | CO2 | CO2-CO1 | % de progression | EO1 | EO2 | EO2-EO2 | % de progression |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gr7 | A41 | 30,5 | 31,5 | 1 | 3,28% | 36 | 42 | 6 | 14,29% |
| | A42 | 29,5 | 31 | 1,5 | 5,08% | 36 | 40 | 4 | 10,00% |
| | A43 | 28 | 27 | -1 | -3,57% | 34 | 34 | 0 | 0,00% |
| | A44 | 35,5 | 35,5 | 0 | 0,00% | 34 | 32 | -2 | -6,25% |
| | A45 | 28 | 34,5 | 6,5 | 23,21% | 36 | 40 | 4 | 10,00% |
| Gr8 | A46 | 39,5 | 41,5 | 2 | 5,06% | 36 | 42 | 6 | 16,67% |
| | A47 | 34 | 36 | 2 | 5,88% | 40 | 32 | -8 | -20,00% |
| | A48 | 29 | 34 | 5 | 17,24% | 36 | 46 | 10 | 27,78% |
| | A49 | 28 | 35,5 | 7,5 | 26,79% | 38 | 50 | 12 | 31,58% |
| | A50 | 32,5 | 38,5 | 6 | 18,46% | 36 | 30 | -6 | -16,67% |
| | A51 | 34,5 | 33,5 | -1 | -2,90% | 32 | 42 | 10 | 31,25% |
| | A52 | 31,5 | 32,5 | 1 | 3,17% | 34 | 34 | 0 | 0,00% |
| | A53 | 38,5 | 42,5 | 4 | 10,39% | 40 | 38 | -2 | -5,00% |
| **Moyennes** | | **32,2** | **34,9** | **2,7** | **8,62%** | **36,0** | **38,6** | **2,6** | **7,20%** |

**Tableau 34 : Résultats aux pré-tests et post-tests de compréhension et d'expression orale des apprenants de niveau avancé**

A la lumière des notes du précédent tableau, nous comptabilisons en CO, 2 régressions minimes, 1 stagnation, 8 faibles augmentations et une augmentation modérée. En EO, A49 augmente sa note de 12 points et atteint le seuil maximal de 50 points. Deux autres apprenants (A48 et A51) progressent de 10 points, quatre (A41, A42, A45 et A46) développent leur performance modérément, A43 et A52 stagnent. Quant à A47, il affiche la plus importante régression du groupe (-8 points). A44 et A53 montrent une faible régression.

| Groupes | Apprenants | Objectifs de CO déclarés atteints | Nombre total d'objectifs visés | % d'objectifs déclarés atteints | Objectifs de EO déclarés atteints | Nombre total d'objectifs visés | % d'objectifs déclarés atteints |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gr7 | A41 | 3 | 11 | 27% | 3 | 18 | 17% |
| | A42 | 7 | 11 | 64% | 16 | 18 | 89% |
| | A43 | 8 | 11 | 73% | 3 | 18 | 17% |
| | A44 | 7 | 11 | 64% | 17 | 18 | 94% |
| | A45 | 4 | 11 | 36% | 9 | 18 | 50% |
| Gr8 | A46 | 12 | 17 | 71% | 14 | 24 | 58% |
| | A47 | 4 | 17 | 24% | 8 | 24 | 33% |
| | A48 | 14 | 17 | 82% | 24 | 24 | 100% |
| | A49 | 14 | 17 | 82% | 23 | 24 | 96% |
| | A50 | 17 | 17 | 100% | 24 | 24 | 100% |
| | A51 | 17 | 17 | 100% | 23 | 24 | 96% |
| | A52 | 16 | 17 | 94% | 19 | 24 | 79% |
| | A53 | 15 | 17 | 88% | 16 | 24 | 67% |

**Tableau 35 : Objectifs déclarés atteints en compréhension et expression orale par les apprenants de niveau avancé**

La comparaison entre les performances aux post-tests de CO/EO et la maîtrise des objectifs dans ces aptitudes n'est pas non plus concluante pour les groupes avancés, comme l'illustre l'exemple de A44 qui stagne en CO et déclare pourtant maîtriser 7 objectifs sur 11. Concernant l'EO, A44 régresse de 2 points et déclare maîtriser 17 objectifs sur 18. L'exemple de A50 est encore plus frappant : il baisse de 6 points en EO et déclare maîtriser tous les objectifs du cours dans cette aptitude.

Le tableau suivant présente les résultats aux tests de CE et d'EE des apprenants appartenant aux groupes de niveau avancé :

| Groupes | Apprenants | CE1 | CE2 | CE2-CE1 | % de progression | EE1 | EE2 | EE2-EE1 | % de progression |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gr7 | A41 | 38 | 40 | 2 | 5,26% | 46 | 46 | 0 | 0,00% |
| | A42 | 39,5 | 36,5 | -3 | -7,59% | 34 | 40 | 6 | 17,65% |
| | A43 | 36,5 | 41,5 | 5 | 13,70% | 40 | 42 | 2 | 5,00% |
| | A44 | 43,5 | 46 | 2,5 | 5,75% | 38 | 34 | -4 | -10,53% |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A45 | 42 | 42,5 | 0,5 | 1,19% | 34 | 38 | 4 | 11,76% |
| Gr8 | A46 | 43 | 45,5 | 2,5 | 5,81% | 34 | 36 | 2 | 5,88% |
| | A47 | 43 | 44 | 1 | 2,33% | 32 | 38 | 6 | 18,75% |
| | A48 | 43,5 | 47 | 3,5 | 8,05% | 46 | 34 | -12 | -26,09% |
| | A49 | 44 | 45,5 | 1,5 | 3,41% | 42 | 42 | 0 | 0,00% |
| | A50 | 44,5 | 45 | 0,5 | 1,12% | 42 | 46 | 4 | 9,52% |
| | A51 | 39,5 | 43,5 | 4 | 10,13% | 46 | 38 | -8 | -17,39% |
| | A52 | 36,5 | 43,5 | 7 | 19,18% | 38 | 44 | 6 | 15,79% |
| | A53 | 46,5 | 47,5 | 1 | 2,15% | 42 | 46 | 4 | 9,52% |
| **Moyennes** | | **41,5** | **43,7** | **2,2** | **5,42%** | **39,5** | **40,3** | **0,8** | **3,07%** |

**Tableau 36 : Résultats aux tests de compréhension et d'expression écrite des apprenants du niveau avancé**

Les résultats ci-dessus ne montrent globalement que très peu de développement aux tests de CE. Seul A52 se démarque du groupe et obtient une progression de 7 points. En EE, les résultats sont encore plus défavorables qu'en CE. Nous constatons par exemple que A48 et A51 régressent respectivement de 12 et 8 points. Nous comptabilisons aussi 2 stagnations et 8 faibles progressions.

Tout comme les apprenants des groupes de niveau intermédiaire, les groupes de niveau avancé n'ont pas travaillé d'objectifs de CE dans le cadre des cours de tronc commun pour les raisons que nous avons déjà évoquées. Le tableau ci-dessous indique uniquement le nombre d'objectifs déclarés atteints par les apprenants en EE. Nous allons comparer ces données avec les résultats obtenus aux tests dans cette même aptitude.

| Groupes | Apprenants | Objectifs de CE déclarés atteints | Nombre total d'objectifs visés | % d'objectifs déclarés atteints | Objectifs de EE déclarés atteints | Nombre total d'objectifs visés | % d'objectifs déclarés atteints |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gr7 | A41 | Pas d'objectif de CE travaillés dans ces groupes | | | 7 | 18 | 39% |
| | A42 | | | | 16 | 18 | 89% |
| | A43 | | | | 9 | 18 | 50% |
| | A44 | | | | 17 | 18 | 94% |
| | A45 | | | | 12 | 18 | 67% |
| Gr8 | A46 | | | | 3 | 11 | 27% |
| | A47 | | | | 4 | 11 | 36% |
| | A48 | | | | 9 | 11 | 82% |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | A49 | | 5 | 11 | 45% |
| | A50 | | 11 | 11 | 100% |
| | A51 | | 11 | 11 | 100% |
| | A52 | | 10 | 11 | 91% |
| | A53 | | 8 | 11 | 73% |

**Tableau 37 : Nombre d'objectifs déclarés en expression écrite par les apprenants de niveau avancé**

Nous remarquons à nouveau la présence de contradictions entre les données fournies par les tests et les déclarations recueillies dans les grilles d'auto-évaluation. Parmi les exemples les plus marquants, nous citerons le cas de A48 qui déclare maîtriser 9 objectifs sur 18 alors que sa performance diminue entre les deux tests d'EE. Nous notons également des discordances dans les données concernant A51 : il régresse aussi de 8 points en EE et déclare pourtant avoir atteint la totalité des objectifs travaillés en cours. A l'instar des groupes débutants et intermédiaires, le constat est le même pour les apprenants appartenant aux groupes de niveau d'avancé : les apprenants ne s'auto-évaluent pas correctement.

Le tableau ci-après rassemble les notes globales obtenues aux pré-tests et aux post-tests par les apprenants des groupes avancés :

| Groupes | Apprenants | NG1 | NG2 | NG2-NG1 | % de progression |
|---|---|---|---|---|---|
| Gr7 | A41 | 150,5 | 159,5 | 9 | 6,0% |
| | A42 | 139 | 147,5 | 8,5 | 6,1% |
| | A43 | 138,5 | 144,5 | 6 | 4,3% |
| | A44 | 151 | 147,5 | -3,5 | -2,3% |
| | A45 | 140 | 155 | 15 | 10,7% |
| Gr8 | A46 | 152,5 | 165 | 12,5 | 8,2% |
| | A47 | 149 | 150 | 1 | 0,7% |
| | A48 | 154,5 | 161 | 6,5 | 4,2% |
| | A49 | 152 | 173 | 21 | 13,8% |
| | A50 | 155 | 159,5 | 4,5 | 2,9% |
| | A51 | 152 | 157 | 5 | 3,3% |
| | A52 | 140 | 154 | 14 | 10,0% |
| | A53 | 167 | 174 | 7 | 4,2% |
| **Moyennes** | | **149,31** | **157,50** | **8,19** | **5,5%** |

**Tableau 38 : Notes globales obtenues aux pré-tests et post-tests par les apprenants du niveau avancé**

Sur cette partie de notre échantillon, le tableau indique une faible progression en moyenne. A l'issue de la formation, personne n'atteint ou ne s'approche de la note maximum des 200 points prévus par les tests. Cependant, A49 se démarque du groupe et affiche la plus forte augmentation de sa note globale avec 21 points supplémentaires. A46 et A52 montre une augmentation plus faible. A44 régresse de 3,5 points. Le reste des apprenants ne progresse que de façon minime entre 4 et 6 points.

## 10.4. Synthèse

Le graphique suivant permet d'apprécier visuellement le degré de compétences langagières de tous les apprenants de notre échantillon et son évolution entre le début et la fin de leur formation.

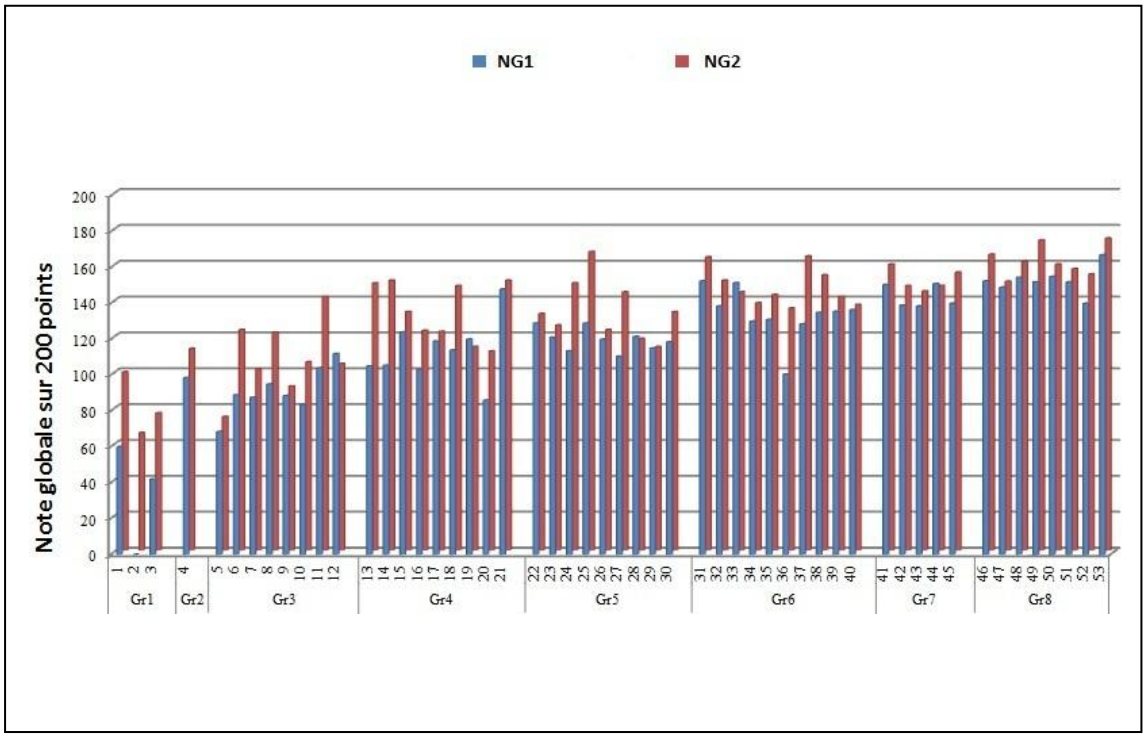


**Figure 17 : Graphique comparatif entre la note globale au pré-test et au post-test**

Si nous examinons le graphique ci-dessus et le tableau récapitulatif correspondant (cf. annexe B4) dans son ensemble, nous constatons que 47 apprenants, soit près de 89% de notre échantillon, se démarquent par une augmentation de leur note

globale. Parallèlement, seuls 6 apprenants, soit 11% de notre échantillon, sont concernés par une diminution de leurs performances aux tests. En observant les données d'un peu plus près, nous constatons néanmoins que le bilan est plus mitigé qu'à première vue. Nous avons réparti tous les apprenants de notre échantillon sur une échelle de valeur permettant d'apprécier l'évolution de leurs performances entre le pré-test et le post-test.

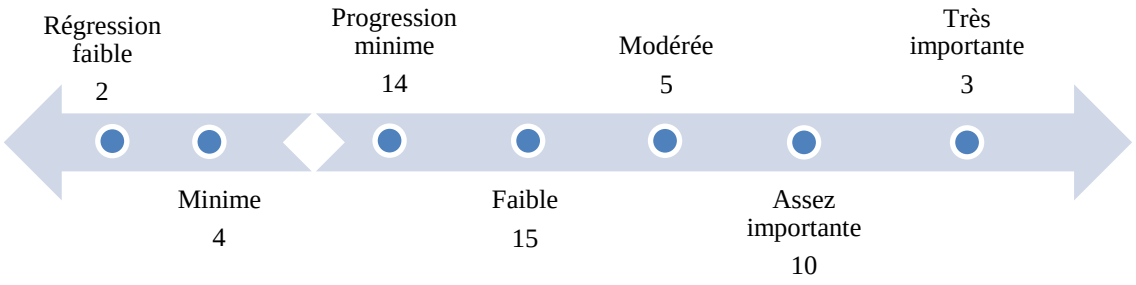


**Figure 18 : répartition des apprenants de l'échantillon selon l'évolution de leurs performances**

Parmi les apprenants montrant une progression de leurs performances, seuls trois apprenants (A2, A13, A14) affichent une augmentation très importante de leur note globale (entre 44 et 65,5 points supplémentaires) et suffisamment significative pour passer à un niveau supérieur. Dix autres apprenants (par exemple A1, A6, A11, A18, A25 ou A37) voient leur note progresser de façon assez importante (entre 34 et 39,5 points) sans pour autant leur permettre d'accéder à un niveau supérieur. Cinq étudiants (A8, A10, A16, A20, A49) montrent une progression modérée comprise entre 19,5 et 26,5 points tandis que les performances de quinze autres étudiants (tels que A4, A15, A31, A41, A46, A53) ne s'améliorent que faiblement (entre 7 et 18,5 points). Quant aux apprenants dont la progression est minime voire quasiment nulle (entre 0,5 et 6 points), ils sont au nombre de quatorze. Nous citerons en guise d'illustration les apprenants A9, A21, A26, A40, A47. Nous constatons par ailleurs que quatre apprenants (A19, A28, A29, A44) accusent une baisse minime de leurs performances entre le pré-test et le post-test (entre -1,5 et -6,5 points) et que deux autres (A12 et A33) montrent une régression plus importante de leurs performances mais qui demeure faible avec 8 et 7,5 points en moins.

Afin de déterminer l'influence ou le poids de chacun des tests dans la note globale, nous avons étudié plus en détails les performances des apprenants aptitude par aptitude.

| **Ordre de classement** | **4** | **1** | **3** | **2** |
|---|---|---|---|---|
| **Tests de départ** | CO1 | CE1 | EO1 | EE1 |
| **Moyennes des notes obtenues** | 24,4 | 34,4 | 29,8 | 30,5 |
| **Ordre de classement** | **4** | **1** | **2** | **3** |
| **Tests d'arrivée** | CO2 | CE2 | EO2 | EE2 |
| **Moyennes des notes obtenues** | 28,1 | 38,2 | 34,3 | 34,1 |

**Tableau 39 : Comparaison de la moyenne des notes obtenues aux tests de départ et d'arrivée aptitude par aptitude**

Si nous comparons les performances de tout notre échantillon aptitude par aptitude, nous observons globalement, par ordre décroissant, un niveau de départ plus important en : 1/ compréhension écrite, 2/ expression écrite, 3/ expression orale, 4/ compréhension orale. Nous pouvons en déduire que l'aptitude pour laquelle les apprenants semblent rencontrer le plus de facilités à leur arrivée au DéFLE est la compréhension écrite. 46 apprenants, soit 87% de notre échantillon, ont une note supérieure ou égale à la moyenne dans cette aptitude. Inversement, l'aptitude pour laquelle les apprenants semblent rencontrer le plus de difficultés au départ est la compréhension orale. Seulement 20 apprenants, c'est-à-dire 38% de notre échantillon, réussissent à obtenir une note supérieure ou égale à la moyenne.

L'examen des performances en fin de session de nos apprenants montre une progression à peu près équivalente dans chaque aptitude (entre 3,6 et 4,5 points). Nous notons cependant un léger changement dans le classement puisque l'expression orale supplante de peu l'expression écrite en fin de formation. La progression semble donc plus forte globalement en expression orale comparée à l'expression écrite.

A ce stade de notre analyse, nous ne pouvons établir aucun lien quant à l'amélioration ou la dégradation des notes des apprenants de notre échantillon dans certaines aptitudes. Comme nous avons pu le constater à chaque étape de notre analyse, les déclarations fournies par les apprenants dans le cadre des grilles d'auto-évaluation

de la maîtrise par les objectifs ne nous ont pas fourni d'indice d'explication probant. Afin de favoriser une utilisation plus efficace de ces grilles, celles-ci devraient être accompagnées de tests réalisés à l'échelle de la classe (non du département) et correspondant exactement aux objectifs visés en cours pour confirmer ou infirmer leur maîtrise.

Il serait cependant intéressant de vérifier s'il existe un lien entre le développement des compétences langagières mesuré à travers les tests et le développement des compétences d'apprentissage évalué d'après les réponses fournies par les apprenants dans le cadre des grilles d'autoévaluations des stratégies.

## Chapitre 11 Compétence d'apprentissage

Afin de mesurer l'impact du dispositif de formation ouverte sur le processus d'autonomisation des apprenants, nous nous sommes également intéressée au développement de leur compétence d'apprentissage. Les effets du dispositif sur la compétence d'apprentissage ont été mesurés grâce aux déclarations fournies par les apprenants de notre échantillon dans le cadre des grilles d'auto-évaluation des stratégies distribuées en fin de formation. Pour rappel, ces grilles d'auto-évaluation visent à identifier les stratégies d'apprentissage apprises par les apprenants avant et pendant leur formation au DéFLE. Ces grilles d'auto-évaluation réunissent soixante stratégies et techniques susceptibles de faciliter l'apprentissage et de favoriser l'autonomie de l'apprenant réparties équitablement en six catégories et sous-catégories comme nous l'avons évoqué précédemment : 1/ métacognitives et cognitives en 2/ compréhension orale, 3/ compréhension écrite, 4/ expression orale, 5/ expression écrite, 6/ vocabulaire et grammaire.

Une fois les données recueillies (cf. tableau complet, annexe B6), nous les avons comptabilisées et traduites en pourcentage pour chaque apprenant de notre échantillon. Quand on additionne les stratégies acquises avant et au sein du DéFLE et que l'on obtient un résultat inférieur à 100%, cela signifie que l'apprenant n'a pas encore appris toutes les stratégies et techniques d'apprentissage, prévues par le questionnaire et qui leur permettraient de mener un apprentissage en autodirection voire en autonomie. Nous avons ensuite calculé la marge de progression individuelle des apprenants pour la durée

de leur formation au DéFLE.

La figure 17 (voir page suivante) permet d'établir une comparaison entre les stratégies apprises par les apprenants avant leur arrivée au DéFLE et les stratégies apprises au cours de leur formation au DéFLE.

Au vu du graphique, une constatation immédiate s'impose : les apprenants de notre échantillon déclarent tous, sans exception, avoir appris de nouvelles stratégies d'apprentissage pendant leur formation au DéFLE. L'examen des chiffres indique que les stratégies apprises avant le DéFLE varient de 2% à 68% pour une moyenne de 31% sur tout l'échantillon. En comparaison, la proportion de stratégies apprises au DéFLE paraît globalement plus importante, elle varie de 7% à 88% pour une moyenne globale de 51%. Il en résulte une marge de progression individuelle oscillant entre 9% et 98% pour une moyenne générale de 62%.

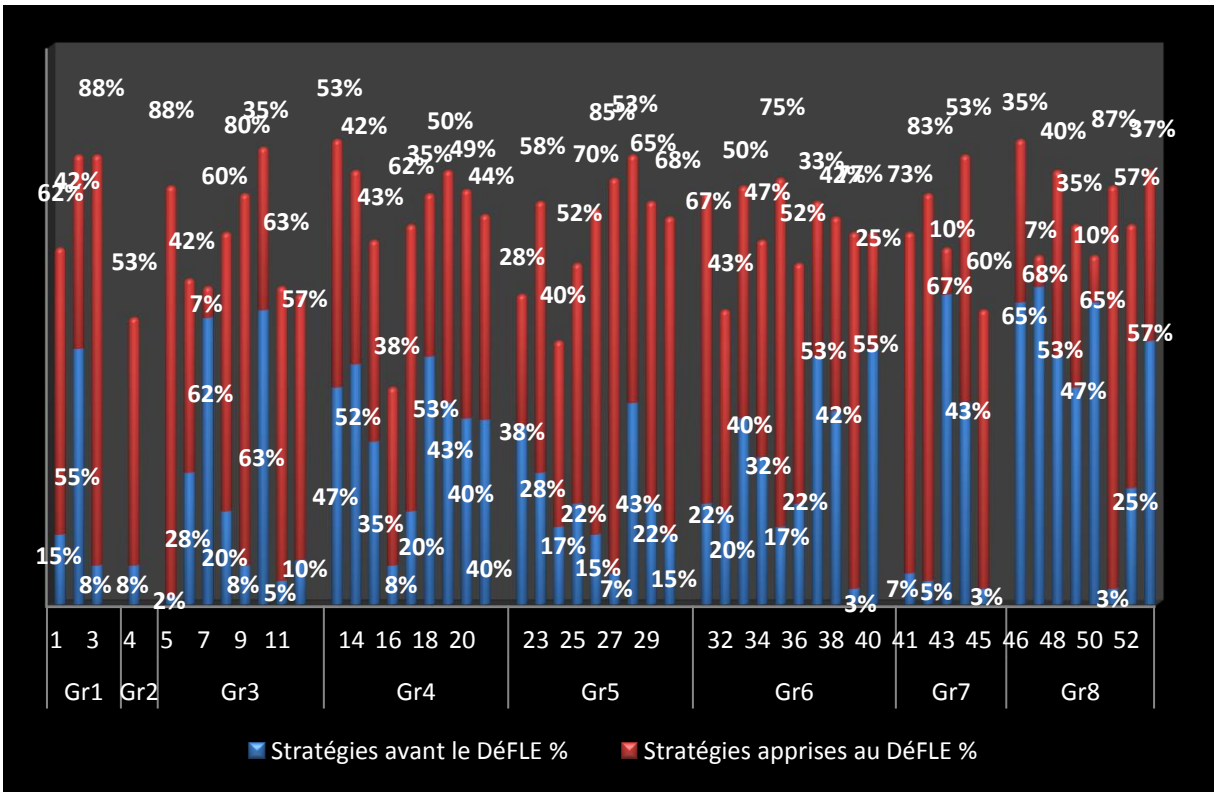


**Figure 19: Répartition de l'échantillon selon les stratégies apprises**

D'après ses déclarations, seul un apprenant (A16) totalise un peu moins de la moitié des stratégies visées par le questionnaire à la fin de sa formation au DéFLE, ce qui ne laisse pas présager d'une grande autonomie à ce stade de son apprentissage. A l'inverse, seuls deux apprenants (A13 et A46) atteignent un total de 100% de stratégies apprises entre leurs formations antérieures et celle du DéFLE ; cinq autres apprenants (A2, A3, A10, A28, A44) cumulent un taux de stratégies proche de 100%. Cela tend à nous laisser penser qu'ils seraient capables de mener un apprentissage autonome suite à leur formation au DéFLE.

L'observation du graphique indique par ailleurs que la part de stratégies découvertes au DéFLE varie selon le taux de stratégies précédemment apprises et ce, indépendamment du groupe de niveau auquel appartient l'apprenant. Le tableau ci-dessous montre une répartition des apprenants de notre échantillon par tranche de stratégies apprises avant leur arrivée au DéFLE.

| Stratégies de départ par tranche | Effectifs | % | Moyenne des strat. apprises avant le DéFLE % | Moyenne des strat. apprises au DéFLE % | Total moyen des strat. apprises % | Marge de progression moyenne % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ≤ 25 % | 26 | 49% | 13% | 66% | 78% | 83% |
| 25% > … ≤ 50% | 14 | 26% | 39% | 46% | 85% | 54% |
| 50% > … ≤ 75% | 13 | 25% | 59% | 27% | 87% | 30% |

**Tableau 40: Pourcentages moyens de stratégies apprises au DéFLE selon le taux de départ, le contexte et marge de progression moyenne**

Si nous nous en tenons aux données essentielles présentées dans ce tableau, nous pouvons remarquer que près de la moitié de notre échantillon, soit 26 apprenants, a débuté sa formation au DéFLE avec un taux de stratégies inférieur ou égal à 25%. Pour ce groupe d'apprenants, la moyenne des stratégies apprises avant le DéFLE s'élève à 13% tandis qu'elle est de 66% au sein du DéFLE. Un second groupe de 14 apprenants, soit le quart environ de notre échantillon, se démarque avec un pourcentage de stratégies de départ compris entre 25% et 50%. Ils déclarent en moyenne avoir appris 39% de stratégies antérieurement et 46% durant leur formation au DéFLE. Le troisième et dernier groupe de notre échantillon comprend 13 apprenants et montre un taux de

stratégies de départ qui s'échelonne entre 50% et 75% avec une moyenne de 59% de stratégies apprises avant leur formation au DéFLE et de 27% pendant leur formation au DéFLE.

Afin de mieux cerner l'impact de la formation réalisée au DéFLE et le poids des stratégies dans le développement de la compétence d'apprentissage en fin de formation, nous allons examiner plus en détails la répartition des stratégies apprises par groupe d'items (cf. tableau 41 page suivante).

| Moyennes de l'échantillon | Strat. apprises avant le DéFLE | Strat. apprises au DéFLE | Total des strat. apprises | Marge de progression |
|---|---|---|---|---|
| **Métacognitives** | 33% | 57% | 90% | 63% |
| **CO** | 26% | 55% | 80% | 68% |
| **CE** | 34% | 51% | 84% | 60% |
| **EO** | 44% | 46% | 89% | 52% |
| **EE** | 28% | 52% | 79% | 66% |
| **Gram. & lex.** | 28% | 48% | 72% | 68% |

**Tableau 41: Evolution de la compétence d'apprentissage de l'échantillon par groupe d'items**

Si nous établissons par ordre décroissant un classement des domaines de compétence pour lesquels les apprenants déclarent avoir appris le plus de stratégies avant leur arrivée au DéFLE, nous aboutissons à l'ordre suivant : 1/ expression orale (44%), 2/ compréhension écrite (34%), 3/ stratégies métacognitives (33%), 4/ expression écrite - grammaire et lexique (28%), 5/ compréhension orale (26%). Autrement dit, le domaine de compétence pour lequel les apprenants de notre échantillon déclarent le plus de savoir-faire appris en dehors du DéFLE est l'expression orale (44%) tandis que celui pour lequel ils déclarent le moins de savoir-faire appris auparavant est la compréhension orale (26%).

Les déclarations liées aux stratégies apprises au DéFLE montrent un classement par ordre décroissant totalement différent : 1/ stratégies métacognitives (57%), 2/ compréhension orale (55%), 3/ expression écrite (52%), 4/ compréhension écrite (51%), 5/ grammaire et lexique (48%), 6/ expression orale (46%). Cela signifie que la

métacognition et la compréhension orale sont les domaines de compétences où les apprenants déclarent avoir le plus appris au DéFLE alors que l'expression orale est celui où ils auraient le moins appris de savoir-faire durant leur formation.

Cependant, si l'on observe la marge de progression moyenne de notre échantillon pour chaque domaine de compétence, nous parvenons au classement suivant : 1/ compréhension orale et grammaire et lexique (68%), 2/ expression écrite (66%), 3/ métacognition (63%), 4/ compréhension écrite (60%), 5/ expression orale (52%). Par conséquent, la compréhension orale ainsi que la grammaire et le lexique sont les domaines de compétence pour lesquels la marge de progression est en moyenne la plus forte pour notre échantillon. L'expression orale est le domaine de compétence où les apprenants déclarent la plus faible marge de progression au DéFLE. A première vue, cela ne corrobore pas les résultats aux tests qui montrent plus de difficultés au départ en compréhension orale et expression écrite d'une part et d'aisance en expression orale et compréhension écrite d'autre part.

## Chapitre 12 Analyse des entretiens d'explicitations

A travers l'analyse de nos entretiens, nous cherchons à mieux comprendre et identifier les causes de réussite ou d'échec du processus d'autonomisation de nos apprenants, en vue d'améliorer nos pratiques pédagogiques et tendre vers une meilleure cohérence de l'offre de formation. Dans cette perspective, nous avons centré notre étude sur les différentes facettes conatives, cognitives et affectives des sujets interrogés en partant du postulat que ces dispositions, liées à des variables individuelles, influencent leur comportement et interviennent subtilement dans l'acte d'apprendre. En interaction avec l'environnement social du dispositif de formation du DéFLE, certains de ces facteurs constituent des leviers, d'autres des freins et sont donc susceptibles d'interférer avec le processus d'autonomisation visé. Notre approche est multidimensionnelle, elle convoque plusieurs disciplines : psychologie sociale, cognitive et motivationnelle.

Toutes les informations relatives aux sujets interviewés ont été préalablement regroupées dans un tableau pour donner un rapide aperçu du profil de chaque apprenant (cf. annexes B8 à B15), de son obtention ou non de certifications au DELF et au DALF, ainsi que de ses résultats à notre évaluation pour en tenir compte dans notre analyse.

## 12.1. Analyse de l'expérience de A9

### 12.1.1. Variables individuelles et dispositions de A9

A9 est une jeune femme mexicaine âgée de vingt-deux ans. Elle a suivi pendant trois ans des études de communication et de journalisme et n'a pas appris d'autre langue étrangère en dehors du français. Elle a entamé son apprentissage du français au Mexique à raison de six heures par semaine pendant six mois, aidée d'un professeur particulier et d'une méthode. Une fois arrivée en France, elle a également suivi une formation pendant trois mois dans le cadre d'une association avant de s'inscrire au DéFLE. Elle est venue en France pour suivre son petit ami français. Elle ne projette pas de s'y installer définitivement car elle éprouve des difficultés à s'adapter à la société française. Elle souhaite cependant apprendre le français pour pouvoir communiquer avec son entourage amical et familial francophone :

- « Mon copain, il est français et j'ai venue aussi pour lui, et c'est nécess- c'est nécessaire parler français, parler avec ses amis, ses familles, pour ça. Hum hum je ne sais pas si + j'aim- hum je préfèrerais vivre ici, parce que c'est- pour moi c'est difficile à cause de la culture, les habitants + hum comment ça s'appelle…. Les habitoudes ? <les habitudes> Les habitudes. Non non c'est différent du Mexique. Je préfère le Mexique. » (1 : 3)

Elle aimerait également trouver du travail le temps de son séjour en France après avoir suffisamment appris le français pour pouvoir se débrouiller seule. Sa **motivation** est multiple : elle est à la fois extrinsèque (personnel et vocationnel), mais également intrinsèque de type épistémique puisqu'elle déclare aimer la langue française dans son questionnaire exploratoire.

En fonction des résultats obtenus aux pré-tests, elle a été placée dans le groupe 3. Il s'agit d'un groupe correspondant à un niveau élémentaire (le niveau A2 du CECRL) et mis sous tutorat parallèlement aux cours du tronc commun. Pour faire face rapidement à des besoins langagiers de première nécessité, le volume horaire de ces cours (dix heures) est plus important que dans les autres groupes intermédiaires ou avancés. Elle n'avait donc la possibilité de choisir que trois autres cours. Elle a opté

pour les cours suivants : découverte de Nancy, prononciation, préparation aux épreuves du DELF B1. Elle s'en explique comme suit :

1) Découverte de Nancy : pour mieux connaître la ville et visiter les musées.

- « Les *conveniences*, pour connaître la ville, les museos » (1 : 30)

2) Prononciation : pour améliorer son expression orale.

- « prononciation, pour savoir pronuncio + […] Bien les mots. Parce que pour moi c'est difficile la prononciation. » (1 : 30-33)

3) Préparation aux épreuves du DELF B1 : pour obtenir un diplôme et parce qu'elle pense en avoir besoin pour pouvoir travailler en France.

- « Y préparation del B1 pour l'examen […] Euh, je ne sais pas pourquoi + L'avoir [pron=levEr] c'est nécessaire pour trouver, je ne sais pas, un travail ici, y si je voudrais trava- travailler ici, je crois que hum un travail + hum les personnes me dit que je dois B1, je pense ! » (2 : 5).

Liées à sa culture d'apprentissage et son passé d'apprenant, les **représentations** de A9 sont plutôt défavorables à l'acquisition. D'après les deux tests psychométriques de représentations remplis en début et en fin de formation, A9 estime que pour apprendre le français, il faut apprendre par cœur, avec une méthode et traduire mot à mot. Elle évoque souvent le mot « mémoriser » : « Qu'est-ce que memory + comment » « Que mémoriser oye quelque chose » « Mémoriser + les verbes » (12 : 19-21-25). En revanche, le fait que A9 se serve de sa langue maternelle comme langue d'appui est une représentation favorable à son apprentissage : « Pour moi, le français, c'est facile parce que c'est pareil à l'espagnol » (9 : 26).

Concernant ses **interactions** au DéFLE, nous notons qu'elle est présente aux séances de tutorat et se rappelle de quelques conseils reçus : « Bueno, elle {sa tutrice} nous dit nous disons que sont nécessaires + écoutons + la radio, télévision, voir films, programmes. » (8 : 30). Elle participe aussi aux séances de conversation avec le locuteur natif même si elle critique le fait que son débit soit trop rapide :

- « Hum, je- oh euh l'étudiant français, il parle très très vite […] Quand je suis ***{inaudible} avec la mam- la mère de mon copain, je comprends parce que ils parlent lentement et pour moi c'est facile de comprendre. Mais l'étudiant, il parle elle parle beaucoup, beaucoup, beaucoup vite.» (6 : 14-20)

Par contre, elle dit ne pas interagir avec ses pairs puisqu'elle estime n'en retirer aucun bénéfice : « Je ne parlais avec les étudiants étrangers. Mais non, parce qu'ils parlaient le même que moi non » (11 : 9).

Elle préfère interagir avec des Français et surmonte les problèmes de communication rencontrés en ayant recours à des stratégies compensatoires :

- « Comme par exemple au Macdo, quand tu vas à manger + […] je comprends mais + je toujours toujours disais 'je ne parle pas bien le français', 'Ah d'accord'. Mais il me comprend parce que je parlais lentement. Et oui je peux parler avec un restaurant. » (12 : 32)

Elle montre ainsi les signes d'un **sentiment d'efficacité personnelle** favorable à l'acte d'apprendre. Elle prend l'initiative par ailleurs de chercher sur internet des activités de compréhension orale pendant qu'elle est au CLYC, elle anticipe la suite de ses choix d'apprentissage pour améliorer notamment son expression et prend en considération les conseils de son entourage :

- « Oui, je j'étais sur la ordinateur euh pour chercher hum je ne sais pas, une page de français pour écoute » (2 : 22) ;
- « Si l'année prochaine, je suis ici, je préfère le cours de théâtre […] Parce que parler, beaucoup d'expressions, comment exprimir » (14 : 13) ;
- « Toutes les personnes, par exemple mon copain, la mère de mon copain, ils me disent 'c'est meilleur que tu écoutes la radio, ou voir la télévision'. Tous les Français que je connais me disent ça » (9 : 14).

A9 mesure le chemin qu'il lui reste à parcourir et le temps qu'il lui faut pour atteindre son but mais cela ne la décourage pas. Elle nourrit l'espoir de mener à bien son apprentissage, s'appuyant sur l'exemple réussi d'une ancienne étudiante du DéFLE :

- « Le oncle de mon copain, il est mariage avec une des + comme s'appelle + une Russa…<Ah une Russe ?> Oui, et la Russe a une fille, il est étudiant ici. <Au DéFLE ?> Oui, pour deux ans. La fille, elle ne parle pas rien de français. Et quand il vient ici, il apprend bien bien le français, parce qu'il étudiait deux ans. J'espère que j'apprends comme lui. » (12 : 19)

En comparaison de cours précédemment suivis avec un enseignant hispanophone, sa formation au DéFLE lui paraît plus difficile puisqu'elle se déroule entièrement en français mais cela ne la dérange pas, bien au contraire. Elle espère progresser de cette manière :

- « c'était très différent. Parce que + comment le professeur, il + quelquefois il parlait en espagnol. Pour moi, c'est facile. Parce que, quand je ne comprends pas le professeur, il le dit en espagnol. Et c'est facile. < Et c'était difficile pour vous alors d'avoir les cours en français seulement ? > Oui {rires}, oui mais c'est meilleur pour apprendre. Mais j'espère que je peux apprendre facilement. » (10 : 18)

### 12.1.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE

Parmi les points positifs de sa formation, l'apprenante évoque un développement de ses compétences de compréhension orale et écrite bien qu'elle apporte un bémol concernant l'expression orale : « Oui, je je apprends j'ai appris des choses euh mais pour moi, pas encore c'est difficile de parler, mais je comprends bien, si je lire, je comprends bien. » (2 : 28). Dans le cadre du tronc commun, elle montre également sa satisfaction des cours de grammaire qui lui ont permis d'améliorer la qualité de ses productions écrites :

- « je préfère la classe de grammaire. […] Parce que le professeur il nous- j'apprends hum + comment + écrire phrases ? < hum hum > phrases correctement […] grammaire […] c'est fa- *bueno* pour l'écriture. .» (3 : 21-24)

Concernant les cours à choix, elle estime que les cours de prononciation ont contribué à l'amélioration de la qualité de sa production orale : « hum prononciation, parce que nous lisons euh beaucoup. Discussion beaucoup beaucoup » (5 : 13). En

outre, elle affiche une nette préférence pour le cours de découverte de Nancy qui lui a permis de se repérer en ville et de faire des sorties culturelles. C'est d'ailleurs le cours où elle s'est le moins absentée au vu des fiches de présence.

- « Oui. Je connais les les rues, parce que toujours marcher beaucoup. Je connais les musées, expositions. Oui j'aime beaucoup la classe de découverte de Nancy. […] c'est mon préféré. […] le professeur, il parlait, comme ça parler ? < parlait > hum et il expliquait, et il y a + non quelquefois il y avait une autre personne qui t'expliquait. » (11 : 1 - 4 – 17)

Pour ce qui est des points négatifs, elle n'a pas du tout apprécié de travailler sur différents polycopiés. Cela tranche avec ses habitudes d'apprentissage au Mexique où elle travaillait exclusivement à partir d'une méthode :

- « au Mexique quand j'étais otro curso de français, c'est très très facile. Et quand je viens ici, pour moi, c'est + hum + difficile […] Mais ici, hum il y a beaucoup + feuilles + comme ça ? […] Papel y non c'est catastrophe {elle soupire} comment + […] Parce que j'ai hum + j'ai beaucoup papiers et je perds tout {rires} […] je cons- je cons- je conserve mais dans différents {endroits}. » (4 : 4-27-34)

En comparaison des cours suivis dans le cadre d'une association où elle n'avait qu'un seul interlocuteur francophone, elle déplore, au DéFLE, le changement régulier de formateurs et de thèmes traités :

- « Mais ici, la différence avec l'autre cours euh la prochaine classe, le professeur… comment ça s'appelle + hum je ne sais pas comment expliquer + par exemple, aujourd'hui je vois un thème […] Le jour d'après, le professeur nous parlait encore de + ici non + ici, le professeur t'explique quelque chose, et + comment s'appelle + Le cours, c'est nouveau. […] Pour moi, c'est + Je ne sais pas + c'est pas bien.» (7 : 11-27)

Elle critique le fait qu'un formateur ait eu recours à l'anglais comme langue véhiculaire :

- « c'est meilleur que tous les professeurs parlent français. Parce que, par exemple, il y a un professeur de la classe + comment s'appelle + de la classe de découverte de Nancy qui parle en anglais. Et moi, je dis pourquoi apprendre l'anglais si c'est classe de français. » (10 : 26)

Bien qu'elle soit satisfaite des cours, elle exprime un sentiment de frustration lié à la durée de la formation et à la fréquence des périodes de vacances :

- « Les cours c'est bien, les cours c'est bien. Mais pour moi, je dois apprendre plus + non je pense en espagnol après. Oui, je dois apprendre plus de français, parce que ici les cours, je n'aime pas parce que c'est trois mois de cours. Et pour moi, c'est un peu. […] Oui, parce qu'il y a vacances, et c'est trois mois. […] Oui, et ils sont pas beaucoup les cours, parce qu'il y a beaucoup beaucoup vacances ici. Parce que pour moi, un semestre sont six mois. Ici en France, il y a beaucoup vacances. Au Mexique, non. » (13 : 22)

Elle dénonce également une dispersion de ses horaires de cours qui ne lui permet pas d'assister régulièrement au cours en raison de son éloignement géographique et de moyens de transport irréguliers :

- « je n'aime pas les hora- horaries (14 : 34) Oui, parce qu'il y a le matin, l'après-midi, le soir, non, c'est fou [pron = fo] ! Crazy oh ! Parce que comme j'habite < Vous habitez où ? > Centro à comment s'appelle Saint-Nicolas + <Ah, à Saint-Nicolas-de-Port.> Hum hum et quand je veux marcher, je fais trente minutes à pied oui et pour moi c'est beaucoup beaucoup. Oui, parce que je viens le matin. L'après-midi, je retourne, et après je reviens ici encore et + beaucoup » (15 : 2).

### 12.1.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage de A9

Du point de vue de ses compétences langagières, le bilan demeure mitigé. A9 a certes obtenu le DELF B1 mais avec une note globale plutôt moyenne de 11 sur 20. Ses résultats aux tests d'évaluation montrent en plus une régression de ses performances dans trois aptitudes sur quatre. Elle a elle-même le sentiment de ne pas avoir beaucoup progressé et ressent encore le besoin de poursuivre sa formation au DéFLE :

- « < est-ce que vous diriez que pendant ce semestre, vous avez progressé, comme ci comme ça, ou beaucoup progressé ? > Comme ci comme ça. Parce que beaucoup beaucoup, non ! {rires} Je les *estudiar* beaucoup de temps, longtemps. Oui et + comme ci comme ça. […] Je crois que c'est nécessaire autres cours pour apprendre. » (11 : 22 – 29)

Néanmoins, pour profiter au mieux de sa formation, encore faudrait-il qu'elle relativise par la suite des représentations défavorables à l'apprentissage puisqu'à l'issue de cette session de formation, elle demeure notamment convaincue de la nécessité d'une méthode et d'un apprentissage par cœur. Bien qu'elle soit hermétique aux pratiques autonomisantes des formateurs du DéFLE à ce stade de son apprentissage, elle considère que le dispositif peut l'aider à progresser encore. Dans ce cas, l'apprentissage autodirigé avec soutien pourrait être envisagé comme une alternative au tutorat dans la mesure où, comme nous pouvons le voir à son entretien, elle dispose à présent de bagages linguistiques suffisants pour discuter en français de son apprentissage avec un conseiller.

## 12.2.Analyse de l'expérience de A19

### 12.2.1. Variables individuelles et dispositions de A19

A19 est un jeune homme vénézuélien de vingt-six ans. Il a étudié la publicité et le marketing pendant trois ans et a appris l'anglais dans une école aux Etats-Unis. Il n'avait jamais suivi de formation en français auparavant et s'est inscrit au DéFLE pendant deux semestres. Au vu de ses résultats aux tests d'évaluation du second semestre, il a été placé dans le groupe 4, un groupe intermédiaire situé à mi-chemin entre les niveaux A2 et B1 du CECRL.

La **motivation** de son engagement dans la formation est double. Elle est essentiellement intrinsèque de type épistémique, puisqu'il déclare apprendre la langue française par plaisir à la fois dans son questionnaire exploratoire et dans le cadre de son interview : « moi euh c'était un rêve parler français toute ma vie. » (1 : 2). Il voue d'ailleurs un intérêt très particulier pour les langues en général :

- « qu'est-ce que je veux faire avec ma vie en futur, c'est avoir des expériences avec les langues, différentes langues euh avant être trente… euh avoir trente trente-cinq ans, et je pensais commencer avec le français. C'est mieux, apprendre le français, habiter en France peut-être un an, deux années comme ça et étudier quelque chose, maîtriser très bien la langue et après apprendre une autre langue. Et j'ai trouvé le tourisme, c'est plus *convenient* pour moi parce que c'est plus proche à mon but linguistique. » (1 : 8).

Sa motivation intrinsèque prend aussi une dimension extrinsèque de type vocationnel dans la mesure où il estime que travailler dans le secteur du tourisme en France nécessite l'obtention d'un diplôme correspondant :

- « en France c'est c'est différent […] Dans les études, ce que tu fais, ou ce que tu étudies, c'est ce que tu fais dans la vie comme ça et tu n'as pas le choix. Mais au Vénézuéla, c'est pas comme ça. » (1 : 17-21)

Dans cette perspective, A19 a choisi les cours suivants : médias, interactions professionnelles, préparation au DELF B2, théâtre, contes et poésies. Il explique notamment les raisons de son choix pour les cours de médias et d'interactions professionnelles. L'un lui permet de développer ses connaissances culturelles, l'autre vise à préparer son insertion professionnelle :

- **«** Mais en fait, pour les médias on dit que c'est bien trouver la culture française à travers les médias de communication et j'ai réfléchi je pense que c'est vrai. » (2 : 28)
- « Je l'ai choisi {le cours d'interactions professionnelles} parce qu'en fait euh ça me va prépare à savoir qu'est-ce que je dois faire ou dire dans l'entretien de travail, qu'est-ce que je dois faire dans la lettre de motivation de travail comme ça, et ça c'est *convenient* pour moi et il a donné différentes situations dans les… comment dire oui dans le travail et… meilleurement. » (3 : 26)

Dans le cadre de son entretien, A19 revient également sur des choix opérés au premier semestre (intonation et prononciation, écriture créative) :

- « Et l'intonation, c'est pour parler bien. Pour apprendre la bonne prononciation ou la bonne intonation bien sûr,que je ne l'ai pas encore mais bon. » (4 : 1)
- « Oui, je pense que pour apprendre la langue, c'est bien dans l'écriture, et plus que tu écris, plus que tu réfléchis dans la langue, et ça te fait bien mais c'est la raison que je l'ai choisi. » (3 : 33)

Certaines matières ont été abandonnées en cours de route pour des raisons liées à sa **personnalité**. Plutôt réservé, A19 a préféré arrêter le cours de théâtre car il ne s'y sentait pas à l'aise :

- « Et aussi, le cours de théâtre, je l'ai arrêté aussi […] en fait, je me sens un peu stupide d'aller au théâtre parce qu'il faut que nous… fait des choses, et c'est bizarre pour moi. Je ne suis pas ouverte comme ça… » (3 : 8)

Il montre par ailleurs les signes d'une certaine nonchalance qui l'ont conduit à abandonner le cours de médias car celui-ci était programmé à une heure très matinale : « Mais les cours, c'était tous les mercredis à dix-huit heures […] Non à huit heures » (2 : 29 ). Il éprouve également certaines difficultés à s'adapter au calendrier des cours. Après deux semaines d'interruption dues aux vacances scolaires, il s'est senti coupé dans son élan :

- « Et je suis retourné, c'était difficile. Et la deuxième raison, es parce que j'étais un peu paresseuse aussi donc après les vacances…eh c'est la vérité hein ! » (2 : 3)
- « Avant les vacances, je pense que j'avais progressé, mais après les vacances, j'ai arrêté, paresseuse ! De lire des livres bien sûr, des revues comme ça, mais après ça, je sais pas, je pense que un aspect négatif, c'est les vacances. Oui, c'est les vacances une semaine, ça va, oui, mais deux semaines, trois semaines, c'est… je pense que les étudiants ne veulent pas venir encore en cours » (13 : 22).

Il fait également part de problèmes d'adaptation liés au climat qui l'entraînent à rester chez lui et expliquent son manque d'assiduité :

- « Je pense qu'il y a aussi de le change de temps, ça me fait mal aussi […] le change de temps, de climat. < C'est-à-dire, quand il fait trop froid, vous n'avez pas envie de sortir ? Ou quand il fait trop chaud, vous n'avez pas envie d'aller en cours, c'est ça ?> Oui. De faire rien. A le centre-ville, je ne veux pas comme ça, seulement être chez moi. » (9 : 7)

Ceci mis à part, son entretien laisse aussi transparaître des **représentations** susceptibles de freiner son apprentissage. Il s'agit en premier lieu d'une représentation lié à la langue cible : « Mais depuis je suis arrivé en France, j'ai trouvé le française très difficile et je ne sais pourquoi » (1 : 4). Dans ses tests psychométriques de représentation, il attribue cette difficulté de la langue française à la prononciation, la grammaire, l'orthographe et aux différences entre l'écrit et l'oral : « on parle differement comme il est écrit ». Il projette en second lieu une image dévalorisante de lui-même en situation d'apprentissage, par comparaison avec d'autres étudiants issus d'une autre culture et locuteurs d'une langue très éloignée du français :

- « il y a des asiatiques ils sont très intelligents dans l'écriture, dans la réflexion, ils sont très intelligents, et moi, qui viens de Vénézuéla, d'un pays qui la langue est proche le français, je suis pas le même… comment dire… < Niveau ? > Niveau, oui. » (5 : 29)

Ces représentations donnent lieu à des **affects** tantôt positifs tantôt négatifs. Il éprouve notamment un sentiment de honte quant à ses capacités en comparaison de ces étudiants :

- «Ca… comment dire… c'est la honte. Shame ? < Ah honte ? Ca vous donne honte de voir comment les étudiants asiatiques travaillent à côté… ? > Oui. Il y a… je pense que les asiatiques sont très intelligents, ils sait comment mettre les idées en ordre. » (6 : 1).

Néanmoins, cette comparaison l'incite à fournir plus d'efforts par exemple en expression écrite :

- « Avec vous {en cours d'écriture créative}, et aussi avec l'exemple de les asiatiques qui écrit beaucoup. Ca m'impacte, je dis 'mon Dieu, ils ont une autre grammaire, ils ont une autre culture et il fait très bien ça'. Ca me donnait la sensation de me efforcer un peu plus et oui. » (10 : 11)

Il manifeste par ailleurs de la peur et de la nervosité associées à l'erreur pour s'exprimer à l'oral : **«** Même moi, je suis un peu nerveux de parler en cours. Parce que si je fais des erreurs, oh la la [rires] » (5 : 26). Au sein du dispositif, ces affects sont potentiellement préjudiciables à l'efficacité de ses **interactions** avec les membres du dispositif. Il assiste très peu aux séances de conversation avec les locuteurs natifs. Il ne profite pas non plus des séances d'apprentissage autodirigé avec soutien qu'il considère comme un cours et perçoit son conseiller comme un enseignant : « En conversation, oui au CLYC, quelquefois. Seulement avec les cours de monsieur F8 » (4 : 4). A l'extérieur du DéFLE, ses interactions verbales se déroulent le plus souvent en espagnol avec ses compatriotes, bien qu'il ait conscience ainsi de ne pas profiter de son immersion de façon optimum :

- « Nous sommes arrivés ensemble. Et oui mais pas bon pour nous, parce que nous sommes ensemble toujours. Et nous parlons espagnol toujours. […] Mais je pense que si j'avais été seul que mon français peut être est très … dans un niveau élevé, mais oui ! » (7 : 17).

En résumé, il manifeste un **sentiment d'efficacité personnelle** faible qui se traduit par un manque d'efforts, de volonté et de persévérance.

### 12.2.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE

Parmi les aspects positifs de sa formation, l'apprenant évoque un développement de sa culture langagière. C'est au DéFLE qu'il prend notamment conscience des différences entre l'oral et l'écrit : **«** Mais oui, au DéFLE, oui, je connais beaucoup de euh de différences dans le … comment on dit, j'ai trouvé par exemple la conversation très différente dans l'écriture et la lecture. » (4 : 17). Dans le cadre des cours de tronc commun, il fait part du développement de ses connaissances grammaticales : « Non, les temps, le passé composé, le présent, mais ça m'a aidé. Bien sûr, il faut que je travaille

plus sur les temps » (7 : 10). Il mentionne également plusieurs apports provenant de cours à choix, comme par exemple le développement de sa compétence de communication liée au travail grâce au cours d'interactions professionnelles :

- « Parce qu'il m'a donné les exemples de différentes situations dans les magasins ou les bureaux. Il m'a donné des idées pour faire de le C.V. proprement […] Et moi, je pense que ça m'a enseigné à savoir qu'est-ce que m'attendre dans la vie professionnelle, dans les situations comme ça » (6 : 11).

Le cours de préparation aux épreuves du DELF B2 lui aura aussi permis de développer sa compétence de compréhension écrite : « Ca me a aidé beaucoup, maintenant je peux le comprendre, parce qu'avant pff- je sais pas, quand il dit qu'est-ce que il veut dire, le matin je lis le français, c'est plus facile pour moi, la lecture c'est plus plus facile la…mais ouais ! » (6 : 25). Il montre par ailleurs beaucoup de satisfaction du cours d'écriture créative qui lui aura permis de réfléchir au fonctionnement de la langue et de développer ses compétences d'expression écrite : « L'écriture […] Pour moi, c'était très bien, c'était difficile, oui, mais je l'aimais bien, eh oui. Ca m'a obligé à lire et écrire, et réfléchir et euh je l'aimais bien oui ». (5 : 3).

En revanche, A19 porte essentiellement ses critiques sur les pratiques, le comportement et l'attitude des formateurs. Il aurait tout d'abord préféré travailler à partir une méthode afin d'anticiper le contenu des cours, à la place des différents polycopiés distribués par les formateurs :

- « C'est que … en cours de DéFLE, toujours nous avons différents papiers comme ça, je pense que quelquefois c'est pas *convenient*, parce que si nous sommes a le bon livre, et si nous sommes plus l'obligation de savoir qu'est-ce qu'ils nous vont faire ou… qu'est-ce que nous vont travailler, c'est mieux. » (8 : 29).

En outre, il dénonce un manque d'intérêt du cours de médias lié à l'absence d'interactions et une monopolisation de la parole par le formateur :

- « En fait, en vérité, c'était pas très intéressant à la fin parce… comment dire, comment expliquer… il y a pas beaucoup d'interactions pour les étudiants » (3 : 1)
- « Bah en cours des médias, c'était avec F2, et j'adore F2. Je l'aime bien, elle est très sarcastique, je l'aime bien. Mais en fait, c'était elle qui parlait toujours, […] Et j'ai arrêté le cours […] et très tôt dans le matin comme ça, c'est difficile pour moi, oui. Et j'ai arrêté le cours. » (3 : 6)

Cette remarque se rapportant au cours de médias intervient également dans le cadre de ses cours de tronc commun où il déplore le fait que les étudiants ne participent pas assez :

- « Parce que les autres + je ne sais pas + peut-être aussi l'attitude des autres étudiantes. En fait, en cours, personne parle. Et c'est difficile. Moi en débute, je veux parler, avoir des interactions mais j'ai appris les autres ne sont pas comme moi. Ils veulent que j'arrête un peu […] Oui. A la fin de le cours, quand nous étions en cours de groupe 4, nous étions, je pense 5 personnes ou 6 personnes, et personne parlait. » (5 : 12-19)

Selon lui, les formateurs n'encouragent pas assez les apprenants à prendre la parole et ne donnent pas suffisamment de travail supplémentaire à faire en dehors des cours : « Les professeurs, il faut que ils faire les étudiants parler plus, et donner des avoirs {devoirs} pour la maison » (9 : 1). Il estime par ailleurs que les formateurs ne font pas assez preuve d'autorité pour inciter les apprenants à se rendre en cours :

- « En fait, mon opinion je pense, avec respect, je pense le cours DéFLE, ils donnaient pas la sensation d'obligation pour les étudiants. Il y a mes amis m'ont dit la même. Quelquefois, il faut… 'tu aller en cours si tu veux, sinon […] mais pour le cours d'écriture, je me sentais obligé, et ça me fait bien je pense. » (5 : 5-9)

A19 aurait aussi souhaité que le dispositif mette en œuvre une sorte de parcours d'apprentissage régulièrement balisé par des évaluations sommatives qui

conditionneraient le passage des étudiants à un niveau supérieur, à l'instar de son expérience d'apprentissage passée de l'anglais :

- « quand j'avais pris {appris} l'anglais, c'était un peu strict. C'était très très strict en fait […] nous avons eu… des notes, des grades, si tu passais pas les groupes ou non, comme ça. C'était comme à l'école. Et si tu ne passais pas l'examen, tu peux passer le cours comme ça, un *diploma* que tu préparais, mais il faut que tu étudier parce que, il y a des grades jusque 20 points … » (11 : 15)
- « Tu as des examens chaque semaine et euh il faut que tu études, parce que tout le monde a peur de passer pas l'examen. Et je pense que c'est positif. Mais ici, nous sommes pas des examens mais seulement l'examen de niveau, mais je pense que c'est meilleur que si nous sommes des examens surprises quelquefois pour être plus… comment on dit + *aware*... » (11 : 25).

Le dernier point négatif évoqué concerne le secrétariat. L'apprenant se plaint d'un manque de disponibilité de la secrétaire qu'il attribue à sa surcharge de travail :

- « Et euh … la secrétaire a beaucoup de travail. C'est impossible pour elle de donner du temps pour tout le monde en même temps. Et en début, j'ai pas compris, je pensais que la secrétaire peut m'aider quand je veux, mais en fait je découvrais qu'elle a beaucoup beaucoup de travail et je pense que c'est bien s'il y a deux secrétaires, mais je ne sais pas. » (17 : 1-4)

En résumé A19 déclare n'être satisfait de son apprentissage au DéFLE qu'à hauteur de 50% : « moitié moitié quand même » (14 : 27). Il estime avoir plus progressé au premier semestre qu'au deuxième durant lequel il avoue néanmoins avoir manqué de volonté. Lorsque nous lui demandons s'il est capable de mener son apprentissage seul, il répond « pas complètement » (9 : 21).

### 12.2.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage de A19

A l'issue de sa formation, A19 a obtenu le DELF B2 avec une note globale dépassant à peine la moyenne. Ses performances de compréhension orale et d'expression écrite ont notamment été jugées insuffisantes conformément aux exigences

de ce diplôme. En parallèle, nos tests d'évaluation ont aussi montré une régression en compréhension écrite et expression orale. Il semble être resté sur ses acquis du premier semestre. Du point de vue de ses compétences langagières, le bilan est donc plutôt négatif. Nous pouvons attribuer cela à ses absences répétées.

Contrairement à ses déclarations dans la grille de stratégie, l'apprenant n'a pas développé beaucoup d'autonomie d'apprentissage puisqu'il reste dépendant de l'utilisation d'une méthode et de l'évaluation des formateurs pour pouvoir gérer son apprentissage ou même entretenir sa motivation. La démarche des formateurs du DéFLE et leur visée autonomisante lui échappent. Il semble passer à côté de l'utilité des entretiens de conseils, il emploie d'ailleurs le terme de « cours » pour les désigner. Est-ce un manque de compréhension de sa part dû à des barrières linguistiques ou un manque d'explicitation de ses formateurs ? La question reste posée mais montre bien que des efforts supplémentaires doivent être réalisés sur ce plan.

## 12.3. Analyse de l'expérience de A21

### 12.3.1. Variables individuelles et dispositions de A21

Titulaire d'un master en commerce international, A21 est un jeune homme vénézuélien de 26 ans. Il est inscrit au DéFLE depuis deux semestres mais avait déjà étudié le français pendant un an pendant sa scolarité avec un enseignant. En dehors de la langue française, il a également fait l'expérience d'un apprentissage de l'anglais en autodidaxie.

**La motivation** de son inscription au DéFLE est extrinsèque de type vocationnel. Il souhaite développer ses compétences en langue française, obtenir le DELF B2 lui ouvrant l'accès à l'université française pour préparer un master de langues étrangères appliquées au commerce international, trouver du travail et s'installer en France :

- « J'ai étudié commerce international au Venezuela. Et donc je vais faire un master mais ce sera après que je + finalise ici la fac des lettres de l'obtention de B2 j'espère + et après, ce sera l'université, peut être aller visiter Paris, je veux bien » (1 : 8) ;

- « Il faut parler bien français, connaître bien la langue et étudier comme les Français, et travailler et faire un statut dans la France, comme quelque autre personne. Ce sera difficile mais + c'est l'objectif » (8 : 2).

Dans cette optique, il a orienté le choix de ses cours vers :

1) la préparation aux examens du DELF B2 ;

2) le théâtre pour améliorer l'expression orale : « Théâtre, tout le monde me dit que c'est magnifique pour l'expression orale, parce que F7 elle est magnifique comme tu dois parler comme ça + tout ça, les expressions » (2 : 9) ;

3) les médias pour améliorer sa compréhension orale : « Les médias, c'est pour mieux comprendre la radio. J'aime bien écouter la radio française, toujours, tous les matins je l'écoute. Et il y a beaucoup de mots techniques que je ne comprends pas euh encore. A la classe des médias, c'est bien de comprendre » (2 : 11).

Il a finalement abandonné le cours de médias en raison de son horaire trop matinal et l'a remplacé par le cours de français scientifique dont l'horaire était plus à sa convenance :

- « Je suis allé à la classe de médias seulement deux fois {rires} parce que c'est à huit heures du matin {rires} J'ai dit au professeur, désolé, mais c'est impossible pour moi de me réveiller à cette heure […] Oui l'emploi du temps, c'est français scientifique que c'est le mieux. » (2 : 17-31)

Il n'a pas souhaité choisir un quatrième cours alors qu'il y avait droit dans le cadre de sa formation, manifestant de l'ennui vis-à-vis de certaines autres propositions de cours : **«** […] je pensais ça de prendre prononciation et expression orale comme le premier semestre. Mais je pense que je m'ennuyais un peu » (5 : 8).

A21 suit sa formation en dilettante. Après consultation des fiches de présence du DéFLE, nous remarquons un nombre élevé de ses absences à tous ses cours. Pressé d'apprendre à parler le français, A21 veut à tout prix rentabiliser son temps et préfère se débrouiller par ses propres moyens pour rencontrer des Français et discuter avec eux :

- « Ici à Nancy, pour le temps libre, il y a des classes que je préfère d- d- d'aller pas, et d'aller au GEC {foyer d'étudiants}, à les autres résidences universitaires, que il y a plein de Français et gens français, qui m'aident beaucoup de parler, d'améliorer la prononciation, je sais pas, pour parler, pour prendre une bière, pour parler de quelque chose, pour faire la fête une soirée comme ça. Ils m'aident beaucoup de parler avec des Français. » (4 : 27)
- « Tout le monde comme Véronica {une autre étudiante du DéFLE}, comme les autres étudiants, les Sud-coréennes qui disent 'd'accord, ça ne marche pas, si le cours ça ne marche pas cette année, je fais l'inscription pour l'année prochaine'. Mais il y a du temps, c'est l'argent, […] c'est neuf mois pour étudier bien la langue. Et après il faut faire quelque autre chose » (7 : 21).

Si nous analysons **les représentations** véhiculées par son discours, nous constatons que A21 perçoit la langue française comme une langue difficile, notamment en raison de sa grammaire. Cette représentation le conduit à concentrer ses efforts sur la grammaire :

- « Parce que, comme c'est dit, la langue française, c'est une langue très difficile, c'est pas la même chose parler et écrire » (11 : 32) ;
- « vous savez, à part la grammaire que la langue française c'est + la conjugaison + c'est une exception toujours. Pour la conjugaison, il y a des exceptions toujours. C'est difficile, c'est pour ça c'est + je fais les devoirs toujours, pour comprendre, pour  pour classifiquer tous les verbes du premier groupe, du deuxième groupe, troisième groupe, tout ça. C'est c'était parfait le premier semestre » (4 :10).

De plus, il ne trouve aucune utilité à interagir avec ses pairs et préfère interagir avec les formateurs et les locuteurs natifs. D'ailleurs les séances de conversation sont une des modalités d'accompagnement où il aura été le plus présent au second semestre :

- « Elle {une autre étudiante de son groupe} ne parle pas bien français, c'est difficile pour moi faire les corrections, de parler avec une ou un coréenne. C'est difficile pour moi, ça ne marche pas. J'ai besoin de faire quelque autre chose, de améliorer la prononciation avec euh je sais pas comment dire.» (3 : 21)

- « Mais c'est difficile de parler avec autre, quelqu'autre d'étranger. » (3 : 30)
- « Ah oui, avec Mélanie {la locutrice native}. Chaque semaine euh mais + tout janvier et février, comme ça » (6 :13)
- « Le plus productif, l'interaction avec les professeurs. Si je vais quitter le professeur, je vais obtenir seulement des étudiants étrangers, comme ça ça ne marche pas. L'interaction avec le professeur, et quelques étudiants qui qui qui a de mon niveau. » (15 :27).

En dépit d'un **sentiment d'efficacité personnelle** assez marqué et de sa persévérance à obtenir ce qu'il veut rapidement, A21 se détourne de la formation et privilégie des contacts avec des étudiants français à l'extérieur du DéFLE pour améliorer son langage au quotidien. Paradoxalement, il demande à être plus encadré, noté voire sanctionné pendant sa formation :

- « Une sanction je sais pas {rires} ou évaluer les étudiants avec la note peut-être, que il faut sentir, forcer, qu'il y a des compétitions dans la classe, que il fait mieux que moi, je dois étudier sinon je ne vais passer à l'autre niveau » (8 : 15) ;

### 12.3.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE

A21 revient sur toute son année de formation au DéFLE et fait part dans un premier temps de plusieurs points positifs. Il évoque une très grande satisfaction de sa formation au premier semestre liée au développement de ses compétences d'expression écrite et de ses connaissances grammaticales et lexicales de la vie courante :

- « L'écriture. Bien sûr, la gramm- grammatique, la conjugaison de verbes, c'est trop important […] C'est c'était parfait le premier semestre. Parfait. Et pour bien connaître le nouveau vocabulaire, si tu vas euh dans les idées, dans + faire les courses, la bonne expressio***{inaudible} c'est le concombre, c'est ça + reconnaître les choses. C'est introduction merveilleuse. » (4 : 13)

De son point de vue, le premier semestre a tout a fait répondu à ses attentes. En revanche, il ne retient du second semestre que deux expériences intéressantes liées au

développement de ses compétences d'expression orale, l'une dans le cadre de sa préparation à l'examen du DELF B2 et l'autre dans le cadre d'un exposé présenté en groupe-classe :

- « […] les phrases dans les articulateurs logiques {rires} euh oui Je apprende ça, le professeur m'aidait parce que F7 quand me dit quand tu vas faire l'entretien avec le professeur de B2, il faut bien parler et utiliser bien les connecteurs » (6 : 27) ;
- « Un exposé de commerce international, oui. J'ai trouvé quelques autres mots en commerce, comme l'exportation, l'achat, la vente… Des choses comme ça qui sont bien » (10 : 29).

Le fait d'avoir préparé et présenté un exposé en commerce international lui a permis de découvrir et d'utiliser du lexique spécifique. Marqué par cette expérience positive, il regrette d'ailleurs que ce type d'activité ne soit pas plus souvent proposé pour varier les tâches habituellement demandées en classe et valoriser les compétences des apprenants par l'utilisation de moyens technologiques :

- « Ah bien sûr, j'aime bien les activités. Je pense que c'est possible d'augmenter les expositions, les présentations dans les étudiants. Comme ça, en groupes, tout seul, je sais pas, c'est un bon exercice. De sentir que c'est une autre chose, parce que c'est totalement différent de toutes les choses qu'on a déjà fait. Faire une présentation avec l'ordinateur, de faire une présentation avec powerpoint comme ça. De sentir que tu fais quelque chose d'utile, par toi-même et par les autres. »

En comparaison des quelques points positifs que nous venons d'évoquer, les critiques d'A21 paraissent plus nombreuses et portent le plus souvent sur le deuxième semestre. Il pense que les cours ne sont pas assez interactifs et portent trop sur l'écrit :

- « C'était parfait le cours au premier semestre, parfait, j'aime bien. Je comprends de tout, j'avançais beaucoup, je peux dire que je progressais beaucoup + mais après, pour le deuxième semestre, je pense qu'il y a des des + je sais pas + des choses qu'il manque dans le cours, je pense que c'est c'est + des des interactions dans le monde français quand même » (3 : 10).

- « C’est pour parler mieux, arrêtez un peu l’écriture + je sais que l’écriture est important, mais c’est pour le développement, pour parler, pour l’expression, […] il manque une autre classe pour faire quelque autre chose, pour un mieux interaction dans le course » (3 :11-16).

Il réduit le CLYC à une salle équipée de matériels et ne mesure pas la portée du travail autodirigé qui lui est associé, poussant même la plaisanterie jusqu’à comparer sa chambre au CLYC puisqu’il dispose à domicile de tout le matériel nécessaire pour apprendre :

- « […]. Parce que le CLYC, c’est bon quelques étudiants qui n’on pas l’ordinateur dans la chambre ou dans leur résidence. Et pour moi, toutes les aides de la CLYC, je les ai dans ma chambre. Je fais le CLYC dans ma chambre. Et c’est pour cela que des fois je ne viens pas » (12 : 29-32) ;
- « Et c’est pour ça le dit à Franklyn et Véronica {d’autres étudiants du DéFLE}, je vais aller au CLYC {rires} dans ma chambre » (13 : 1).

Il se rend uniquement au CLYC par courtoisie pour les formateurs et non pour améliorer ses compétences d'apprentissage : « Parce que parfois, je dis il faut assister, c’est l’assistance, le professeur, c’est pas une obligation, c’est une question de de d’éducation […] Par respect. » (13 : 6-9).

Il reproche par ailleurs aux formateurs de ne pas faire assez d'évaluations et de ne pas noter les étudiants. Il considère que la note est un repère incontournable à la fois pour les formateurs et les apprenants, elle permet aux formateurs de mieux conseiller les apprenants. Afin de justifier sa position, il nous renvoie à sa culture d'apprentissage:

- « […] La note, pour Vénézuéla, c’est important. […] Pour les étudiants, s’il n’a obtenu pas + s’il n’obtient pas une bonne note, c’est-à-dire, il va réfléchir, il va dire ‘il y a quelque chose qui manque, c’est moi ou c’est le professeur ou c’est la classe, je dois étudier moi plus’. […] Tu peux voir les progrès en comparaison de l’autre examen qu’on a fait, […] c’est bien de faire les épreuves […] on peut voir si on a progressé ou non, écouter les conseils de le professeur à chaque étudiant ‘tu as progressé, tu dois améliorer ça…’. De sentir qu’il y a une évaluation continue, toujours. » (9 : 12-24)

Il envisage la note comme un moyen de s'autoréguler, de susciter la compétition entre les apprenants et un outil d'aide à la décision pour le passage d'un apprenant à un niveau supérieur :

- « […] diviser le département avec euh +++ avec groupes comme maintenant, mais comment dit comment dit ok quand tu entres en décembre si dans le groupe un, dépendre de la pause de nivellation, si si tu fais bien, tu vas à passer au niveau deux, diviser le département de décembre à mai dans cinq sept groupes, mais cinq groupes de euh que l'étudiant a gagné le groupe, d'être dans le groupe parce que j'ai étudié, j'ai gagné la note, je suis un bon étudiant. Sinon je vais rester dans le groupe 1 et je ne vais avancer pas. » (8 : 18)

Il estime par ailleurs que les formateurs doivent se montrer plus autoritaires pour lutter contre le décrochage des apprenants :

- « Je pense que euh + comme par exemple par rapport à mes autres amis, Véronica par exemple. C'est obliger les étudiants pour faire quelques preuves pendant le semestre, de sentir l'obligation d'étudier, de sentir l'obligation d'étudier de sentir l'obligation + si tu ne veux pas étudier, tu vas sortir de la fac {rires} » (7 : 9)

### 12.3.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage A21

L'apprenant a obtenu son diplôme B2 avec une note globale avoisinant la moyenne. Cela lui permet de s'inscrire à l'université et de préparer son master. Nos tests d'évaluation ont cependant montré une légère régression en compréhension orale et en expression orale. Dans le cadre notre entretien avec lui, nous l'avons senti à l'aise pour s'exprimer en français malgré quelques hésitations et des phénomènes de reprise qui lui permettent de remplacer rapidement les mots manquants.

Il a certes développé au quotidien une compétence langagière du fait de son immersion et de son désir pressant d'interagir avec des Français mais il n'a pas du tout développé sa compétence d'apprentissage. Il reste attaché à des modèles de conduite

scolaire directifs liés à son passé d'apprenant et à sa culture d'apprentissage. Son habitus s'est heurté avec la visée autonomisante du DéFLE.

Sans évolution de sa compétence d'apprentissage, nous nourrissions des doutes quant à la capacité de A21 à poursuivre sans difficultés ses études en France à l'issue de sa formation. Nos doutes se sont avérés fondés quand A21 nous a fait part quelques mois plus tard de ses problèmes d'adaptation aux exigences de son master.

## 12.4. Analyse de l'expérience d'apprentissage de A25

### 12.4.1. Variables individuelles et dispositions de l'apprenant

A25 est une jeune femme finlandaise de vingt-quatre ans. Elle possède un niveau d'études équivalent à bac + 3 en commerce international. Elle est venue en France pour apprendre le français et s'est inscrite au DéFLE en tant qu'étudiante pendant un semestre. Suite aux pré-tests d'évaluation, elle a été placée dans un groupe intermédiaire, le groupe 5. Avant son arrivée au DéFLE, A25 n'a jamais suivi de formation en français dans un cadre institutionnel mais elle a appris la langue française par elle-même à domicile, aidée d'une méthode : « c'était la p- la première fois que j'apprendre le français, c'est le le premier cours et hum avant j'ai juste étudié avec un un livre toute seule à la maison » (10 : 32). En dehors du DéFLE, A25 est entourée d'amis français qui l'aident dans son travail personnel.

La **motivation** de son inscription au DéFLE est essentiellement d'ordre extrinsèque et vocationnel. Après avoir appris l'anglais, l'allemand et le suédois à l'école et l'université, elle souhaite apprendre le français comme quatrième langue étrangère pour la place qu'elle occupe dans le domaine du commerce international et en Europe : « Le français est très importante en Europe et hum parce que j'ai étudié le euh business international et c'est important aussi dans cette euh matière, oui » (1 : 7). Après sa formation au DéFLE, A25 projette de retourner en Finlande et de poursuivre ses études par un master. Elle souhaite utiliser à terme la langue française dans le cadre de ses activités professionnelles :

- « […] après je reviens, je retourne, retour en Finlande et je fais un master en business international et après je ne sais pas [rires] mais en travail avec le travail je voudrais euh utiliser le français aussi avoir les les clients français ou les … non c'est pas comp- compagnons non < des compagnies, des entreprises ? > oui < être en contact avec les entreprises françaises ? > Oui < hum hum > et utiliser ça… oui. » (17 : 17)

Concernant le choix de ses cours, elle a favorisé : l'écriture créative, le français économique et juridique, la traduction et la préparation aux épreuves du DELF B1. Elle explique les raisons de ses choix :

1) écriture créative : pour développer ses compétences en expression écrite.

- « je voudrais apprendre écrire » (1 : 19)

2) français économique et juridique : pour développer ses compétences de compréhension dans un domaine associé à sa spécialité.

- « économique juridique parce que c'est proche de euh mon mes études » (1 : 20)

3) Préparation au DELF B1 : pour pouvoir passer les examens correspondants

- « hum DELF B1 parce que je voudrais euh préparer pour les pour les examens » (1 : 21)

4) Traduction : pour apprendre d'une façon différente mais aussi un peu par dépit ; elle est arrivée au DéFLE une semaine plus tard que tous les autres étudiants ; ce cours était l'un des seuls qui pouvait être compatible avec l'emploi du temps du groupe 5 et où il restait encore de la place.

- « - […] et traduction + parce que + c'est aussi un façon de euh apprendre […] c'est un différent ma- façon je pense que les autres euh cours euh util- utilisent. (1 : 22) c'est difficile à expliquer parce que c'était très hum vite < hum hum > le le premier jour et j'ai juste choisi + comme ça [rires] c'était un peu […] pour les + horaires non [rires] c'est quoi là ?

- En fonction de l'emploi du temps ?
- Oui, c'est ça. » (1 : 29)

Partagée entre **représentations** favorables et défavorables, A25 nous livre sa conception d'un apprentissage en langue. A ses yeux, apprendre une langue seule est difficile mais elle n'y est pas opposée : « je pense euh c'est difficile à apprendre euh toute seule + après mais je vais essayer [rires] » (14 : 16). Par facilité, elle affiche cependant une préférence pour l'apprentissage en groupe-classe et attache beaucoup d'importance aux **interactions** avec le formateur en vue d'obtenir des réponses à ses questions :

> « […] travailler avec le prof dans les cours c'était c'est très utile < hum hum > on peut écouter beaucoup de choses et on peut demander, il n'existe pas beaucoup de … hum… c'est plus facile de demander < hum hum > dans le cours et je pense c'est très importante dans un cours de langue […] » (5 : 20)

Si cette représentation peut être considérée comme favorable à l'apprentissage de la langue du point de vue des interactions, elle peut être interprétée négativement vue sous l'angle de l'autonomie dans la mesure où les questions qui la préoccupent semblent plus porter plus sur le contenu que le processus d'apprentissage. Ajouté à cela, elle montre également une préférence pour des formateurs français, influencée par l'exemple de l'enseignement du français en Finlande : « c'est avec euh les vrais Français, c'est pas dans + en Finlande, par exemple et les p- les profs sont aussi françaises donc c'est + je pense c'est très + un très bon façon de d'apprendre » (2 : 19). Cela nous conforte dans l'idée que ses attentes portent plus sur la fiabilité d'informations linguistiques fournies par un locuteur natif. Elle néglige ainsi la possibilité d'un transfert de compétences d'apprentissage fondé sur l'expertise du formateur. Par ailleurs, elle semble focaliser le développement de ses compétences langagières sur l'expression écrite alors que l'apprentissage de la langue ne peut se résumer à cette seule aptitude :

- « […] toute seule c'est importante aussi quand on écrit à la maison les les exercices qu'on a …on a… obtenu donc euh j'ai écrit tous les choses qu'on que j'ai obtenu et je fais les exercices < hum hum > et je pense très int- très

importante parce que si on n'écrit pas, on p- on ne peut pas apprendre dans la même façon. » (5 : 22)

Elle admet néanmoins que l'apprentissage de la langue française ne peut se concevoir indépendamment de la culture française : « la cul-culture française c'est – c'est un p- un p- un partie de l'apprentissage de la langue aussi je pense » (15 : 24).

Eu égard aux **affects** susceptibles de perturber son apprentissage, A25 évoque un sentiment de peur lié à l'erreur en situation d'interaction avec ses amis français : « mais avec les amies françaises c'est un peu plus diffi- plus difficile parce que j'ai un peur un peu peur de faire les euh les fautes. Je ne sais pas pourquoi mais c'est comme ça » (8 : 3). Bien qu'elle ait conscience de manquer une occasion de développer ses compétences d'expression orale, ses échanges à l'extérieur du DéFLE se déroulent presque exclusivement en anglais en raison d'a priori formulés par ses amis :

- « […] ce serait ? < oui > euh important de parler aussi avec des Français en français parce que maintenant je parle en anglais et c'est pas bien… pour moi donc hum… […] J'ai aussi des des amis français mais on a l'habitude < hum hum > de parler en anglais et c'est difficile à à changer cette habitude [rires] parce que euh les Français m'a dit que c'est difficile pour pour eux de … parler normalement parce que euh parce qu'ils ils croient que je ne euh comprends pas tous les choses si ils parlaient avec un accent vosgien ou quelque chose autre donc euh oui. »

Si elle n'arrive pas à profiter de son immersion à l'extérieur du dispositif, elle valorise cependant l'interaction avec ses pairs qui contribue à une mutualisation des connaissances : « quelqu'un sait un autre mot et un autre euh grammaire euh [rires] comme ça oui je pense c'est euh aussi importante » (6 : 7).

### 12.4.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE

A25 est globalement très satisfaite de son expérience au DéFLE et les points positifs évoqués sont nombreux. Elle apprécie tout d'abord la liberté de choix laissée aux apprenants en termes de cours :

- « Je pense euh c- c'est b- c'est bien parce que tous les personnes a les in- euh hum les intérêts différents et euh hum tous les personnes hum étudiaient en un domaine différents aussi et pour moi je ne v- je ne veux pas hum euh hum pff faire le théâtre par exemple mais les autres ne veut pas hum fait le l'économique et juridique donc euh hum oui je pense c'est –très – très bien » (17 : 9).

Elle estime ensuite avoir beaucoup appris au DéFLE en raison d'un nombre d'heures de formation hebdomadaires assez conséquent : « Oui. Parce que euh oui c'était + dix-huit euh heures de français, c'est beaucoup » (2 : 14).

Puis, elle évoque de façon très positive ses interactions au sein du groupe 5 où s'est développée une atmosphère de confiance favorisée d'un côté par un formateur proche et accessible et de l'autre par une cohésion de groupe elle-même facilitée par un nombre d'étudiants restreint :

- « le groupe cinq c'était très utile […] parce que on fait le- les choses plus importantes […] avec le même professeur, le professeur connaît un peu, je pense, comment les étudiants étudiaient et appr- apprendre et je pense c'est aussi + important d'avoir un peu un re- relation avec euh et connaît les les professeurs […] En groupe cinq on on était peut-être + dix, quinze. Donc c'ét- c'était mieux < hum hum > plus personnel et hum, plus de temps avec chaque étudiant. […] dans le classe, donc euh on a pas de peur de faire des erreurs < hum hum > et euh hum aussi un peu le -euh hum tout le groupe, le groupe cinq, était un p- très proche «

A25 vante également les mérites des séances de conversation avec le locuteur natif car elles lui ont permis de vaincre sa peur de l'erreur et de développer sa compétence langagière :

- « c'est aussi bien parce que le Français peut aider avec le français si on a oublié un mot et aussi euh on on n'a pas de peur de faire les fautes et c'est euh un bon environnement. [...] ici quand euh les les étudiants français ils sait quand on fait des fautes et c'est normal et ils s- ils sont ici pour nous donc c'est c'était un bon» (3 : 1)

De plus, elle considère que le contenu de ses cours était particulièrement riche et captivant d'un point de vue culturel et linguistique :

- « Euh hum la coul- culture, c'était très imp- in-intéressante dans le groupe cinq par exemple < hum hum > et aussi en économique et juridique on a étudié beaucoup de choses de Nancy, Lorraine et comme ça et c'était très très intéressante < d'accord > pour moi et + pour le français aussi parce que si on la motivation, c'est mieux.» (2 : 24)

Elle a par ailleurs le sentiment d'avoir développé ses compétences d'expression écrite et orale grâce aux cours choisis :

- « je pense c'était très utile euh hum euh écrire les z- les différentes activités dans par exemple l'écriture créative on a écrit un un roman et c'était très utile parce que on on a écrit un page de A4 par semaine à peu près donc c'est très beaucoup pour euh un un étrangère » (2 : 28) ;
- « La préparation à B1, c'était bien. […] c'était facile mais je pense aussi utile parce qu'on écrit beaucoup et euh oui parler parler beaucoup et beaucoup de choses » (3 : 21-26).

Le cours de traduction lui a permis de développer des connaissances lexicales et grammaticales, de découvrir de nouvelles ressources utiles (un dictionnaire en ligne) et de développer de nouvelles stratégies par la pratique de thèmes et versions entre la langue cible et sa langue maternelle. Elle mentionne notamment une stratégie consistant à recourir à une troisième langue étrangère (l'anglais) comme langue d'appui, faute de dictionnaire bilingue finnois-français à sa disposition :

- « on a trad- traduit euh hum les ch- les choses en français de cinéma au anglais et les recettes par exemple euh hum [rires] les infos + en français et… oui quelques documents … et c'était euh de français en finnois et l'autre sens aussi et je pense c'était- c'était euh bon un peu difficile aussi parce que écrire en français et traduire c'est c'est difficile parce que quand on écrit toute seule, on peut on peut on peut choisi les mots plus de- hum plus moins plus dicif- plus faciles pour nous mais en traduction, c'est un peu plus difficile un peu on doit

search- chercher les mots et euh ….oui < d'accord > mais c'était bien. [...] World reference, euh hum oui [rires] ça parce qu'il il donne beaucoup de exemples : comment utilise cet mot et comme ça et c'est anglais français mais ça marche parce que finnois français il existe pas plus, pas beaucoup de dictionnaires » (4 : 23).

Elle considère que sa formation lui a donné plus de confiance et d'aisance en termes de vocabulaire, de grammaire ; elle lui a permis de découvrir aussi de nouvelles stratégies d'apprentissage : « J'ai euh obtenu beaucoup de confiance c'est la première chose euh hum aussi beaucoup de vocabulaire, les … les règles gram- grammatiques, euh hum oui et les façons aussi, les façons de apprendre. » (15 : 32)

En outre, elle approuve le recours à des documents authentiques. Elle apprécie la variété des supports, des documents et des thématiques qui traitent de sujets de société ou de la vie quotidienne actuels. Elle trouve cela plus stimulant que le recours à une méthode pour un public adulte :

- « c'est différent parce que en Finlande dans l'école quand on apprendre euh une nouvelles langue c'est différent, on a un livre et on fait les chapitres et on étudiait dans les + pour les pour les examens donc c'est + c'est très di- différent mais ici on a utilisé les les hum + les documents dans la journal et les émissions de la radio et … et c'était oui euh hum très différente façon […] je pense pour les adultes c'est mieux comme ça parce que hum… on a la motivation » (9 : 19)

Son expérience d'apprentissage s'avère d'ailleurs tellement convaincante, qu'elle prend ses distances par rapport à sa culture d'apprentissage et son passé d'apprenante en affirmant qu'elle procéderait de la même façon qu'au DéFLE si elle devait apprendre une autre langue :

- « maintenant je n- je ne veux pas apprendre un langue avec euh les chapitres euh qui parlent euh un garçon qui vient le … [rires] en France c'est euh hum c'est pas très intéressant donc euh oui si j'ai je vais apprendre un autre langue je pense euh cette façon était le euh meilleur. » (15 : 16)

Même si elle ressent encore le besoin de poursuivre son apprentissage, elle considère ses objectifs atteints tout en relativisant ses erreurs :

- « Un peu [rires] je pense je dois euh apprendre un peu plus encore mais je pense c'est déjà … + c'est déjà… bien pour euh + parce que on sait que les Français parlaient pas beaucoup de langues étrangères et pour ça c'est importante de parler un peu euh hum… à m- au moins un peu le français parce que ça peut aider dans les euh les relations professionnelles. Je sais que je fais beaucoup de fautes mais + c'est si c'ét- c'est pas très euh hum sérieuse et je pen- je je pense ça peut aider maintenant oui mais je dois encore amé- améri- améri {améliorer} » (17 : 9)

Tous ces éléments font qu'elle évalue son taux de satisfaction de la formation à 90% (16 : 19). Elle s'explique sur les 10% d'insatisfaction restants de la manière suivante. Tout d'abord, les cours de faits divers ne lui ont pas été profitables en raison de problèmes liés à la difficulté des documents, des sujets et à l'écart de niveau trop important entre l'apprenante et le reste du groupe où les étudiants étaient majoritairement issus des groupes avancés :

- « - Et euh hum faits divers, je n'ai pas euh hum … donc c'était pas très utile dans + dans mes mes cours parce que c'était un peu difficile. Tous les émissions, c'était très vite et très difficile, les sujets c'était un peu difficile à hum comprendre et les autres étudiants sont de groupe 8 et 7 donc c'était très + un gros différence entre les les étudiants. (3 : 28)

Ensuite, le travail personnel qui était à faire en dehors des cours n'était pas suffisant d'après elle, ou du moins pas à la hauteur de ses attentes :

- « on a que 18 heures {de cours} et pour moi je n'ai euh travaille pas maintenant donc j'avais beaucoup de temps libre et peut-être un peu plus mais mais peut-être pour les autres pas c'est pas comme ça si quelqu'un travaille ou a le les enfants c'est différent mais pour moi peut-être j'aim- j'aimerais avoir plus de devoirs » (5 : 28).

### 12.4.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage de A25

A l'issue de sa formation, A25 a obtenu le DELF B1 avec une excellente moyenne de 19,4 sur 20 pour les quatre aptitudes. Dans nos tests d'évaluations, elle affiche d'ailleurs une amélioration de ses performances à hauteur de 29 à 30%. Cela atteste d'une nette progression de ses compétences langagières. Ses interactions sociales au sein du dispositif se sont avérées particulièrement efficaces et profitables dans deux situations d'apprentissage, l'une formelle (en groupe-classe avec ses pairs et le formateur), l'autre informelle (en conversation avec le locuteur natif). Elles lui ont permis de prendre confiance et de lever des freins psychologiques liés à l'erreur qui l'empêchaient notamment de s'exprimer en français à l'extérieur du dispositif et de profiter de son immersion.

En termes de compétences d'apprentissage, A25 a acquis au DéFLE des stratégies liées à la gestion et au choix de ses ressources. Elle a aussi développé une certaine habileté à s'auto-évaluer puisqu'elle constate par elle-même des progrès qu'elle arrive à mesurer. Elle fait également le diagnostic des problèmes qu'il lui reste encore à résoudre et opère un travail réflexif sur ses pratiques d'apprentissage. Elle remet d'ailleurs en question un certain nombre de pratiques non favorables à l'autonomie (comme le recours à une méthode), héritées de ses expériences d'apprentissage passées et liées à sa culture d'apprentissage. A ce titre, nous considérons que le processus d'autonomisation de A25 opéré au DéFLE est plutôt réussi. Même si la motivation de A25 était au départ extrinsèque et vocationnelle, les efforts fournis pendant sa formation et la manière de gérer son apprentissage laissent penser qu'elle étudie la langue française avec plaisir et que sa motivation extrinsèque a pu se transformer en motivation intrinsèque en cours de formation.

## 12.5. Analyse de l'expérience de A40

### 12.5.1. Variables individuelles et dispositions de A40

A40 est un jeune homme chinois de 21 ans. Il s'est inscrit au DéFLE au second semestre pour suivre la formation complète en tant qu'étudiant et a été placé dans le groupe 6 suite aux pré-tests d'évaluation. Avant son arrivée, A40 a étudié le français langue étrangère à l'alliance française de Pékin à raison de 500 heures de cours pendant

six mois. Il a également appris l'anglais à l'école, à domicile et en compagnie d'amis. En dehors du DéFLE, il vit en colocation avec un jeune français.

A40 a obtenu l'équivalent du baccalauréat dans son pays et souhaite entamer des études de droit en France. Sa **motivation** est donc extrinsèque de type vocationnel :

- « Euh c'était + euh seulement hum pour parler français pour parler français parce que j'ai besoin de étudier euh en France après, donc ça requiert euh un bon niveau de français spécialement euh j'ai bes- euh j'ai bes- euh je je j'aimerais étudier de euh droit » (1 : 3).

En plus de ses cours de tronc commun au sein du groupe 6, A40 a sélectionné quatre autres cours. Il explique ci-dessous les raisons de ses choix :

1) français des sciences sociales pour développer ses compétences culturelles et mieux connaître la société française :

- « en effet c'est parce que j'aimerais bien euh connaître comment des choses euh marchent ici en France donc je voudrais euh parler euh savoir des euh des objets qui iraient avec de euh le euh sciences sociales » (1 : 18) ;

2) français scientifique par intérêt intellectuel car il aime suivre les programmes scientifiques à la télévision :

- « pour sc- scien- euh français scientifique euh c'est seulement pour moi parce que euh j'ai euh euh je suis intéressé par des euh euh par exemple euh euh des programmes sur la télé comme découvert je dis euh toujours très intére- euh intéressé par des programmes comme ça donc c'était seulement pour moi » (1 : 22) ;

3) français économique et juridique pour acquérir la terminologie correspondant à la spécialité qu'il souhaite étudier : « juridique et euh économique c'était pour euh euh euh mon sujet » (1 : 24) ;

4) préparation au épreuves du DELF B2 pour obtenir le diplôme qui lui permettrait d'accéder à l'université : « euh niveau de B2 c'est c'est euh comme tous les autres [rires] <pour préparer les examens qui vous permettra de rentrer à l'université> oui oui » (1 : 25).

Dans le cadre de son test psychométrique de début de formation, A40 manifeste plusieurs **représentations** défavorables à l'autonomie et l'apprentissage d'une langue. En guise d'illustration, il considère qu'apprendre une langue consiste à apprendre par cœur. Il estime avoir besoin de cours et d'un enseignant pour le diriger. En fin de formation, il reste sur ses positions concernant l'apprentissage par cœur et le fait d'être dirigé par un enseignant. En outre, nous constatons l'émergence de nouvelles représentations préjudiciables à son apprentissage après la formation comme le fait de se focaliser sur la grammaire et d'utiliser un manuel. Il demeure néanmoins persuadé que c'est à lui de fixer ses propres objectifs et qu'il peut s'auto-évaluer. L'entretien révèle par ailleurs une autre représentation favorable : il assimile l'apprentissage d'une langue étrangère à l'apprentissage d'une langue maternelle situation d'immersion :

- « je crois euh que pour apprendre une langue il faut euh euh euh utilise la façon euh euh plus naturelle ça veut dire euh euh quand vous êtes un bé- une bébé [rires] ou euh app- euh vous apprend le français par euh attent- euh attenter les autres qui parlent même si vous comprend pa- euh on comprend pas, après quand vous êtes euh euh six ans ou sept ans ou euh sept ans dans une école, donc pour moi c- c- c'est le même mai- manintenent. » (5 : 29)

Dans son entretien, A40 porte un regard critique et prend ses distances par rapport aux pratiques d'enseignement / apprentissage expérimentées durant sa scolarité en Chine car elles n'ont pas répondu à ses attentes et l'ont poussé à chercher d'autres façons d'apprendre :

- « quand j'étais à Pékin euh euh je déteste les programmes euh dans l'école parce que je je je pensais c'était euh c'était pas euh euh euh outile {utile} des des des des sujets et aussi c'était pas euh le le méthode des des profs qui hum euh euh présent- qui nous présentaient c'était pas euh c- c'était pas outile du tout <hum hum> donc euh euh j'ai j'ai trouvé des euh des façons comme euh euh euh euh +

écouter beaucoup de la euh beaucoup de musique ou euh euh ou trouver des des des euh des films à regarder » (6 : 13).

Concernant ses **affects**, A40 évoque quelques difficultés à suivre les cours et spécialement les cours de français juridique et économique en raison d'une terminologie compliquée. Cela a gêné sa compréhension et a provoqué chez lui un sentiment de peur lié à son expression qui a entraîné un abandon provisoire des cours :

- « il y a d'une période que j'ai trouvé il y a des cours sont trop difficiles pour moi et euh par exemple […] c'est euh euh juridiques et économiques et le euh la prof utilise beaucoup beaucoup de mots et des euh euh hum elle utilise beaucoup de de sujets que je comprends pas du tout et j'ai beaucoup de difficultés de comprendre et j'ai beaucoup de difficultés de m'exprimer donc euh à la fin euh ça cause des résultats que ça me fait peur donc il y a une euh périod- euh pério- période que je n'aime pas aller dans le cours » (8 : 11)

Cette expérience a été pour lui très traumatisante et embarrassante même s'il essaye de la surmonter :

- « le pire dans mon expérience euh académique […] je comprends pas du tout ça parce que c'est un peu euh euh com- embarassing [rires] <embarrassant oui> mais je trouve que euh embarrassant ? <oui> je trouve […] quand le prof dit 'est-ce que est-ce que euh euh est-ce que tu veux parle quelque chose ou des idées ?' toujours dit 'j'ai rien à dire' <hum hum> pour moi je je veux dit {dire} quelque chose mais je sais pas quoi dire donc je dépasse tout ça je crois » (8 : 21-27-34)

Son **sentiment d'efficacité personnelle** en a donc été très affecté. Cependant, ses difficultés semblent s'être dissipées au fur et à mesure à force de persévérance :

- « au début c'était pas très facile pour moi parce que euh j'étais pas très familière avec des mots, des phrases euh euh utilisés euh académiques <hum hum> académiques mais après euh quelques courses {cours} euh ce ce c'était euh euh fif- un peu plus facile » (1 : 30)

Il est convaincu de l'efficacité de son apprentissage, sa croyance étant fondée sur son apprentissage passé de l'anglais :

- « j'aime bien mon manière comme euh comme toujours parce que euh euh c- j'ai euh mon euh euh j'ai mes petites programmes moi-même et euh et et selon mes exp- euh selon mes expériences avec anglais c'était euh en fait euh euh très effec- effec <efficace> oui [rires] efficace et euh c'est peut-être un peu euh lent- lentement au début c'est peut-être un peu euh lent- lentement au début parce que euh ça requi beaucoup de euh de parler + je crois que euh euh après euh cert- certaines périodes euh je vais progresser euh progresser plus rapide parce que euh j'ai des ép- épre- euh epressions {expressions} <hum hum> et aussi des euh euh j'ai j'ai déjà attendu {entendu} euh pas mal de choses donc ça va être plus facile pour moi euh euh améliorer. » (5 : 27)

Il est lucide et réfléchi, il connaît ses points faibles et sait qu'il doit fournir des efforts particuliers en compréhension orale et expression écrite pour atteindre un niveau plus conforme aux exigences académiques :

- « Euh compréhen- compréhension orale c'est- ça c'est sûr parce que j'ai je suis euh terrible j'ai très nul [rires] <hum hum> je je j'ai très nul euh de de ça et euh aussi euh peut-être expression écrite parce que euh hum je je je trouvais euh euh euh des euh différences entre expression orale et express-expression écrite spécialement en français <hum hum> c'est t- c'est tellement différent donc euh j'aimerais euh avoir des euh euh j'aimerais euh j'aimerais être capable de de écrit euh dans le manière plus euh prof- professionnelle, plus euh académique oui. » (7 : 14-20).

De caractère sociable, il apprécie ses **interactions** avec ses pairs dans le cadre d'activités en sous-groupes pour leur dimension collaborative :

- « j'aime bien quand il y a des euh des activités séparées par petit euh des petits groupes donc après on peut discuter par des groupes parce qu'on peut euh contribue euh contribue des idées ensemble euh que je parle tout seul parce que parce que parfois je trouve pas des mots si j'ai j'ai mon copain j'ai mon euh

copain d'études euh dans la classe pour m'aider euh dans euh dans une ex- euh exposition {exposé} <hum hum> c'était plus facile c'était plus intéressant et euh agréable. » (3 : 28)

En dehors du dispositif, il profite de ses interactions avec son colocataire et ses amis pour développer sa compétence de communication :

- « j'habite avec un coloc français donc euh euh hum il aime il est il vient du sud et il aime beaucoup de de de fêtes <hum hum> il regarde beaucoup de de des émissions sur la télé donc euh il est très bavard euh donc pour moi c'était vraiment bien parce que j'ai beaucoup de de de de opportu- euh d'opportunités euh euh à parler avec euh ses amis qui euh bien pour la fête parce que on a des fêtes presque une fois par semaine <d'accord> [<rires>] donc euh j'ai euh j'ai euh il parle pas très bien d'anglais c'est c'est force je me forçais de parler français » (5 : 8)

### 12.5.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE

Malgré les difficultés rencontrées au début, il déclare avoir développé de façon importante ses compétences langagières par la découverte et l'apprentissage de lexiques spécialisés dans les trois cours de français sur objectif spécifique qu'il a choisis:

- « économique, juridique et scientifique je pense que c'était euh beaucoup euh outil- utiles pour moi parce que j'ai pris euh beaucoup d'expressions françaises pour écri-euh euh pour écrire et aussi euh hum euh hum pour parler spécialement des euh des euh des lexiques c'est dire euh euh j'ai appris beaucoup de choses tout ça. » (2 : 18)

Même s'il ne comprenait pas tout, A40 évoque des contenus intéressants et variés notamment en cours de français scientifique :

- « […] il y a des par exemple du français scientifique on discutait hum ses idées comme euh euh euh euh un cours de scientifique on peut discuter euh des des euh des sujets euh différents […] on parlait des de Tron {film sur l'intelligence artificielle}, on parlait des euh des grossesses […] et j'ai pas euh compris

beaucoup de choses mais c'était encore même si euh euh intéress- intéressé pour moi » (9 : 16)

Il trouve néanmoins les cours du tronc commun plus agréables et plus accessibles que les cours à choix car plus adaptés à ses besoins et ses attentes :

- « dans mon groupe […] il y a tous les éléments ens- tous les éléments ensemble, il y a beaucoup de parler, euh beaucoup de euh écouter donc euh c'est euh hum + c'est d-c'est d- euh le professeur avec euh le cours de euh de de euh de groupe six est plus lentement mais euh je pense que c'était plus euh comment d- euh + plus presque mon niveau donc c'était plus euh plus agréable <hum hum> facile pour moi euh et de euh et de euh pour comprendre des choses […] c'était plus facile parler avec les profs euh euh euh avec les profs et euh des points grammaire sont plus utiles pour moi parce que c'est des des choses exactement que j'ai besoin d'avoir plus. » (2 : 24)

Dans l'ensemble, il considère que l'expérience d'apprentissage réalisée au DéFLE a été plus intéressante en comparaison de celle réalisée à l'Alliance française de Pékin mais aussi de celle vécue par l'une de ses amies à l'Alliance française de Paris :

- « j'ai parlé avec elle et elle était euh sur des cours de Alliance française <hum hum> donc on comparait des différences entre euh les les cours dans une université et dans une euh ec- entreprise privée <hum hum> euh elle a dit que euh parce que j'ai des exp- euh des j'ai des exp- euh des expériences à l'ass- euh Alliance française à Pékin <oui> mais elle m'a dit que c'était pas de- euh euh euh très différent à à à Paris, il utilise le les mêmes livres, le même euh hum manières mais euh euh à mon avis c'est de euh euh des courses {cours} ici sont plus intéressants » (9 : 9)

Il apporte cependant un bémol à cette comparaison car le changement de cours et donc de groupe-classe en fonction de ses choix n'a pas facilité selon lui ses contacts avec les autres étudiants :

- « parce que dans mon expérience à euh Alliance française quand nous sommes + parce que j'ai dû suivre un cours intensif ça ça veut dire on euh apprend euh du

matin à l'après-midi <hum hum> on nous sommes toujours ensemble pour parler ensemble, on mange ensemble parce que euh euh hum euh il y a des euh cafétérias <hum hum> on […] plus euh facile pour nous à faire euh reconnaissance {connaissance} <hum hum> mais ici si euh euh c'est euh plus facile je trouve + euh plus euh euh euh plus <plus difficile> difficile […] ce matin j'ai un cours de euh groupe six après j'ai euh je suis sur euh un groupe de euh de scientifique euh et après c'est un autre cours de euh de de de de de groupe six donc c'était pas ce euh toujours ensemble. » (10 : 5-6)

Dans le cadre des cours à choix où les apprenants sont issus de groupes de différents niveaux, il évoque également des difficultés à comprendre d'autres étudiants ayant un vocabulaire plus développé et s'exprimant avec un débit plus rapide que lui:

- « par exemple + euh euh euh euh sciences sociales ou euh juridiques et économiques, j'ai euh des difficultés avec euh de comp- euh de comprendre avec les autres étudiants parce qu'ils parlent euh euh parfois ils parlent euh beaucoup mieux français que moi donc on parle plus vite, utilise des mots que je ne comprends pas [rires] » (2 : 1)

Il pense que les étudiants sont trop nombreux dans les groupes pour laisser l'opportunité à chacun de pouvoir s'exprimer :

- « à mon avis euh pour les cours de fr- euh de langue euh peut-être si il y a d- il a il était euh moins d'étudiants dans euh euh dans le classe ça vait euh pu euh hum euh euh ça fait euh ça fait plus bien parce que euh tout que tout le monde avoir des euh avoir beaucoup de de temps de parler de euh de + s- s- euh + s'exprimer oui hum. Maintenant par exemple euh au début il y a quinze étudiants après il y a des étudiants ajoutés donc à la fin on a en total je pense il y a vingt étudiants euh et c'était un peu euh beaucoup [rires] un peu trop d'étudiants <hum hum> oui » (7 : 30)

Il aurait également souhaité que les exposés et les débats en sous-groupes soient plus fréquemment proposés :

- « une fois on fait des co- euh des débats entre quatre euh groupes, on prend euh euh les deux groupes prendent euh prendent le même euh euh euh comment dit euh euh le même sujet et euh euh les aut- les deux euh l'autre deux prendent le contraire on vous discuter comme ça le cont- cont- euh euh argu- euh a- argu- argumentation <hum hum> c'était plus euh intéressant […] oh, des exposés individuels <hum hum> ça c'est intéressant aussi euh euh euh + on était pas beaucoup des activités comme ça, plus de euh juste parler. » (4 : 3)

Il évalue la satisfaction de ses attentes à 80-85% (8 : 8), même s'il estime ne pas avoir tout fait atteint ses objectifs. Il aurait aimé progresser un peu plus. Il est cependant satisfait des savoirs et des savoir-faire acquis en termes de lexique et de grammaire :

- « Hum pas tout à fait parce que j'ai euh hum euh euh j- j'ai je me prévu euh un plus euh de progresser que maintenant <hum hum> mais euh euh euh + mais encore c'est c'est ça a touché mon satisfac- euh satisfaction parce que maintenant euh j'ai plus de lexi {lexique} j'ai plus de de de manières m'ex- euh euh m'expliquer euh euh gram-matique euh grammaire <hum hum> donc oui c'est c'est c'est déjà pas mal mais euh j'ai + j'ai un peu de euh j'ai un p- j'ai j'ai des euh euh exp- euh euh *expectass*- euh *expec*- <des attentes ?> oui plus euh plus haut. » (10 : 30-34)

### 12.5.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage de A40

A la fin de sa formation, A40 n'a pas atteint son objectif : il n'a pas obtenu le DELF B2 et n'a donc pas pu entrer à la faculté de droit cette année. Par ailleurs, Ses performances aux tests d'évaluation montrent une stagnation de ses compétences en expression écrite et même une régression en compréhension orale et expression orale. Or, il n'évoque à aucun moment de son interview le recours à la conversation avec le locuteur natif ni aux entretiens de conseil pour solliciter l'aide du conseiller durant son apprentissage. En outre, quand nous lui demandons si sa formation au DéFLE a changé sa manière d'apprendre, il répond par la négative.

## 12.6. Analyse de l'expérience d'apprentissage de A41

### 12.6.1. Variables individuelles et dispositions de A41

A41 est une religieuse sud-coréenne âgée de trente-neuf ans. Elle possède un niveau d'études équivalent à bac + 4 en littérature coréenne. Elle a précédemment appris l'anglais à l'école et a également suivi en Italie des cours d'italien essentiellement axés sur la grammaire. Elle est inscrite au DéFLE en tant qu'étudiante et suit la formation complète depuis deux semestres. A son arrivée en début d'année, l'apprenante A41 était débutante et appartenait au groupe 2, mis sous tutorat dans le cadre de l'autoformation. Au début du second semestre, une importante progression de ses compétences langagières est constatée grâce aux tests de positionnement et la conduit à intégrer un groupe avancé, le groupe 7.

La **motivation** de son engagement dans la formation est essentiellement extrinsèque et vocationnelle. Comme elle le souligne dans son questionnaire exploratoire, elle a certes choisi de venir à Nancy pour des raisons pratiques : une partie de sa congrégation s'y trouve et l'héberge le temps de sa formation. Mais le principal intérêt manifesté par A41 est d'ordre formatif ; elle souhaite apprendre le français pour étudier par la suite la théologie à Paris. Dans cette perspective, A41 a opté pour les cours suivants :

1) préparation aux épreuves du DELF B2 pour obtenir une certification qui lui facilite l'accès à l'université ;

2) littérature pour se donner l'occasion de lire des textes en français : « Euh la littérature je j'ai pensé que ça me donne la lecture pour euh le français avec euh avec euh le le texte le texte » (1 : 26) ;

3) médias pour mieux comprendre l'actualité : « pour euh la média j'ai entendu la télé les nouvelles informations à à chez moi mais je n'ai pas beaucoup compris donc euh ce cours ce cours euh me me donne les + me donne l'aide l'aide pour comprendre les informations » (1 : 31) ;

4) civilisation : ce cours n'était pas son premier choix, elle l'a choisi par défaut au lieu du cours de faits divers pour des raisons d'incompatibilité d'emploi du temps avec ses obligations personnelles et sur recommandation de l'un des formateurs lors de l'entretien d'accueil : « avant je voudrais faire la fait divers […] Mais […] jeudi après-midi j'ai un rendez-vous tous l- tous les jeudis j'ai un rendez-vous donc je ne peux pas venir ici donc on doit + on a changé le cours et il {l'un des formateurs} m'a conseillé faire civilisation » (2 : 5).

Si nous analysons les réponses fournies par A41 aux tests psychométriques, nous remarquons l'existence de plusieurs **représentations** en dissonance avec la visée autonomisante du dispositif. A titre d'exemple, A41 met en avant la nécessité de recourir à un manuel et d'être dirigée par un enseignant pour apprendre le français, ce qui tendrait à limiter sa prise de responsabilité dans la mise en œuvre de ses choix d'apprentissage. Par ailleurs, elle estime que certaines personnes sont plus douées que d'autres pour l'apprentissage des langues. Elle perçoit aussi le français comme une langue difficile, en raison notamment de l'orthographe, ce qui peut être une source de découragement dans le cadre de son apprentissage. Elle considère également que l'on apprend le français pour comprendre et s'exprimer comme un Français. De ce fait, elle cristallise autour de la langue française l'idée d'une norme unique à atteindre et respecter. En fin de formation, ces représentations demeurent inchangées et se traduisent tout au long de l'entretien par une focalisation de ses efforts sur la grammaire qui lui font perdre de vue l'aspect communicatif de la langue :

- « Ah je voudrais savoir comment + comment + organiser la phrase parce que + euh le coréen est un peu différent pour organiser, donc je voudrais savoir faire la phrase oui. » (2 : 14) ;
- « Euh par exemple quand je parle, quand je écris un peu difficultés de avec le pro- pronom pronom et puis la négation » (5 : 20) ;
- « Et puis + euh et puis la phrase sort comment se dit + euh subordonnée ça c'est un peu un peu compliqué mais mais ça va aller [rires] » (6 : 6).

Elle semble véhiculer une vision puriste de la langue et opère une distinction entre le français « correct » ou « mauvais » par ce recours à l'adjectif « vrai » :

- « je voudrais savoir comment je peux faire vraie phrase comme les Français. Comment je dois construire prépa- je voudrais savoir ça me plaisir et puis ça m'intéresse mais mais euh mais madame F2 {sa conseillère} m'a dit 'non non non, c'est pas la peine' [rires]. » (10 :14) ;

Cette représentation persistante de l'apprentissage d'une langue étrangère vue sous un angle principalement grammatical repose sur ses expériences d'apprentissage passées. Bien que celles-ci n'aient pas fait la preuve de leur efficacité d'un point de vue communicatif, A41 montre des difficultés à s'en défaire ou à rompre avec des habitudes d'apprentissage héritées de son passé : « […] anglais italien aussi j'ai eu seulement le cours de grammaire. Anglais aussi, j'ai étudié pendant six ans, oui je crois au collège et au lycée j'ai étudié le euh l'anglais mais je ne sais pas parler anglais. Que des grammaires c'est dommage […] » (13 : 9).

Sur le plan de **l'affect et de sa personnalité**, elle reconnaît que sa timidité est un frein à son expression. Plutôt passive dans le cadre des cours, elle déclare ne jamais prendre l'initiative de parler :

- « Mais à cause de ma timidité je n'ai pas beaucoup parlé et puis + si elles {les sœurs de sa congrégation} me demandent pas, je ne parle pas [rires]. Pendant les cours aussi si + si le professeur m'ont demandé je parle un peu sinon je fais rien [rires].Oui ça c'est ma faute, c'est ma faute. Je dois parler je dois parler avec avec confiance » (4 : 25).

Néanmoins, cela ne l'empêche pas de profiter d'autres modalités d'**interactions** dans le cadre du dispositif. A41 participe aux séances de conversation avec le locuteur natif qui ont lieu au CLYC :

- « Le cours euh le cours de CLYC, on a parlé pendant une heure je crois une heure avec étudiant qui s'appelait Mélodie […] Elle me donnait euh + elle nous a donné le sujet pour parler oui et euh déjà proposé de parler. Elle propose et puis on a parlé avec cet sujet oui oui. […] Quand je parle mal elle me corrige m'ont corrigé elle m'a corrigée. Oui oui c'était bien. » (6 : 5-15-20)

Elle se rend aussi au CLYC pour des entretiens de conseil dans le cadre de l'apprentissage autodirigé avec soutien. Sa conseillère lui suggère notamment de ne plus s'intéresser à la forme grammaticale des énoncés mais plutôt de se focaliser sur le contenu des documents. Même si la formatrice tente de l'aider à relativiser une représentation défavorable à l'apprentissage de la langue, ses préoccupations grammaticales sont tenaces, elle avoue retourner dans ses travers :

- « Professeur F2 m'a conseillée. Quand j'écoute je voudrais savoir la phrase, comme dictée {transcrire}, je voudrais dictée. Mais elle m'a dit 'non non non, quand tu tu tu écoutes tu dois penser les idées qu'est-ce que c- euh qu'est-ce que ce document parle, à quoi parle. Tu dois penser ça, pas détails, pas les articles, pas les conjugaisons'. Oui elle m'a conseillée comme ça. Oui je dois je dois, comment je dois suivre je dois obéir [rires] mais quelquefois je fais la phrase [rires] je dois savoir comment construire, comment composer les vrais français, les vraies phrases. » (10 : 20).

La même formatrice lui a également conseillé de nouvelles ressources sur internet dans le cadre du tutorat au premier semestre et du cours de media au second semestre :

- « Oui dans le cours de médias et puis au CLYC elle m'a conseillée le sujet, les sites les sites de euh pour écouter […] quand j'étais dans le groupe deux aussi elle m'a conseillée de écouter la radio, comment je dois chercher sur internet, par internet elle m'a conseillée pour chercher + chercher la radio. Avant j'ai dit que je ne veux pas écouter la radio parce que je n'ai pas une radio, je n'ai pas. Elle m'a dit 'écoutez avec ordinateur' elle m'a conseillée. Et puis j'ai pris la radio RFI puis radio … comment + France Inter, oui j'aime bien écouter France Inter oui. Et puis quand j'écoute je dictais {transcrivais} et elle m'a dit 'non non non écoutez' [rires] » (11 : 21)

En dehors du dispositif, elle interagit plus facilement avec les religieuses de sa congrégation pour pratiquer l'expression orale et sollicite leur avis pour corriger ses productions écrites :

- « Et moi j'ai + comment euh j'avais une chance de parler chez m- chez moi parce que avec les sœurs oui on parle. Oui pour moi aussi c'était bien. » (6 : 23).
- « Et puis quelquefois j'ai écrit + comment se dit + journal intime ? Journal intime, journal intime, j'ai fait comme ça, aujourd'hui j'ai fait comme ça, aujourd'hui j'ai fait comme ça et puis + quelquefois je doute oh ça c'est vrai français ou faux français et je demande oui. Oui aux sœurs. » (5 : 24).

A41 manifeste un **sentiment d'efficacité personnelle** élevé : elle est consciente de sa timidité et essaye de la vaincre, elle n'hésite pas à demander de l'aide, elle relativise ses erreurs, elle persévère devant les difficultés, elle n'a besoin d'aucun encouragement extérieur et ne compte que sur ses efforts :

- « pour écrire pour moi, moi je n'ai pas beaucoup de difficultés. Quelquefois, je ne sais pas comment ça écrit en français mais j'écris quand même et puis je demande corriger la professeur ou les autres sœurs.» (5 : 11) ;
- « j'ai regardé les informations tous les s- pas tous les soirs [rires] presque tous les soirs. Je n'ai pas je n'ai pas beaucoup compris quand j'écoute mais après je demande les autres les autres sœurs je demande 'on a écouté ça mais je n'ai pas compris vous pouvez expliquer vous pouvez m'expliquer' et ils m'ont expliqué et + oui oui + puis j'ai parlé quelquefois je fais fautes [rires] mais j'ai parlé quand même. oui. » (4 : 5)

### 12.6.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE

Dans son entretien, A41 détaille les points positifs de son apprentissage. Les cours de littérature lui ont permis de découvrir des auteurs français et ont suscité chez elle l'envie et le plaisir de lire :

- « j'ai + euh j'ai appris + que j'ai appris quand même la + les auteurs comme écrivains <hum hum> écrivains français + oui + ça m'intéresse oui quand même. Je n'ai pas lu beaucoup de littérature euh de livres mais ça me donne un peu de idées idées de lire <hum hum> oui oui c'était bien. » (1 : 27) ;

- « j'ai + comment + rec- rec- recouvert recouvert {reconnu} le nom des écrivains oui ça me donne plaisir <hum hum> pour euh pour savoir plus, savoir plus » (3 : 25).

Les cours de médias lui ont permis de développer des savoir-faire méthodologiques en compréhension écrite pour mieux comprendre la société française à travers la presse :

- « Avec ça {le cours de médias} j'ai appris beaucoup de choses oui oui c'est vrai pour la politique + comment comment je peux lire la presse et puis comment je peux euh + qu'est-ce que je dois lire qu'est-ce que je + oui qu'est-ce que je euh comment + qu'est-ce que je + peut-être je + peut-être m'aider pour euh apprendre la société la société le pays français oui <hum hum> la préparation examen aussi + » (1 : 33)

Les cours de civilisation l'ont aidée à accroître ses connaissances culturelles et linguistiques : « […] mais ça aussi {le cours de civilisation} m'aidait beaucoup oui oui j'ai appris + oui j'ai appris vraiment le français la Fr- la France <hum hum> oui la France oui » (2 : 10).

D'une manière générale, elle a le sentiment que tous les cours ont contribué au développement de ses compétences culturelles et langagières de façon importante. Elle évoque aussi une certaine ouverture d'esprit sur la politique et les problèmes de société :

- « avec ça avec c- ces cours je j'ai hum j'ai eu un idée un idée pour penser le monde, penser la société la politique, comment je dois agir avec les hommes politiques qu'est-ce que je dois penser en France aussi en Corée. En Corée aussi il y a beaucoup de problèmes euh + je participe la société, le pays oui ça me donne beaucoup de choses à penser, la langue française aussi, mais surtout à penser les autres <hum hum>. Oui oui» (2 : 25)

Elle se dit aussi très satisfaite de ses entretiens de conseil qui lui ont permis d'une part de cibler ses recherches documentaires et ses lectures sur la théologie dans la perspective des études qu'elle envisage de mener à Paris et d'autre part de rassembler la terminologie spécifique rencontrée dans un répertoire :

- « J'ai lu plus de Figaro que de Le Monde [rires]. Oui avec un ***{inaudible}. Et puis elle {F2} m'a conseillée aussi lire les lectures de théologie parce que je dois étudier plus tard la théologie. Donc en ce moment ici j'ai fait la lecture avec les magazines théologiques ecclésiastiques. J'ai appris les mots oui que je dois étudier. En même temps je notais les mots et puis j'ai lu un peu journal de théologie, journal d'église oui. Et ça aussi c'était bien <hum hum> c'était bon conseil. Et puis elle m'a conseillée aussi faire euh + comment se dit la petite cahier avec de A B C D ? » (12 : 21)

Sur les conseils de sa formatrice, elle commence à n'utiliser que le français pour lire la presse, les articles en théologie et la Bible :

- « Elle m'a conseillée une seule langue, que du français. Pas de coréen pas de les autres langues. Donc quelquefois j'écris latin latin mais j'écris les mots et puis avec l'expression que le français oui. Oui ça me donne, oui beaucoup de progrès oui je crois. Et puis oui je lis les documents de la théologie et puis la Bible quelquefois et puis la presse et puis les documents que j'ai reçus par les professeurs. » (12 :10)

A41 est satisfaite de sa formation à 80%. Quand nous lui demandons à quoi elle attribue les 20% restants, elle en assume la responsabilité :

- « Autres pourcents je vous dirais ma faute faute oui. Vous, DéFLE, les professeurs vous nous avez donné les occasions et puis les façons la manière. Mais si je suis si je suis oui, je ressens le résultat. Si je ressens pas je reviens [rires] oui ! Les vingt pourcent c'est ma faute [rires] » (14 : 30).

Elle finit même par relativiser son problème de focalisation sur la grammaire. En comparaison avec ses expériences d'apprentissage passées, A41 affiche une nette préférence pour celle qu'elle a vécu au sein du DéFLE :

- « oh j'aime bien ici, parce que quand je euh quand j'ai étudié les autres langues je n'ai pas entendu les informations… Oui le professeur nous a conseillé, nous ont conseillé entendre les informations… là-bas aussi {en Corée ou en Italie}

mais bon je n'ai pas je n'ai pas entendu parce que pendant les cours on a parlé les grammaires la grammaire. C'est {c'était} pas la peine d'entendre. […] Mais ici {au DéFLE} si je n'ai pas lu, oh je  je n- je je ne peux pas je peux pas continuer le cours, je ne peux pas parler, je ne sais pas parler je je n'ai pas entendu. Je dois faire séances donc le cours me donnait les occasions de entendre, lire, écrire. Oui c'était bien. Oui je pense c'est bien » (13 : 5)

A l'issue de sa formation, A41 se sent prête à faire face à ses études de théologie et le démontre avec les arguments suivants :

- « Oui avec ça euh je peux faire euh je peux faire euh mes études parce que je sais si je ne + si j'ai besoin de apprendre un sujet, par exemple le… pour mes cours pour mes études, baptême, ou église ou je ne sais pas, la trinité, je peux chercher les documents le journal de théologie et puis j'entends la radio qui parle de théologie et puis pendant la messe j'entends j'entends l'homélie ou je peux je peux demander les autres pour conseiller et puis pour donner les informations oui. Et puis les sites aussi, je peux quelquefois oui quelquefois j'ai trouvé le site que je dois étudier. » (13 : 26)

### 12.6.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage A41

De notre point de vue, A41 a réussi son apprentissage. Elle a profité pleinement de toutes les situations d'interactions et de conseil qui lui étaient offertes au DéFLE. Elle a acquis une compétence langagière et une compétence d'apprentissage qu'elle pourra mettre en pratique dans le cadre de ses études de théologie. De plus, A41 n'a émis aucune critique vis-à-vis du dispositif, bien au contraire, elle a été très satisfaite de sa formation et exprime de la reconnaissance vis-à-vis de sa formatrice.

## 12.7. Analyse de l'expérience d'apprentissage de A47

### 12.7.1. Variables individuelles et dispositions de A47

Âgée de quarante et un ans, A47 est une religieuse sud-coréenne. Titulaire d'un diplôme d'administration de niveau bac + 4, elle a précédemment appris l'anglais à l'école avec un enseignant ainsi que le français plus tard au CAFOL (Centre d'Accueil

et de Formation en Langues de l'Ecole des mines de Nancy). Elle est inscrite au DéFLE depuis deux semestres en tant qu'étudiante et en dehors du dispositif son environnement social se résume aux religieuses françaises qui l'hébergent et font partie de sa congrégation.

La **motivation** de A47 est extrinsèque et prescrite, elle a été envoyée par sa congrégation en France pour apprendre le français et poursuivre des études de traduction dans le but de traduire des ouvrages de théologie français en coréen :

- « Parce que je suis religieuse. C'est pour ça, ma congrégation m'a donné un une mission pour apprendre le français parce que nous sommes + la congrégation a envoyé des sœurs françaises en 1967, quelque chose comme ça <oui> et puis à partir de ce moment-là, on a besoin de traducteurs […] ma congrégation est fondée en France […] pour euh communiquer entre les Coréennes et les sœurs françaises et puis aussi pour savoir des spiritualités, des choses comme ça. […] C'est-à-dire, on a besoin d'un livre, mais c'est écrit en français et puis il faut traduire en coréen » (1 : 8-17-23)

Parallèlement à ses cours du groupe huit, A47 a choisi d'étudier la littérature, le théâtre, le français des sciences sociales, les faits divers et de se préparer aux épreuves du DALF C1 du CECRL. Elle explique ses choix de la façon suivante :

1) préparation aux épreuves du DALF C1 : pour obtenir un titre de séjour est un visa étudiant qui sont conditionnés par l'obtention d'un diplôme.

   « Premièrement, je dois passer l'examen {rires} et c'est pour ça j'ai choisi ce cours < Et pourquoi vous devez passer l'examen alors ? > Ah parce que mon visa a demandé demande la carte étudiante pour obtenir la carte de séjour » (1 : 39)

2) littérature : elle souhaite se familiariser à des modalités de cours qu'elle sera amenée à suivre dans le parcours de ses futures études.

   « [...] par exemple la littérature, c'est je pense que si je continue le le + si je rentre à l'école de traducteur c'est + c'est peut-être… avant de rentrer

à l'école de traducteur je crois que il faut il faut entre à l'université pour faire une licence. Et puis pour choisir une licence, c'est plutôt littérature ou lettres modernes […] C'est pour ça, je voudrais savoir comment ça comment le les lettres modernes donnent les cours… » (2 : 6-14)

3) français des sciences sociales : en optant pour ce cours, elle aimerait « améliorer le vocabulaire et puis aussi améliorer l'oral {l'expression orale}… » (2 : 19).

4) théâtre : elle a choisi ce cours par dépit en raison de contraintes liées à son emploi du temps.

   « Le théâtre, c'est {rires} c'est le semestre dernier, je voulais choisir autre chose, mais ça ne + l'emploi du temps, ça ne marche pas très bien et puis et le prof m'a proposé ce cours » (2 : 21).

5) faits divers : elle a opté pour ce cours afin de se tenir au courant des actualités.

   « Pour le faits divers, je n'ai pas choisi le cours qui concerne l'actualité {le cours de médias}. C'est pour ça je voudrais je voulais continuer je voudrais à savoir l'actualité avec les profs. » (2 : 24)

Durant sa formation A47 n'a pas osé demander d'entretien de conseil en raison d'habitudes culturelles la conduisant à projeter une image négative sur cette démarche : « dans ma situation, ou bien dans l'autre culture, l'entretien, on peut…il a un peu une mauvaise impression […] Si on fait du mal quelque chose, on doit faire un entretien avec le prof » (7 : 39). L'entretien de A47 fait apparaître d'autres **représentations** défavorables à l'apprentissage de la langue française. Il met notamment en lumière des problèmes de représentations liées à sa culture d'apprentissage et dues à son passé d'apprenant : « […] en Corée, quand j'étais au lycée, le prof nous apprend seulement la grammaire. » (4 : 25). Ceci explique que la grammaire soit une préoccupation majeure dans son apprentissage du français : « Quand j'apprends le français, j'arrive pas à trouver la phrase, le sujet, le verbe… qui est le suj-… je sais le sujet, mais qui- où est le verbe. Je me dis toujours où est le verbe, où est le complément direct. » (4 : 12). Quelle que soit l'aptitude travaillée ou l'activité réalisée, elle se focalise sur des aspects grammaticaux au détriment du contenu et d'aspects communicatifs, comme le montrent plusieurs citations :

- « Parce que, quand je parle, il faut penser [pron = fa~se] du vocabulaire que je devais employer et puis aussi surtout la grammaire, et puis aussi euh + la la structure. » (3 : 7) ;
- « Oui, je sais bien qu'il faut pour faire une phrase, il faut d'abord mettre sujet, verbe et puis le complément direct ou bien complément indirect » (3 : 37) ;
- « Ah oui ou par exemple quand euh j'écoute la radio, j'écoute seulement sans réfléchir […] Mais maintenant j'écoute, quel est le sujet, qui est le sujet, qui est le verbe, comment ca marche, et puis je cherche quelque chose, les informations. » (4 : 1- 4) ;
- « Oui, oui. Quand je lis le texte aussi, je cherche d'abord la phrase principale. Et puis après, j'ajoute les les les su- comment dire les compléments » (4 : 7).

Aux problèmes de représentations s'ajoutent des problèmes de timidité et d'appréhension qui affectent son comportement et sa confiance. Elle manifeste à plusieurs reprises des sentiments de peur et de malaise pour s'exprimer à l'oral : « J'ai des difficultés encore, surtout pour l'expression orale […] quand je parle avec quelqu'un que je connaissais pas b- pas très bien, j'ai tout de suite peur. J'hési- j'hésite […] j'hésite et puis je sens que j'ai mal à l'aise. […] Oui {rires} c'est-à-dire, j'ai peur de parler. » (3 :5-11-15). Elle exprime aussi du découragement : « Oui {rires} mais ça me donne découragement mais pas trop » (3 : 30). Elle subit les événements plus qu'elle n'agit sous l'influence de contraintes extérieures : « Oui franchement, je ne veux pas passer l'examen mais {rires} mais la condition maintenant me demande de passer l'examen.» (2 : 3). Lorsqu'elle se compare aux autres apprenants qui paraissent meilleurs qu'elle, elle adopte une attitude fataliste et résignée. Elle tend à renoncer face aux difficultés rencontrées au lieu de persévérer :

- « Parce que ce n'est pas trop notre euh parce que je voudrais parler bien pour les autres étudiants qui parlent super bien mais {rires} je n'arrive pas encore comme ça. Mais il faut accepter mon ma situation, je sais bien qu'il faut accepter. Mais je crois que ++ ça n'arrive pas toujours comme ça {rires} » (3 :17).

Son discours révèle également un faible **sentiment d'efficacité personnelle** la conduisant à être dépendante des autres : « je n'ai pas confiance en moi […] J'ai besoin

que quelqu'un d'autre qui m'aide un petit peu […] Quelqu'un qui me donne une ambition ou bien motivation quelque chose comme ça ou bien euh… » (5 : 10 - 7 - 9). La remarque de l'un de ses formateurs n'aura certainement pas aidé à atténuer son manque de confiance ; elle l'a suffisamment marquée pour la mentionner dans son entretien : « oh vous avez trouvé l'argument mais le style est un peu chaotique » (3 : 27).

Mêlée à son appréhension et son manque de confiance, sa timidité influence aussi ses **interactions** avec les autres acteurs au sein du dispositif. Plutôt en retrait, elle ne semble pas profiter de toutes les occasions qui pourraient lui permettre de progresser. Elle ne participe à aucune séance de conversation avec le locuteur natif, se privant ainsi de l'opportunité de voir ses compétences d'expression orale s'améliorer. Elle garde en fait un mauvais souvenir du premier semestre où elle n'arrivait pas du tout à participer en présence d'autres étudiants :

- « Oui, on est euh on a une étudiante française mais je n'ai pas participé […] Parce qu'à cause de l'influence de de du semestre dernier {rires} (9 : 13 - 15) ;
- « […] il y a eu beaucoup d'étudiants qui parlent très très bien que moi et puis j'avais peur d'être avec eux. Et puis je n'arrivais pas à suivre le conversation » (9 : 17-19)

Elle se prive également des bénéfices de travaux collaboratifs : « C'est-à-dire moi aussi je n'aime pas trop étudier avec d'autres personnes » (6 : 25). Par ailleurs, le fait de ne pas solliciter l'aide de son conseiller relève à la fois d'habitudes culturelles, comme nous l'avons vu plus haut, mais aussi de sa réserve. Elle préfère plutôt demander l'aide des religieuses de sa congrégation :

- « Mais franchement, c'est mon caractère [rires] je ne demande pas si j'ai vraiment besoin. Si je n'ai pas trop besoin, je ne demande pas. Mais quand même euh dans mon côté, le prof me propose de faire entretien mais je ne dis pas ça [rires] » (7 : 21-23) ;
- « je demande à mes sœurs à la maison » (8 : 7) ;
- « Oui mes sœurs m'encouragent. il faut faire ce ça pour améliorer l'apprentissage ou pour adapter à la situation que tu n'aimes pas [rires] oui. » (8 : 17).

### 12.7.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE

Parmi les aspects positifs de sa formation, A47 mentionne un changement de représentations : « je pensais que pour apprendre une langue, il faut apprendre par cœur. Mais ici, personne ne me dit pas comme ça. En lisant ou bien en écoutant, on peut apprendre quelque chose. » (4 : 31). Sa formation au DéFLE a ainsi permis de relativiser une représentation défavorable à son apprentissage de la langue.

Elle exprime également sa satisfaction pour plusieurs types d'activités spécifiques. Les activités liées à la grammaire et l'expression sont apparemment celles qui ont le plus suscité son intérêt. De son point de vue, elles étaient suffisamment difficiles pour la stimuler :

- « la grammaire ou bien l'expression orale, et puis écrite l'expression écrite […] les niveaux d'apprentissage, c'était élevé pour moi. C'est pour ça. Même si […] c'est pas très intéressant pour tous les étudiants je crois {rires} Mais quand même, c'est à cause des niveaux, je peux me donner une force pour stimuler" (6 : 14-18)

Elle évoque d'ailleurs une amélioration de ses compétences d'expression écrite : « <qu'est-ce que vous retenez de positif ? > C'était au niveau de l'écriture. » (10 : 21). Elle apprécie également la quantité de travail demandée par l'un de ses formateurs en compréhension écrite ainsi que la fréquence de ses corrections : « Et puis le prof nous donne beaucoup de devoirs pour l'écriture et puis, il nous corrige tout le temps et puis euh il donne beaucoup de textes à lire » (10 : 21).

Elle évalue positivement son expérience d'apprentissage dans le cadre particulier de deux cours à choix (faits divers et théâtre). Ils ont contribué à la désinhiber et lui ont permis de vaincre sa timidité grâce à des activités d'exposés ou de sketch à jouer :

- « oui, quand j'étais dans le cours de faits divers et le prof nous a proposé un interview < hum hum > comme interview radio, avec un événement. [...] Il nous fait présenter aux étudiants. Je crois que c'était intéressant » (6:36) ;

- « Vous savez bien que normalement les asiatiques n'aiment pas montrer de leur sentiment aux autres, surtout les filles. […] pendant le cours, il faut faire euh montrer les sentiments. je crois que le prof ça + elle fait bien » (8:20)

Lorsque nous lui demandons si elle arrive maintenant à exprimer ses sentiments, elle nous répond : « Oui par rapport à avant oui » (8:24). Le cours de théâtre lui a aussi permis de s'ouvrir un peu plus aux autres apprenants, de travailler en groupe alors qu'elle y est plutôt réfractaire comme nous l'avons vu précédemment au niveau de ses dispositions :

- « Parce que pendant le cours, on doit on doit oui {rires} parce que elle faire un petit sketch par un groupe, c'est-à-dire je dois participer en cours oui au moins une fois par cours » (8 : 26) ;
- « Et puis ça […] oui avec le temps je je je connais bien que je deviens connaître les autres étudiantes et puis ça m'aide aussi » (8 : 31).

Finalement, A47 évalue sa satisfaction à 70% : « Euh franchement pas à 100% mais quand même 70% » (9 : 24). Elle considère que sa formation au DéFLE n'a pas répondu à ses attentes en termes de compréhension et d'expression orales : « Euh hum… Pas tout à fait par rapport à mon niveau de l'oral. Oui ça me manque beaucoup […] J'aimerais mieux avoir une occasion de parler […] Oui ou bien aussi écouter les choses » (9 : 7 -28-30). En comparaison du premier semestre, elle évoque un sentiment d'ennui pour le deuxième semestre : « Oui un petit peu, par rapport à le premier semestre le deuxième semestre, c'était un peu euh s'ennui- m'ennuyer » (6 : 4).

### 12.7.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage de A47

A l'issue de son second semestre de formation au DéFLE, A47 atteint son but : elle obtient le DALF C1 qui atteste selon le CECRL d'un niveau équivalent à celui d'utilisateur expérimenté. Malgré tout, les résultats à nos tests d'évaluation ne montrent que très peu de progrès en termes de compétences langagières puisque l'écart entre sa note de début et de fin de semestre n'est que d'un point tandis que sa performance d'expression orale recule de huit points. Bien que A47 ait réussi à surmonter sa timidité pour s'exprimer dans certains cours à choix (faits divers et théâtre), elle ne s'en est pas

suffisamment libérée pour profiter d'autres modalités d'apprentissage (conversation avec le locuteur natif et travail collaboratif avec ses pairs). Le dispositif n'a donc pas totalement réussi à relativiser des sentiments d'appréhension et de manque de confiance liés à l'image de soi en public.

Par ailleurs, nous ne pouvons constater que très peu d'évolution en termes de compétence d'apprentissage. Ses réticences à solliciter son conseiller peuvent expliquer en partie ce constat d'échec. Elles sont issues de sa culture d'apprentissage où rencontrer un enseignant dans le cadre d'un entretien renvoie une image négative de l'apprenant. Elle comprend la visée autonomisante du dispositif mais elle y est réfractaire, évoquant une certaine incompatibilité de la démarche avec son caractère :

- « < est-ce que vous avez l'impression que votre formation au DéFLE vous a rendu plus autonome dans votre façon d'apprendre ? > Hum non je pense que ça ne marche pas très bien. C'est-à-dire euh ça dépend de caractère de personne je crois {rires} Même si le prof nous donne des cours pour faire les études autonomes si c'est la personne, les étudiants qui n'aiment pas faire autonome, ou bien + ça ne marche pas." (5 : 1)

## 12.8. Analyse de l'expérience d'apprentissage de A49

### 12.8.1. Variables individuelles et dispositions de A49

A49 est une jeune femme de vingt-cinq ans. D'origine arménienne, elle vit en France avec sa famille depuis quatre ans et possède le statut de réfugié politique. Son exil l'a conduite à interrompre des études de médecine qu'elle menait depuis deux ans. Pendant sa scolarité, elle a fait l'expérience de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères (anglais, allemand, russe et espagnol), formée tantôt par des enseignants tantôt par autoformation. Avant son inscription au DéFLE, elle a suivi une formation de français langue étrangère prise en charge par des bénévoles dans la cadre d'une association (l'ALAFA – Amicale Lorraine d'Amitié Franco-Arabe) à raison de deux heures par jour, quatre jours par semaine pendant trois mois. En raison d'un cadre familial assez strict ne lui permettant pas de sortir seule facilement, A49 n'a que très peu de contacts avec des Français. Nous noterons qu'elle est autodidacte et volontaire :

« J'ai appris tout {en français} à la maison, des livres de grammatique. » (3 : 5). Elle se décrit également comme étant perfectionniste et attribue ce trait de caractère à son éducation et sa culture :

- « Je pense que ma motivation d'avoir la perfection, ça a été provoqué pendant mon élévation […] Parce que ma mère aussi, elle dit toujours il faut être très bien. […] C'est une chose arménienne, c'est une chose arménienne de faire tout parfait. » (6 : 10)

La **motivation** de son inscription au DéFLE est d'ordre extrinsèque et vocationnel : obtenir le diplôme correspondant au niveau B2 du CECRL pour être acceptée en première année à la faculté de médecine de Nancy. Suite aux pré-tests d'évaluation, elle a été placée dans le groupe 8, groupe le plus avancé du département. En raison de problèmes administratifs indépendants du DéFLE, cette étudiante n'a malheureusement pas pu accéder au CLYC comme elle le souhaitait, elle n'avait pas accès au matériel du centre de ressources et ne bénéficiait pas d'entretiens de conseils. Elle pouvait néanmoins participer aux séances de conversation avec le locuteur natif.

Parallèlement aux cours de tronc commun dispensés dans le groupe 8, elle a choisi quatre cours en fonction de ses besoins :

1) écriture créative pour s'exprimer avec plus d'aisance à l'écrit et se libérer de ses blocages psychologiques : « L'écriture créative, parce que je voudrais avoir une fluidité en écrit, parce que je pense que si je veux écrire des textes, j'ai… parfois, j'ai un blocage, qui me bloque, qui me gêne d'écrire » (2 : 11) ;

2) français scientifique pour se familiariser au lexique scientifique et se préparer à la poursuite de ses études de médecine : « Le français scientifique parce que je souhaite étudier médecine. Je pensais que ça sera mieux d'apprendre quelque chose qui… apprendre une petite partie de la langue scientifique parce qu'il y avait beaucoup de mots que je ne connaissais pas, oui. (2 : 19) ;

3) civilisation pour développer ses connaissances culturelles et faciliter son insertion en France : « Parce que j'habite ici, et je pense que c'est très important

d'avoir une connaissance du pays où vous habitez et ça serait terrible si je ne savais rien du pays. (2 : 22).

Son intérêt pour l'apprentissage du français est donc essentiellement linguistique, culturel et formatif.

L'entretien de l'apprenante met en évidence plusieurs **représentations** en dissonance avec la visée autonomisante du dispositif. Il révèle notamment des problèmes de représentations liées à l'autonomie et la liberté d'apprendre, dû à un passé scolaire dirigiste dont elle n'arrive pas à se défaire :

- « Oui, mais moi, je suis très habitué d'Arménie, parce qu'en Arménie, ils sont très stricts. Il faut faire tout, il faut toujours venir, et pour moi, c'était un peu choquant cette liberté et cette façon de … De vous laisser faire un peu comme vous voulez ? Oui, oui. » (9 : 10)

L'entretien met également en lumière un problème de représentation lié à son âge. Elle attribue la réussite et la facilité de ses expériences d'apprentissage passées en langues, au fait qu'elle était plus jeune. Pourtant âgée de seulement 25 ans au moment de sa formation au DéFLE, elle considère son âge comme un frein à l'appropriation de la langue :

- « […] les autres langues, je les ai appris quand j'étais petite, et je pense que si vous êtes petit, vous apprenez une langue très facilement, parce que vous ne pensez pas, vous ne réfléchissez pas, ca arrive automatiquement. Et aujourd'hui, j'ai 25 ans, je réfléchis, et ça, c'est le problème je pense, parce que ça vous gêne de vous adapter à une langue. » (6 : 13).

Apparemment bien enracinée, cette représentation entraîne chez elle un manque de confiance et des **affects** négatifs qui perturbent le développement de son expression.

Dans son entretien, A49 évoque un sentiment de gêne entraînant des blocages dans son apprentissage : « je me sens aujourd'hui un peu pas bête mais un peu bloquée, parce que je pense que mon âge est passé d'apprendre très facilement la langue » (10 : 7). Ces blocages interviennent essentiellement en expression écrite : « Je pense que si je

veux écrire des textes, j'ai… parfois, j'ai un blocage, qui me bloque, qui me gêne d'écrire comme dans une façon écrite » (2 : 11). Ils interviennent également en expression orale et provoquent chez elle un sentiment de peur qui l'empêche de prendre part à des activités qui pourraient l'aider à progresser dans le cadre des cours : « […] c'était le cours de scientifique où nous avons fait… et le cours de madame F5, mais là je n'avais pas la chance de faire un exposé. Pour dire la vérité, c'était parce que j'avais peur. Parce que je pensais que je ne suis pas prête » (5 : 8). Malgré un passé riche en réussites, l'apprenante a un **sentiment d'efficacité personnelle** faible, fondé uniquement sur les encouragements des formateurs et non sur ses expériences antérieures : **«** Ce qui m'a motivée d'avoir confiance en moi-même, c'était les profs qui ont dit que 'vous êtes pas mal que vous le pensez.' C'était ça. » (11 : 19).

En situation de repli sur elle-même, A49 ne semble pas profiter au maximum de toutes les occasions qui lui sont offertes en classe pour développer son expression orale. En revanche, elle assiste régulièrement aux séances de conversation avec les locuteurs natifs : **«** Je participe à la conversation française tous les vendredis » (1 : 33). Concernant ses **interactions** avec les autres acteurs du dispositif, elle montre des réticences à interagir avec ses pairs, craignant de reproduire leurs erreurs. Interagir avec les formateurs est plus profitable à ses yeux : « Parce que je remarquais que même si je parle aux autres étudiants, ça ne m'aide pas parce qu'ils parlent dans une manière fausse. Et ça me gêne d'apprendre la langue française dans une manière vraie. Et les profs, c'était très bon » (4 : 16). Elle néglige ainsi la possibilité de co-construire des savoirs et des savoir-faire en interrelation avec ses pairs, érigeant le formateur comme son point de référence le plus fiable.

### 12.8.2. Perception de son expérience d'apprentissage au DéFLE

Bien qu'elle avoue ne pas saisir toutes les opportunités de s'exprimer et d'interagir, A49 considère que celles-ci ne sont pas assez nombreuses : « Pour dire la vérité, le cours de B2, et le cours de français scientifique, c'étaient les seuls cours où j'avais la possibilité de parler, parce qu'en civilisation, c'est monsieur F1 qui parle. Parfois il pose des questions, mais c'est pas beaucoup » (4 : 15).

Concernant l'organisation des cours, elle déplore aussi l'échec d'une activité collaborative en écriture créative en raison de l'absence des autres étudiants :

- « Et l'écriture créative, oui, c'était un exercice que nous avons fait à la maison, parce que pendant le cours, il y avait beaucoup des étudiants qui ne venaient pas et, pour ça, nous avions plus la possibilité de faire les exercices à la maison, mais aussi de parler des choses personnelles pendant le cours, je n'étais pas vraiment euh aidable. » (4 : 27).

Elle dénonce un certain laxisme de la part des formateurs et perçoit leur attitude comme contre-productive ou peu stimulante pour les apprenants :

- « - Pour dire la vérité, moi je serais un peu plus heureuse si les profs auraient été plus stricts, parce que j'avais plusieurs fois l'impression que c'est être libre, 'vous pouvez venir et partir comme vous le voulez, et si vous aviez des devoirs, c'est pas grave si vous ne les faites….', des choses comme ça.
  - D'accord. Donc ça, ça vous a gênée un peu ?
  - Oui, parce que je suis habituée d'avoir le stress. Sans stress, je ne fais rien. Et… oui » (8 : 20)

Elle estime que le manque d'autorité des formateurs démobilise les étudiants et les incite progressivement à ne plus assister aux cours :

- « Oui, oui. Et ça, c'est dommage parce qu'il y a beaucoup des étudiants qui pourraient apprendre la langue plus rapidement s'ils venaient aux cours, parce qu'il y avait… C'était très merveilleux, parce que plus l'heure qui passait, et plus les étudiants qui ne venaient plus. Les cours étaient très vides après » (9 : 3).

Elle considère n'avoir rien appris de nouveau en termes de compétence d'apprentissage et estime que les conseils des formateurs ne l'aiguillent pas assez pour développer ses pratiques d'apprentissage :

- « Non, parce que tous les profs disent que, je ne veux pas généraliser, mais ça me semble que les profs disent que ça suffit si vous lisez beaucoup, si vous

regardez la télé, tous les choses comme ça. Mais je suis sûre que ça ne suffit pas. Et donc, les conseils n'étaient vraiment une manière de progresser quelque chose. Parce que toutes les choses comme ça, je les avais avant » (6 : 30).

En dehors de ces aspects négatifs, elle évoque néanmoins le développement de savoir-faire méthodologiques en expression écrite correspondant à sa visée académique : « De nouvelles façons de travailler, non. Juste des nouvelles façons d'écrire, par exemple des synthèses et des choses comme ça, qui sont demandés à la fac. » (8 : 18).

A49 relève également plusieurs points positifs concernant le développement de ses compétences en langue. Privée de contacts avec des locuteurs francophones dans la vie courante, elle apprécie de pouvoir développer des connaissances à la fois grammaticales et culturelles mais aussi des compétences d'expression écrite et orale au sein du dispositif :

- « Ici {au DéFLE} j'avais la première fois le contact aux gens français, ça veut dire ils m'ont provoquée de parler, et ça, ça m'a aidée beaucoup […] » (3 : 34) ;
- « Oui, parce que je n'ai pas des amis, et ça {la conversation avec un locuteur natif}, c'est la seule possibilité de parler un peu français. » (1 : 31)
- « Donc le cours de B2, et le cours de scientifique, c'était les seuls cours où j'avais la possibilité de parler et euh […] J'avais la possibilité de discuter. Et la discussion, je pense que c'est une bonne manière de comprendre, de tenter de réfléchir, et pas seulement d'apprendre par cœur. » (4 :15) ;
- « Les cours de B2 par exemple, ou l'écriture créative, ou la conversation ici m'ont tellement aidé de progresser, de comprendre la grammatique en parlant. » (4 : 1)
- « Le cours de civilisation m'a aidé aussi comprendre quelque chose des gens français que jamais compris avant. « (3 : 12).

Les cours qui correspondent à ses attentes en termes d'interaction et de contenus sont : les cours de français scientifique, de préparation au DELF B2, d'écriture créative. Ce sont également les séances de conversation avec les locuteurs natifs qui recueillent le plus sa faveur. Elle exprime en particulier beaucoup de satisfaction quant à la démarche

de projet initiée en cours d'écriture créative. Cette expérience s'est avérée enrichissante, stimulante mais aussi innovante en comparaison de l'apprentissage réalisé précédemment en autodidaxie et focalisé sur la grammaire :

- « Et l'écriture créative, c'était très bon parce que je devais écrire un roman, et c'était la première fois que je devais construire des phrases toute seule, des phrases longues, des phrases créatives, et ça m'a motivée de, oui, de progresser l'écriture un peu plus. Parce que, juste apprendre français par des livres de grammatique, ça n'aide pas. » (2 : 14)

### 12.8.3. Bilan de l'expérience d'apprentissage de A49

Eu égard à ses compétences langagières, A49 exprime un bilan plutôt positif conforté par l'obtention du diplôme B2. Ses résultats ont même été au-delà de ses espérances de départ en termes de certification puisqu'elle obtient même le diplôme supérieur, le DALF C1. La différence entre ses notes aux deux tests d'évaluations montre également une progression globalement assez importante sauf en expression écrite où elle stagne. Elle évalue pourtant positivement son expérience d'apprentissage dans cette aptitude et semble avoir levé les barrières psychologiques qui inhibaient son expression tant à l'écrit qu'à l'oral. Dans le cadre de notre entretien, elle fait preuve d'ailleurs de suffisamment d'aisance pour répondre à nos questions, préciser sa position et développer la discussion.

Néanmoins, A49 manque encore de confiance en elle. Elle reste tributaire des encouragements des formateurs et se repose également beaucoup sur eux pour satisfaire ses attentes. Influencée par des modèles de conduite scolaire plus axés sur le contenu que le processus mais aussi plus directifs et fondés sur l'autorité d'un enseignant, A49 est déconcertée, frustrée voire même choquée, pour reprendre ses propres mots, par la démarche des formateurs du DéFLE. Elle ne comprend pas la visée du dispositif et assimile la liberté d'apprendre à du laxisme. Son problème d'accès au CLYC n'a certes pas arrangé son problème, il ne lui a pas permis de profiter d'un travail en autodirection pour discuter de ses difficultés avec un conseiller. A49 n'a pas relativisé ses représentations et ne s'est pas adaptée pratiques autonomisantes des formateurs. A ce stade de son apprentissage, l'apprenante n'a pas acquis suffisamment d'autonomie

d’apprentissage pour l’objectif qu’elle s’est fixé. Nous estimons que suivre des études de médecine ne sera pas une tâche facile si elle projette les mêmes attentes vis-à-vis d’enseignants universitaires régulièrement confrontés à un nombre d’étudiants très élevé en première année.

## 12.9. Synthèse

Tous les entretiens examinés confirment l’influence des variables individuelles, de la personnalité et de la culture d’apprentissage des apprenants sur leur processus d’autonomisation. Sur les huit expériences d’apprentissage analysées, deux sont particulièrement encourageantes et illustrent un processus d’autonomisation plutôt réussi (A41 et A25). En revanche, les expériences de A49 et A47 révèlent un bilan plus mitigé tandis que celles des quatre apprenants restants (A9, A19, A21, A40) se soldent plutôt par un échec.

### 12.9.1. Synthèse des études de cas

A41 constitue notre point de référence. Elle est le parfait exemple de l’apprenante qui a su développer à la fois son autonomie langagière et son autonomie d’apprentissage tout au long de sa formation. Pour y arriver, elle a dû vaincre sa timidité, relativiser des pratiques non autonomisantes du point de vue de la compétence de communication et des représentations tirées de ses expériences d’apprentissage passées. Elle a développé de nouvelles stratégies d'apprentissage et s’est affranchie de ses barrières psychologiques grâce à sa persévérance mais aussi et surtout grâce à l’insistance et aux pratiques pédagogiques autonomisantes récurrentes d’une collègue formatrice qui l’a suivie à différents moments de sa formation, selon différentes modalités d’apprentissage (hétérodirection, tutorat, autodirection avec soutien). A cette rencontre fructueuse, s'ajoute le facteur temps. Celui-ci a pu favoriser l'autonomisation de l'apprenante dans la mesure où sa formation a duré deux semestres et a été plus longue que celle d’autres apprenants interrogés. Il est également intéressant de noter que l’acquisition au DéFLE de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être perçus comme intellectuellement valorisants et plaisants par A41 ont pu contribuer à transformer sa motivation extrinsèque en motivation intrinsèque et donc à promouvoir la réussite de son apprentissage.

Tel est le cas également de A25. Si sa motivation était au départ extrinsèque, l'assiduité, l'implication et l'intérêt trouvé dans sa formation semblent témoigner par la suite d'un processus d'internalisation de sa motivation. Au terme de sa formation, nous considérons que ses attentes en expression écrite ont été satisfaites. Le développement de ses compétences sur ce plan repose essentiellement sur sa persévérance, un travail personnel conséquent et la remise en question d'un certain nombre de pratiques non favorables à l'autonomie. Elle a par ailleurs acquis au DéFLE des stratégies liées à la gestion de ses ressources et développé une capacité à s'auto-évaluer. Même si, au vu de l'entretien, A25 doit encore développer ses compétences de communication à l'oral, nous considérons que le processus d'autonomisation amorcé au DéFLE est en voie de développement.

Si l'on compare A47 à A41, on constate qu'elles ont toutes les deux été formées au DéFLE pendant deux semestres, qu'elles viennent toutes les deux de la même congrégation religieuse, du même pays et qu'elles ont à peu près le même âge. Pourtant, A47 n'a pas développé autant d'autonomie que A41. Elle a certes développé des compétences langagières ─ plus importantes à l'écrit qu'à l'oral ─ et obtient le DALF C1. Toutefois, elle ne semble pas avoir acquis suffisamment de compétences d'apprentissage. La différence tient à sa motivation et sa personnalité. Sa formation lui a été imposée par sa congrégation, elle la subit plus qu'elle n'agit, accomplissant son devoir vis-à-vis de sa communauté de façon résignée. Par ailleurs, A47 manque énormément de confiance en elle, ses représentations liées à l'âge et à l'image de soi ont contribué à son repli sur elle-même. Elle ne participe pas beaucoup aux interactions de classe et n'assiste pas aux séances de conversation avec les locuteurs natifs. Elle est aussi timide que A41 mais se montre plus fermée au changement. Elle comprend la visée autonomisante du dispositif mais évoque une incompatibilité avec son caractère et se réfugie derrière sa culture d'apprentissage pour justifier le fait qu'elle n'a jamais sollicité un entretien de conseil alors que paradoxalement elle exprime un besoin d'aide.

Comme A47, le cas de A49 révèle un bilan en demi-teinte : positif du point de vue de l'autonomie langagière mais négatif du point de l'autonomie d'apprentissage. Les quatre autres cas (A9, A19, A21, A40) trouvent une issue plutôt négative sur le plan des compétences d'apprentissage et dans une moindre mesure des compétences

langagières. Nous dressons ici l'inventaire des dispositions et des caractéristiques individuelles qui ont contribué à l'échec de l'autonomisation de ces derniers :

- une motivation extrinsèque faiblement auto-déterminée et tributaire d'éléments externes tels que la note ou l'obtention d'un diplôme ;
- un faible sentiment d'efficacité personnelle ;
- des représentations liées à la difficulté de la langue française ;
- des représentations liées à l'image de soi ;
- des représentations contraires à l'apprentissage en autonomie ;
- des représentations liées aux savoirs et savoir-faire méthodologiques, entraînant des stratégies d'apprentissage inappropriées pour l'acquisition d'une compétence de communication (p. ex. focalisation sur la grammaire) ;
- un passé d'apprenant et une culture d'apprentissage fondés sur des modèles de conduite d'apprentissage directifs ;
- des affects défavorables : anxiété, peur de l'erreur, ennui, frustration, blocage, gêne et embarras ;
- des traits de personnalité : timidité, nonchalance ;
- le refus d'interagir avec ses pairs par crainte d'intégrer leurs erreurs.

Les entretiens que nous avons menés attestent de l'hétérogénéité de notre public, de la variété de leurs besoins et de leurs attentes. Dans la mesure où le but de notre recherche est d'optimiser la mise en œuvre du dispositif et d'augmenter le taux de réussite de nos apprenants, nous avons décidé de relever à travers leurs perceptions les points positifs et les points négatifs de l'offre de formation. Il s'agit d'explorer des possibilités d'amélioration conformes à la visée autonomisante et de les proposer aux décideurs du dispositif. Notre objectif consiste ainsi à réduire les tensions et les décalages entre d'un côté les attentes et les besoins des apprenants et de l'autre les normes et valeurs du DéFLE pour harmoniser l'articulation du dispositif avec les dispositions de nos futurs apprenants.

### 12.9.2. Perceptions positives et négatives du dispositif

C'est avec beaucoup de franchise que les apprenants se sont exprimés sur leur expérience d'apprentissage et sur leurs attentes. Dans cette section, nous synthétisons

leurs perceptions positives et négatives de façon thématique afin d'identifier d'éventuels dysfonctionnements. Nous commençons par les cours du tronc commun.

**Les cours du tronc commun**

Pour rappel, le nombre d'heures destinées aux cours du tronc commun varie selon le niveau de l'apprenant. Il est de l'ordre de 12 heures hebdomadaires pour les débutants, 10 heures pour les faux-débutants et 6 heures pour les groupes intermédiaires et avancés. C'est un apprentissage hétérodirigé fondé sur la séparation des quatre aptitudes (CO, EO, CE, EE). Il vise également l'acquisition d'une compétence linguistique en abordant des objectifs grammaticaux et lexicaux.

Ces cours ont été appréciés par la majorité des apprenants qui évoquent essentiellement un développement de leur compétence de compréhension orale et écrite mais aussi de leur compétence d'expression par l'acquisition de connaissances grammaticales et lexicales associées à la vie courante. En outre, ils considèrent que les activités organisées en sous-groupes sont enrichissantes et motivantes. Quelques apprenants estiment d'ailleurs qu'ils sont plus accessibles et plus adaptés à leurs besoins que les cours à choix. Suivre ces cours leur donne plus de confiance ou d'aisance et améliore leur façon d'apprendre.

Ainsi, le seul reproche qui est parfois fait à ces cours est le manque d'interactivité. Il concerne également les cours à choix. En comparaison, les perceptions des apprenants sur ces cours sont plus mitigées.

**Les cours à choix**

La durée de ces cours est de 2 heures hebdomadaires. Leur nombre varie selon le niveau des apprenants : les débutants ont droit à un seul choix, les faux-débutants à trois, les intermédiaires et les avancés à cinq. Dans le cadre de ces modules, les apprenants sont issus de groupes de différents niveaux. Leurs buts sont les suivants :

1) renforcement du travail sur la langue : écriture créative, prononciation et intonation, faits divers, traduction ;

2) préparation universitaire ou professionnelle dans différentes spécialités : français des arts, français des sciences sociales, français scientifique et technique, français économique et juridique, interactions professionnelles dans les métiers de service ;
3) soutien méthodologique à l'apprentissage du français (apprendre à utiliser les médias pour améliorer son français) ou à la préparation des examens pour l'obtention des diplômes du DELF et du DALF ;
4) découvertes culturelles : civilisation, littérature, fêtes et traditions culinaires, découverte de Nancy, contes et poésies, théâtre, chansons.

Nous allons commencer par les points positifs. La variété des modalités de déroulement, des thèmes, des supports et documents de ces cours à choix ont satisfait pratiquement tous les apprenants pour les raisons suivantes :

- ils peuvent apprendre la terminologie de leur future spécialité à l'université ;
- les modules de soutien méthodologique les aident à préparer leurs examens pour obtenir une certification ;
- les thématiques du cours de médias les motivent et suscitent leur curiosité car elles traitent de sujets de société et de la vie quotidienne ;
- les cours de médias ont également permis à une apprenante de développer sa compréhension orale, ses compétences d'apprentissage par le recours à de nouvelles stratégies pour extraire les informations de la presse, rechercher des sites internet dans sa spécialité et se constituer un répertoire ;
- des apprenants ont également trouvé du plaisir à faire des exposés et utiliser du matériel technologique différent de celui qu'ils utilisent habituellement dans les cours du tronc commun ;
- certains apprenants adhèrent aux cours de civilisation dans la mesure où il leur permet d'accroître leurs connaissances culturelles ;
- les visites de la ville de Nancy et de ses musées ont permis aux apprenants de se repérer et de se familiariser à la ville ;
- les cours de littérature ont permis à une apprenante de découvrir des auteurs français, ils ont même déclenché chez elle l'envie et le plaisir de lire ;

- certains apprenants mentionnent le développement de leur compétence de communication grâce au cours d'interactions professionnelles ;
- enfin, la liberté de choisir ses cours selon ses envies et ses centres d'intérêt est également appréciée.

Ces aspects positifs sont contrebalancés par des points négatifs. La liberté de choix décrite précédemment connaît des limites en raison de problèmes organisationnels liés au manque de salles et au nombre de formateurs restreint (l'équipe comprend seulement neuf formateurs) :

- certains apprenants n'ont pas pu obtenir le cours de leur choix pour des raisons de chevauchement dans leur emploi de temps. Ils ont été obligés d'opter pour d'autres par dépit, par exemple traduction au lieu d'interactions professionnelles ou bien encore civilisation au lieu de faits divers ;
- les cours de médias et de civilisation ont été critiqués pour leur manque d'interactivité ;
- l'échec d'une activité collaborative a été rapporté en écriture créative en raison de l'absence de quelques apprenants ;
- le module de théâtre a suscité des réactions partagées. D'un côté, nous noterons la satisfaction d'une apprenante qui a pu vaincre sa timidité et interagir avec ses pairs grâce à ce cours. De l'autre, nous avons un apprenant qui a préféré abandonner ce cours car il s'y sentait mal à l'aise ;
- le cours de prononciation a connu le même sort : un apprenant l'a trouvé ennuyeux alors qu'une autre en a été satisfaite car il lui a permis d'améliorer la qualité de sa production orale ;
- les niveaux dans le cadre de ces cours étaient trop hétérogènes ; un apprenant évoque des difficultés à comprendre d'autres apprenants qui avaient un vocabulaire plus développé et un débit plus rapide que lui ; il fait part notamment de son expérience traumatisante et d'une perte de confiance en cours de français économique et juridique. Cette expérience l'avait tellement marqué qu'elle l'avait conduit à abandonner provisoirement ce cours ;
- la difficulté de certains documents a été aussi signalé dans les cours de faits divers ; les apprenants de ce cours étaient majoritairement issus des groupes 7 et

8, cela n'a pas favorisé l'intégration d'apprenants de groupes de niveau inférieur et n'a pas favorisé le conflit sociocognitif ;

- des apprenants ont aussi signalé qu'ils étaient en surnombre dans certains de ces cours et que cela ne leur permettait pas de s'exprimer et d'interagir.

**La conversation avec les locuteurs natifs**

Les séances de conversation au CLYC se déroulent en parallèle des entretiens de conseil. Leur durée varie selon le nombre d'étudiants présents. S'ils sont peu nombreux, ils bénéficient d'une heure complète de discussion avec le locuteur natif, s'ils sont nombreux, le locuteur natif les répartit en deux groupes pour octroyer en moyenne une demi-heure à chaque sous-groupe.

Ces séances ont été mises en route pour donner l'occasion aux apprenants étrangers de discuter avec des Français de divers sujets. Elles sont assez plébiscitées. Et dans ce cadre beaucoup évoquent la relativisation de leur peur liée à l'erreur et la possibilité d'être corrigé par le locuteur natif. Les séances de conversation ont notamment permis à une apprenante de prendre plus confiance en elle et de se décider à parler en français avec ses amis alors qu'elle n'osait pas le faire au départ pour préserver son image. Le seul reproche qui ait été fait à un locuteur est son débit rapide.

**CLYC, conseil, tutorat**

La salle du CLYC est globalement considérée comme une salle équipée de matériel multimédia et non comme un lieu privilégié pour solliciter son formateur et des entretiens de conseil en cas de besoin. Seule A41 a compris son utilité et a profité des conseils que sa formatrice lui donnait.

**Organisation pédagogique et pratiques des formateurs**

Le comportement et les pratiques des formateurs semblent avoir été mal perçus. D'une manière générale, les apprenants dénoncent un manque d'autorité et attribuent cela à du laxisme. Une apprenante a sévèrement critiqué leur attitude, la qualifiant de contre-productive et peu stimulante. Elle estime que l'attitude des formateurs démobilise les apprenants et les incite progressivement à ne plus assister aux cours. Elle

déclare n'avoir rien appris de nouveau en termes de compétence d'apprentissage et considère que les conseils donnés par les formateurs ne l'ont pas assez aiguillée pour développer ses pratiques d'apprentissage.

Les apprenants signalent également un manque d'information sur l'utilité de l'entretien de conseil. Ils critiquent aussi un manque d'évaluation notée pour s'autoréguler. Ils estiment que les activités de type exposé ne sont pas assez nombreuses et que les formateurs ne leur demandent pas assez de travail personnel en dehors des cours. Ils dénoncent un manque d'interactions dans les cours d'une manière générale. Par ailleurs, une apprenante évoque le fait qu'elle aurait préféré travailler à partir d'une méthode à la place des différents polycopiés distribués. Elle déplore également le changement régulier des thèmes traités et l'alternance des formateurs.

**Organisation de la formation**

Les remarques concernant l'organisation de l'offre de formation se rapportent essentiellement à la gestion du temps. Deux apprenants se plaignent de l'interruption trop fréquente de la formation par des périodes de vacances. Une apprenante déplore la dispersion des horaires de cours tandis qu'un autre évoque des horaires de cours matinaux dissuasifs. Ceci mis à part, un apprenant souligne aussi le manque de disponibilité de la secrétaire qu'il attribue à une surcharge de travail.

# Chapitre 13 Perspectives d'évolution et d'amélioration de l'offre de formation

Dans notre recherche, nous nous sommes principalement intéressée aux apprenants et aux difficultés qu'ils rencontrent dans le dispositif en recueillant le récit de leurs expériences d'apprentissage dans le cadre des entretiens d'explicitation. Le questionnaire exploratoire et les tests psychométriques de représentation ont également mis en lumière l'existence de dispositions et de variables individuelles qui favorisent ou fragilisent le processus d'autonomisation et d'apprentissage même de la langue. A travers les perceptions des apprenants nous nous sommes rendu compte de l'existence de problèmes liés à la mise en œuvre du dispositif et à la transmission des normes et

valeurs qui le sous-tendent. Dans cette perspective, les modalités de l'accueil des apprenants constituent une étape cruciale à ne pas négliger, elles déterminent les premières perceptions de l'apprenant et influencent son comportement et ses interactions avec les ressources humaines et matérielles du dispositif tout au long de sa formation, comme nous l'avons évoqué précédemment à travers le schéma de Blandin (2009 : 80) « les interactions entre l'apprenant et le dispositif ».

De ce fait notre **première** proposition d'amélioration concerne l'accueil et l'information transmise aux apprenants dès leur arrivée au DéFLE.

Lors de nos entretiens avec les apprenants, nous avons pris conscience qu'un bon nombre d'entre eux n'étaient pas bien informés de la visée autonomisante. Nous pensons que les normes et valeurs du dispositif n'ont pas été transmises ou mal transmises aux apprenants, de sorte qu'ils ne pouvaient pas les assimiler ni s'y adapter. Or, si l'apprenant n'est pas convaincu de l'utilité et du bien fondé de l'autonomie pour son avenir, cela entraîne une mauvaise compréhension des pratiques des formateurs et provoque chez lui un choc didactique qui se traduit par des absences et l'abandon de la formation. Dans les entretiens, les apprenants nous ont livré leurs impressions. Ils assimilent la liberté d'apprendre que leur laissent les formateurs à un manque d'autorité et du laxisme. Quand ils n'obtiennent pas d'eux les réponses qu'ils attendent et qu'à la place ces derniers cherchent plutôt à les mettre sur la voie de trouver les réponses par eux-mêmes, ils sont frustrés et désorientés. De la même manière, le CLYC tend à être simplement considéré comme une salle équipée de matériel et non comme un lieu dédié à l'apprentissage autodirigé avec soutien où ils peuvent solliciter l'aide du conseiller. Un apprenant a même comparé avec humour sa propre chambre au CLYC car il y possède le matériel nécessaire pour travailler. Une autre apprenante attribue aux entretiens de conseil une connotation punitive. Pour elle, rencontrer le conseiller est assimilé à une convocation scolaire qui précède une sanction. Concernant A49, nous pensons que si elle avait été bien informée du déroulement de la formation, elle se serait inscrite en tant qu'étudiante pour avoir le droit d'accéder au CLYC et de profiter des entretiens de conseil. Dans ce cas, elle aurait pu profiter pleinement de sa formation en ajoutant à sa compétence langagière le développement d'une compétence d'apprentissage qui lui aurait permis de faire face à ses études de médecine.

A son arrivée, l'apprenant doit être informé sur le fonctionnement du dispositif dans les moindres détails en lui expliquant clairement quel est son rôle et quel est le rôle du formateur. L'apprenant doit prendre conscience en s'inscrivant dans la formation, qu'il est autant responsable de son apprentissage que le formateur et qu'entre eux existe une sorte de contrat didactique implicite qui définit le partage des responsabilités. Il importe d'agir en amont par un plan de communication minutieux sur la finalité et le déroulement de la formation au sein du dispositif. Une présentation menée en sous-groupes par différents formateurs multiplierait le risque de véhiculer des informations différentes et en cela des représentations et des attitudes discordantes. Il serait donc préférable que ces explications soient portées par une seule voix. Elles devraient incomber à la seule personne dont la perception ainsi que l'autorité tendent à ne pas être remises en cause par les autres acteurs, à savoir le décideur du département. Ces explications pourraient notamment intervenir dans le cadre d'une journée d'accueil ou d'orientation qui rassemblerait aussi bien apprenants que formateurs et s'accompagner de maquettes d'informations en plusieurs langues pour ne pas exclure les apprenants débutants.

Des images vidéos réalisées au CLYC étaieraient le discours, baliseraient le terrain et offriraient un avant-goût du travail réalisé en autodirection qui suscite le plus d'incompréhension. Elles contribueraient à atténuer d'une part le caractère anxiogène inhérent à l'intégration d'une nouvelle modalité d'apprentissage et d'autre part à contrecarrer le désintérêt issu de préconceptions particulières. Les apprenants doivent notamment comprendre qu'autoformation ne rime pas avec autodidaxie et qu'ils ne se retrouveront pas seuls face à leur apprentissage. Ces images doivent en outre permettre aux apprenants de mieux se situer par rapport au conseiller, de mieux distinguer l'enseignant du conseiller et de comprendre qu'une séance CLYC n'a pas non plus la vocation d'un cours particulier mais vise à les faire réfléchir sur leur apprentissage pour les rendre plus autonomes.

Des témoignages d'anciens étudiants ayant réussi leur processus d'autonomisation pourraient accompagner ce discours. Leurs interventions consisteraient à sensibiliser les apprenants aux difficultés latentes et afférentes à leur choix de parcours (vie quotidienne, universitaire et professionnelle). Beaucoup

d'étudiants estiment que suivre les cours et atteindre le niveau requis du CECR, B2 ou C1 par exemple, suffisent à les préparer à l'ensemble des situations de communication auxquelles ils seront confrontés et à leur assurer un succès confortable dans le cursus universitaire de leur choix. Prévenir les apprenants d'éventuelles déconvenues les mettrait donc face à leur responsabilité.

Il serait par ailleurs pertinent de compléter cette présentation par la réalisation d'une maquette d'information (support papier ou électronique). Traduite en plusieurs langues, elle contribuerait à surmonter les obstacles linguistiques et de ce fait à n'écarter aucun apprenant. Cette maquette pourrait être distribuée lors de la journée d'accueil aux apprenants présents dès le début de la formation. Sa version électronique doterait également le DéFLE d'une certaine autonomie de diffusion de l'information en fonction des inscriptions pédagogiques. Elle pourrait notamment être communiquée par mail à tout étudiant prenant en cours de route la formation au DéFLE. Il s'agit donc par le biais de l'information de responsabiliser les apprenants, de leur démontrer qu'il est essentiel de prendre part et prendre en charge leur apprentissage, de l'utilité de s'engager dans une formation autonomisante et de l'importance d'un conseiller qui peut leur apporter un soutien cognitif et socio-affectif complémentaire en cas de besoin.

La **deuxième** proposition que nous faisons est celle de la pondération des pré-tests utilisés également comme tests de positionnement.

Nos pré-tests d'évaluation ont montré que les apprenants étaient globalement plus faibles en compréhension orale que dans les autres aptitudes mais que la note obtenue dans cette aptitude pouvait être compensée par les autres. Or, quand les apprenants étaient répartis par groupes de niveaux, l'usage voulait que nous partions de la note globale comme point de référence. Par conséquent, un apprenant plus faible en compréhension orale pouvait se trouver dans un groupe-classe supérieur à son niveau. L'un de nos collègues a constaté que les disparités en compréhension orale des apprenants de sa classe constituaient un obstacle au bon déroulement de ses cours et ne favorisaient pas les interactions entre lui et les apprenants et entre pairs. La relation causale entre perception et production de la langue nous a d'ailleurs été rapportée par l'un des apprenants interviewés dans le cadre des cours à choix. L'écart de niveau qu'il avait constaté était si important qu'il ne comprenait rien. Cela l'a empêché de

s'exprimer et de participer aux activités. Il avait fini par abandonner momentanément le cours et a été jusqu'à qualifier cette situation comme la pire expérience de sa vie. Nous suggérons ainsi d'attribuer un coefficient plus élevé à la compréhension orale puisque celle-ci est intrinsèquement liée à l'expression. En ce qui concerne les cours à choix, il serait également préférable d'en retarder le démarrage pour laisser le temps à l'apprenant de réfléchir à son parcours en fonction de ses besoins et de ses objectifs. Cela lui donne aussi l'occasion de discuter de ses choix avec son conseiller.

Notre **troisième** proposition consiste à effectuer au moins une évaluation formative à mi-parcours.

Nous avons constaté lors de notre évaluation que les apprenants ne remplissaient pas la grille d'auto-évaluation des objectifs de façon pertinente quand nous l'avons comparée aux résultats des tests. Nous ne remettons pas en cause l'outil en lui-même puisqu'il aide les apprenants à se situer et s'autoréguler. Nous souhaitons cependant apporter des aménagements à son utilisation. La grille pourrait s'accompagner de tests visant les objectifs étudiés en cours pour aider les apprenants à identifier les difficultés qu'ils rencontrent et comprendre l'utilité d'un tel outil. Nous envisageons l'utilisation combinée d'un test et de la grille d'autoévaluation comme une étape transitoire. Elle permettrait à l'apprenant de s'habituer à cet outil réflexif et de se l'approprier. Ainsi, l'apprenant pourra vérifier la maîtrise des objectifs ciblés et s'autoréguler. De plus, l'évaluation formative permettra également au formateur de suivre les avancées de ses apprenants, de relever d'éventuelles difficultés pour y remédier et augmenter leur chance de réussite.

L'évaluation sommative que nous avons l'habitude de mettre en place en fin de formation n'est utile que pour faire un bilan tant pour le dispositif que pour l'apprenant. Mais elle ne permet pas à l'apprenant d'améliorer ses performances et d'atteindre ses objectifs. Lors des entretiens d'explicitation, les apprenants ont notamment exprimé le besoin d'être évalués pendant la formation pour pouvoir situer leurs progrès et persévérer en vue d'atteindre leur but. La grille d'auto-évaluation permettrait ainsi de concilier une pratique autonomisante avec des pratiques pédagogiques issues de leur passé d'apprenant et fondées sur le contrôle et la notation.

Notre **quatrième** proposition consiste à unifier les pratiques pédagogiques des formateurs.

Nos analyses ont mis en évidence le fait que la réussite d'un processus d'autonomisation est le résultat d'une rencontre entre un apprenant dont la personnalité et les dispositions sont favorables à l'apprentissage et un formateur dont les pratiques sont autonomisantes tout au long de la formation. Le changement de formateur peut être certes perturbant en soi, comme l'a mentionné une apprenante, mais il peut être encore plus préjudiciable si les pratiques des formateurs diffèrent du point de vue de l'autonomie. Elles peuvent dans ce cas précis mener à la régression du processus d'autonomisation de l'apprenant.

Instaurer une formation continue pour les formateurs s'avère par conséquent nécessaire. Celle-ci peut se traduire par des réunions de concertation plus fréquentes. Elles viseraient la mutualisation ainsi que l'harmonisation de pratiques, de documents de soutien ou d'outils. Avoir un retour et discuter des problèmes rencontrés est très formateur. Cela pousse l'enseignant / le conseiller ou le tuteur à se remettre régulièrement en question et distinguer clairement ces différents rôles pour ne pas semer la confusion chez les apprenants. Ainsi peut-il se voir conforter sur l'adéquation de sa démarche aux lignes directrices qui sous-tendent la mise en œuvre de l'hétérodirection et de l'autoformation. Dans le cas contraire, la fréquence des réunions devrait lui permettre de rectifier progressivement le tir. Organiser des échanges, des visites, mutualiser les pratiques avec d'autres centres FLE partageant la même approche pourrait également se révéler très enrichissant.

La **cinquième** proposition revient à adopter des pratiques pédagogiques qui rassurent les apprenants et favorise leur participation.

a) Annoncer les thèmes des cours aux apprenants à l'avance

Afin de relativiser l'attachement des apprenants aux manuels, nous suggérons que le formateur annonce le thème de son prochain cours pour permettre aux apprenants de s'y familiariser et de le préparer à l'avance. Par anticipation du contenu du cours, l'apprenant peut ainsi mieux participer et apporter son propre *feed-back.* Cela

permettrait ainsi de relativiser sa peur de s'exprimer et éviterait des blocages d'ordre psychologique.

b) Motiver les apprenants en leur proposant des contenus ludiques pour intégrer la notion de plaisir dans l'apprentissage et éviter l'ennui.

c) Aider les apprenants à développer leur sentiment d'efficacité personnelle en les poussant à planifier leur travail, à se fixer des objectifs et à les atteindre, à évaluer le travail accompli.

Croire en son efficacité personnelle intensifie la quantité d'efforts que l'apprenant fournit afin de réaliser ses projets. Cette croyance influence la performance et la façon d'interpréter les évènements. Se les représenter cognitivement permet d'appréhender des états émotionnels défavorables et de les contrôler. Solliciter durant l'apprentissage de la langue des connaissances et des compétences connexes (comme la maîtrise de moyens technologiques) valorise l'apprenant, augmente sa confiance en lui et rejaillit positivement sur sa motivation.

d) Faire en sorte que tous les cours soient plus interactifs en donnant la parole plus souvent aux apprenants et en multipliant les activités en sous-groupes.

e) Prendre en considération l'expérience et la culture d'apprentissage de l'apprenant pour l'amener en douceur sur le chemin de l'autonomie sans se heurter à ses connaissances antérieures.

Les connaissances antérieures sont définies par Legendre (1993 : 244) comme « l'ensemble des informations, idées, perceptions, concepts et images, ainsi que l'impact d'expériences émotionnelles, contenues dans la mémoire à long terme de tout usager en langue ». Ces schèmes d'action et ces représentations constituent avec la motivation les principales variables individuelles qui agissent sur l'apprentissage. Bertrand (1992 : 76) précise d'ailleurs que « tout apprentissage significatif est la résultante d'une activité d'un apprenant qui produit du sens à partir des conceptions préalables mobilisées et en fonction des situations d'information qu'il possède. Ces représentations constituent la grille de lecture de l'apprenant ». Il est donc essentiel de

les mettre en évidence et d'en tenir compte pour éventuellement les relativiser et les concilier progressivement avec la visée autonomisante.

Notre **sixième** proposition consiste donc à discuter avec les apprenants de leurs représentations en classe pour les relativiser.

Comme le souligne (Barbot, 2001 : 59) :

> « Les représentations peuvent constituer un obstacle au changement, puisque parfois elles présentent des faits comme allant de soi et comme étant immuables. Aussi, sans travail systématique sur leur recensement, leur repérage, leur élucidation, leur mise en relation, il est difficile de chercher à mettre en place un système d'intelligibilité qui donne à l'apprenant le pilotage des opérations. Par conséquent, un processus de prise de conscience des représentations doit être engagé au moyen de modalités propres à les faire évoluer et éviter un blocage. »

Eu égard à la culture langagière, il s'agit notamment de faire réfléchir les apprenants sur ce qu'est une langue et de leur faire prendre conscience que son fonctionnement repose sur des critères linguistiques, sociolinguistiques et psycholinguistiques. Conformément à chacun de ces critères, on peut par exemple attirer l'attention des apprenants sur le fait qu'on n'écrit pas comme on parle, que l'on peut s'appuyer sur des stratégies de compensation afin d'exprimer des idées pour lesquelles on ne connaît pas les mots justes.

Concernant la culture d'apprentissage, on cherchera à faire évoluer les représentations sur les façons d'apprendre, l'acquisition et l'évaluation. En l'occurrence, il s'agit par exemple de démontrer aux apprenants que l'on peut apprendre sans se faire enseigner, qu'acquérir ne consiste pas à reproduire un modèle, que chaque individu n'apprend pas de la même façon ou que l'on peut s'auto-évaluer.

Quant aux représentations d'ordre méthodologique, elles visent des savoirs et des savoir-faire techniques de conduite d'enseignement/apprentissage que l'apprenant ne doit plus considérer comme le domaine réservé du formateur : définition des besoins, des objectifs, des moyens, des modalités de réalisation, gestion du programme et évaluation du processus. L'apprenant doit notamment prendre conscience que

l'autoformation passe par l'appropriation de tous ces savoir-faire qui seront l'objet d'un second processus d'acquisition progressif.

En définitive, acquérir progressivement des savoirs et savoir-faire sont deux processus dont un apprenant a fondamentalement besoin pour développer ses compétences et devenir autonome. Notre analyse montre cependant que leur recours en groupe-classe et groupe-CLYC, est inégal et de ce fait ne correspond pas au degré catalytique d'autonomisation escompté au DéFLE. Fondés sur nos observations, les principaux obstacles rencontrés en matière pédagogique sont les suivants : tâches peu propices d'emblée à la participation et de ce fait à l'appropriation par l'apprenant des savoirs et savoir-faire liés à la conduite d'enseignement/apprentissage, acquisition de la langue prédominante sur l'apprendre à apprendre faute de temps pour répondre à une demande sans cesse grandissante et pressante de réussite aux certifications visées.

Pour les raisons évoquées précédemment, notre **septième** proposition s'oriente vers la création de modules d'apprendre à apprendre dans le cadre du tronc commun.

Les formateurs consacreraient uniquement ce temps à la formation proprement dite au métier d'apprenant. Il ne faudrait pas que ces ateliers soient mis en concurrence avec d'autres modules culturels. Ils ne doivent être ni optionnels ni subsidiaires mais figurer comme un élément à part entière de l'offre de formation pour ne pas en atténuer la portée. Solliciter une pratique réflexive permet aux apprenants de prendre conscience de leur démarche et de développer un regard critique sur les choix d'apprentissage. Il importe donc que ces modules débutent à la même période que la mise en œuvre des séances CLYC. L'apprenant doit pouvoir immédiatement faire le lien entre réflexion et expérimentation. Cela présente aussi l'avantage d'aborder collectivement des savoirs et des savoir-faire devant lesquels beaucoup d'apprenants semblent communément désemparés au début de leur formation, comme la mémorisation et l'enrichissement lexical par exemple. Au lieu de se répéter et d'en discuter individuellement avec chaque apprenant, le conseiller gagne au CLYC un temps précieux sur l'entretien de conseil et peut ainsi venir plus rapidement au fait de difficultés spécifiques à chacun.

En conclusion, contrairement aux idées reçues et fréquemment véhiculées entre formateurs, les problèmes que rencontrent les apprenants au sein de notre dispositif ne

sont pas dus à une attitude dilettante ou à un manque de motivation. Celle-ci, même si elle est extrinsèque au départ, n'entrave pas forcément la réussite de l'apprentissage. La motivation n'est pas figée, elle peut varier sous l'influence de l'environnement d'apprentissage. Ainsi le contexte de l'apprentissage joue un rôle important dans la dynamique motivationnelle des apprenants. Ainsi un manque de motivation de la part d'un formateur nuira certainement à la motivation de ses apprenants et aura comme conséquences des apprenants découragés qui ne s'impliquent pas, qui ne participent pas et un taux d'absentéisme élevé. Ce sont des signes qui doivent l'alerter pour changer sa manière de transférer ses connaissances et compétences.

# CONCLUSION

Fondée sur des préoccupations de terrains, notre recherche vise à élucider les causes de la réussite ou de l'échec du processus d'autonomisation de nos apprenants dans le but d'améliorer nos pratiques pédagogiques, d'harmoniser l'articulation du dispositif avec les dispositions des apprenants et d'augmenter leur taux de réussite. Dans la première partie, nous avons défini le cadre conceptuel de notre thèse. Le premier chapitre a été consacré à la mise en œuvre du dispositif de formation ouverte en présentiel et aux définitions des concepts de l'autonomie et de l'autoformation. Dans le deuxième chapitre, nous avons déterminé les dispositions des apprenants et exposé les théories de l'apprentissage. Cet étayage théorique nous a guidé dans notre recherche-action et nous a aiguillée vers une évaluation pour répondre à nos questions.

Les premières données tirées du questionnaire exploratoire confirment le caractère très hétérogène de notre public en termes d'âge, de nationalités, de capital socio-éducatif et de passé d'apprenant en langues. Beaucoup n'ont connu qu'une seule modalité d'apprentissage et sont influencés par des modèles de conduite d'apprentissage plutôt traditionnels et directifs, comme l'ont montré les études de cas. Ceci explique en partie le fait que certains apprenants soient désorientés par l'offre de formation du DéFLE qui articule hétérodirection et autoformation. Le questionnaire exploratoire et les études de cas attestent de l'existence de variables individuelles qui influencent l'apprentissage des apprenants. Elles sont liées à la personnalité de l'apprenant sur le plan cognitif, conatif et affectif, mais aussi à sa culture d'apprentissage. Elles déterminent la manière dont les apprenants interagissent avec leur environnement social d'apprentissage et interprètent les évènements qui les entourent.

Quand nous avons voulu relever des traces de développement de l'autonomie des apprenants en termes de compétence langagière et de compétence d'apprentissage pour mesurer les effets de la formation, notre démarche n'a pas complètement abouti en raison du manque de fiabilité de certains outils. Les seuls outils que nous considérons comme fiables sont les pré-tests et les post-tests d'évaluation grâce auxquels nous avons pris la mesure de l'évolution de la compétence langagière de la façon la plus objective possible à travers la performance des apprenants dans les quatre aptitudes. Nous avons

d'ailleurs été surpris de constater six régressions. Nous avons ensuite comparé les résultats des tests aux déclarations fournies par les apprenants dans le cadre des grilles d'auto-évaluation de la maîtrise par les objectifs. Celles-ci correspondaient rarement aux résultats des tests ce qui nous a conduit à remettre en question leur pertinence. En parallèle, les déclarations fournies par les apprenants dans le cadre des grilles d'auto-évaluation des stratégies suggèrent un développement de leur compétence d'apprentissage. Cependant, nous n'avons aucun moyen de le vérifier. Pour que ces deux outils soient fiables, il faudrait les coupler avec des tests correspondant exactement aux tâches visées par les grilles dans le cadre d'une évaluation sommative.

Quant au premier test psychométrique, il a montré au départ des représentations essentiellement défavorables à l'autodirection, au développement de la compétence de communication, à l'image de soi en situation d'apprentissage et à l'image de la langue française perçue comme difficile. A la lumière du deuxième test, les représentations liées à la conduite de l'apprentissage évoluent peu et sont le signe a priori d'un manque d'initiatives et d'autonomie des apprenants. Ce sont les représentations liées à des savoirs et des savoir-faire méthodologiques qui montrent le plus d'amélioration et sont un indice de leur appropriation par les apprenants ou de la relativisation de pratiques d'apprentissage inefficaces. Les représentations liées à l'image de soi varient peu également et révèlent l'existence de barrières psychologiques, de complexes et ou de problèmes de confiance non résolus à l'issue de la formation. Nous constatons également un ancrage des représentations liées à la difficulté de la langue française.

Parmi tous les outils utilisés, les entretiens d'explicitation ont été ceux qui nous ont fourni le plus d'éléments de réponse à nos questions de départ. Ils ont effectivement démontré que la réussite d'un apprentissage repose sur la rencontre entre des facteurs internes à l'apprenant (motivation, représentations, affects, sentiment d'efficacité personnelle, perception des événements) qui déterminent son comportement et des pratiques autonomisantes du formateur. Néanmoins, peuvent également entrer en jeu des facteurs externes à l'apprenant et liés au fonctionnement du dispositif. Ainsi, nous pouvons confirmer que nous sommes face à une causalité triadique entre la personnalité de l'apprenant, son comportement et l'environnement d'apprentissage, comme l'a souligné Bandura (1999). A travers les études de cas, les apprenants ont aussi pointé des

dysfonctionnements au sein du dispositif. Nous n'avons pas de pouvoir décisionnaire mais nous avons néanmoins proposé quelques solutions pour tendre vers une meilleure cohérence du dispositif du point de vue de l'accueil et de l'information des apprenants, de leur évaluation, des pratiques pédagogiques des formateurs et de la formation au métier d'apprenant.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons orienté notre analyse sous l'angle particulier des apprenants. Il serait également opportun de nous intéresser ultérieurement aux problèmes rencontrés par les formateurs dans la mesure où rationaliser le dispositif de formation autour du concept d'autonomie implique la prise en compte de dispositions et de nouvelles compétences à la fois pour l'apprenant et le formateur. Pour l'apprenant, ce n'est plus seulement la compétence langagière qui est visée par la formation, c'est aussi la compétence d'apprentissage. Ces deux compétences sont interdépendantes et ont une influence réciproque l'une sur l'autre. En effet, plus l'apprenant développe ses compétences de communication, plus il est capable de discuter de son apprentissage et de développer ses compétences d'apprentissage, et inversement, plus il développe ses compétences d'apprentissage, plus il est à même de développer ses compétences de communication. Pour donner les moyens à l'apprenant d'acquérir cette double compétence ou d'atteindre cette double visée (acquérir une langue et apprendre à apprendre), le formateur doit s'adapter à de nouveaux rôles inscrits dans une sorte de continuum qui va de l'enseignant au conseiller en passant par le tuteur et qui vise l'autonomisation de l'apprenant. Le formateur s'efface progressivement au profit de l'apprenant qui doit s'emparer de ses choix d'apprentissage.

# BIBLIOGRAPHIE


ABRIC, Jean-Claude, Dir., 1994. *Pratiques sociales et représentations.* Paris : PUF.

ALBARELLO, Luc ; BOURGEOIS, Etienne, GUYOT, Jean-Luc, 2007. *Statistique descriptive. Un outil pour les praticiens-chercheurs.* Bruxelles : De Boeck.

ALBERO, Brigitte, 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie.* Paris : L'Harmattan.

ALBERO, Brigitte, Dir. , 2003. « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages ». *Autoformation et enseignement supérieur.* Paris : Hermès / Lavoisier.

ALLAL, Linda ; BAIN, Daniel, PERRENOUD, Philippe, Dir., 1993. *Evaluation formative et didactique du français.* Paris : Delachaux et Niestlé.

ALLAL, Linda ; MOTTIER LOPEZ, Lucie, Dir., 2007. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation.* Bruxelles : De Boeck.

ANDRE, Bernard, Dir., 1989. *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères. Recueil de textes et d'articles.* Paris : Didier

ANDRE, Bernard, 1992. « De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles », *in* PORCHER, Louis et al.,1992. *Les auto-apprentissages. Le Français dans le monde / Recherches et applications.* Paris : Hachette FLE, p.66-74.

ARDOINO, Jacques ; BERGER, Guy, 1989. *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes : les cas des universités.* Paris : RIRELF

ARTIGUE, Michèle, 1996. « Chapitre 4 : ingénierie didactique », *in* BRUN, Jean, *Didactique des mathématiques,* Paris : Delachaux et Niestlé, p.243-274.

Association française de normalisation (AFNOR). « L'ingénierie de formation ».

BAHMANN, Christian ; LINDENFELD, Jacqueline ; SIMONIN, Jacky, 2004. *Langage et communications sociales.* Paris : Didier

BAILLY, Sophie, 1995. « La formation de conseiller. » *Mélanges CRAPEL, n° 22 – Spécial centre de ressources,* p.63-83.

BAILLY, Sophie ; CARETTE, Emmanuelle, 2006. 'Introducing self-directed learning in innovation-friendly institutional context'. *Porta Linguarum* 6, junio 2006, p. 77-97.

BAILLY, Sophie ; CARETTE, Emmanuelle, 2008. « Innovation pour l'apprenant, innovation pour l'enseignant. » *Cahiers de l'Acedle, numéro 3,* p.3-14.

BAILLY, Sophie ; PETITDEMANGE, Gilles, 1990. « Construire son apprentissage : compte-rendu d'une expérience d'auto-apprentissage avec soutien en anglais pour des étudiants en architecture. » *Mélanges CRAPEL.* p.9-18.

BAKHTINE, Mikhaïl, 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage ; essai d'application de la méthode sociologique en linguistique.* Paris : Minuit.

BANDURA, Albert, 1986. *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

BANDURA, Albert, 2007. *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.

BANGE, Pierre ; CAROL, Rita ; GRIGGS, Peter, 2010. *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.

BARBE, Ginette ; COURTILLON, Janine, Dir., 2005. *Apprentissage d'une langue étrangère, seconde. Parcours et stratégies de formation.* Bruxelles : De Boeck.

BARBOT, Marie-José, 2001. *Les auto-apprentissages.* Paris : Clé international.

BARLOW, Michel, 1987. *Formuler et évaluer ses objectifs en formation.* Lyon : Chronique sociale.

BARTH, Britt-Marie, 2008. « Bruner, Jérôme Seymour » *in* CHAMPY, Philippe ; ESTEVE, Christiane, Dir., 2008. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Nathan, p.148-150.

BARUS-MICHEL, Jacqueline ; ENRIQUEZ, Eugène ; LEVY, André, Dir., 2002. *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville Saint-Agne : Érès.

BAUDRIT, Alain, 2002. *Tutorat : richesses d'une méthode pédagogique.* Bruxelles : De Boeck.

BEILLEROT, Jacky, Dir., 2004. *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura.* Savoir n°4, hors-série 2004.

BENSON, Phil, 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning.* London : Longman.

BENSON, Phil, 2008. 'Teachers' and learners' perspectives on autonomy'. *in* T. Lamb & H. Reinders, 2008. *Learner and Teacher Autonomy : Concepts, Realities and Responses.* Amsterdam: John Benjamins, p. 15-32.

BENSON, Phil, 2009. Making sense of autonomy in language learning. In R. Pemberton, S. Toogood, & A. Barfield (Eds.), *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning* (pp. 13-26). Hong Kong: Hong Kong University Press.

BERBAUM, Jean, 1991. *Développer la capacité d'apprendre.* Paris : ESF éditeur.

BERNARD, Michel, 1999. *Penser la mise à distance en formation.* Paris : l'Harmattan.

BEUSCART, Jean-Samuel ; PEERBAYE, Ashveen, 2006. « Histoires de dispositifs (Introdution) ». *Terrains & travaux,* n°11.

BLANCHET, Alain ; GOTMAN Anne, 1992. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.* Paris : Nathan université.

BLANDIN, Bernard, 2009. « Porter un regard sociologique sur dispositif et dispositions. », *in* LAMEUL, Geneviève ; JEZEGOU, Annie ; TROLLAT, Anne-Françoise, Dir., 2009. *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants.* Lyon : Chronique sociale. p. 71-91

BONNIOL, Jean-Jacques ; VIAL, Michel, 2009. *Les modèles de l'évaluation :textes fondateurs avec commentaires.* Bruxelles : De Boeck.

BOUCHARD, Paul, 2000. « Autonomie et distance transactionnelle dans la formation à distance », *in Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?* Perspectives en éducation et formation. Bruxelles : De Boeck Université.

BOURDIEU, Pierre, 1980. *Le sens pratique.* Bruxelles : De Boeck.

BOURGEOIS, Etienne ; NIZET, Jean, 1997. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.

BOURGEOIS, Etienne ; CHAPELLE, Gaëtane, 2011. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.

BOUTON, Charles, 1974. *L'acquisition d'une langue étrangère : aspects théoriques et pratiques, conséquences essentielles.* Paris : Klincksieck

BROSSARD, Michel, 2004. *Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

BROWN, Gillian; MALMKJAER, Kirsten; WILLIAMS, John, 1996. *Performance & competence in second language learning.* Cambridge : Cambridge University Press.

BRUNER, Jérôme Seymour, 2011. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* Traduit par DELEAU, Michel. Paris : Presses universitaires de France.

CAMILLERI, Antoinette, 2002. « Autonomie de l'apprenant et rôle de l'enseignant », in CAMILLERI, George, Dir., 2002. *Autonomie de l'apprenant - La perspective de l'enseignant.* Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, p.41-49.

CARETTE, Emmanuelle ; CASTILLO, Désirée, 2004. « Devenir conseiller : quels changements pour l'enseignant ? » *Mélanges CRAPEL*, n° 27, p. 71-97.

CARRE, Philippe ; MOISAN, André ; POISSON, Daniel, 2002a. *L'autoformation – Psychopédagogie, ingénierie, sociologie.* Paris : Presses Universitaires de France.

CARRE, Philippe ; MOISAN, André, Dir., 2002b. *La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques.* Paris : L'Harmattan.

CARRE, Philippe, 2004. « Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? », *Savoirs 5/2004 (Hors série)*, p. 9-50.

CARRE, Philippe, 2005. *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir.* Paris : Dunod.

CARRE, Philippe ; FRANCOIS, Pierre-Henri, LECOMTE, Jacques et al., 2004. « De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : autour de l'œuvre d'Albert Bandura ». *Savoirs 5/2004 (Hors série).* Paris : L'Harmattan.

CARTON, Francis, 1984. « Systèmes 'autonomisant' d'apprentissages des langues. » *Mélanges CRAPEL*, p. 25-40.

CHALON-BLANC, Annie, 2011. *Piaget - constructivisme, intelligence : l'avenir d'une théorie.* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

CHAMPY, Philippe ; ESTEVE, Christiane, Dir., 2005. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Nathan.

CHARAUDEAU, Patrick, 2001. « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours ». *Didactique des langues romanes.* Bruxelles : De Boeck, 34-43.

CHOPLIN, Hugues, Dir., 2002. *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation. Education permanente*, n°152.

CICUREL, Francine ; VERONIQUE, Daniel, Dir., 2002. *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.

CICUREL, Francine, 2002. « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n° 16, p.145-164.

CIEKANSKI, Maud, 2005. *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles.* Thèse soutenue le 13 juin 2005, Université Nancy 2.

CLAVIER, Loïc, 2001. *Evaluer et former dans l'alternance : de la rupture aux interactions.* Paris : L'Harmattan

Collectif de Chasseneuil et al., 2001. *Accompagner des formations ouvertes. Actes de la conférence de consensus (2000) organisée par l'Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation.* Paris : L'Harmattan. p. 125-196.

Commission des communautés européennes, 2000. *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie.* Bruxelles.

Conseil de l'Europe, 2000. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg : Division des politiques linguistiques. URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf

CROS Françoise, 1997. « L'innovation en éducation et en formation ». *Revue française de pédagogie*, n°118, janv.-fév.-mars 1997, pp. 127-156.

CROS, Françoise, 2008. « Tuteur, tutorat », in CHAMPY, Philippe ; ESTEVE, Christiane, Dir., 2008. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Nathan, p.1016-1019.

CUQ, Jean-Pierre, Dir., 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondes.* Paris. Clé international

CYR, Paul, 2004. *Les stratégies d'apprentissage.* Paris : Clé international.

DE KETELE, Jean-Marie, 1993. « L'évaluation conjuguée en paradigmes ». *Revue française de pédagogie*, volume 103, p.59-80.

DE KETELE, Jean-Marie ; ROEGIERS, Xavier, 2009. *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents.* Bruxelles : De Boeck.

DE KETELE, Jean-Marie, 2010. « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue française de linguistique appliquée 15/2010,* p. 25-37.

DE SINGLY, François, 2005. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire.* Paris : Armand Colin.

DECI, Edward ; RICHARD, Ryan, 2004. *A handbook of self-determination research.* Rochester : The University of Rochester Press.

DEMAIZIERE, Françoise, 2008. « Le dispositif, un incontournable du moment ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication,* Vol. 11, n°2. p.157-161.

DEMAIZIERE, Françoise ; FOUCHER, Anne-Laure. 1998. « Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements et des dispositifs d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°110. p.227-236.

DEMAIZIERE, Françoise ; FOUCHER, Anne-Laure. 1999. « Autoformation : relations et dispositifs ». *Le Français dans le monde*, n° 305. p. 39-41.

DEMAIZIERE, Françoise ; ACHARD-BAYLE, GUY, 2003. « Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication,* volume 6, n°1, p. 151-173.

DOFS, Kerstin, 2007. 'A study of learning strategies that help language learners to achieve Greater Independence' The Independent Learning Association, 2007, *Japan Conference : Exploring theory, enhancing practice: Autonomy across the disciplines*. URL : http://independentlearning.org/ILA/ila07/proceedings/toc

DOISE, Willem, 1992. *Représentations sociales et analyse de données.* Grenoble : PUG

DOISE, Willem ; MUGNY, Gabriel, 1981. *Le développement social de l'intelligence.* Paris : InterEditions.

DOLLE, Jean-Marie, 1997. *Pour comprendre Piaget.* Paris : Dunod.

DUMAZEDIER Joffre, 1995. « Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui ». *Education permanente*, n°122, p. 243-256.

DUMAZEDIER, Joffre, 2005. « Education permanente », *in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Nathan.

ELIAS, Norbert, 1991. *La société des individus.* Paris : Fayard.

FISCHER, Gustave-Nicolas, 1987. *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale.* Paris : Dunod.

FLORIN, Agnès, 2008. « L'interaction de tutelle » *in* CHAMPY, Philippe ; ESTEVE, Christiane, Dir., 2008. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Nathan, p.1019-1020.

Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance. *Le B.A. BA de la FOAD*. Groupe de travail « Conduire un projet de FOAD » 25/06/2002.

FOUCAULT, Michel, 1977. « Le jeu de Michel Foucault », *in* DEFERT, Daniel ; EWALD, François, Dir., 1994. *Dits et écrits, 1954-1988,* Tome II; Paris : Gallimard, pp. 298-304

GALVANI, Pascal, 2002. *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs : les ateliers pédagogiques personnalisés.* Lyon : Chronique sociale.

GAONAC'H, Daniel, 2010. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Les éditions Didier.

GARNIER, Catherine ; BEDNARZ, Nadine ; ULANOVSKAYA, Irina, Dir., 2004. *Après Vygotski et Piaget : perspectives sociale et constructiviste : école russe et occidentale.* Bruxelles : De Boeck.

GLIKMAN, Viviane, 2002. « Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. » *Education permanente*, n°152, p.55-69.

GLICKMAN, Viviane, 1997. « Nouvelles tendances de la formation à distance : essai de typologies des logiques de l'offre ». *Actes du 15éme Colloque AIPU, Stratégies et médias pédagogiques pour l'enseignement et l'évaluation dans l'enseignement supérieur*, Université de Liège de Liège.

GOFFMAN, Erving, 1974. *Les rites d'interaction.* Traduit de l'anglais par Alain Kihm. Paris : Minuit.

GOHARD-RADENKOVIC, Aline, 2004. *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques.* Bruxelles : Peter Lang.

GOYETTE, Gabriel ; LESSARD-HEBERT, Michelle, 1987. La *recherche-action : ses fonctions, ses fondements, son instrumentation.* Québec : Presses universitaires du Québec.

GREMMO, Marie-José, 1995-1996. « Savoir apprendre, pouvoir apprendre sans se faire enseigner. » *Verbum*, Tome XVIII n°1, p.39-49.

GREMMO, Marie-José, 1995. « Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience. » *Mélanges CRAPEL,* n° 22, p.9-32.

GREMMO, Marie-José, 1995. « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. » *Mélanges CRAPEL,* n° 22, p.33-61.

GREMMO, Marie-José ; RILEY, Philip, 1997. « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. » *Mélanges CRAPEL,* n° 23, p. 81-107

GRIGGS, Peter, 2007. *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères : situation naturelle ou guidée.* Paris : L'Harmattan.

HADJI, Charles, 2000. *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils.* Paris : ESF éditions.

HASAN, Abrar, 1997. « La formation tout au long de la vie », *Revue internationale d'éducation,* n°16, p. 35-47.

HOLEC, Henri, 1989. « Autonomisation de l'apprenant », in BERNARD, André, *Autonomie et enseignement / apprentissage des langues étrangères.* Paris : éditions Didier, p.119-125.

HOLEC, Henri, 1990. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? » *Mélanges CRAPEL,* p.75-87.

HOLEC, Henri, 1992. « Apprendre à apprendre et apprentissage hétérodirigé ». *in* PORCHER, Louis, 1992. *Les auto-apprentissages. Le Français dans le monde / Recherches et applications.* Paris : Hachette FLE. p.46-52.

HOLEC, Henri, mai 1994. « L'apprenant autonome : quelques repères conceptuels. » *Babylonia, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues,* n°2, p.10-14.

HOLEC, Henri, 1995. « Apprentissage autodirigé : petit précis en forme de glossaire ». *Le Français dans le monde*, n°277, p.39-44.

HOLEC, Henri, 1997. « Avant-propos. » *Mélanges CRAPEL,* n°23, p.3-5.

HOLEC, Henri ; HUTTUNEN, Irma, Dir., 1997. *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes : recherche et développement.* Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

HOLEC, Henri, 1998. « L'apprentissage auto-dirigé : une autre offre de formation. » *Apprentissage et usage.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

HOLEC, Henri, 1999. « L'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation. » *Mélanges CRAPEL*, n°24, p.91-110.

HOUSSAYE, Jean, 1988. *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire.* Berne : Peter Lang.

HUVER, Emmanuelle ; SPRINGER, Claude, 2011. *L'évaluation en langues.* Paris : Didier.

ISACKSON, Peter, 1994. « Le rôle du formateur dans le centre de ressources langues. » *Journal de la formation continue et de l'EAO,* n°277, p.5-8.

ISMAIL, Nancy ; BAILLY, Sophie, 2011. « Evaluation des effets de l'accompagnement sur l'autonomisation d'apprenants de FLE dans un dispositif de formation ouverte ». *Mélanges CRAPEL*, n°32, p.133-161.

JACQUINOT, Geneviève ; CHOLPIN, Hugues, 2002. « La démarche dispositive aux risques de l'innovation », *Les TIC au service de nouveaux dispositifs de formation. Éducation permanente*, n° 152. pp. 185-198.

JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève ; MONNOYER, Laurence, Dir., 1999 « Avant-propos - Il était une fois ». *Le dispositif : entre usage et concept*. Hermès, n° 25. Paris : CNRS éditions, p.9-14.

JEZEGOU, Annie, 2002. « Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant ». *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation. Education Permanente*, n° 152. p.43-53.

JEZEGOU, Annie, 2005. *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant.* Paris : L'Harmattan

JODELET, Denise, 1993. « Les représentations dans le domaine des sciences sociales. Représentations sociales : un domaine en expansion », *in Les représentations sociales.* Paris : PUF. p.31-60

JODELET, Denise, 2003. « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie » in MOSCOVICI, Serge, Dir.,2003. *Psychologie sociale.* Paris : PUF, p. 363-384.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1998. *Les interactions verbales*, Tome 1. Paris : Armand Collin/Masson.

KNOWLES, Malcolm, 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy.* Englewood Cliffs : Prentice Hall/Cambridge.

KNOWLES, Malcolm, 1990. *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.

KNOWLES, Malcolm, 2005. *The Adult Learner : The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development.* Boston : Elsevier

KOYALAN, Aylin, 2009. 'The Evaluation of a Self-Access Centre : A Useful Addition to Class-Based Teaching ? *System*, Volume 37, Issue 4, December 2009, p. 731-740.

KOZANITIS, Anastassis, 2005. « 1. Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue théorique. » URL : http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf

LACOSTE, Michèle ; LEPINE Valérie ; LAVOISY, Olivier ; VINCK, Dominique, et al., 2000. *Communications organisationnelles : objets, pratiques, dispositifs*. Textes réunis par Pierre Delcambre. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.81-93.

LAHIRE, Bernard, 2002, *Portraits sociologiques*, Armand Colin, Paris

LAMEUL, Geneviève, 2009. « Penser ensemble et de façon solidaire, sujet et situation au sein du dispositif ». *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants.* Lyon : Chronique sociale, p. 21-43.

LAMEUL, Geneviève ; JEZEGOU, Annie ; TROLLAT, Anne-Françoise, Dir., 2009. *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants.* Lyon : Chronique sociale.

LE BOTERF, Guy, 2011. *Ingénierie et évaluation des compétences.* Paris : Editions d'Organisation.

LEGENDRE, Renald, 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal : Guérin.

LINARD, Monique, 1998. *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies.* Paris : Editions universitaires.

LINARD, Monique, 2002. « Conception de dispositifs et changements de paradigme en formation ». *Education permanente,* n°152, p.143-155.

LITTLE, David ; RICHTERICH, René ; HOLEC, Henri, 1996. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues, Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

LIU, Michel, 1997. *Fondements et pratiques de la recherche-action.* Paris : L'Harmattan.

MAISONNEUVE, Jean, 2010. *La dynamique des groupes*. Collection *Que sais-je,* n° 1306. Paris : PUF.

MARC, Edmond ; PICARD, Dominique, 2003. *Interaction sociale.* Paris : PUF

MARC, Edmond ; PICARD, Dominique, 2002. « Interaction », *in* BARUS-MICHEL, Jacqueline ; ENRIQUEZ, Eugène ; LEVY, André, Dir., 2002. *Vocabulaire de psychosociologie.* Ramonville Saint-Agne : Érès.

MARC, Edmond ; PICARD, Dominique, 2000. *Relations et communications interpersonnelles.* Paris : Dunod.

MARC, Edmond ; PICARD, Dominique, 2004. *L'école de Palo Alto: un nouveau regard sur les relations humaines.* Paris: Retz

MARTIN, Olivier, 2005. *L'enquête et ses méthodes : l'analyse de données quantitatives.* Paris : Armand Colin.

MONTAGNE-MACAIRE, Dominique, 2007. « Didactique des langues et recherche-action ». *Les cahiers de l'Acedle,* n° 4, p.93-120.

MONTANDON-BINET, Christiane, 2002. *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques : enjeux et méthodes.* Paris : L'Harmattan

MOREAU, Claude ; MAJADA, Manuel, 2002. « Nouveaux dispositifs de formation : de la pratique à l'ingénierie et de l'ingénierie à la pratique ». *Les TIC au service de nouveaux dispositifs de formation. Éducation permanente*, n° 152. p. 133-142

MORIN, Edgar, 2005. *Introduction à la pensée complexe.* Paris : Editions du Seuil.

MORIN, Edgar, 1977. *La méthode. Tome 1, La nature de la nature.* Paris : Editions du Seuil.

MORINEAU, Alain ; CHATELIN, Yves-Marie, 2005. *L'analyse statistique de données ; apprendre, comprendre et réaliser avec excel.* Paris : Ellipses.

MOSCOVICI, Serge, Dir., 2003. *Psychologie sociale.* Paris : PUF.

NARCY, Jean-Paul, 1991. *Comment mieux apprendre l'anglais.* Paris : Les Editions d'Organisation.

NARCY-COMBES, Jean-Paul, 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable.* Paris : Ophrys.

*NOIZET, Georges ; CAVERNI, Jean-Paul, 1978. Psychologie de l'évaluation scolaire. Paris : Presses universitaires de France.*

*NUTTIN*, Joseph, *1996. Théorie de la motivation humaine. Paris: PUF.*

O'MALLEY, Jean Marie ; CHAMOT, Anna Uhl, 1990. *Learning strategies in second language learning acquisition.* Cambridge : CUP.

OLIVER, Martin ; TRIGWELL Keith, 2005. "Can 'Blended Learning' Be Redeemed ?" *E-learning and Digital Media,* Vol 2 n°1, p.17-26

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

**PAQUETTE, Gilbert, 2005. *L'ingénierie pédagogique.* Québec : PUQ.**

PAROT, Françoise, 2008. *Les fonctions en psychologie: enjeux et débats*. Liège, Belgique : Mardaga.

PEETERS, Hugues ; CHARLIER, Philippe, 1999. « Introduction - Contributions à une théorie du dispositif ». *Le dispositif : entre usage et concept*. Hermès n°25. Paris : CNRS éditions, p.15-23.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly ; NICOLET, Michel, Dir., 1988. *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif.* Cousset : Deval.

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly, 1981. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale.* Bern, Berlin, Francfort : Peter Lang.

PERAYA, Daniel, 1998. « Le cyberespace : un dispositif de communication et de formation médiatisées ». *Rencontre REF98, Symposium "Cyberespace et autoformation"*. Université Toulouse Le Mirail, Département des Sciences de l'Education, 26-27 octobre 1998, Toulouse. URL : http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/toulouse-ref98f.rtf

PERAYA, Daniel ; DESCHRYVER, Nathalie, 2003-2004 *Les composantes d'un dispositif de formation,* support de cours, Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève. URL : http://129.194.9.47/tecfa/teaching/staf17/0203/disp_composantesV2.doc

PINEAU, Gaston, 1995. « Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences ». *Education permanente,* n°122, pp.165-178.

POISSON, Daniel, 2002. « Ingénierie et autoformation éducative ». *L'autoformation – Psychopédagogie, ingénierie, sociologie.* Paris : Presses Universitaires de France, p.103-169.

POITOU, Jean-Pierre, 1999. « Ce que 'savoir s'y prendre' veut dire : ou du dialogue homme/machine ». *Le dispositif : entre usage et concept.* Hermès n°25, p. 49-55.

PORCHER, Louis, Dir., 1992. *Les auto-apprentissages. Le Français dans le monde / Recherches et applications.* Paris : Hachette FLE.

PORQUIER, Rémy ; PY, Bernard, 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours.* Paris : Didier

POTEAUX, Nicole, 2000. « Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions ». *Les langues modernes*, n°3. p.8-11.

POTHIER, Maguy, 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues.* Paris : Ophrys.

PRINCE, Peter ; OLIVE, Marie-Noëlle, 2003. « Le Centre d'Apprentissage de Langues: représentations, motivations et réalités ». *Pratiques et recherches en centres de langues. ASp,* n°41-42 / 2003. URL : http://asp.revues.org/1190

REGENT, Odile, 1989. « Apprendre à apprendre en grand groupe ». *Mélanges CRAPEL*, p. 41-49.

RESWEBER, Jean-Paul, 1995. *La recherche-action*. Paris : Presses universitaires de France.

RICHTERICH, René, 1996. « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication ». *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues vivantes.* Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, p.41-76.

RIGAUX, Nathalie, 2008. *Introduction à la sociologie par sept grands auteurs : Bourdieu, Durkheim, Godbout, Goffman, Sennet, Tönnies, Weber.* Bruxelles : De Boeck.

RILEY, Philip, 1997. 'Bats' and balls: beliefs about talk and beliefs about language learning'. *Mélanges CRAPEL*, n° 23, p. 125-153.

RILEY, Philip, Dir., 1985. *Discourse and Learning.* Harlow : Longman

ROGERS, Carl, 1984. *Liberté pour apprendre.* Paris : Dunod

RUBIN, Joan, 1987. 'What the good language learner can teach us'. TESOL Quarterly, n°9, p. 41-51.

SALLABERRY, Jean-Claude, 1996. *Dynamique des représentations dans la formation.* Montréal : L'Harmattan.

SANSON, Carol ; MORF, Carolyn ; PANTER, A.T., 2004. *The sage handbook of methods in social psychology.* London : Sage publications.

SCALLON, Gérard, 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence.* Bruxelles : De Boeck.

SCHMITT, Jean-Pierre ; BOLLIET, Dominique, 2002. *La socialisation.* Rosny : Bréal

SOUBRIE, Thierry, 2006. « Dispositif de formation ouverte à l'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE en master ». *Acte du 7e colloque européen sur l'autoformation, « Faciliter les apprentissages autonomes ».* URL : http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/ENFA06.pdf

STUFFLEBEAM, Daniel et al. 1980. *L'évaluation en éducation et la prise de décision.* Montréal NHP.

TARDIF, Jacques, 2006. *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement.* Montréal : Chenelière-éducation.

TREMBLAY, Nicole Anne, 1986. *Apprendre en situation d'autodidaxie. Une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants.* Montréal : Presses de l'université de Montréal.

TREMBLAY, Nicole Anne, 2003. *L'autoformation pour apprendre autrement.* Montréal : Presses de l'université de Montréal.

*Trésor de la langue française informatisé.* URL : http://atilf.atilf.fr/tlf.htm

TROCME-FABRE, Hélène, 1999. *Réinventer le métier d'apprendre.* Paris : Les Editions de l'Organisation.

TSAPATSOULIS, Nicolas, 2004-2005. Chapter 3 : Instructional Design Models. *Learning Technologies & Open and Distance Learning.* Supports de cours, Department of Computer Science, University of Cyprus. URL : http://www.cs.ucy.ac.cy/~nicolast/courses/cs654/lectures/ IDmodels.pdf

VALLERAND, Robert ; THILL, Edgar, 1993. « Introduction au concept de motivation», *in* VALLERAND, Robert ; THILL, Edgar, dir., *Introduction à la psychologie de la motivation.* Laval : Editions études vivantes - Vigot.

VAN DER MAREN, Jean Marie. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Bruxelles : De Boeck Université.

VAN LIER, Leo, 1996. *Interaction in the language curriculum : Awareness, autonomy and authenticity.* London : Longman

VERMERSCH, Pierre, 2003. *L'entretien d'explicitation. Paris : ESF*

VIAL, Michel, 2012. *Se repérer dans les modèles de l'évaluation.* Bruxelles : De Boeck.

VIANIN, Pierre, 2006. *La motivation scolaire : comment susciter les désir d'apprendre.* Bruxelles : De Boeck

VIAU, Rolland, 1994. *La motivation dans l'apprentissage du français.* Québec : Editions du renouveau pédagogique.

ZIMMERMAN, Barry J. ; BONNER, Sébastian. ; KOVACH, Robert, 2000. *Des apprenants autonomes, autorégulation des apprentissages.* Bruxelles : De Boeck.

# INDEX DES NOMS D'AUTEURS


## A

ABRIC, 67, 70, 71

ALBERO, 43

ANDRE, 43

ARDOINO, 103

ARTIGUE, 24

## B

BAILLY, 3, 140, 142, 277

BAKHTINE, 74

BANDURA, 5, 63, 64, 89, 91, 92, 93, 94, 100, 268, 281

BARBOT, 39, 42, 43, 53, 64, 264

BARLOW, 120, 121

BARTH, 50

BENSON, 125

BERNARD, 17, 32

BLANDIN, 26, 27, 55, 95, 96, 97, 98, 99, 258, 277, 281

BONNIOL ET VIAL, 102, 104, 117, 121, 128, 129

BOUCHARD, 30, 31

BOURDIEU, 97, 98

BROSSARD, 80, 81

BRUNER, 5, 50, 82, 83, 84, 85, 86, 100

## C

CAMILLERI, 43

CARETTE ET CASTILLO, 44, 45, 277

CARRE, 3, 4, 28, 33, 34, 35, 36, 41, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 90, 92, 93, 132, 153, 154, 281

CECR, 47, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 116, 130, 259, 277

CHARAUDEAU, 48

CHOPLIN, 55

CLAVIER, 103, 104, 105

CROS, 50

CYR, 46, 130

## D

DE KETELE, 113, 114, 116, 118, 119, 122, 123, 127, 132, 281

DE KETELE ET ROEGIERS, 113, 114, 116, 118, 127, 281

DOISE ET MUGNY, 86, 87, 88

DUMAZEDIER, 34, 35

## E

ELIAS, 95

**F**

FOUCAULT, 15, 16, 141

**G**

GARNIER, BEDNARZ ET ULANOVSKAYA, 81

GLIKMAN, 51, 52

GOFFMAN, 75, 76

GOHARD-RADENKOVIC, 49

GOYETTE ET HEBERT, 124

**H**

HADJI, 106

HASAN, 17

HOLEC, 38, 40, 41, 42, 55, 141, 281

HOUSSAYE, 21

HUVER ET SPRINGER, 102, 103, 104, 106, 119, 277

**J**

JEZEGOU, 29, 30, 31, 54, 55, 74, 100

JODELET, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 101, 277

**K**

KNOWLES, 41

**L**

LAHIRE, 56

LAMEUL, 19, 31, 55, 74

LAMEUL, JEZEGOU, TROLLAT ET AL., 55, 74

LE BOTERF, 26

LINARD, 31, 54, 55

LITTLE, 45, 46, 47, 48

LIU, 124

**M**

MAISONNEUVE, 75

MARC ET PICARD, 74, 75, 76

MONTAGNE-MACAIRE, 125

MOREAU ET MAJADA, 17, 19, 26

MORIN, 32, 33, 74

MOSCOVICI, 66, 67, 72, 75

**N**

NARCY-COMBES, 124, 125, 130

NOIZET ET CAVERNI, 104

**O**

O'MALLEY ET CHAMOT, 46

**P**

PAROT, 82

PERAYA, 17, 25, 27

PERRET-CLERMONT, 87, 88

PETTERS ET CHARLIER, 17

PIAGET, 5, 50, 77, 78, 79, 80, 86, 87, 100

PINEAU, 34, 36

POISSON, 54

POTHIER, 18, 27, 28

**R**

RESWEBER, 124

RICHTERICH, 49

ROGERS, 41

RUBIN, 46

**S**

SALLABERRY, 73, 100

SCALLON, 112, 117

STERN, 46

STUFFLEBEAM, 105, 122, 123, 132

**T**

TARDIF, 105, 128

TREMBLAY, 34, 36, 37

TSAPATSOULIS, 22, 281

**V**

VALLERAND ET THILL, 58

VAN DER MAREN, 80

VIAL, 102, 104, 117, 119, 120, 121, 122, 128, 129

VIAU, 46, 49

VYGOTSKI, 5, 79, 80, 81, 82, 86

**W**

WENDEN, 46

# INDEX DES NOTIONS


## A

Accompagnement, 4, 32, 119

Affects, 200, 215, 222, 245, 252, 268, 288

Autodirection, 41, 53, 54, 55, 137, 140, 141, 171, 186, 249, 250, 259

Autoformation, 4, 32, 33, 35, 37, 135, 152, 243, 267

Autonomie, 4, 7, 12, 28, 33, 38, 43, 44, 45, 55, 96, 138, 141, 151, 164, 186, 187, 250, 252, 260, 287

Autonomisation, 12, 54, 132, 287, 288

## C

Centration, 39, 120, 132, 135, 160

Centre de ressources, 28, 36, 137, 150, 244

Cognitif, 13, 24, 46, 49, 54, 57, 63, 64, 67, 70, 73, 78, 79, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 89, 92, 100, 113, 260, 267, 288

Compétence d'apprentissage, 101, 127, 128, 130, 134, 145, 185, 188, 189, 211, 236, 243, 247, 256, 258, 267, 269, 284

Compétence langagière, 8, 101, 107, 127, 128, 129, 130, 134, 145, 165, 166, 171, 178, 211, 216, 236, 258, 267, 269

Comportement, 13, 49, 55, 56, 57, 58, 59, 64, 74, 75, 77, 92, 93, 100, 109, 132, 133, 152, 157, 190, 202, 239, 256, 257, 268

Conatif, 13, 57, 267

Constructivisme, 5, 33, 77, 78, 88

## D

Démarche évaluative, 6, 101, 125, 126

Dispositif, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 64, 74, 95, 98, 99, 100, 101, 107, 115, 121, 123, 126, 128, 133, 134, 135, 140, 141, 145, 153, 157, 162, 164, 185, 190, 197, 200, 203,등 215, 219, 224, 230, 231, 232, 236, 240, 242, 243, 245, 246, 248, 249, 251, 252, 257, 258, 261, 265, 267, 268, 269, 286, 287, 288

Dispositif de formation, 4, 5, 6, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 26, 28, 31, 37, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 64, 74, 95, 101, 107, 121, 123, 134, 135, 141, 153, 157, 164, 185, 190, 267, 269, 287, 288

Dispositif de formation ouverte, 4, 12, 14, 28, 53, 54, 55, 74, 101, 107, 134, 141, 164, 185, 267, 287, 288

Dispositif de formation ouverte en présentiel, 12, 267, 287

Dispositions, 8, 9, 10, 13, 14, 32, 47, 56, 57, 98, 99, 101, 128, 133, 134, 145, 152, 157, 164, 190, 197, 205, 212, 220, 228, 236, 242, 243, 251, 252, 257, 262, 267, 269, 287, 288

## E

Entretien de conseil, 140, 141, 251

Evaluation, 5, 6, 7, 14, 18, 37, 42, 43, 44, 91, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 138, 144, 145, 166, 168, 169, 172, 173, 176, 181, 185, 190, 210, 261, 264, 267, 268, 269, 282, 287, 288

## H

Hétérodirection, 33, 53, 55, 250, 267

## I

Ingénierie de formation, 28

Ingénierie pédagogique, 19

Interactions, 5, 13, 14, 21, 24, 26, 43, 50, 52, 53, 55, 74, 75, 77, 78, 79, 82, 86, 87, 88, 89, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 133, 136, 157, 192, 198, 201, 203, 209, 214, 216, 219, 224, 240, 246, 251, 253, 257, 260, 286, 288

## M

Motivation, 5, 37, 49, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 90, 91, 92, 93, 99, 110, 118, 132, 152, 153, 155, 156, 157, 191, 197, 198, 205, 212, 217, 218, 220, 229, 237, 239, 244, 250, 251, 263, 265, 268

## O

Ouverture, 137, 234

## P

Paradigme holistique, 102, 103, 106, 127, 128

Paradigme mécaniste, 102, 104, 106, 127, 128

Psychologie sociale, 65, 75, 86, 190

## R

Recherche-action, 6, 13, 123, 124, 125, 267, 288

Représentations, 5, 7, 8, 24, 43, 45, 55, 57, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 93, 96, 99, 100, 101, 104, 109, 118, 123, 127, 128, 131, 143, 144, 152, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 192, 196, 200, 207, 213, 221, 230, 238, 239, 241, 245, 249, 250,등 251, 252, 259, 263, 264, 268, 282, 283, 286, 287, 288

## S

Sentiment d'efficacité personnelle, 64, 93, 193, 201, 208, 223, 233, 239, 246, 252, 263, 268

Socio-affectif, 62, 101, 120, 153, 260

Socioconstructivisme, 5, 79, 82

Stratégies, 7, 16, 23, 41, 44, 46, 47, 48, 49, 52, 75, 98, 109, 113, 123, 127, 130, 131, 144, 161, 174, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 217, 218, 220, 250, 251, 252, 254, 264, 268, 284, 286

## T

Théorie sociocognitive, 5, 89, 91, 92, 93

Tutorat, 4, 7, 37, 50, 53, 55, 137, 140, 152, 191, 192, 197, 229, 232, 250, 256

## V

Variables individuelles, 13, 127, 128, 132, 145, 190, 250, 257, 263, 267

# LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les objets de l'ingénierie des environnements d'apprentissages (Blandin, 2009 : 87) ..... 26

Tableau 2 : comparaison entre le rôle d'enseignant et de conseiller (Carette et Castillo, 2004 : 80) ..... 45

Tableau 3 : Le rôle du tuteur ..... 53

Tableau 4 : L'espace d'étude des représentations sociales (Jodelet, 1993 : 44) ..... 69

Tableau 5 : Tableau comparatif entre les paradigmes mécaniste/contrôle et holistique/évaluation (Huver et Springer, 2011 : 29) ..... 104

Tableau 6 : Les types d'évaluation les plus courants (CECR, 2000 : 139) ..... 108

Tableau 7 : Protocole d'évaluation ..... 128

Tableau 8 : Tableau récapitulatif des situations de communications prévues par le test de compréhension orale ..... 129

Tableau 9 : Caractéristiques de l'accompagnement au DéFLE (Ismaïl et Bailly, 2011 : 137) ..... 140

Tableau 10 : Répartition des étudiants par groupe, avec ou sans forfait ..... 143

Tableau 11 : Données recueillies en début de formation ..... 144

Tableau 12 : Données recueillies en fin de formation ..... 144

Tableau 13 : Répartition de l'échantillon par groupe de niveau ..... 145

Tableau 14 : Répartition de l'échantillon selon le pays et le continent ..... 146

Tableau 15 : Répartition de l'échantillon selon le domaine d'études ..... 149

Tableau 16 : Répartition de l'échantillon selon le passé d'apprenant en langue(s) étrangère(s) ..... 150

Tableau 17 : Répartition de l'échantillon selon l'environnement d'apprentissage fréquenté ..... 150

Tableau 18 : Répartition de l'échantillon selon les modalités d'apprentissage ..... 151

Tableau 19 : Répartition de l'échantillon selon la théorie de Deci et Ryan ..... 154

Tableau 20 : Répartition de l'échantillon selon l'accord ou le désaccord exprimé sur le premier groupe d'items de représentations ..... 158

Tableau 21 : Répartition de l'échantillon selon l'accord ou le désaccord exprimé sur le second groupe d'items de représentations ..... 159

Tableau 22 : Répartition de l'échantillon selon l'accord ou le désaccord exprimé sur le troisième groupe d'items ..... 161

Tableau 23 : Répartition de l'échantillon selon l'accord ou le désaccord exprimé sur le quatrième groupe d'items ..... 162

Tableau 24 : Résultats aux tests de compréhension et d'expression orale des groupes débutants et faux-débutants ..... 167

Tableau 25 : Nombre d'objectifs déclarés atteints par les apprenants débutants et faux-débutants en compréhension et expression orale ..... 168

Tableau 26 : Résultats aux tests de compréhension et d'expression écrite des groupes débutants et faux-débutants ..... 169

Tableau 27 : Nombre d'objectifs déclarés atteints par les apprenants débutants et faux-débutants en compréhension écrite et expression écrite ..... 170

Tableau 28 : Notes globales obtenues aux pré-tests et post-tests par les apprenants débutants et faux-débutants ..... 171

Tableau 29 : Résultats aux pré-tests et post-tests de compréhension et d'expression orale des apprenants de niveau intermédiaire ..... 172

Tableau 30 : Nombre d'objectifs déclarés atteints par les apprenants de niveau intermédiaire en compréhension et expression orale ..... 173

Tableau 31 : Résultats aux pré-tests et post-tests de compréhension et expression écrite des apprenants de niveau intermédiaire ..... 175

Tableau 32 : Nombre d'objectifs déclarés atteints en expression écritepar les apprenants de niveau intermédiaire ..... 176

Tableau 33 : Notes globales obtenues aux pré-tests et post-tests par les apprenants du niveau intermédiaire ..... 177

Tableau 34 : Résultats aux pré-tests et post-tests de compréhension et d'expression orale des apprenants de niveau avancé ..... 178

Tableau 35 : Objectifs déclarés atteints en compréhension et expression orale par les apprenants de niveau avancé ..... 179

Tableau 36 : Résultats aux tests de compréhension et d'expression écrite des apprenants du niveau avancé ..... 180

Tableau 37 : Nombre d'objectifs déclarés en expression écrite par les apprenants de niveau avancé ..... 181

Tableau 38 : Notes globales obtenues aux pré-tests et post-tests par les apprenants du niveau avancé ..... 182

Tableau 39 : Comparaison de la moyenne des notes obtenues aux tests de départ et d'arrivée aptitude par aptitude ..... 184

Tableau 40: Pourcentages moyens de stratégies apprises au DéFLE selon le taux de départ, le contexte et marge de progression moyenne ..... 187

Tableau 41: Evolution de la compétence d'apprentissage de l'échantillon par groupe d'items ..... 188

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le modèle ADDIE (Tsapatsoulis, 2004-2005 : 3) ..... 22

Figure 2 : La nouvelle galaxie de l'autoformation (Carré, 2002a: 19) ..... 34

Figure 3 : L'Autonomie selon Holec (1994 : 14) ..... 38

Figure 4 : The Self-Determination Continuum, with Types of Motivation and Types of Regulation (Deci and Ryan, 2004 : 16) ..... 58

Figure 5 : Motifs d'engagement en formation (Carré, 2005 : 132) ..... 61

Figure 6 : La réciprocité causale triadique (Bandura, [1999] Carré 2005 :116)..... 92

Figure 7 : Les interactions entre le sujet et son environnement, Dialectique de l'acte entre apprenance et routine (Blandin, 2009 : 177)..... 97

Figure 8 : Les interactions entre l'apprenant et le dispositif (Blandin 2009 : 80) ..... 99

Figure 9 : Les principales étapes du processus d'évaluation (De Ketele et Roegiers, 2009 : 48)..... 114

Figure 10 : Répartition de l'échantillon par pays ..... 147

Figure 11 : Répartition de l'échantillon par tranches d'âges ..... 148

Figure 12 : Répartition de l'échantillon selon le niveau d'études ..... 148

Figure 13 : Motifs extrinsèques Figure 14 : Motifs intrinsèques ..... 154

Figure 15 : Orientation de l'intérêt manifesté pour la langue-culture française, la formation du DéFLE et son contexte ..... 155

Figure 16 : Répartition de l'échantillon selon les représentations exprimées en début et fin de formation et comparaison avec les normes et valeurs de référence du DéFLE.. 164

Figure 17 : Graphique comparatif entre la note globale au pré-test et au post-test ..... 182

Figure 18 : répartition des apprenants de l'échantillon selon l'évolution de leurs performances..... 183

Figure 19: Répartition de l'échantillon selon les stratégies apprises..... 186

# RESUMES


**Mise en œuvre d'un dispositif de formation ouverte en langue étrangère : autonomisation et évaluation**

Les dispositifs de formation ouverte en langue étrangère ont la double finalité de permettre aux apprenants d'acquérir une autonomie langagière et une autonomie d'apprentissage. Ces dispositifs articulent plusieurs modalités d'accompagnement afin de se centrer sur l'apprenant et de prendre en compte ses dispositions (représentations, motivations). En tant que chercheuse et enseignante/conseillère dans un dispositif de formation ouverte en présentiel (le Département de Français Langue Etrangère de l'Université de Lorraine - DéFLE), nous avons été interpellée par le fait que des apprenants semblent rencontrer des difficultés dans le développement de leur autonomie langagière et d'apprentissage. La présente recherche-action a pour but d'évaluer les expériences d'apprentissage vécues par les apprenants dans le dispositif et d'identifier les causes éventuelles de réussite ou d'échec de leur processus d'autonomisation. Plusieurs questions guident notre recherche : dans quelle mesure le dispositif permet-il aux apprenants d'acquérir des compétences langagières et d'apprentissage ? Quelles sont les modalités d'accompagnement qui favorisent le mieux l'autonomisation ? Quels changements pourraient être apportés à nos pratiques pédagogiques dans l'optique d'une meilleure prise en compte de la singularité des apprenants au niveau psycho-socio-cognitif ? Pour répondre à ces questions, nous avons procédé à une évaluation auprès d'étudiants étrangers du DéFLE en début et en fin de formation. Notre protocole comprend six outils qui nous permettent d'évaluer les effets du dispositif sur l'autonomisation des apprenants. Il repose sur la collecte de données quantitatives et qualitatives par le biais d'entretiens semi-directifs, de questionnaires et de tests. Les résultats de notre enquête montrent des résonances et des dissonances entre la visée autonomisante du dispositif, les attentes et les perceptions des apprenants. Il s'agit à terme de proposer les changements nécessaires pour optimiser le fonctionnement du dispositif et valider ou non par la même occasion un ensemble d'instruments de mesure et d'évaluation transposables à d'autres dispositifs de formation.



**MOTS-CLES :** autonomisation, évaluation, dispositif de formation ouverte, FLE, dispositions des apprenants, motivations, représentations, affects, interactions


---


**Implementation of an open training in foreign language : autonomisation and evaluation**

Open trainings in foreign language have the dual purpose of enabling learners to acquire learning autonomy and language autonomy. These trainings combine several kinds of pedagogical support in order to focus on the learner and to consider its dispositions (representations, motivations). As a researcher and a teacher/counselor in an on-site training (the Department of French as a Foreign Language at the University of Lorraine - DEFLE), we have noticed that some learners seem to have difficulty in developing their language and learning autonomy. This action research aims to assess the learning experiences of the learners within the framework of the training and identify the possible causes of success or failure of their autonomisation process. Several questions guide our research: to what extent does the training allow learners to acquire learning and language skills ? What are the pedagogical support that best promote autonomisation ? What changes could be made to our teaching practices in order to better take into account the uniqueness of learners at a psycho-socio-cognitive level ? To answer these questions, we carried out an evaluation on foreign students of the DEFLE at the beginning and the end of their training session. Our protocol includes six tools that allow us to evaluate the effects of the training on the learners' autonomisation. It is based on the collection of quantitative and qualitative data through interviews, questionnaires and tests. The results of our evaluation show resonances and dissonances between the aim of autonomisation of the training, the expectations and perceptions of the learners. This is to eventually propose the changes necessary to optimize the operation of the training and validate at the same time a set of instruments for measuring and assessing, transferable to other trainings.



**KEY WORDS :** autonomisation, evaluation, open training, FFL, learners' dispositions, motivations, representations, emotions, interactions