Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia

Françoise Blin

▶ **To cite this version:**

Françoise Blin. Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, 1998, Hypermédia et apprentissage des langues, 110, pp.215-226. edutice-00000231

HAL Id: edutice-00000231
https://edutice.hal.science/edutice-00000231

Submitted on 18 Nov 2003

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Références : Blin, F. (1998). "Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia". Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dirs), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla)*, *110*. 215-226.

LES ENJEUX D'UNE FORMATION AUTONOMISANTE DE L'APPRENANT EN ENVIRONNEMENT MULTIMÉDIA

Résumé: L'intégration de l'ALAO dans une formation autonomisante soulève un certain nombre de questions théoriques et méthodologiques. Après une brève description de dispositifs d'apprentissage multimédia, nous explorerons en détail les concepts d'autonomie et d'autonomisation de l'apprenant. Dans une deuxième partie, nous tenterons de conceptualiser les enjeux inhérents à l'intégration de l'ALAO dans une formation autonomisante, à savoir la mise en place d'une structure sociale favorisant l'autonomisation et l'adoption du concept "ordinateur-outil". La troisième partie décrira alors l'évolution d'un dispositif de formation autonomisante et présentera les résultats préliminaires d'une étude de la relation entre autonomisation de l'apprenant en langue étrangère et utilisation de l'outil informatique.

1. ENVIRONNEMENTS MULTIMEDIA ET AUTONOMISATION DE L'APPRENANT

« A quoi devrait ressembler la classe de langue du futur ? Quel rôle pouvons-nous attribuer aux Technologies dans la création de cette nouvelle classe de langue? » (Wolff, 1997 : p 66)

Ainsi nous interpellait Wolff au début de son intervention à la fin de la conférence annuelle de Eurocall (1996). En réponse à la première question, Wolff nous livre sa vision de la future classe de langue qui « devrait permettre aux apprenants d'apprendre de manière autonome et responsable dans un environnement complexe, riche et authentique.»[1] (Wolff, 1997 : pp 77-78). Selon lui, cette classe de langue devient un laboratoire de recherche où les étudiants apprennent à apprendre, et où le travail en équipes facilite la construction des savoirs et savoir-faire langagiers. Une telle vision soulève sans aucun doute un certain nombre de questions méthodologiques dont certaines, selon lui, peuvent être résolues grâce aux apports des technologies. En effet, Wolff (1997 : p 81) suggère que l'utilisation de l'outil informatique favorise l'autonomisation des apprenants en leur permettant d'être plus indépendants dans la sélection des matériaux pédagogiques, dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage et dans l'organisation même de leur apprentissage.

Si des études empiriques sont nécessaires pour vérifier cette position, la mise en place actuelle de nombreux dispositifs informatisés de formation en langue semble aller dans le sens de Wolff. Nous en étudierons brièvement quelques exemples avant d'explorer plus en détail les concepts d'autonomie et d'autonomisation de l'apprenant en langue étrangère.

1.1 Exemples d'environnements d'apprentissage multimédia

Le terme *environnement multimédia* peut prêter à confusion. Pour certains auteurs, il recouvre uniquement un environnement d'apprentissage constitué d'un didacticiel ou de tout autre logiciel utilisé dans le contexte d'un apprentissage ou d'une formation spécifique. Pour d'autres, il s'agit plutôt d'un dispositif de formation dans son ensemble qui, par conséquent, prend en compte, non seulement le ou les logiciels utilisés mais aussi les structures mises en place, le soutien aux apprenants en présentiel ou à distance, etc.. C'est ce deuxième cas qui nous intéressera plus particulièrement ici.

Nombreux sont les rapports ou articles rendant compte d'expériences de mise en place de tels dispositifs. A titre d'exemple, citons Sabiron (1996) qui nous décrit une méthodologie d'enseignement de l'anglais à un public scientifique s'appuyant sur deux phases distinctes, l'une présentielle, l'autre s'effectuant hors établissement à l'aide d'une technologie simple: la cassette audio. Hochart (1996) présente, quant à lui, deux dispositifs. Le

[1] Traduction de l'auteur

premier propose un partage du temps entre activités en présentiel et autoformation à base de supports informatisés. Les activités présentielles permettent une préparation à l'autoformation et une écoute des difficultés rencontrées. Le deuxième dispositif est destiné à un apprentissage à distance. Les étudiants ont recours ici aussi aux Technologies mais ont également accès à un soutien "humain" sous la forme d'une permanence téléphonique et de regroupements organisés. Poussard (1996) nous indique comment l'EAO peut servir de support à un travail autonome dans le cadre d'une autoformation guidée en anglais pour futurs ingénieurs. Andreolle (1996) présente les rôles respectifs et l'intégration des Technologies de Formation, d'Information et de Communication dans les différentes phases du scénario pédagogique. Citons également Breton (1996) qui nous donne l'exemple d'un système d'apprentissage en autonomie guidée à l'Université de Technologie de Compiègne. Une" diminution progressive du présentiel" et l'utilisation "d'un Centre de Ressources contenant des «projets» ou valises pédagogiques" (Breton, 1996 : pp 307-308) sont deux des caractéristiques fondamentales de ce dispositif. Finalement, nous arrêterons cette liste, qui ne se veut ni exhaustive ni représentative, en renvoyant le lecteur à l'article de Demaizière & Foucher dans ce numéro.

Les exemples précédents présentent tous un certain nombre de points communs. Premièrement, chacune des formations décrites ci-dessus s'adresse essentiellement à des apprenants spécialistes d'autres disciplines. Nous retrouvons ici la problématique de l'enseignement et l'apprentissage des langues de spécialité. Deuxièmement, chaque dispositif comporte un élément d'autoformation s'accompagnant d'une diminution du présentiel par rapport à un dispositif traditionnel. Les concepts de travail autonome, d'autonomie de l'apprenant et d'individualisation de l'apprentissage sous-tendent la conception de ces environnements d'apprentissage. Troisièmement, l'évolution dans le temps des dispositifs suit l'évolution technologique. Aussi, l'intégration de l'ELAO/ ALAO répond de manière cohérente à des exigences pédagogiques dans le cadre d'un modèle d'apprentissage bien défini. Finalement, nous voyons émerger de nouveaux rôles pour l'équipe enseignante: ingénierie de la formation, conception de matériels pédagogiques et tutorat.

Si nous pouvons observer des convergences entre les différents dispositifs, il est nécessaire d'en souligner les divergences. Il nous faut d'abord noter la spécificité de chaque environnement. Cette spécificité peut sans doute être attribuée en partie à des situations locales différentes posant des problèmes différents et par conséquent demandant des solutions adaptées. Toutefois, les solutions trouvées, les dispositifs conçus et mis en place trouvent leur origine dans les perceptions et croyances des concepteurs en ce qui concerne la langue et son apprentissage, dans leurs approches de l'autonomie et dans les différents rôles qu'ils attribuent aux Technologies dans un contexte éducatif. L'intégration de l'ALAO dans une formation en langue qui se veut autonomisante ne peut donc être envisagée sans une exploration des concepts d'autonomie et d'autonomisation de l'apprenant.

1.2 Autonomie et autonomisation de l'apprenant

L'autonomie de l'apprenantest actuellement l'un des enjeux fondamentaux de l'éducation en général. S'il ne s'agit pas ici de proposer une justification idéologique ou philosophique de l'autonomie, il est cependant nécessaire d'en souligner l'importance dans le contexte éducatif actuel. Boud (1988) et Haramboure (1996) envisagent l'autonomie comme un but éducatif. Selon Haramboure (1996 : 265), « le développement de l'autonomie des élèves est au coeur des préoccupations de tout enseignant, quel que soit le niveau et le type d'apprentissage concerné.» Dans le cas plus précis de l'apprentissage d'une langue étrangère, Sabiron considère que « la visée finale du processus engagé est l'autonomisation de l'étudiant à l'université » (Sabiron, 1996 : p 240). Bouillon (1995), quant à lui, fait la distinction entre l'autonomie de l'apprenant et l'autonomie de l'utilisateur, la première étant nécessaire pour la réalisation de la seconde. « L'objectif de l'apprentissage d'une langue, quelles qu'en soient les modalités, n'est-il pas en dernière analyse de former des utilisateurs autonomes capables de fonctionner de manière efficace dans les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, de satisfaire au mieux leurs besoins de communication langagière, c'est-à-dire de devenir membres d'une communauté de discours? » (Bouillon, 1995 : p 37)

Si l'autonomie constitue l'un des objectifs fondamentaux de tout éducateur, il semble donc naturel de mettre en place des dispositifs de formation autonomisante dont l'un des objectifs fondamentaux est de permettre aux apprenants de développer une autonomie d'utilisation de la langue cible. L'autonomie se définit alors comme une approche éducative qui, selon Boud (1988 : pp 17, 28-29), pour ne citer que lui, permet aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage, et qui les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant à un état d'indépendance *et* d'interdépendance. Ellis (1994 : p 8) définit « l'autonomie de l'apprenant en termes de comportement potentiel: celui-ci a le pouvoir de prendre des décisions concernant son propre apprentissage, mais pas forcément à chaque occasion. Cette conception reconnait que les individus peuvent faire preuve de différents degrés d'autonomie à des moments différents et pour des raisons différentes.» Une formation autonomisante devra donc développer la capacité à être autonome: apprendre à apprendre, à construire des savoirs et savoir-faire langagiers et à collaborer en seront les éléments clés.

Cette capacité à être autonome se traduira par une responsabilisation de l'apprenant qui prendra en charge son apprentissage (Boud, 1988 ; Holec, 1981), et par la prise de décisions pédagogiques informées et critiques (Nunan, 1995:134), que ce soit dans le domaine des matériels sélectionnés, ou celui du parcours pédagogique suivi. La prise en charge de l'apprentissage se manifestera par la capacité de l'étudiant à se fixer des objectifs, à identifier et à mettre en place un ensemble de stratégies permettant de les atteindre, et, finalement, à s'auto-évaluer. Cette "intentionnalité" de l'apprenant contribuera au succès de son apprentissage (Little, 1996). L'apprenant sera *indépendant* dans la mesure où il sera capable de travailler seul sans l'intervention d'un enseignant ou tuteur. Le concept d'autoformation reprend donc implicitement cette notion d'indépendance ainsi que l'ont démontré les exemples donnés dans la section précédente.

Si la notion d'indépendance est familière aux décideurs qui s'engagent dans un processus d'autonomisation de l'apprenant, celle d'interdépendance l'est souvent beaucoup moins, bien que centrale pour toute socialisation et réelle interaction. En effet, l'autonomie trouve ses racines dans nos interactions avec les autres et avec les savoirs que nous tentons d'acquérir. Pour Boud (1988 : pp 28-9), l'autonomie ne nécessite pas que l'apprenant soit isolé des idées et de l'expérience des autres. Au contraire, l'autonomie s'exerce dans un contexte social. Candy (1988 : p 74) considère que le savoir se construit socialement et que par conséquent, l'apprentissage est un processus social. Cette perspective, qui suggère une approche socioculturelle ou néo-vygotskienne de l'apprentissage (Vygotsky, 1978), se retrouve dans l'importance que Wolff (1997) accorde au travail en groupe et dans les "nouveaux" rôles attribués aux enseignants. L'enseignant n'est plus celui qui transmet un savoir donné mais sa tâche est aussi "d'aider à la construction de savoir-faire" (Hochart, 1996 : p 423). Pour Huttunen (1991 : p 71), enseignant et apprenants font partie du même processus d'apprentissage, celui-ci n'étant pas seulement un processus de transmission d'informations. Les implications des notions d'indépendance et d'interdépendance pour le rôle de l'enseignant diffèrent cependant selon nos conceptions de l'apprentissage en général et de l'apprentissage des langues en particulier. Dans une perspective constructiviste, Levy (1998) identifie les différents rôles attribués à l'enseignant selon que l'on adhère à une approche piagétienne ou néo-vygotskienne. Dans le premier cas, le rôle de l'enseignant est principalement de mettre en place un environnement d'apprentissage qui permettra aux apprenants de construire leurs savoirs et savoir-faire par eux-mêmes. Dans le deuxième cas, l'enseignant soutient et collabore avec l'apprenant jusqu'au moment où ce dernier sera capable de fonctionner indépendamment. En d'autres termes, enseignant et apprenant collaborent dans le contexte de la Zone de Developpement Proximal définie par Vygotsky (1978 : p 86) comme la distance entre le niveau réel du développement cognitif tel qu'il est déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau potentiel de ce même développement déterminé cette fois par la résolution de problèmes en collaboration avec un adulte ou un pair plus expert.

Si ces nouveaux rôles de l'enseignant s'inscrivent dans une perspective constructiviste, que celle-ci soit individualiste ou socioculturelle, l'individualisation de l'apprentissage demeure toutefois au centre d'une formation autonomisante et peut être réalisée grâce aux méthodologies centrées sur l'apprenant. Apprendre à apprendre devient une part intégrale du cursus et se nourrit des recherches effectuées sur les stratégies d'apprentissage (Duquette & Renié, ce numéro). L'enseignant ou tuteur peut maintenant collaborer avec l'apprenant, soit en présentiel soit à distance, afin de faciliter le développement de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. L'apprenant prendra ainsi progressivement le contrôle de son apprentissage dans un environnement permettant une collaboration entre les différents acteurs du dispositif. Cette collaboration rendra alors possible l'autonomie d'utilisation de la langue et la construction de savoirs et savoir-faire langagiers.

Nous examinerons maintenant dans quelle mesure l'ALAO peut faciliter ce processus.

2. INTEGRATION DE L'ALAO DANS LE CONTEXTE D'UNE FORMATION AUTONOMISANTE

Dans l'introduction de cet article, nous avons rappelé la position de Wolff qui suggère que l'intégration de l'ALAO dans la classe de langue permet de développer l'autonomie de l'apprenant. Il convient ici d'examiner comment.

La première question se posant aux concepteurs d'environnements d'apprentissage multimédia est souvent celle du choix des matériels informatisés. Ceux-ci devront montrer une certaine cohérence, voire convergence, d'objectifs et de stratégies d'enseignement/ apprentissage avec l'ensemble de la formation en langue. Dans le contexte qui nous préoccupe ici, les ressources mises en place devront promouvoir l'autonomie de l'apprenant. Mangenot (1996) propose une classification des logiciels pouvant être utilisés dans une formation en langues selon le type d'autonomie qu'ils facilitent. Pour cela, il distingue quatre catégories d'autonomie à savoir: "autonomie physique, sociale, linguistique et cognitive" (Mangenot, 1996 : p 21). Une autre classification possible (Blin, 1997 : p 122) consiste à associer les technologies aux trois rôles de communicateur, de chercheur et d'apprenant intentionnel définis par Little (1996 : p 7).

Si ces modèles nous donnent quelques pistes pour la sélection de matériels informatisés, voire la conception et réalisation de tels matériels, la question de leur intégration dans une formation autonomisante en langue étrangère n'en demeure pas moins posée.

L'efficacité ou la supériorité de l'EAO par rapport à des environnements non informatisés est encore souvent étudiée en termes de contrôle par l'utilisateur d'une part et d'interactivité d'autre part. D'après Crookall & al (1992 : p 99), contrôle signifie, dans la plupart des cas, contrôle de ce qui apparaît sur l'écran et non pas contrôle de l'environnement dans son ensemble, et de sa structure sociale en particulier. De même, la nature *interactive* d'un logiciel tend à se référer essentiellement à l'interaction apprenant-machine. Or nos discussions précédentes ont montré l'importance d'une interaction sociale, propice à un apprentissage collaboratif au sens vygotskien. La possibilité de contrôle, par les apprenants, de cette interaction sociale est donc une caractéristique importante de l'environnement d'apprentissage. Crookall & al (1992), envisagent l'environnement d'apprentissage comme un réseau d'interactions dont l'interaction ordinateur-apprenant ne forme qu'une partie. Ils proposent en conséquence un modèle permettant d'analyser les environnements d'apprentissage en fonction des types de contrôle et d'interaction qui s'y exercent. Quatre types d'environnement sont identifiés :

a) *environnement "déterminé" par ordinateur* ("EDO"), où l'apprenant exécute seul une série d'exercices informatisés
b) *environnement "contrôlé" par ordinateur* ("ECO"), où les apprenants peuvent collaborer au cours de la réalisation d'activités programmées de manière séquentielle
c) *environnement "basé" sur l'ordinateur* ("EBO"), où l'apprenant participe individuellement mais activement aux activités interactives proposées
d) *environnement "assisté" par ordinateur* ("EAO") où les décisions sont généralement le fruit d'une interaction et d'une négociation entre apprenants prenant place dans une situation sociale où l'ordinateur n'intervient pas.

Dans le cas des deux premiers - EDO et ECO - le contrôle de l'apprenant s'exerce principalement sur l'ordinateur. Dans le cas des deux derniers au contraire, les apprenants ont la possibilité d'exercer un certain contrôle sur l'ensemble de l'environnement d'apprentissage. Au niveau des interactions prenant place au sein de chaque type d'environnement, les interactions apprenant-apprenant sont facilitées, voire essentielles, dans le cas des environnements contrôlé ou assisté par ordinateur. Dans les deux autres cas, les interactions prenant place sont essentiellement du type apprenant - ordinateur.

L'environnement se rapprochant le plus de la problématique d'une formation autonomisante est sans doute "l'Environnement Assisté par Ordinateur" puisqu'il permet aux apprenants d'exercer le plus grand contrôle sur l'ensemble de l'environnement tout en privilégiant les interactions apprenant-apprenant et que, par conséquent, il facilite le développement de l'autonomie d'utilisation de la langue. L'observation systématique des comportements des apprenants et une analyse de leur discours peut alors nous permettre de mieux comprendre les processus d'apprentissage engagés et donc d'améliorer le dispositif. Un point intéressant à souligner est le fait qu'une même activité informatisée peut être adaptée pour tel ou tel environnement, grâce à quelques modifications mais surtout grâce à la structure sociale mise en place (Crookall & al, 1992). Cette structure sociale doit donc faciliter la prise du contrôle, par les apprenants, sur l'environnement dans toutes ses dimensions: choix des objectifs et matériels utilisés, organisation du temps et de l'espace, méthodes d'évaluation, intervention de l'enseignant, etc.. Ceci nécessitera sans aucun doute l'emploi de stratégies métacognitives et socio-affectives avancées. La conception du dispositif devra donc assurer le développement adéquat de ces dernières et la responsabilisation progressive des apprenants, vis-à-vis non seulement de leur propre apprentissage mais aussi de celui de leurs pairs.

Si la conception de la structure sociale du dispositif est fondamentale pour la cohérence du dispositif, le rôle attribué aux technologies ne l'est pas moins. Levy (1996), reprend la suggestion de Taylor (1980) selon laquelle l'ordinateur, dans un contexte éducatif, peut prendre le rôle de tuteur ou d'outil. D'après Levy (1996 : p 241), « l'ordinateur-tuteur tente d'imiter, voire de remplacer, le professeur. Par contraste, la fonction de l'ordinateur-outil est d'aider et d'améliorer l'efficacité du travail de l'étudiant et/ où de l'enseignant.[...] Pour être efficace, un outil doit correspondre étroitement aux besoins de l'utilisateur qui doit réaliser une tâche précise.» Or, dans le cas de l'apprentissage d'une langue de spécialité, langue et machine sont deux outils qui doivent non seulement se compléter mais aider les apprenants à mieux fonctionner dans des situations professionnelles ou éducatives réelles.

Levy propose alors une théorie de l'intégration de l'ALAO s'inspirant de la théorie des systèmes qui postule que les éléments d'un système ne peuvent être réellement conceptualisés que s'ils sont envisagés comme faisant partie du tout (Levy, 1996 : p 242)[2]. Si nous reprenons le modèle de Crookall & al cité plus haut, les notions de

[2] Les citations de Levy ont été adaptées de l'anglais par l'auteur.

contrôle sur l'environnement, d'interaction apprenant-machine mais aussi enseignant-machine, et d'interaction apprenant-enseignant et apprenant-apprenant, peuvent donc être considérées comme éléments du système. « Cette "factorisation" suivie de l'intégration de ces éléments en un système cohérent permettra que le sous-système "machine" soit toujours relié au contexte d'utilisation.» (Levy, 1996 : p 243). Selon Levy, l'intégration de l'ALAO lorsque que la machine est assimilée au tuteur est relativement simple. En effet, l'ordinateur-tuteur représente un sous-système qui pourra alors être intégré dans le dispositif de manière cohérente. « Les logiciels forment une entité, la méthodologie et les stratégies d'enseignement/ apprentissage étant internes. Dans le cas de l'ordinateur-outil, l'intégration est plus complexe. La méthodologie est externe aux logiciels utilisés et il appartient à l'utilisateur, enseignant ou apprenant, d'apprendre à utiliser l'outil et de l'utiliser à bon escient, en fonction de la tâche à réaliser. Cependant, cette conception de l'ordinateur-outil est sans doute celle qui est la plus propice à l'autonomisation de l'apprenant et à l'acquisition de compétences et savoir-faire sortant du seul cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère.» (Levy, 1996 : p 246).

Par conséquent, l'intégration de l'ordinateur-outil dans la formation en langue étrangère nécessite la conception et la mise en place préalables d'une structure sociale de l'apprentissage qui sera enrichie par l'utilisation de cet outil. Le rôle de l'enseignant est alors fondamental. Cependant, il arrive que cette structure sociale (et ses implications sur la formation non seulement des enseignants mais aussi des apprenants) soit l'enjeu le plus important de l'intégration de l'ALAO dans une formation autonomisante. L'exemple de Dublin City University illustrera ce point.

3. ÉTUDE DE CAS : DUBLIN CITY UNIVERSITY

Au début de cette décennie, Dublin City University (DCU) se préparait à une réforme structurelle de son enseignement (modularisation et semestrialisation) et s'était engagée dans un processus de réflexion sur la finalité et la nature mêmes de cet enseignement. Il convenait, à cette époque d'améliorer l'environnement d'apprentissage afin de mieux préparer les étudiants à leur carrière future. L'acquisition de compétences transférables devait constituer l'un des objectifs premiers de tout programme d'études. De nombreux groupes de travail furent créés afin d'examiner et de proposer des stratégies pour l'autonomisation de la communauté étudiante et pour encourager l'utilisation de méthodologies innovantes. Dans le cas plus précis de la formation en langues, la section de Français pour étudiants spécialistes d'autres disciplines de SALIS (School of Applied Language and Intercultural Studies) pilotait depuis 1993 un dispositif de formation autonomisante conçu autour d'un centre de ressources multimédia (Blin, 1996a). Des groupes de travail comprenant quatre ou cinq étudiants et collaborant avec l'enseignant formaient le coeur de la structure sociale mise en place. Ces groupes et leur enseignant utilisaient le centre de ressources comme outil nécessaire au développement de savoir-faire non seulement langagiers mais aussi relevant du domaine de spécialité des étudiants concernés. Une première étude réalisée au cours de l'année universitaire 1994-1995 (Blin, 1996b) révéla que l'adhésion des acteurs du dispositif à une nouvelle structure sociale de l'environnement d'apprentissage était préalablement nécessaire à l'autonomisation des apprenants. D'autre part, le rôle de l'enseignant comme conseiller et collaborateur apparut déterminant dans l'utilisation de l'outil informatique par les étudiants. Une équipe d'enseignants de Français initia en conséquence un programme de formation et d'échanges permettant une réflexion sur ces nouveaux rôles et une évaluation formative des méthodologies mises en place (Blin, 1997).

Les leçons tirées de cette phase pilote permirent au personnel enseignant de réviser l'ensemble de la formation en langue dispensée à DCU. A la rentrée 1996, année de la mise en place effective d'une structure semestrielle et modulaire, deux nouveaux modules furent offerts à tout étudiant de première année suivant une formation en langue étrangère, que celle-ci soit optionnelle ou obligatoire. Le premier module mettait l'accent sur une formation à l'apprentissage : prise de conscience de ses propres stratégies d'apprentissages, évaluation de ses propres besoins langagiers et détermination d'objectifs à court et moyen terme, sélection de tâches et matériaux, évaluation des progrès et difficultés, initiation au travail en groupe, etc.. Le rôle de l'ordinateur et autres technologies était assimilé principalement à celui de tuteur, ceci dans un souci d'individualisation de l'apprentissage rendue nécessaire non seulement par des différences de niveau entre étudiants d'une même classe mais aussi par des expériences antérieures fort différentes de l'apprentissage d'une langue étrangère. Le deuxième module proposait aux étudiants de travailler, en petits groupes, sur projet : choix du thème et des objectifs, organisation et planification du travail, attribution de rôles précis aux membres d'un groupe donné (chef de groupe, secrétaire, responsable de l'information, responsable de la technologie, etc.) étaient effectués en collaboration avec l'enseignant. Ici, le rôle de l'ordinateur était principalement assimilé à celui d'outil devant faciliter la recherche d'informations dans la langue cible (utilisation de la Toile pour la recherche de sites francophones par exemple, bases de données électroniques sur CD-ROM, etc.), la communication avec une communauté élargie par courrier électronique (apprenants-apprenants, apprenants-enseignant mais aussi communication avec divers organismes, etc.) et finalement la production langagière grâce à l'utilisation du traitement de textes, de tableurs, etc.

Un élément central de la méthodologie adoptée fut la tenue par les apprenants d'un journal de bord, individuel dans le cas du premier module et collectif dans le cas du second. Le journal individuel avait pour but de permettre un dialogue entre enseignant et apprenant centré sur les processus d'apprentissage et le parcours pédagogique suivi. Le journal collectif avait la fonction de 'mémoire du groupe'. Prenant la forme de compte-rendus de réunions, ce journal permettait également à l'enseignant de collaborer avec l'ensemble du groupe. Une première analyse de journaux de bord individuels a permis d'établir une échelle mesurant le degré d'autonomie atteint par les apprenants à différents points de leur parcours. Une trentaine de journaux de bord ont été analysés après une codification systématique des informations fournies (indications d'objectifs, planification, travail en paires ou en équipes, stratégies cognitives et métacognitivies rapportées, etc.) Cinq niveaux, décrivant le degré d'autonomie atteint par l'apprenant à un moment donné, ont pu être préliminairement définis de la manière suivante:

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

La majorité des étudiants observés se situaient au niveau 2 au début de leur cursus et ont progressé d'au moins un niveau au cours du semestre. Les étudiants atteignant les niveaux 4 ou 5 en fin de semestre apparaissent donc comme les plus avancés dans le processus d'autonomisation de leur apprentissage mais aussi d'utilisation de la langue. Ce sont ces mêmes apprenants qui fournissent également le plus d'informations sur leur utilisation des ressources multimédia. Ces observations préliminaires suggèreraient que la décision d'utiliser les outils multimédia disponibles et la sélection informée et critique de matériels appropriés vont de pair avec un degré d'autonomie croissant et notamment avec une capacité à collaborer avec d'autres.

CONCLUSION

La mise en place d'une structure sociale elle-même autonomisante est une condition nécessaire pour que les technologies puissent contribuer à l'autonomisation des apprenants en langue étrangère. Cette structure sociale dépendra en grande partie des approches didactiques des enseignants et de la conception qu'ils ont de leur propre rôle d'une part et de leur conception du rôle des technologies dans un contexte éducatif d'autre part.

Cependant, un bref regard sur la presse européenne suggère que les avancées technologiques en termes de télécommunication vont bouleverser les structures sociales et en particulier celles du monde du travail et de l'éducation. Une théorie de l'intégration de l'ALAO dans une formation autonomisante se doit donc également d'examiner l'impact des Technologies de la Communication sur les structures sociales de l'apprentissage. La relation entre autonomisation et intégration de l'outil informatique continue par conséquent d'être au coeur de nos préoccupations.

Françoise BLIN
SALIS, Dublin City University
Dublin 9, Irlande
FrancoiseBlin@compuserve.com

Notice biographique

Françoise Blin est "Lecturer in French", à la School of Applied Language and Intercultural Studies, Dublin City University, en Francais sur objectifs spécifiques. Elle a en 1993/94 conçu et mis en place un centre de ressources multimédia pour l'apprentissage semi-guidé des langues. Sa recherche porte sur les langues de specialité, l'autonomie de l'apprenant et l'integration des technologies dans les programmes de langue dans l'enseignement superieur. Elle a été l'organisatrice du congrès de l'association EUROCALL (EUROpean Computer Assisted Language Learning) à Dublin en 1997.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANDREOLLE, D. (1996). "Les NTE dans l'exploitation du scénario pédagogique". *ASp (la revue du GERAS)*, 11-14. pp 407-416.

BLIN, F. (1996a). "Integrating CALL in the language curriculum: the SALL project". In Rüschoff B. & Wolff D. (dirs.). *Technology-enhanced language learning in theory and practice - EUROCALL 94: Proceedings*. Sombathely. pp. 50-63.

BLIN, F. (1996b). “Integrating CALL in the negotiated learner-centred curriculum: a case study”. In Gimeno A. (dir.). *Proceedings Eurocall 95 - Technology Enhanced Language Learning: Focus on Integration*. Valencia. pp 37-59

BLIN, F. (1997). “CALL and the learner-centred curriculum: What about the teacher?”. In Kohn J., Rüschoff B. & Wolff D. (dirs.). *New Horizons in CALL - Proceedings of EUROCALL 96*. Sombathely. pp 119-137.

BOUD, D. (1988). “Moving towards autonomy”. In Boud D. (dir.). *Developing student autonomy in learning,* 2nd edition. London: Kogan Page. pp 17-39.

BOUILLON, C. (1995). “Autonomie - Technologie - Plurilinguisme”. *Actes du colloque de l'UPLEGESS: Langues d'Europe, Autonomie et Nouvelles Technologies, 13-14 février 1995*. pp 33-41.

BRETON, L. (1996). “Rôle des représentations des apprenants: expérimentation relative au climat motivationnel”. *ASp (la revue du GERAS*), 11-14. pp 307-312.

CANDY, P. (1988). “On the attainment of subject-matter autonomy”. In Boud D. (dir.) *Developing student autonomy in learning,* 2nd edition. London: Kogan Page. pp 59-76.

CROOKALL, D., COLEMAN, D. W., & OXFORD, R. L. (1992). “Computer-mediated language learning environments - Prolegomenon to a research framework”. *Computer Assisted Language Learning*, 5(1-2). pp. 93-120.

DEMAIZIERE, F. & FOUCHER, A.-L. (ce numéro). “Dispositifs d'autoformation basés sur environnements informatiques”.

DUQUETTE, L. & RENIE, D. (ce numéro). “Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnements hypermédia”.

ELLIS, G. (1994). “Pourquoi l'autonomie?”. *Actes du 2ème colloque sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues - UPLEGESS -20-21 janvier 1994*. pp 8-9.

HARAMBOURE, F. (1996). “L'autonomie des enseignants de langue de spécialité : un gage d'innovation raisonnée”. *ASp (la revue du GERAS)*, 11-14. pp265-271.

HOCHART, J.-J. (1996). “Les Nouvelles Technologies Educatives au service d'un enseignement sur mesure”. *ASp (la revue du GERAS).* 11-14. pp 423-435.

HOLEC, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning,* Pergamon, Oxford.

HUTTUNEN, I. (1991). “Future prospects of learner autonomy”. In Verlinde S. (dir.) *Proceedings of the Symposium on differentiation in LSP. Learning and Teaching*. Instituut voor Levenden Talen, Leuven: KU Leuven. pp 61-75.

LEVY, M. (1996). “Integrating CALL: the tutor and the tool”. In Gimeno A. (dir.). *Proceedings Eurocall 95 - Technology Enhanced Language Learning: Focus on Integration*. Valencia. pp 239-248.

LEVY, M. (1998). “Two conceptions of learning and their implications for CALL at the tertiary level”. In Blin, F & Thompson, J. (dirs.). *Selected papers from EUROCALL'97, Where Research and Practice Meet. ReCALL,* vol. 10, 1. *forthcoming.*

LITTLE, D. (1996). “Learning by talking. The use of Autotutor II for group work in self-access: a theoretical and practical exploration.”. In Rüschoff B. & Wolff D. (dirs.). *Technology-enhanced language learning in theory and practice - EUROCALL 94: Proceedings*. Sombathely. pp. 1-20.

MANGENOT, F. (1996). “Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues”. In Rüschoff B. & Wolff D. (dirs.). *Technology-enhanced language learning in theory and practice - EUROCALL 94: Proceedings*. Sombathely. pp.21-32.

NUNAN, D. (1995). “Closing the gap between learning and instruction”. *TESOL Quatrly,* 29 (1). pp. 133-158.

POUSSARD, C. (1996). “D'un dispositif classique à un dispositif d'autoformation guidée en anglais, dans une formation d'ingénieurs à Paris 6”. In Gimeno A. (dir.). *Proceedings Eurocall 95 - Technology Enhanced Language Learning: Focus on Integration*. Valencia. pp 351-366.

SABIRON, J. (1996). “Cohérences plurielles”. *ASp (la revue du GERAS).* 11-14. pp 239-252.

TAYLOR, R.P. (dir.) (1980). *The Computer in the School: tutor, tool, tutee.* Columbia University, Teacher's College Press. New York.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes.* Cole et al. (dirs.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

WOLFF, D. (1997). “Computers and New Technologies: will they change language learning and teaching?”. In Kohn J., Rüschoff B. & Wolff D. (dirs.). *New Horizons in CALL - Proceedings of EUROCALL 96*. Sombathely. pp65-82.