

Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts

Françoise DEMAIZIÈRE, Guy ACHARD-BAYLE

Université Paris 7 Denis Diderot, université Pierre et Marie Curie Paris 6, France

Résumé : *Nous proposons de croiser le regard du didacticien linguiste et celui du spécialiste de l'utilisation des TIC pour la formation et de l'ingénierie de formation, afin d'analyser des dispositifs expérimentaux "ouverts" que nous avons pu observer de près. Le premier est un dispositif à distance basé sur une pédagogie du projet, le second relève de l'autoformation guidée en centre de ressources. Dans les deux cas on relève le rôle pivot du centre de ressources et la disparition du groupe-classe. Quelques points importants pour une approche des dispositifs ouverts se dégagent, entre autres tutorat et suivi des apprenants, rapport au temps (temps perdu, temps retrouvé), choix des ressources supports des apprentissages (outils de référence et matériaux pédagogiques). Nous plaiderons pour une meilleure gestion de l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts par une remobilisation du didacticien autour de quelques axes se dégageant de nos observations.*

- [1 . Introduction : autoformation, formations ouvertes, dispositifs de formation](#)
- [2 . Observation de deux dispositifs](#)
- [3 . Caractérisation des deux dispositifs](#)
- [4 . Mémoire pour une approche des dispositifs ouverts](#)
- [5 . Conclusion](#)
- [6 . Références](#)

1 . Introduction : autoformation, formations ouvertes, dispositifs de formation

1.1. Autoformation

Il existe une communauté de chercheurs travaillant sur l'autoformation, et ceci depuis longtemps. Il n'est pas inutile de rappeler brièvement ses origines, la définition d'origine du concept s'étant, en effet, largement affadie, sinon galvaudée. On entend bien souvent, aujourd'hui, parler d'autoformation pour ce qui n'est qu'un travail individuel de l'apprenant sur un logiciel, par exemple, ce qui enlève alors tout intérêt méthodologique à une étiquette qui n'est plus un concept. La citation suivante, de Guy Bonvalot ([[Bonvalot95](#)] : 139), est donc éclairante pour notre propos, en ce qu'elle montre la force des positions de départ dans leur rapport à la didactique et à la pédagogie.

Nous développons notre réflexion à partir de la définition suivante de l'autoformation : s'autoformer, c'est se former soi-même, à partir de ses expériences appréhendées de manière critique. Ceci signifie d'abord qu'une telle formation n'est pas dirigée par un autre que le sujet qui se forme ; ensuite que la formation n'est pas laissée au hasard : c'est le sujet lui-même qui se forme. La formation de celui qui s'autoforme n'est pas dirigée par un autre. En ce sens, l'autoformation est l'inverse de l'hétéroformation. Dans un processus d'hétéroformation, l'élève n'est censé se former que dans la mesure où il se conforme aux intentions du maître. Il vise une forme, un modèle qui lui est prescrit de l'extérieur. L'autoformation, au contraire, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme.

Ceci dit, et comme le remarque bien Philippe Carré dans Carré *et al.* ([[Carréetal97](#)] : 4), les approches de l'autoformation se sont, depuis, diversifiées.

L'autoformation est dans l'air du temps. Devant le regain d'intérêt pour un thème qui a été jadis tantôt érigé en slogan pédagogique radical, tantôt renvoyé au rayon des accessoires (démodés, voire douteux), c'est peut-être l'éclectisme de sa popularité qui est le plus étonnant. L'intérêt des gestionnaires de la formation, porté par le questionnement sur la productivité de la formation, y rencontre le souci des formateurs de rapprocher la formation des conditions réelles de vie et de travail des sujets. L'expert des organisations y voit un vecteur des transformations sociotechniques en cours, tandis que le pédagogue y retrouve l'"éducation nouvelle" d'antan (ou l'"andragogie" de demain). Enfin, le sociologue y perçoit un signe des mouvements longs de l'histoire qui traversent le tissu social.

De cette diversité, un courant dit d'"autoformation éducative" s'est dégagé ; c'est lui qui nous intéressera plus particulièrement. La définition que le Graf (groupe de recherche sur l'autoformation en France) a donné des situations d'autoformation éducative [[GRAFnd](#)] est particulièrement pertinente pour notre propos. Ce sont

... les situations éducatives où l'autoformation est introduite de façon consciente, volontariste et structurée par l'institution éducative. Les pôles technico-pédagogique, psycho-pédagogique et socio-pédagogique sont considérés en fonction de leur interaction.

1.2. Formations ouvertes

Parallèlement, on constate trop souvent aujourd'hui qu'une forme d'automatisme conduit à parler de "formation ouverte" pour toute formation à distance, quelles qu'en soient la philosophie et l'organisation. Cette dérive nous paraît dommageable à la qualité des réflexions et des recherches ; nous rejoindrons sur ce point le questionnement d'Annie Jézégou ([[Jézégou98](#)] : 56).

Est-il pertinent de qualifier la formation "à distance" de formation "ouverte" ? Tout d'abord, on peut insister sur l'accessibilité, en considérant comme "ouverte", une formation qui n'impose à l'entrée aucune condition préalable à ceux qui désirent s'y engager. Ensuite, on peut mettre l'accent sur les dispositifs techniques qui permettent d'affranchir les apprentissages des contraintes de temps et de lieux. On peut, enfin, attirer l'attention sur la qualité de l'infrastructure et la logistique pédagogique qui entourent

l'apprenant placé en situation d'apprentissage autonome à distance. Mais, en avançant de tels arguments, on se détourne du principe fondamental du concept de formations ouvertes, à savoir : les possibilités offertes à l'apprenant dans le choix et la négociation des différents aspects de sa formation. En conséquence, le qualificatif "ouvert", juxtaposé à celui de "distance", ne peut trouver sa raison d'être que dans la mesure où les modes d'organisation pédagogique permettent à l'individu de devenir "acteur" de sa formation. La question du degré d'ouverture, et donc de liberté, accordé par l'institution de formation à distance à travers son fonctionnement et son organisation pédagogique, se situe au centre des enjeux de l'ingénierie des dispositifs de formations individualisées à distance.

1.3. Dispositifs de formation

Reste, pour clore cette partie de clarification, la question des dispositifs de formation. Pour ce qui nous concerne, ayant eu à travailler en formation continue ou sur des projets d'envergure nationale ([voir ci-dessous, paragraphe 2](#)), nous parlons de dispositifs de formation au sens de l'ingénierie de formation. Parmi les nombreuses définitions que l'on peut trouver, nous relèverons celle de Michel Bernard ([\[Bernard99\]](#) : 263) car elle insiste sur la culture de l'institution et la méthodologie.

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 prolonge la culture de l'institution de formation, tout en produisant une micro-culture (...) Le dispositif comprend certes des procédures. Mais il est d'abord l'expression d'une visée et d'une méthodologie.

Nous présenterons maintenant les dispositifs que nous avons étudiés.

2 . Observation de deux dispositifs

Nous nous appuyerons sur deux dispositifs d'apprentissage des langues étrangères que nous avons pu suivre et analyser de près sur plusieurs années.

2.1. Un dispositif à distance avec suivi dissocié et pédagogie du projet : *Tutolangues*

Tutolangues (voir [\[Caballero97\]](#) ; [\[Pothier03\]](#) : 3.5.3 ; site *Éducagri* [\[Educagri\]](#)) a été mis en place dans l'enseignement secondaire agricole. Ont été concernés une trentaine d'établissements et jusqu'à 400 élèves.

2.1.1. Un problème aigu à résoudre : l'impossibilité d'un enseignement présentiel

Dans certains lycées agricoles, le nombre d'élèves souhaitant suivre un enseignement de langue n'est pas suffisant pour qu'un enseignant puisse leur être affecté. C'est en particulier le cas pour certaines langues moins demandées comme secondes langues vivantes (allemand, espagnol, italien principalement). Une formation à distance est nécessaire. L'enseignement par correspondance classique ne semblait pas répondre aux besoins des apprenants. Une approche originale a donc été imaginée et expérimentée, le projet *Tutolangues*, projet national, piloté au niveau ministériel.

2.1.2. Enseignant distant et tuteur proche

On a dissocié le suivi pédagogique disciplinaire du suivi méthodologique. Des enseignants des langues concernées entrent en contact à distance avec les apprenants. Un système de visioconférence (pouvant fonctionner sur un modèle individuel ou pour de petits groupes d'apprenants) est prévu. Des contacts sont également possibles par téléphone, fax, courrier électronique. Les enseignants peuvent donc entrer en contact avec une grande variété de sites distants et suivre chacun des apprenants dispersés géographiquement. Cet éloignement de l'enseignant de langue est compensé par la présence sur place, dans l'établissement, d'un tuteur qui peut guider l'élève au niveau méthodologique, relancer la dynamique de son apprentissage sans entrer dans la discipline elle-même. Il peut susciter des échanges avec l'enseignant distant. Cet encadrement de proximité peut être assuré par un enseignant d'une autre langue que celle étudiée ou d'une autre discipline. Un documentaliste, responsable du centre de documentation et d'information (CDI) par exemple, peut également remplir ce rôle. On remarque depuis quelques années le rôle moteur des documentalistes, responsables de CDI, pour le développement de l'usage des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans l'enseignement secondaire. Ces personnels sont habitués à un travail méthodologique non disciplinaire avec les apprenants. Ils ont avec eux un rapport différent de celui des enseignants "classiques". Ils ne font pas "cours", ils imposent rarement une tâche mais suggèrent et accompagnent plutôt une démarche personnelle. Ils entrent donc souvent plus spontanément de plain-pied dans une démarche de tutorat méthodologique que leurs collègues.

2.1.3. Une approche par projets

Une approche par projets a été retenue. Le terme est à entendre ici dans son sens restreint de projet ponctuel défini par l'apprenant au sein d'une séquence pédagogique. Il ne s'agit pas du projet individuel de formation, projet global de l'apprenant, tel qu'on le trouve dans un ouvrage de référence comme le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* [ChampyÉtévé98] ni des démarches de projet, elles aussi globales, qu'évoquent les sociologues (voir *Le projet, nébuleuse ou galaxie ?* [CourtoisJosso97]). Cette approche par projets présente plusieurs avantages : s'agissant d'élèves souvent engagés dans des filières professionnalisantes, on peut ainsi s'appuyer sur des centres d'intérêt spécifiques à leur spécialisation. On peut, à partir des projets, enclencher une dynamique de recherche d'informations et de contacts auprès de professionnels, y compris dans les pays où se parle la langue étrangère étudiée. L'apprenant peut ainsi sortir d'un isolement accru par le fait qu'il est seul, ou quasiment, à apprendre la langue en question dans son groupe-classe. Les avantages du contact extérieur, grâce à un support comme Internet en particulier, sont évidents. De plus, l'apprenant peut, en principe, disposer dans son établissement d'un conseil technique ou professionnel, si nécessaire, grâce à la présence d'enseignants spécialisés ou de responsables d'unités d'exploitation rattachées au lycée agricole, par exemple. Ici encore le tuteur local peut aider à établir les contacts utiles à la mise en oeuvre du projet de l'apprenant.

2.1.4. Centres de ressources

Le dispositif s'appuie également sur un centre de ressources local, qui peut se mettre en place sous diverses formes : espace à l'intérieur du CDI, salle dédiée... Les apprenants ont à disposition les outils nécessaires aux diverses formes de communication prévues (visioconférence pour la communication avec l'enseignant distant, accès Internet pour la recherche de documents ou la communication à distance par écrit, par exemple).

Ils disposent également de ressources pédagogiques et de matériaux de référence, choisis en fonction des besoins spécifiques de la formation. On insiste, par exemple, sur des ressources permettant de trouver les formules nécessaires pour rédiger un courrier ou téléphoner, en raison de l'approche par projets et des contacts prévus. Dans cet espace, les apprenants peuvent échanger, s'entraider, vivre une forme de socialisation en petit groupe qui aidera aux apprentissages méthodologiques par des formes de travail coopératif.

2.1.5. Un accompagnateur pour l'expression orale en face-à-face

Le dispositif est complété par la présence d'un accompagnateur qui peut entrer en contact régulier avec l'apprenant pour une expression orale spontanée et en face-à-face. Le profil recherché est celui d'un locuteur natif, non-enseignant, mais qui pourra trouver des centres d'intérêt communs entre lui et les apprenants pour une forme d'échange prévue comme aussi peu formelle que possible. Il peut s'agir, par exemple, d'un étudiant étranger, qui viendra partager le repas des élèves et sera rémunéré sur une base qui n'est pas trop lourde pour l'ensemble du dispositif. On retrouve le référent natif qui apparaît dans un certain nombre de dispositifs récents. On pensera à *Tandem* (voir le site eTandem Europa, [\[Brammerts01\]](#) ; [\[ReymondTardieu01\]](#) ; [\[Helmling01\]](#)) ou à des expériences comme *Cultura*[\[Furstenbergetal01\]](#) ou *Icogad*[\[Chanier01\]](#).

2.1.6. Expérimentation et recherche-action

On le voit, ce dispositif est complexe. Il implique que des intervenants variés coordonnent leur action pour permettre l'apprentissage de la langue, l'autonomisation et les apprentissages transversaux qui sont visés. Au simple plan du fonctionnement d'un établissement secondaire accueillant des mineurs, il faut que des élèves puissent avoir des plages de travail flexibles sans surveillance ni supervision d'un adulte. Il est apparu que, selon les lieux, ces conditions ont été plus ou moins aisées à remplir. Dans certains cas les élèves ont un libre accès à une salle qui leur est réservée ou peut en tout cas les accueillir de manière souple. Dans d'autres, tous travaillent en même temps, à horaire fixe, sous la supervision du tuteur local. L'esprit est alors différent et il faut savoir en tirer les conséquences...

Les enseignants placés en position de tuteur ont dû prendre en main une fonction nouvelle, parfois éloignée de leur pratique quotidienne. Ils ont dû gérer la liaison avec l'équipe enseignante à distance. Il est utile de préciser ici que cette équipe enseignante dite "nationale" a été créée à l'occasion du nouveau dispositif et que ses membres ont été recrutés à l'extérieur du corps enseignant en place. De plus, cette équipe a eu la charge de la conception du dispositif et de la création ou de la sélection des ressources à mettre à la disposition des élèves. C'est elle qui a informé et formé les tuteurs locaux pour tout ce qui concernait leurs nouvelles tâches. Ce choix "centralisateur" basé sur des personnes n'appartenant pas au système en place a permis de créer une dynamique d'innovation et de non-alignement sur les pratiques antérieures. Il est plus aisé de dépasser certaines pesanteurs quand on arrive d'un milieu différent. Par contre, cette position d'extériorité et en même temps d'autorité a nécessairement créé des situations de déstabilisation, d'inquiétude, parfois de malaise ou même de conflit plus ou moins ouvert.

Ce dispositif ne pouvait s'installer qu'en passant par une forme de recherche-action. Afin de mettre en place et de suivre cette recherche-action dans les meilleures conditions, plusieurs séminaires nationaux ont été organisés. Tous les acteurs concernés ont pu s'y retrouver, y compris les directeurs d'établissement dont le rôle est primordial pour une telle action. Des représentants de l'inspection de langues ont été associés aux travaux. Un comité d'orientation a suivi l'expérience. Un comité scientifique, dont l'un de nous (Françoise Demaizière) était membre, a été constitué pour apporter un regard expert extérieur. On notera également que diverses rencontres régionales ont eu lieu, regroupant en particulier des apprenants et des tuteurs locaux. Un réseau riche et complexe a été mis sur pied, ce qui a demandé d'importants moyens financiers et humains.

2.2. Un dispositif d'autoformation guidée sur le campus Jussieu

2.2.1. Un canevas de base

Nous nous appuyons sur le dispositif d'apprentissage de l'anglais mis en place par F. Demaizière sur le campus Jussieu (voir [Demaizière96], [DemaizièreFoucher98]). Ce dispositif permet de gérer un groupe de 25 à 30 apprenants en utilisant un nombre d'heures-enseignants identique à celui d'un groupe travaillant en présentiel classique. Il faut néanmoins prévoir l'accès à un centre de ressources équipé des matériaux pédagogiques et des matériels devant être utilisés par les apprenants. Ce centre doit être pourvu d'un personnel d'accueil et d'assistance technique qui prend les rendez-vous, contrôle l'emprunt et la restitution des produits, intervient en cas d'incident...

2.2.2. Ni FAD ni présentiel, le centre de ressources lieu-pivot

Le dispositif n'est pas un dispositif de FAD (formation à distance) : les apprenants travaillent dans l'institution, même s'il ne s'agit pas d'une formation en présentiel. L'avantage est que l'on peut offrir ainsi, pour un même coût, un nombre plus important de ressources pédagogiques et matérielles que dans un dispositif à distance puisque tous les apprenants utilisent un unique centre de ressources. La flexibilité des horaires de chacun permet également de fonctionner avec un nombre limité d'exemplaires de chaque ressource (il est ainsi inutile d'acheter autant de cédéroms qu'il y a d'étudiants ou de centres de ressources délocalisés pour une FAD). En contrepartie, les apprenants doivent tous pouvoir se déplacer vers un lieu unique, bien que ce soit avec une palette d'horaires diversifiés. Un tel dispositif convient bien à une formation de type universitaire (à une école d'ingénieurs...) où, de toute manière, les apprenants concernés fréquentent l'institution pour l'ensemble d'un cursus. Il est toutefois parfaitement envisageable pour l'enseignement secondaire, si certaines contraintes administratives sont assouplies. Le lieu-pivot est donc le centre de ressources, complété par une ou plusieurs salles permettant des activités en petit groupe ainsi que par un lieu permettant des entretiens en tête-à-tête entre apprenant et formateur.

2.2.3. Initiative des apprenants

L'idée directrice est de permettre aux apprenants de répartir et de conduire leur travail avec une très large marge d'initiative et de liberté (nous évitons à dessein le terme "autonomie", car nous posons l'autonomie comme un objectif et non comme un prérequis) : ils peuvent largement choisir leurs horaires, la répartition de leur temps de travail sur l'ensemble de la formation, et les ressources pédagogiques qu'ils utiliseront. On leur propose un fonds de ressources permettant un travail cohérent mais diversifié et pouvant se fractionner de multiples façons au gré des désirs de chacun. Un apprenant peut décider de commencer par "revoir les bases" en travaillant sur l'écrit (à l'aide de logiciels tutoriels ou d'exerciceurs, par exemple) pour passer ensuite à un travail à partir de documents vidéo. Un autre peut, au contraire, décider de donner priorité à l'oral et utiliser massivement des ressources vidéo ou audio entraînant à la compréhension. Certains, marqués par des souvenirs mitigés de cours de langue antérieurs, préfèrent tout ce qui leur semble "non scolaire" : travail à partir de visionnement de films de cinéma, de journaux télévisés ou autres documents "authentiques". D'autres recherchent un guidage et des ressources nettement pédagogiques.

2.2.4. Travail individuel en centre de ressources

L'essentiel du temps de travail de l'apprenant se déroule sous forme de travail individuel dans le centre de ressources : 40 des 50 heures du module. Aucun enseignant n'est alors présent. Certes, personne n'est là en cas de "problème" pédagogique et ce point préoccupe énormément les formateurs en général ; mais l'expérience a montré, ici en tout cas, qu'il peut ne présenter aucune difficulté particulière pour les apprenants, au contraire. Cette absence d'intervention extérieure ou du regard extérieur d'un spécialiste, appelle toutefois deux remarques ou compléments d'information. La première est qu'une personne est néanmoins présente à l'accueil : elle note l'arrivée des apprenants, leur remet les supports qu'ils veulent utiliser et les récupère en fin de séance ; elle prend les différents rendez-vous avec eux. Un membre de l'institution responsable est donc en contact avec les apprenants pour chacune de leurs plages de travail et reste présent dans le lieu de travail. L'atmosphère n'est donc pas celle d'une salle en libre-service, accueillant des apprenants sans aucune présence extérieure.

L'autre précision que nous apporterons concerne davantage la philosophie du dispositif : les apprenants peuvent et même doivent choisir ce sur quoi ils vont travailler. Ils doivent donc avoir une démarche de prise en charge en demandant la réservation de telle machine et telle ressource pour un jour et une heure donnés. Cette démarche active est importante. Elle n'est pas démesurée quant au degré d'autonomie ou de prise en charge posé en prérequis : toutes les ressources ont été sélectionnées pour pouvoir être, en principe, utiles à et utilisées par des apprenants du niveau concerné, et, de toute manière, un choix fait n'engage pas au-delà d'une séance de travail. Si le produit paraît trop difficile, simple, irritant..., l'apprenant pourra faire un autre choix pour la séance suivante. L'idée est donc de laisser les apprenants "seuls" en ce sens qu'ils sont "tranquilles", ils n'ont pas d'enseignant dans, voire, "sur leur dos". On leur explique en début de formation que l'on considère qu'ils sont parfaitement capables de juger ce qui peut leur convenir à partir des choix préalables qui ont été opérés.

Les formateurs responsables affirment donc leur responsabilité didactique et pédagogique (ils diront, par exemple, aux apprenants : "nous avons fait un choix de ressources pertinentes pour vous..."), tout en leur indiquant clairement qu'ils considèrent que leur initiative et leur liberté sont le meilleur moyen pour progresser. Il est évidemment indiqué qu'en cas de difficulté, perplexité..., un rendez-vous sera toujours possible pour un échange. Des rendez-vous individuels avec un formateur sont de toute manière prévus de manière systématique et peuvent permettre, entre autres points, des échanges sur le choix des ressources pédagogiques. Le premier de ces entretiens a lieu avant le démarrage du travail en centre de ressources. Toutes les questions qui peuvent se poser sur le choix des supports de travail ont donc l'occasion d'être soulevées avant que ne débute le travail individuel.

Un bref descriptif des ressources disponibles est distribué pour orienter les apprenants. Ce descriptif indique le type de produit : travail sur l'écrit, l'oral, activités de compréhension de l'oral, exercices sur la structure de la langue à l'écrit, activités construites à partir de séquences de journaux télévisés, niveau avancé, variété de langue - nationale, régionale... Ce document est suffisamment bref et peu technique pour être parcouru aisément par chaque apprenant.

2.2.5. Intervention des formateurs

L'intervention des formateurs s'opère donc, dans un premier temps, par la sélection des ressources et la construction de l'économie générale du dispositif, ce qui est un travail de didactique et d'ingénierie de formation. Le choix des ressources mises à disposition est une partie non négligeable du travail de conception, de mise en oeuvre et en route du dispositif. Pendant le déroulement de la session de formation, l'intervention prend des formes complémentaires qui peuvent d'ailleurs (et optimalement doivent) être prises en charge par des personnes différentes : entretiens individuels ; animation de séances en petit groupe ; notation, évaluation.

2.2.6. Les entretiens individuels de tutorat

Des entretiens individuels avec un formateur sont prévus pour chaque apprenant : dans le cas évoqué ici, trois par apprenant pour l'ensemble de la formation, soit environ une heure par apprenant au total.

Ces entretiens sont considérés et présentés comme des éléments essentiels du dispositif (il est, par exemple, obligatoire de s'y rendre pour satisfaire aux normes de contrôle de l'assiduité telles qu'elles sont prévues par l'institution). On parle, en général, dans ce cas de "tutorat". Il faut toutefois bien entendre ici que ces entretiens sont conduits par un formateur pleinement en charge et responsable dans (et de) la formation. Ce volet du dispositif utilise 25 heures-enseignants, soit la moitié des heures disponibles. Le tutorat peut prendre des formes diverses selon les dispositifs : plus ou moins vérificateur, prescriptif sur ce qu'il conviendrait que fasse l'apprenant pour (ré)orienter son travail. On peut axer l'entretien sur les produits qui ont été utilisés, ceux que l'apprenant envisage pour la suite. On peut plutôt se concentrer sur les aspects méthodologiques : organisation du plan de travail, prises de notes... On peut exiger que les entretiens se fassent dans la langue étrangère ou, au contraire, les faire systématiquement en langue maternelle car on veut privilégier l'aspect méthodologique. Le formateur peut prendre l'initiative de l'échange ou au contraire la refuser pour laisser place à la parole et au cheminement de l'apprenant. Cette dernière optique a été retenue pour l'exemple évoqué ici (voir [\[DemaizièreFoucher99\]](#)). Les entretiens se sont voulus aussi peu directifs et prescriptifs que possible, l'apprenant a toujours eu le choix de la ou des langues de l'échange (pour lui-même et pour le formateur). L'idée directrice est alors de ne pas imposer ou prescrire des activités, d'autant plus qu'elles devront se dérouler ensuite de manière individuelle, dans le centre de ressources.

2.2.7. Séances en petit groupe

Le troisième volet du dispositif est constitué par des séances en petit groupe. S'agissant de langues vivantes, on peut considérer qu'une phase d'expression orale spontanée (autant qu'elle peut l'être en milieu institutionnel) doit être prévue. De plus, ces moments de regroupement permettent une forme de socialisation entre pairs apprenants.

Dans le cas évoqué ici, 24 séances sont organisées sur l'ensemble du module. Chaque apprenant a accès à huit séances, ce qui permet de constituer des groupes comprenant 10 étudiants au maximum. On peut alors considérer que, en milieu universitaire et sur la base d'un groupe de 25 à 30 apprenants, on arrive à des conditions d'expression "correctes". Elles sont en tout cas infiniment meilleures que celles d'un groupe de 30. Ici encore une marge de liberté et d'initiative de l'apprenant peut être prévue : on propose des blocs de 3 séances sur des thèmes diversifiés et chacun doit faire la démarche de s'inscrire pour le thème de son choix (dans la limite des contraintes administratives prévues, mais une séance qui avait attiré plus de candidats qu'elle ne pouvait en accueillir peut être reprogrammée ultérieurement pour ceux qui n'ont pu y trouver place). On peut également prévoir de flécher certaines séances pour un niveau "avancé", "faible"... Chacun peut rester libre de s'y inscrire mais saura à quoi s'attendre.

Ce système permet de faire intervenir une variété de formateurs, locuteurs natifs et non natifs, aux accents diversifiés, spécialistes du jeu de rôles ou du débat argumenté à partir d'un article de journal ou d'un sujet d'actualité... Les séances de groupe correspondent en gros à la seconde moitié des heures-enseignants disponibles (24 heures).

2.2.8. Variations possibles

À partir d'un canevas tel que celui évoqué ci-dessus, on peut imaginer un grand nombre de variations (certaines ont déjà été évoquées pour le tutorat). Un formateur peut être présent dans le centre de ressources pendant que les apprenants travaillent individuellement. Cette solution est plus coûteuse en heures-enseignants, par contre elle peut permettre d'introduire des ressources pédagogiques plus diversifiées : en cas de problème les apprenants auront sur place un soutien pédagogique disponible. Cette présence permet également de créer plus régulièrement un échange entre apprenant et formateur, ce qui peut remplacer en partie les séances de tutorat plus formalisées. Diminue-t-on ainsi la qualité autonomisante du dispositif ? Tout dépendra de l'attitude plus ou moins interventionniste des formateurs.

On observe également des variations quant aux types de ressources mises à la disposition des élèves : matériaux pédagogiques, pédagogisés ou bruts. Plus les ressources sont "brutes", sans scénario pédagogique, plus l'autonomie de l'apprenant devra être importante, et plus les apprentissages méthodologiques pourront être conséquents. Un travail par projets peut être imaginé, projet à réaliser à partir des ressources proposées, de manière isolée, en binôme ou petit groupe. Le tutorat peut alors devenir un tutorat pour le sous-groupe concerné.

Dans certains cas, les entretiens de tutorat sont proposés, dans d'autres ils sont imposés et considérés comme un passage obligatoire pour l'apprenant. Certains responsables préfèrent prescrire un parcours d'apprentissage à partir d'un test diagnostic d'entrée et d'un entretien d'accueil. Il y a alors individualisation mais l'on peut considérer que l'autonomisation est moindre ou prend d'autres formes : l'apprenant n'a plus l'initiative du choix des matériaux.

(On trouvera des descriptifs de dispositifs relevant plus ou moins de l'autoformation guidée chez divers auteurs : [\[Albero00\]](#) ; [\[Blin98\]](#) ; [\[JaECKi00\]](#) ; [\[Lucchinacci99\]](#) ; [\[Poteaux00\]](#) ; [\[VincentDurPoussard98\]](#) ; [\[Walski93\]](#) ; l'ouvrage de Claude Springer, [\[Springer96\]](#), compare, dans son chapitre 10, les différentes approches théoriques et méthodologiques de l'autoformation en langues.)

2.3. Recueil de données

Nous avons pu recueillir un grand nombre de données sur plusieurs années. L'appartenance au comité scientifique de *Tutolangues* a permis de participer aux séminaires nationaux regroupant des représentants de l'ensemble des acteurs de la recherche-action ainsi qu'à des réunions des comités d'orientation et d'évaluation. Un certain nombre de visites d'établissements ont eu lieu au cours desquelles les réactions des apprenants, des tuteurs et des responsables, conseillers d'éducation ou chefs d'établissements, ont été notées. Des entretiens avec l'équipe dite "nationale", avec des responsables du Ministère et de l'inspection ont eu lieu dans le cadre des activités du comité scientifique. Ce comité, composé de cinq membres, s'est réuni 35 fois ; il a rédigé six rapports et six notes méthodologiques remises aux autorités responsables.

Pour ce qui est de l'expérience d'autoformation guidée, l'utilisation des ressources par tous les apprenants a été systématiquement relevée, des questionnaires de fin d'année et de fin de cycle ont été remplis (un groupe a été suivi sur trois ans, soit un cursus complet d'IUP - institut universitaire professionnalisé). Des notes ont été prises pendant les entretiens de tutorat.

3 . Caractérisation des deux dispositifs

Nous allons maintenant par une courte synthèse reprendre les principales caractéristiques qui, à nos yeux, définissent et unissent les deux dispositifs ; puis nous reviendrons dans la partie suivante sur quelques points de notre observation qui nous semblent devoir tout particulièrement retenir l'attention des didacticiens dans une approche des dispositifs ouverts.

3.1. Ouverture et autoformation

Les dispositifs ne relèvent qu'en partie de la **FAD** dans la mesure où l'apprenant travaille en milieu institutionnel (et non à domicile, par exemple). Nous les rapprocherons néanmoins des problématiques actuelles de la **FAD** en ce qu'il ne s'agit pas de présentiel. Ils relèvent clairement des concepts de l'autoformation ou des formations ouvertes tels que nous les avons évoqués [ci-dessus](#). C'est pourquoi ils ont retenu notre attention parmi divers modes d'innovation appuyés sur les **TIC**.

On peut également considérer qu'il s'agit d'interpréter "autoformation" et "ouverture" dans un sens fort, ce que nous entendions en employant à plusieurs reprises le mot "philosophie". Autrement dit, les dispositifs ne sont pas de simples agencements techniques ou "pratiques" (dans les deux sens du terme), c'est-à-dire permettant à l'apprenant de travailler à distance ou de manière flexible. On peut leur appliquer la définition synthétique, généralement utilisée comme référence, du collectif de Chasseneuil ([\[Chasseneuil01\]](#) : 177).

Une Formation Ouverte et à Distance :

- 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.

3.2. Disparition de la classe, rôle pivot du centre de ressources

On note que la classe, si prégnante dans les recherches didactiques, ne peut plus être le cadre de référence. Elle a disparu au profit de centres de ressources où les apprenants peuvent côtoyer des apprenants d'autres disciplines, d'autres groupes, ou des apprenants n'appartenant à aucun groupe identifié en tant que tel. Un centre de ressources accueillant des formations ouvertes peut inscrire des apprenants individuellement. Certaines formations permettent l'entrée et la sortie du dispositif à tout moment.

3.3. Diversité des intervenants en contact avec l'apprenant

On remarque tout d'abord la diversité des intervenants amenés à entrer en contact avec les apprenants. On sort radicalement du schéma classique : le groupe avec son enseignant ou son formateur, unique et présent à chaque étape du travail. Une part importante du temps de travail peut se dérouler sans la présence d'aucun formateur dans le lieu d'apprentissage : centre de ressources où se trouve uniquement un personnel chargé de l'accueil, salle de travail ouverte aux apprenants sans aucun encadrement.

La fonction de tutorat est devenue primordiale. Elle est dissociée de la fonction évaluative du formateur. On remarque, dans *Tutolangues*, la dissociation claire entre tutorat méthodologique et tutorat de contenu.

4 . Mémoire pour une approche des dispositifs ouverts

Comme nous l'avons annoncé, au début de notre synthèse, nous allons reprendre dans la partie suivante les points qui, suivant ce que nous avons observé, nous semblent devoir constituer les fondements de cette approche croisée des dispositifs ouverts que nous avons défendue dès le début de cet article, c'est-à-dire une approche qui combine les regards du didacticien linguiste, du spécialiste de l'utilisation des TIC pour la formation et de l'ingénierie de formation.

4.1. Tutorat et suivi des apprenants

4.1.1. Importance de la présence auprès des apprenants : une intervention réactive ne suffit pas toujours

Il est intéressant de noter que certains apprenants du dispositif d'autoformation guidée, qui ne voyaient au total un formateur que pendant neuf heures environ dans un parcours de 50 heures (trois entretiens individuels de 20 minutes et huit heures de séances d'expression orale en petit groupe, [voir ci-dessus](#)), ont donné spontanément dans leur feuille de commentaire de fin de parcours des appréciations relevant qu'ils s'étaient sentis bien encadrés et suivis. Des interventions ponctuelles peuvent à elles seules créer l'encadrement nécessaire au bon fonctionnement d'apprentissages institutionnels. On rappellera que les entretiens étaient imposés même s'ils étaient peu directifs dans leur contenu, ils mêlaient donc une composante réactive et proactive.

Par contre lorsque des apprenants se sentent plus ou moins "abandonnés" par l'institution, lorsqu'ils ne savent que faire et ont le sentiment de "perdre leur temps, oublier ce qu'ils savaient auparavant" parce que les interventions adéquates n'ont pas su se mettre en place, le dispositif ouvert peut devenir très déstabilisant. Lors de certaines visites dans des établissements participant à *Tutolangues*, le désarroi ou la colère étaient réels tant chez les personnels de l'établissement que chez les apprenants. La demande d'une présence plus forte était claire dans certains cas, dans d'autres, les intervenants de l'établissement avaient voulu rétablir la situation en recréant des conditions d'apprentissage qui allaient à l'encontre de la philosophie de départ : tâches ou horaires imposés ou surveillés de très près, par exemple. Nous n'analysons pas le besoin d'une présence institutionnelle en termes quantitatifs mais qualitatifs. Les cas où des apprenants de *Tutolangues* très peu encadrés ont réussi à s'organiser et à mener à bien une réalisation de qualité plaident en faveur du dispositif et démontraient une réelle autonomisation des apprenants, très impressionnante pour des apprenants de ce niveau.

S'il en était besoin nos observations rappelleraient qu'un travail individuel en centre de ressources ou à distance, une pédagogie du projet ne sauraient être vraiment profitables sans une définition et une coordination minutieuses des interventions des enseignants, formateurs, tuteurs...

4.1.2. Tuteur, coordinateur, enseignant à distance... : contenus et méthodologie

Tutorat de contenu et tutorat méthodologique étaient nettement dissociés dans *Tutolangues* alors qu'une seule et même personne couvrait les deux champs à Jussieu. Nous avons pu observer certains suivis méthodologiques tout à fait remarquables dans *Tutolangues*, les problèmes de contenu ne venant pas s'interposer si l'on peut dire. Par contre, dans certains cas, des tuteurs locaux avaient tendance à entraver le contact avec les enseignants distants trouvant que les contacts en visioconférence faisaient "perdre du temps" par rapport au travail qu'ils encadraient eux-mêmes sur place. Par ailleurs, il est clair qu'une personne qui n'enseigne pas les langues ne sera sans doute pas alertée par certaines pratiques non souhaitables du point de vue de la discipline. Ainsi quand un groupe d'apprenants décidait de coopérer pour rédiger un courrier à envoyer à l'étranger et faisait une traduction mot à mot, du point de vue méthodologique se développait une pratique de collaboration logiquement perçue comme positive. Néanmoins du point de vue de la discipline on peut considérer qu'il était néfaste que les apprenants

procèdent ainsi. La frontière est difficile à tracer. Comment ne pas risquer d'aller à l'encontre de ce qui est souhaitable du point de vue de la didactique de la discipline, si l'on opère uniquement au niveau de la méthodologie ? Y a-t-il une sensibilisation didactique à envisager pour éviter certaines dérives courantes comme celle évoquée ci-dessus ? Le spécialiste de la discipline est-il toujours assez sensible aux apprentissages transversaux, devrait-il lui aussi recevoir une sensibilisation à des problèmes que connaissent mieux que lui ses collègues documentalistes par exemple ?

4.2. Papillonnage, temps perdu et retrouvé

Dans une formation ouverte le rapport au temps est fort différent de celui qu'on trouve dans des formes d'apprentissage plus classiques, groupe-classe ou travail prescrit par l'enseignant. Il est frappant de noter que lorsque l'enseignant a prescrit le travail sur un document, ressource multimédia ou autre, l'apprenant sérieux va en général passer un maximum de temps sur la ressource. Au contraire, le travail individualisé sans prescription génère souvent des réactions de parcours rapides. "Papillonnage" est le substantif qui vient souvent à l'esprit en première approche. Les apprenants semblent vouloir travailler le plus grand nombre de documents ressources. Être sérieux, travailleur, semble impliquer qu'il faut "faire" un maximum de produits mis à disposition. Le tutorat consiste alors souvent à rassurer des étudiants s'inquiétant d'avoir passé trop de temps sur une même activité. De manière similaire, dans une activité sur projet, il faut dédramatiser l'impression de "temps perdu", car un temps de latence est nécessaire avant que les premières réalisations soient clairement visibles.

On constate également avec intérêt que des apprenants ayant le libre choix de leur support vont revenir vers un document déjà utilisé pour le retravailler dans une étape ultérieure de leur parcours. L'utilisation unique d'une ressource, typique de l'apprentissage classique où l'enseignant prescrit les activités à accomplir et les ressources à utiliser, n'est plus systématique. Les apprenants vont et viennent dans les ressources tout comme on va et vient dans un hypertexte qui n'est pas conçu pour une lecture unique et linéaire. On retrouve ici un principe de la philosophie navigationnelle, qui permet de passer et repasser par un même point au fil des besoins du moment. Le rapport au déroulement des activités de l'apprenant dans le temps se modifie, il perd de sa linéarité. C'est là une autre manifestation de l'ouverture de l'environnement d'apprentissage à la construction personnelle des savoirs.

4.3. Les "mauvais" choix

Le contact individuel entre apprenant et tuteur peut faire venir les "mauvais" choix en pleine lumière. Un apprenant viendra expliquer, par exemple, qu'il a décidé de consacrer son temps de travail en centre de ressources à l'utilisation de vidéos pour la compréhension de l'oral et qu'il va travailler la "grammaire" chez lui à l'aide de son manuel du lycée pour "reprendre les bases". Que faire en ce cas ? Lui interdire de le faire, pour la raison que ce ne sera pas efficace ? Essayer de le dissuader ? Entamer la discussion pour essayer de lui faire trouver par lui-même que ce choix n'est pas vraiment le meilleur et le laisser libre de son choix final ? Considérer qu'il est autonome, libre de ses choix et ne rien dire ? Reparlera-t-on avec lui de ce sujet lors de l'entretien suivant ? Si l'étudiant a suivi son idée malgré des injonctions précédentes, il sera sans doute amené à mentir et à ne pas mentionner ce qu'il a effectivement fait. Un cas de figure satisfaisant est celui où l'étudiant a poursuivi son idée, essayé le travail avec la grammaire et, constatant que cela ne "marche pas", souhaite en discuter lors de l'entretien suivant.

On constate le même type de problème, au niveau des intervenants et non plus des apprenants. Il est parfois difficile de faire comprendre à un tuteur qui se vit comme enseignant qu'il ne doit pas transformer l'entretien de tutorat en cours particulier ou en séance de vérification des acquis. Et l'affirmation péremptoire du responsable de la formation n'est pas toujours le meilleur moyen d'éviter les dérives. On veillera souvent à ce que l'enseignant qui évalue ne soit pas celui qui reçoit en entretien individuel de manière à dissocier au mieux les rôles.

Dans un vaste projet comme *Tutolangues*, un certain nombre de pratiques rejetées par l'équipe créatrice du dispositif se mettaient néanmoins en place ici et là pour mieux "aider" les apprenants. On en discutait à un niveau local ou dans les couloirs des réunions de synthèse générales mais elles restaient clandestines par rapport aux instructions "officielles" et n'étaient pas abordées publiquement. On a fini par mettre en place des formes de groupes d'analyses de pratiques pour arriver à gérer certains malaises résultant de ces décalages.

Le didacticien ou le pédagogue se rend compte face à de telles situations qu'il lui faut tenir compte plus encore que dans ses pratiques antérieures de choix qui ne sont pas les siens mais qui doivent pouvoir se manifester dès que l'on prétend à l'ouverture, au projet pris en charge par chacun (apprenant et intervenant donc). Des réponses liées aux contenus d'apprentissage et venant de la didactique de la discipline, et pas seulement des théories de gestion de l'innovation par exemple, restent largement à élaborer.

4.4. Outils de référence et ressources pédagogiques

Les entretiens avec les apprenants ont montré que, dans un certain nombre de cas, des outils de référence mis à disposition dans le centre de ressources, grammaires et dictionnaires en particulier, sont utilisés avec un autre statut. Ils deviennent le point de départ de l'apprentissage et dérivent donc vers un statut de ressources pédagogiques qui ne peut que préoccuper le didacticien et le pédagogue. Ainsi, dans *Tutolangues*, nous avons pu observer divers cas où des apprenants conduisant un projet partaient d'un document en français et le traduisaient mot à mot à l'aide d'un dictionnaire (courrier à envoyer à l'étranger, plaquette de présentation dont ils souhaitaient une version en langue étrangère, par exemple). Il est difficile de demander à des apprenants de savoir d'eux-mêmes laisser chaque ressource à sa juste place. Dans certains cas l'absence de ressources pédagogiques pousse les apprenants souhaitant apprendre ou réviser à ces détournements peu efficaces. On en revient à l'importance du tutorat et d'un tutorat sachant percevoir les problèmes de didactique de la discipline.

4.5. Choix des ressources et cohérence des supports

Dans le dispositif de Jussieu, les ressources ont été sélectionnées par une didacticienne guidée par un souci de cohérence scientifique de l'ensemble du fonds : tout en acceptant les compromis inévitables et inéluctables de l'intervention pédagogique, on a essayé de ne pas placer les apprenants face à des approches ou à des explications divergentes lorsqu'ils passeraient d'une ressource à une autre. Une telle attitude peut conduire à réduire le nombre de ressources proposées : on évitera, par exemple de proposer des ressources appuyant leurs explications grammaticales sur des approches et des terminologies en contradiction les unes avec les autres.

Dans le cas de *Tutolangues*, l'insistance était mise sur un projet de type professionnel à conduire en principe en liaison avec un correspondant ou commanditaire étranger, on a donc d'abord pensé à fournir des outils de référence ou des produits proposant des thématiques telles que comment téléphoner, rédiger une lettre commerciale... La perspective était celle de la langue outil de communication, sans plus si l'on peut dire. Les apprentissages disciplinaires étaient ouvertement présentés par certains des responsables de l'opération comme non prioritaires par rapport aux acquis méthodologiques transdisciplinaires. Il s'agissait alors plus d'apprendre à conduire un projet que d'apprendre l'allemand ou l'espagnol. Les matériaux incluant un scénario pédagogique étaient logiquement plus limités que dans le premier cas. La langue devait être acquise à travers les situations de communication de la conduite du projet. On a vu ci-dessus que des dérives gênantes pouvaient en découler, aboutissant à renforcer des représentations erronées de la langue (existence d'une correspondance "mot à mot" entre la langue maternelle et la langue étrangère étudiée, par exemple). Par contre dans les cas où un échange a réellement été mis en place la richesse du contexte d'apprentissage était évidente.

4.6. Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts, à distance, autoformation : questions à la didactique de la discipline

4.6.1. Tutorat, animation de forums...

Nous avons évoqué les situations de tutorat. Il conviendrait d'y étudier comment lier ou dissocier le tutorat méthodologique du tutorat de contenu. Quelle est la compétence de didactique de la discipline nécessaire pour cette tâche amenée à se développer avec l'expansion de la formation à distance ? Comment aider l'apprenant à construire une compétence disciplinaire sans lui "faire cours" là où une autre approche est souhaitable ? Comment analyser un contact à distance (tutorat par courrier électronique échange en visioconférence) pour mieux le gérer ?

On peut élargir les situations à considérer et aller au-delà des caractéristiques des dispositifs évoqués ici et évoquer l'animation d'un forum de discussion entre apprenants, la conduite d'une séance de regroupement qui fait suite à un travail individuel à distance (ce que dans certains cercles on appelle le "*debriefing*" après l'utilisation d'un logiciel de simulation par exemple).

4.6.2. A-t-on besoin des enseignants et des formateurs pour les nouveaux métiers de la formation ouverte ou à distance - ou s'agirait-il d'un problème de didactique ?

On entend déjà trop souvent à notre sens que l'on n'a pas besoin d'un formateur pour certaines nouvelles tâches de la FAD ou de la e-formation, pour utiliser le terme du moment (voir [Gi100]). Nous relevons dans un texte rédigé dans une structure universitaire renommée par la qualité de ses recherches et de ses approches et donc peu suspecte a priori de chercher à négliger l'apport des pédagogues, les lignes suivantes ([DHalluin01] : 170 ; nos mises en évidence).

Les tâches des formateurs hors production pédagogique seraient réduites à la correction des devoirs, à la production de compléments ponctuels, à la participation au jury. Il s'agit donc du travail habituel, diminué des heures de face à face et de préparation de cours. Évidemment rappelons-le rien ne s'oppose à ce qu'un formateur soit également l'animateur de ses groupes s'il le souhaite.

On comprend que certains s'inquiètent de se voir "réduits" à un rôle social dévalorisé : devenir tuteur ou animateur là où on était précédemment enseignant ou formateur n'est pas une évolution neutre. Mais on rappellera, par ailleurs, que lors de formations de formateurs ou d'enseignants à l'utilisation des TIC on remarque régulièrement que ces professionnels ont parfois une grande difficulté à expliciter et argumenter leurs choix et leurs pratiques. Comme le note Roger Guir ([Guir96] : 71).

... l'analyse des "nouvelles compétences" des formateurs dans le contexte des TIC (...) montre tout d'abord que de nombreuses compétences nouvelles sont en réalité des compétences professionnelles et/ou méthodologiques génériques que l'on pourrait croire normalement pouvoir être acquises ou fixées, mais qui, à travers les routines quotidiennes de l'enseignant, ne sont pas nécessairement mises en oeuvre. Les technologies constitueraient alors un simple révélateur, une sorte de catalyseur (...) l'hypothèse la plus probante dans le contexte des technologies éducatives paraît être que les "nouvelles compétences" du formateur sont des métacompétences ou métaconnaissances.

Il nous semble que l'on revient à la didactique de la discipline. La place et le rôle nécessaires des compétences pédagogiques et didactiques doivent être clairement étudiés, précisés et affirmés.

4.6.3. Vide et ingérence pédagogiques

Les dispositifs ouverts posent de manière aiguë le problème de la juste intervention pédagogique. Il faut savoir laisser des initiatives à l'apprenant. Cela est possible et positif, nos observations l'ont confirmé. Encore faut-il savoir éviter les situations de vide pédagogique, génératrices de déstabilisations néfastes, nous l'avons également constaté. Il existe un "devoir d'ingérence des enseignants" (D. Poisson dans [\[Carréetal97\]](#) : 168).

... l'ingénierie pour l'autoformation vise à favoriser au maximum l'autodirection des apprentissages, mais (...) cette autonomie de l'apprenant ne doit pas néanmoins déresponsabiliser les enseignants. Nous revendiquons un devoir d'ingérence de l'institution éducative (...) Il ne faut pas retomber dans un impérialisme des enseignants, mais déboucher sur une coresponsabilité négociée et contractualisée entre l'apprenant et l'institution éducative.

Quelle forme donner à l'intervention pédagogique ? Ici encore la didactique doit trouver sa place et ses réponses.

4.6.4. Les ressources à disposition de l'apprenant

On ne peut que constater et regretter la pauvreté de bien des ressources offertes aujourd'hui par les médias multimédias par exemple, pour ne rien dire des sites en ligne ou des plates-formes de *e-learning*. Ceux qui ont tant soit peu connu les précédentes générations de produits ne peuvent que constater le creux de vague actuel et souhaiter une redynamisation de la recherche-développement. Il existe, en effet, un besoin criant de ressources adaptées. Nous souscrivons, à un niveau plus général, à ce que disait Michel Bézard lors d'une table ronde du salon de l'éducation 2002 sur les logiciels d'écriture. Voici un extrait du compte-rendu qu'en a fait le *Café pédagogique*[\[Coll02\]](#).

Michel Bézard observe que la situation des logiciels pédagogiques de ce type n'a pas favorablement évolué et qu'il n'y a pas eu, à une ou deux tentatives près, de véritable synthèse des travaux réalisés par les auteurs et les éditeurs sur cette question : "Il y a une perte. Si certains logiciels anciens ne sont plus là, c'est parce que les machines et les systèmes d'exploitation ont changé, ce n'est certainement pas parce que les idées pédagogiques et les trésors d'imagination qui s'y trouvaient ne présentent plus d'intérêt maintenant".

4.6.5. Autonomie dans le dispositif, autonomie dans les contenus d'apprentissage

Les démarches de conceptualisation, les références à des théories pragmatiques et énonciatives (voir en particulier les travaux pionniers de Danielle Bailly sur la didactique de l'anglais, résumés dans [\[Bailly97\]](#) et [\[Bailly98\]](#), sont plus courantes en didactique des langues depuis quelques années. Elles permettent, on l'espère, une meilleure perception par les apprenants de ce qu'est une langue tout en mettant en place des bases mieux propices à des apprentissages ultérieurs efficaces. On s'efforce d'y fournir à l'apprenant un "armement conceptuel" ([\[Bailly89\]](#) : 77) qui le rend autonome par rapport à la langue qu'il apprend, il n'est plus dans la situation de l'apprenant recevant ou subissant des méthodes structuro-globales, des exercices structuraux hors contexte, hors situation et dénués d'un appareillage explicatif cohérent. On essaie de lui donner des moyens de véritablement construire un système de connaissances organisé, sur lequel il pourra s'appuyer de manière fiable.

Il convient de s'interroger, en regard des évolutions récentes, sur les dispositifs ouverts tels que ceux que nous venons d'examiner. Ils sont ouverts dans leur ingénierie mais ouvrent-ils le rapport au contenu autant qu'ils le pourraient ? Évitent-ils de véhiculer une conception de l'objet d'apprentissage finalement rétrograde par rapport à des avancées récentes de la didactique ? Pas toujours à notre avis, pas autant qu'on pourrait le souhaiter. Souvent, on s'investit peu sur le front didactique, voire tout simplement des apprentissages ; on semble le faire d'autant moins qu'on prétend investir le champ de la modernité, laquelle est de fait réduite aux technologies. On laisse une grande autonomie et une large part d'initiative à l'apprenant, mais qu'en est-il de l'autonomie ou de l'autonomisation conceptuelle par rapport au contenu

d'apprentissage, ici la langue étrangère ? Nous souhaiterions que des dispositifs qui nous semblent aller dans le sens des pédagogies requises aujourd'hui, inspirent plus de recherches didactiques et de développements de ressources adaptées que ce n'est encore le cas.

5 . Conclusion

Les sciences de l'éducation, de l'information et de la communication ou l'ingénierie de formation s'intéressent depuis longtemps aux formations ouvertes ou à distance et à l'autoformation éducative. Nous souhaiterions que, tout autant qu'elles, la didactique de la discipline tourne son attention vers ces dispositifs pour proposer ses analyses et participer à des recherches-développements reflétant ses orientations récentes. Elle enrichirait grandement ses perspectives en prenant en compte les dispositifs évoqués ici plus systématiquement qu'elle ne le fait encore.

Références

Bibliographie

[\[Albero00\]](#)

Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel - Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.

[\[Bailly89\]](#)

Bailly, D. (1989). "L'accès à l'autonomie dans l'appropriation d'une langue". In André, B. (dir.). *Autonomie et enseignement / apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.

[\[Bailly97\]](#)

Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais*. Paris : Nathan.

[\[Bailly98\]](#)

Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues*. Paris : Ophrys.

[\[Bernard99\]](#)

Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris : l'Harmattan.

[\[Blin98\]](#)

Blin, F. (1998). "Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia". *Études de Linguistique Appliquée*, n° 110. pp. 215-226.

[\[Bonvalot95\]](#)

Bonvalot, G. (1995) : "Pour une autoformation 'permanente' des adultes". In *L'autoformation en chantiers.Éducation Permanente*, n° 122. pp. 139-146.

[\[Carréetal97\]](#)

Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'autoformation - Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.

[\[Caballero97\]](#)

Caballero, H. (1997). "Le projet Tutolangues, un concept innovant". *Actualité de la formation permanente*, n° 149. pp. 63-73.

[\[ChampyÉtévé98\]](#)

Champy, P. & Étévé, C. (dir.) (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.

[\[Chanier01\]](#)

Chanier, T. (2001). "Créer des communautés d'apprentissage à distance". *Les dossiers de l'ingénierie éducative - Communautés en ligne*, n° 36. pp. 56-59.

[\[Chasseneuil01\]](#)

Chasseneuil, collectif de (2001). *Accompagner des formations ouvertes*. Paris : L'Harmattan.

[\[Coll02\]](#)

Collectif (2002). *Café pédagogique. Compte - rendu de la table ronde. Consulté en mai 2003 : "[Lire et écrire avec les TICE : Quelle efficacité pour les logiciels de lecture et d'écriture ?](#)".*

[\[CourtoisJosso97\]](#)

Courtois, B. & Josso, M.-C. (1997). *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* Lausanne : Delachaux et Niestlé.

[Demaizière96]

Demaizière, F. (1996). "Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques". *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, 1-2. pp. 67-100.

[DemaizièreFoucher98]

Demaizière, F. & Foucher, A.-L. (1998). "Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements et des dispositifs d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée". *Études de Linguistique Appliquée*, n° 110. pp. 227-236.

[DemaizièreFoucher99]

Demaizière, F. & Foucher, A.-L. (1999). "Autoformation : relations et dispositifs". *Le Français dans le Monde*, n° 305. pp. 39-41.

[Dhalluin01]

D'Halluin, C. (coord.) (2001). "Les fonctions des différents acteurs pédagogiques dans le cadre d'un enseignement à distance utilisant une plate-forme de téléformation". In *Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif*. D'Halluin, C. (coord.). *Cahiers d'études du CUEEP*, n° 43. pp.165-170.

[Furstenbergetal01]

Furstenberg, G., Levet, S. & Maillet, K. (2001). "Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture : the *Cultura Project*". *Language Learning and Technology Journal*, vol.5,1. pp. 55-102. Consulté en mai 2003 :

<http://lilt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>

[Gil00]

Gil, P. (2000). *E-formation, NTIC et reengineering de la formation professionnelle*. Paris : Dunod.

[GRAFnd]

Graf (nd). *Site des 2èmes rencontres mondiales de l'autoformation - Le forum - Approche éducative*. Consulté en mai 2003 : <http://bose.cnam.fr/autoformation2000/france/fr4.htm#a>

[Guir96]

Guir, R. (1996). "Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies". In *Technologies et approches nouvelles en formation. Éducation permanente*, n° 127. pp. 61-72.

[Helmling01]

Helmling, B. (coord.) (2001). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier.

[Jaeki00]

Jaeki, M.-P. (2000). "Le centre de ressources multi-média : un outil dans une dynamique de projet". *Les langues modernes*, n° 3. pp. 21-30.

[Jézégou98]

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

[Lucchinacci99]

Lucchinacci, D. (1999). "L'intégration des TIC dans la séquence pédagogique en espagnol : le concept d'espace langue". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 2, 1. pp. 51-59. Consulté en mai 2003 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Num3/lucchina/default.htm>

[Poteaux00]

Poteaux, N. (2000). "Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions". *Les langues modernes*, n°3. pp. 8-11.

[Pothier03]

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

[ReymondTardieu01]

Reymond, C. & Tardieu, C. (dir.). (2001). *Guide Tandem pour l'apprentissage des langues en binôme dans le secondaire*. Rouen : CRDP de Haute-Normandie.

[Springer96]

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

[VincentDurPoussard98]

Vincent-Durroux, L. & Poussard, C. (1998). "Dispositifs de formation en anglais à l'espace multimédia (Montpellier III). Description et approche critique". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 1, 1. pp. 37-49. Consulté en mai 2003 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/vincent/default.htm>

[Walski93]

Walski, J. (1993). "Du guidage en autonomie guidée". *Les langues modernes*, n° 1. pp. 57-66.

Sites Internet

[Brammerts01]

Brammerts, H. (2001). *Site eTandem Europa*, Ruhr-Universität Bochum. Consulté en mai 2003. <http://www.enst.fr/tandem/etandem/etindex-en.html>

[Educagri]

Site de l'enseignement agricole public français (nd). *Éducagri*. Consulté en juin 2002 : <http://www.educagri.fr/actions/tutolangues/sommaire.htm>

À propos des auteurs

Françoise DEMAIZIÈRE travaille depuis de nombreuses années sur la didactique des langues, l'utilisation des technologies pour la formation et l'ingénierie de formation, domaines qu'elle a abordés dans sa thèse (1986) et son habilitation à diriger des recherches (1992). Elle est directrice de recherche dans le domaine "Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication" et co-responsable d'un diplôme de chef de projet multimédia pour la formation (<http://www.adm.admp6.jussieu.fr/fp/CIM/CIMdess.htm>).

Adresse : université Paris 7, case courrier 7023, 2 place Jussieu - 75251 Paris Cedex 05, France.

Mél/Courriel : demaizie@ccr.jussieu.fr

Toile : <http://www.diderotp7.jussieu.fr/AEM>

Guy ACHARD-BAYLE est maître de conférences habilité en sciences du langage, enseignant-formateur de **FLM** et **FLE** sur objectifs spécifiques (actuellement le mémoire de professionnalisation et la rédaction en recherche scientifique). Auteur et coauteur de didacticiels et de matériel de formation notamment pour la compréhension écrite, ses recherches portent aujourd'hui, dans le domaine "Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication", sur les relations entre texte et hypertexte, ou encore les espaces et la spatialisation du texte.

Mél/Courriel : guy.achardbayle@admp6.jussieu.fr

Adresse : université Pierre et Marie Curie Paris 6, formation permanente, 4 place Jussieu - 75252 Paris cedex 05, France.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, novembre 2003*