

DEGACHE, C., MASPERI, M. (2003) : « De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire : pistes de réflexion et propositions », in H. Greven-Borde et D. Spalding-Andréolle (Ed.), *L'apprentissage des langues en autonomie. Choix, approches, questionnements*, CERELC – PPF langues et cultures, Université Stendhal, Grenoble, 173-198, [www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm2003.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm2003.pdf)

## DE QUELQUES ENJEUX DE L'APPRENTISSAGE EN AUTONOMIE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE : PISTES DE REFLEXION ET PROPOSITIONS

Christian Degache  
Monica Masperi

**D**epuis la création des premiers centres de ressources en langues, il y a maintenant près d'une trentaine d'année<sup>1</sup> (Holec 1979, Gremmo et Riley 1997 : 90, Trebbi 2000), et leur multiplication/diversification dans des contextes très divers au cours des années 80 et 90 (secondaire, universitaire, formation permanente et continue, sociétés privées, etc.) la réflexion didactique s'est penchée sur les différents aspects qu'impliquait l'autonomisation de l'apprenant dans ces centres (Masperi 2000 pour recension). Au point que l'apprentissage en autonomie est aujourd'hui, en didactique des langues, un des champs d'études les plus prometteurs. C'est assurément de son côté que se portent le plus d'attentes : sur l'étude des processus d'apprentissage, sur la conception des dispositifs et corollairement sur les technologies de l'information et de la communication qui les accompagnent, sur les stratégies d'insertion à utiliser, sur la formation des enseignants... Pourtant, malgré le secours de disciplines connexes comme l'ingénierie de la formation ou les technologies de l'éducation, la didactique des langues est loin aujourd'hui d'avoir abordé à hauteur égale toutes les questions.

Ainsi ces centres de ressources se sont-ils construits autour de la notion de l'apprentissage en autonomie. Mais cette notion fait-elle l'objet d'un consensus généralisé aujourd'hui? Là où elle s'est mise en place, selon des modalités diverses, l'efficacité des nouvelles procédures est-elle démontrée? A-t-on tiré tous les enseignements de la réorganisation des structures, de la redéfinition du rôle des intervenants, des changements de comportements, d'attitudes et de représentations des apprenants? Quel bilan en tirent les institutions? Quelles orientations se dessinent pour le futur?

Il n'est évidemment pas question ici de traiter toutes ces questions. Nous évoquerons brièvement quelques caractéristiques initiales de ce type d'apprentissage avant de faire un rapide état des lieux aujourd'hui. Cela nous permettra de faire ensuite un tour d'horizon des enjeux et des difficultés qui gravitent autour de ce concept de formation avant d'aborder plus précisément le processus de rénovation enclenché à l'Université Stendhal de Grenoble en interaction avec des acteurs interuniversitaires locaux, mais également régionaux, nationaux et internationaux.

### **Le cadre du développement de l'apprentissage en autonomie en France :**

L'apprentissage en autonomie, en France et plus largement dans l'Union Européenne, s'est développé principalement dans deux contextes : dans les expériences de mise en œuvre conduites autour du concept d'apprentissage autodirigé impulsés par le CRAPEL de Nancy et, d'autre part, dans des initiatives de mise en place de centre d'auto-apprentissage (désormais CAA) (i.e. Albero et Barbot 1992 :21). L'un comme l'autre se sont construits autour d'un centre de ressources. La différence essentielle tient au fait que dans le 2<sup>ème</sup> cas, le centre de ressources joue un rôle essentiellement complémentaire par rapport aux cours en groupe. Il en était ainsi notamment des Eurocentres (Vannier 1992:43) où la médiathèque, dès 1979, est conçue comme « *un lieu d'auto-apprentissage en relation avec le travail de classe et non comme un simple "centre de documentation" plus ou moins "high tech"* ». On y dirige les apprenants pour leur demander d'y effectuer des tâches en relation avec le cours. C'est la formule parfois appelée « auto-apprentissage intégré » comme au CAA de la Maison des Langues et des Cultures (MLC) à Grenoble (Greslou et Andréolle 1996, Greslou et Masperi 1999), où les apprenants trouvent, en plus des ressources et du personnel habilité à en gérer l'utilisation, un encadrement pédagogique ad hoc au sein duquel ils ont parfois la chance de retrouver leur

enseignant dans un rôle de tuteur (Dejean et Tea 2002:148). Le projet de l'apprentissage autodirigé se veut autre en ce sens que, dès le départ, il fixe pour objectif de délivrer à l'apprenant la clé des décisions le concernant de façon à « *apprendre sans se faire enseigner* » (Gremmo et Riley 1997: 87). Du point de vue de sa mise en œuvre, il ne surgit pas en complémentarité au cours en groupe mais en tant qu'alternative, avec ou non la possibilité de choix entre les deux.

Dans leur article « *Autonomie et apprentissage auto-dirigé : l'histoire d'une idée* », Gremmo et Riley (op. cit., voir aussi Barbot 2000, chapitre 1) font l'inventaire des facteurs de l'émergence de ce type de formation en langues : développement de la formation permanente, des sciences du langage par intérêt pour la parole en situation (pragmatique, analyse du discours, énonciation...), de la psychologie cognitive, des nouvelles technologies, hausse de la demande de formation en langue étrangère, démocratisation de l'enseignement, émergence de mouvements minoritaires qui revendiquent la prise en compte des différences individuelles... Selon les auteurs, toutes les restrictions d'application sont aujourd'hui levées. On leur opposait, en effet, que l'apprentissage autodirigé était impossible pour des enfants, ou pour les langues réputées « difficiles », ou encore quand il faut préparer des examens ; ou bien que c'était seulement possible avec des apprenants doués. Certes, Gremmo et Riley reconnaissent (Gremmo et Riley op. cit.: 90) que « *les systèmes en autodirection ne peuvent se définir que dans une réalité spécifique [...] en prenant en compte les contraintes et les attentes institutionnelles, les caractéristiques des apprenants et des enseignants [...]* », mais la mise en œuvre d'un certain nombre de lignes directrices à « *adapter localement* » devrait suffire pour eux à vaincre les résistances : mettre à la disposition des apprenants des ressources variées, prévoir et organiser la formation des apprenants à leur utilisation ; leur “apprendre à apprendre” selon la formule d'Holec (1979) en faisant évoluer leurs représentations sur l'apprentissage; mettre en place un véritable conseil à l'apprentissage. Gremmo soutient par ailleurs que toutes les habiletés peuvent être visées par l'apprentissage autodirigé, y compris l'expression orale (1999).

Il n'existe donc pas « *de modèle universel de système d'autodirection* » (Gremmo et Riley 1997 :90), puisque les différents paramètres qui caractérisent une situation d'apprentissage varient énormément (cf.infra). Mais les lignes directrices évoquées ci-dessus, et les conditions qu'elles impliquent, ajoutées aux contraintes des situations locales, constituent un défi bien souvent insurmontable pour les personnes qui ont la charge de mettre en place un apprentissage autodirigé des langues.

**Etat des lieux : des expériences rôdées mais liées au contexte, un bilan difficile**

La complexité de la mise en place d'un apprentissage autodirigé implique que dans bien des cas, suivant le principe d'adaptation locale énoncé ci-dessus, le concept ne soit, délibérément, que partiellement appliqué (Carrasco et Masperi 1996). Aussi parle-t-on plutôt d'auto-apprentissage guidé, d'apprentissage en autonomie guidée ou d'autoformation guidée<sup>2</sup>. Ainsi préfère-t-on parler de tuteur plutôt que de conseiller. Au-delà des variations sémantiques, la principale différence réside dans le fait que la fonction de tuteur, dans un CAA comme celui de l'Université Stendhal (MLC), « *ne prévoit pas de travail systématique visant le développement de la compétence métacognitive* » (Dejean et Tea 2002 :147) ; cette dernière étant définie comme la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage à partir de l'auto-observation et l'auto-évaluation de ses comportements, stratégies et productions en LE.

Quel bilan peut-on donc tirer aujourd'hui de ces dispositifs, en particulier en formation initiale universitaire? Dispose-t-on d'évaluations indépendantes? Une exploration des publications spécialisées de ces dernières années nous conduit à constater la faible présence de cette thématique. Aucune trace non plus sur des sites internet officiels comme celui du Comité National d'Evaluation. Aucune allusion non plus sur celui de RANACLES<sup>3</sup>. Une large recherche sur internet avec Copernic s'avère tout aussi infructueuse, y compris en anglais avec des mots-clés comme « *language resource centre assessment* ». Il est d'ailleurs significatif que, si l'on enlève le mot « *language* », on obtient des résultats dans le domaine de la santé, de la chimie, de la formation en général...

Nombre des auteurs consultés insistent sur le fait que l'apprentissage autodirigé doit être proposé comme une alternative, sans coercition. On s'attendrait à trouver alors dans la littérature des comparaisons des deux situations, en groupe ou en apprentissage autodirigé. Par exemple l'évaluation des acquisitions, après un certain temps d'apprentissage, par des apprenants disposant d'un niveau comparable au départ. Tout juste cela est-il abordé dans la recherche anglophone (Chapelle 1997, 2002), en ciblant le développement d'une habileté particulière (la compréhension écrite ou orale par exemple). Mais les résultats ne semblent pas encore probants, le nombre de variables à prendre en considération étant particulièrement élevé (Chapelle 1999). Lewis (2002:125), dans le cadre de l'apprentissage en

tandem<sup>4</sup> (Helmling 2002) basé sur le principe d'autonomie mais aussi sur celui de réciprocité (Brammerts 2002, Little 2002)<sup>5</sup> et à partir de sa mise en œuvre au Modern languages Teaching Centre de l'Université de Sheffield, résume bien la situation en écrivant ainsi qu' « *il est impossible, dans l'état actuel de nos connaissances, de dire si l'apprentissage en tandem pendant une période de douze semaines a réellement pour conséquence une augmentation de la capacité à gérer son apprentissage ou un perfectionnement linguistique plus substantiel que celui qu'on aurait obtenu par d'autres moyens. La recherche empirique portant sur ces phénomènes n'a tout simplement pas été réalisée* »<sup>6</sup>.

En tout état de cause, nous n'avons trouvé dans notre recherche aucune mention de la comparaison des dispositifs eux-mêmes, ne serait-ce que sur les aspects quantitatifs, les taux de fréquentation, leur évolution au fil des ans. Peut-être figurent-ils dans des rapports internes? Mais alors pourquoi ne pas intégrer cette dimension dans la réflexion sur la question?

Il existe pourtant des pôles de réussite incontestés. On en prendra pour exemple en France, le CRAPEL à Nancy déjà cité, qui jouit d'une reconnaissance nationale et internationale. Ses membres fondateurs faisant d'ailleurs partie des rares chercheurs francophones du domaine fréquemment cités dans les revues anglo-saxonnes (Trebbi 2000 :113). Le SAPAG<sup>7</sup> à Bordeaux qui a su mettre en œuvre, en contexte universitaire, une formation ouverte originale et reconnue par ses pairs, centrée sur l'anglais de spécialité médicale. Ou encore SPIRAL<sup>8</sup> à Strasbourg qui crée un lien entre les centres de ressources de langues des différentes universités en créant une double dynamique de production de ressources et de réflexion sur l'auto-formation guidée (Bucher-Poteaux 2000a et b). Or, aussi novateurs et reconnus soient ces dispositifs, l'évaluation de leurs résultats est bien peu disponible dans la littérature du domaine. Comment peut-on expliquer cela ?

L'explication de cet état de fait, s'il est avéré, est sans doute à chercher du côté de la difficulté à isoler des critères d'évaluation pertinents. Que prendre en compte ?

- Les taux de fréquentation et leur évolution ?
- Les notes obtenues par les étudiants à leur module de langue ou leurs résultats aux certifications indépendantes (TOEIC, TOEFL, IELTS, DELE, DAFL, CLES...)? Ce devrait être possible de comparer les résultats obtenus selon le dispositif de formation suivi, notamment dans le deuxième cas. Encore que certaines de ces certifications, à visée plus

analytique, se préparent de longue date en autoformation guidée (Greslou et Andréolle 1996), peut-être mieux qu'en classe dans la mesure où un certain entraînement répétitif à partir de matériel spécifiquement élaboré semble nécessaire. D'autres (IELTS: International English Language Testing System ; CLES : certificat de Compétence en Langues de l'Enseignement Supérieur), à visée holistique car organisées autour de tâches à finalité plus authentique (Degache 2001) dans une perspective actionnelle (Puren 2002a et b)<sup>9</sup>, se passent en revanche plus difficilement du groupe.

- Le taux de satisfaction des étudiants ? Souvent mentionné comme élevé; certains se demandent néanmoins si cela ne « *tient pas en partie au fait que les étudiants le considèrent comme une "option facile"* » (Lewis 2002 :125)
- La diversification des langues enseignées? Moins soumise aux contraintes numériques (n élèves pour former un groupe), l'autoformation guidée peut permettre d'élargir la palette des langues proposées et soutenir ainsi le développement des relations internationales d'un établissement.
- La diversité des missions assurées, la multiplicité des services rendus au dispositif d'enseignement des langues d'un établissement donné (Dejean et Tea 2002 :148) ?
- La possibilité de développer un terrain fertile pour la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des langues et pour la formation didactique des futurs enseignants de langue ?
- La possibilité de nouer des contacts interuniversitaires, par une réflexion commune, par un partage des ressources, par des projets communs ?
- Les considérations purement gestionnaires de l'institution, à savoir le coût global du dispositif et l'économie d'échelle : plus –ou au moins autant– d'étudiants avec moins de contraintes horaires et de locaux, une gestion du personnel enseignant simplifié, des services administratifs allégés ?
- Les considérations plus politiques de cette même institution, en termes d'image et de reconnaissance locale ou régionale auprès du grand public, des collectivités territoriales, des partenaires universitaires ; ou bien, évidemment, auprès du Ministère dans la négociation des contrats et des moyens, en particulier en ressources humaines ?

C'est sans doute parce que tous ces critères, et peut-être d'autres encore, ont quelque pertinence, qu'il est très difficile et surtout risqué de tirer un bilan de la mise en œuvre de ces dispositifs. Et leur imbrication justifie pleinement qu'un critère purement quantitatif comme le taux de fréquentation, soit si rarement mentionné. Dans la littérature que nous avons consultée,

cet aspect est très rarement évoqué. Pâquier et Veltcheff (2002), du Centre d'Apprentissage Autodirigé du Centre culturel et de coopération linguistique de Brême, font partie des rares courageux qui s'y risquent. L'initiative est suffisamment rare pour être soulignée. Il s'agit d'une auto-évaluation mais elle est faite sans complaisance. Ainsi les auteures n'hésitent-elles pas à publier les chiffres de la fréquentation bien qu'ils ne parlent pas en leur faveur comme elles le reconnaissent : baisse de 50%, de 200 à 100 abonnés de 1997 à 2000 (2002 :155). Résultats imputés à un déficit de communication auprès des étudiants et surtout des enseignants qui les conduit à reconnaître que « *la rentabilité financière n'est pas envisageable actuellement* » (ibid. :156) tout en précisant qu'une « *évaluation financière nuancée* » doit prendre en compte les résultats obtenus en terme de « *rayonnement de politique linguistique* ». Et d'énumérer les « *critères subjectifs ou qualitatifs* », dont nous avons donné un aperçu plus haut, qui sont autant de motifs de satisfaction. Cela étant, loin des enthousiasmes de circonstance sur ces dispositifs, les auteures font entendre une petite musique différente qui conduirait à tirer un constat plutôt décevant. Et de citer Alberio qui écrit que « *ce type même de structure, loin des idéaux humanistes et démocratiques initiaux, conduit à la présélection d'un public doté d'un bon bagage culturel et ne parvient pas à attirer un large public* » (2000 : 207-209). Face à cette note plutôt pessimiste, nous mentionnerons toutefois un seul exemple qui nous permet d'affirmer que les centres de ressources en langues peuvent entrer dans la logique d'un enseignement "de masse". Bucher-Poteaux (2000a :123) nous révèle ainsi qu'à Strasbourg, dans le cadre de la politique interuniversitaire coordonnée des langues, la seule université Pasteur reçoit plus de 5000 étudiants dans ses centres de ressources de langues ! Et le Centre de Ressources de Langues de Spiral (cf. supra) à vocation interuniversitaire, ouvert depuis le 15 octobre 2001, a enregistré plus de 1000 inscriptions durant sa première année de fonctionnement. Saluons là aussi l'initiative louable de rendre public par la voix de son directeur, Pierre Frath, le détail des fréquentations, par langue (15 au total) et par université d'origine (Frath 2002). Fréquentation dont il est précisé qu'elle est cependant très variable puisque « *certaines feuilles de suivi sont à peine entamées, voire pas du tout, alors que d'autres indiquent des dizaines, voire des centaines d'heure de travail* ».

Ainsi, si nombre de dispositifs de formation en autonomie sont, compte tenu de leur fréquentation, de nature "confidentielle" car « *la fréquentation des utilisateurs est minimale* » (Grigoriadi-Svensson 2000 : 36), d'autres, plus récemment, et ce sans connotation négative, expérimentent la dimension "industrielle". Il faut souhaiter que la transparence de leurs

résultats et bilans se généralise à l'avenir, aidée par les outils logiciels en mesure d'apprécier les taux de fréquentation de publics divers, outils numériques et analogiques utilisables selon des modalités diversifiées. L'absence de ces outils est d'ailleurs largement responsable du manque de données quantitatives que nous constatons. De nouveaux logiciels de gestion d'accès aux machines ont, semble-t-il, été développés afin d'en "tracer" l'utilisation. Les informations qu'ils fourniront, dans le respect des règles de la CNIL<sup>10</sup>, seront intéressantes à plusieurs titres, pour la gestion de ces centres comme pour la gestion pédagogique et la recherche...

En définitive, force est de constater que les expériences qui ont obtenu des résultats manifestes, aussi rôdées soient-elles, sont fortement liées à leur contexte local. C'est une des raisons pour lesquelles leur évaluation est délicate et leur transférabilité ne va pas de soi. Une constante toutefois : elles entretiennent toutes une relation étroite avec la recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues.

### **Enjeux de l'introduction de l'apprentissage des langues en autonomie**

Vingt ans après ses travaux fondateurs, Holec (1999) fait l'inventaire des obstacles à surmonter pour l'instauration de dispositifs de formation auto-dirigés. Pour lui (ibid. :92) « *être au clair sur ce qu'est l'apprentissage autodirigé et sur les formes concrètes que peut prendre une offre d'apprentissage de ce type sont des conditions nécessaires pour en assurer la mise en place et l'exploitation effectives et durables, ce ne sont pas pour autant des conditions suffisantes* ». Introduits en « *substitution ou en complémentarité* » des structures de formation en langues existantes, ces dispositifs signifient toujours des changements pour l'institution et pour les acteurs directs et indirects. Les enjeux de ces changements sont nombreux. Les difficultés susceptibles d'être rencontrées aussi (i.e. Greven-Borde 1996). Au-delà de la nécessaire « *adaptation locale* » de ces propositions, on a que très rarement essayé de formaliser le processus du changement. C'est ce que tente Holec dans cet article en élaborant une « *théorie de l'innovation* ». On objectera que cela relève peut être plus de l'ingénierie de la formation que de la didactique des langues. Mais cette dernière ne peut rester à l'écart de ce processus si son projet est bien d'étudier les situations d'enseignement/apprentissage des langues (Dabène et al. 1990) ; et si son champ d'action couvre, au-delà du « noyau dur » du triangle didactique –l'apprenant, le pôle enseignant, l'objet d'apprentissage (la langue

étrangère)<sup>11</sup>– les différents éléments du contexte que sont le groupe, le dispositif, l'institution, l'environnement, la société... En tant que discipline carrefour, la didactique des langues étrangères se doit d'interagir avec les disciplines qui lui permettent de mener à bien ce projet. L'ingénierie de la formation est de celles-là. Voilà donc le premier enjeu, il est épistémologique.

Le deuxième enjeu est socio-professionnel. A la suite de Holec, nous venons de voir que l'apprentissage autodirigé suppose une redéfinition complète du rôle des acteurs directs qui assurent l'encadrement pédagogique : enseignant, tuteur, conseiller, moniteur... les termes ne manquent pas. Reflètent-ils toujours des missions différentes? Rien n'est moins sûr. La mention des sens de base de ces termes relevés dans le *Petit Robert* pourra peut-être éclairer notre propos :

- Enseignant : « *qui transmet à un élève de façon à ce qu'il comprenne et assimile (certaines connaissances)* ».
- Tuteur : « *personne chargée de veiller sur un mineur ou un interdit, de gérer ses biens et de le représenter* » (autre acception peut-être plus appropriée: « *tige fixée dans le sol pour soutenir ou redresser les plantes* »).
- Moniteur : « *personne qui donne des conseils, sert de guide* » (autre acception : « *écran de contrôle* »).
- Conseiller : « *personne qui donne des conseils...* »

Ces définitions, bien que sommaires, nous éclairent sur la conception sous-jacente du guidage pédagogique de ceux qui emploient l'un ou l'autre terme. Le développement de l'apprentissage en autonomie<sup>12</sup>, entendu au sens large ne se veut pas aussi ambitieux, au moins dans un premier temps, que l'apprentissage autodirigé. Les rôles d'expert didactique et linguistique (Gremmo 1999 :62) sont laissés au tuteur, figure bien différente du conseiller. Celui-ci au contraire, en apprentissage autodirigé, a pour mission première de faire en sorte que l'apprenant devienne son propre expert didactique en l'amenant à développer sa capacité d'apprentissage, en lui donnant l'occasion de faire évoluer ses représentations et stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives (O'Malley et Chamot 1990, Degache 2000 pour recension). On le voit, la fonction de conseiller est une fonction sans nul doute plus complexe qui nécessite une grande expérience de terrain et de recherche, ainsi qu'une formation poussée. Doit-on nécessairement être chercheur du domaine pour pouvoir l'assurer ? Au vu de notre propre expérience, nous serions tentés de répondre par l'affirmative. Mais en ce cas, cela ne constitue-t-il pas un frein à la transférabilité de ce dispositif d'apprentissage ? A moins que ce n'en

soit une condition ? En effet, gros écueil de l'apprentissage autodirigé : il est "chronovore" et sans un intérêt direct pour la recherche, l'investissement en temps que cela demande ne paraît pas justifié. Dejean et Tea (2002 :147) signalent à ce propos que le développement systématique et individualisé des compétences métacognitives suppose un « *travail dévoreur de temps* ». Mais dans la littérature sur la question, bien peu d'auteurs parlent ouvertement de cet aspect. Pudeur? Tabou? Implicite aveu? Il va de soi cependant que pour la pérennisation de ces dispositifs, des principes de fonctionnement doivent être trouvés pour la gestion du temps des personnels.

L'enjeu socio-professionnel ne concerne pas que le personnel d'encadrement pédagogique. Dans l'institution, on le sait bien maintenant, le personnel technique et administratif doit également s'adapter au changement. Compte tenu des évolutions technologiques, la limite entre l'informatique et l'audio-visuel par exemple, n'a plus rien d'évident. Plus encore c'est la limite entre le pédagogique et le technologique qui s'estompe. D'où l'apparition de nouveaux besoins en personnel, capables d'assumer un rôle d'interface entre les équipes technique, pédagogique et les services administratifs (Masperi et Tea, 2002).

Troisième enjeu : le changement de culture d'apprentissage des autres acteurs directs, les apprenants. Lewis (2002 : 126), caractérise l'autonomie comme une attitude des apprenants leur permettant de devenir au moins « *consommateurs avertis* » de leur propre apprentissage. Dans les universités où cela a été entrepris, même si on ne dispose pas de recherches empiriques sur la question (ibid.), les tendances relevées sont encourageantes. Et cela devrait évoluer positivement avec l'arrivée d'étudiants rompus aux travaux personnels encadrés et autres itinéraires de découverte depuis leur plus jeune âge.

Le quatrième enjeu est pédagogique : la principale caractéristique de l'autoformation guidée est la tendance à la disparition du groupe. Ce n'est pas rien. Notamment du point de vue sociolinguistique. C'est sans doute ce qui explique que l'on relève diverses tentatives pour le réintroduire, notamment pour le travail de l'expression orale et de la capacité à interagir : ateliers de conversation à la carte, systèmes de correspondants ou partenaires en tandem, conversation avec natifs (Gremmo 1999 :73). Aujourd'hui, dans les Formations Ouvertes et à Distance (FOAD), les systèmes « *groupware* » ou outils collaboratifs, permettent de réintroduire le groupe sans retourner systématiquement en classe. On cite souvent

l'enjeu technologique mais en définitive, il est d'abord pédagogique, et ce même si pour atteindre les objectifs de l'enseignement on est conduit à redéfinir les options technologiques. On oppose souvent l'apprentissage distant au présentiel. Nous souscrivons à ce sujet à ce qu'avance Barbot et Camatarri (1999 :184) « *la Formation à Distance n'est pas significative en elle-même. Son signifié dépend strictement de la qualité des choix institutionnels et méthodologiques qui sont effectués... et peut se prêter aussi bien à une pédagogie hétéronome qu'à une pédagogie visant l'autonomie* » Ils en concluent au besoin d'interactivité entre le pôle apprenant et le pôle institution/médiation. L'enjeu pédagogique rejoint ici l'enjeu institutionnel, le 5<sup>e</sup> enjeu : « *toute institution est sensible au fait qu'elle peut garder en son sein un certain nombre d'apprenants en dépit de contraintes géographiques et/ou temporelles, ou toucher un nouveau public* » (Pâquier et Veltcheff 2002 :163). Et ce à l'heure où, dans de nombreuses filières des universités françaises, en particulier dans les filières scientifiques, les étudiants disposent d'une offre en langues bien limitée alors même que l'objectif de maîtriser deux langues étrangères en plus de la langue maternelle est réaffirmé.

Enfin, le dernier enjeu que nous évoquerons, sans prétendre d'ailleurs à l'exhaustivité, est l'enjeu scientifique. Comme nous avons eu l'occasion de le souligner à plusieurs reprises au fil de ces lignes, nous avons besoin d'en savoir plus sur les différents phénomènes liés à cette situation d'apprentissage et sur ses effets de toute nature.

## **Le processus d'innovation initié en interuniversitaire à Grenoble**

### ***Facteurs externes***

La demande de formation initiale en langues connaît ces dernières années une hausse régulière. Elle devrait s'accroître considérablement durant les prochaines années (2003-2006) sous l'effet de plusieurs facteurs :

- de plus en plus de formations exigent la maîtrise de deux langues par les étudiants, maîtrise attestée par un certificat (IELTS, CLES, TOEFL, GOETHE, DELE...) validant le niveau selon l'échelle de référence du Conseil de l'Europe;
- la mise en place de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur (E3S) prévoit l'intégration plus forte des langues dans les cursus diplômants, et stipule par exemple que tous les mastaires devront comprendre un enseignement de langue;

- le développement des échanges internationaux conduit à proposer de plus en plus de formations dans la/les langue(s) des pays d'accueil des étudiants;
- l'admission à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) sera subordonnée dès 2004 à l'obtention du degré 2 du CLES pour les futurs Professeurs d'école.

**Contexte local actuel :**

Sur le site universitaire grenoblois, la situation actuelle (en 2002) se caractérise par ce que Holec (1992) appelle un monopole de l'apprentissage hétérodirigé. Certes il existe des espaces dotés de ressources et autre médiathèque, dont le CAA déjà cité, mais leur rôle est essentiellement complémentaire par rapport aux cours de configuration classique en présentiel<sup>13</sup>, organisés pour la plupart de manière autonome par chaque établissement pour ses étudiants. Seule l'Université Stendhal ouvre ses cours en interuniversitaire, pour environ 1/3 de ses inscriptions (sur 3000, anglais compris ; la moitié sans l'anglais).

Une autre caractéristique essentielle est que, par ailleurs, nombre d'étudiants ont peu accès aux formations en langues, notamment à l'Université Joseph Fourier (UJF : scientifique, 17000 étudiants au total). Certes, certains départements ou UFR (notamment le Pôle santé et l'ISTG) proposent grâce à la présence d'enseignants en poste, des cours d'anglais adaptés à la spécialité enseignée. L'apprentissage d'une 2<sup>ème</sup> langue est rarement proposé –au sens de pris en charge car intégré au plan d'étude–, et celui de la 1<sup>ère</sup> LE (l'anglais) ne peut dans certains cas être assuré<sup>14</sup>. Des accords ont été passés depuis deux ans pour accueillir à l'Université Stendhal en cours d'anglais LANSAD (LANgue pour Spécialistes d'Autres Disciplines, ou "non-spécialistes") un contingent d'étudiants de ces filières considérées comme prioritaires, limité néanmoins à 130 en 2001-2002 sur un total de 1260, soit à peine plus de 10%. Pour les quinze autres langues dispensées à l'Université Stendhal, la proportion d'étudiants extérieurs était plus forte : 44% (936 étudiants sur 2153) dont 8% de l'UJF (168) mais provenant essentiellement d'une école assimilable à une école d'ingénieur (ISTG) où la 2<sup>e</sup> langue est obligatoire sur une bonne partie du cursus. Ces quelques chiffres pour dire à quel point, comparativement à une université scientifique semblable, comme l'Université Pasteur de Strasbourg, l'offre en langues, malgré tous les efforts de son Pool de langues, est loin, de l'aveu même de ses dirigeants, de couvrir tous les besoins.

Cette université souhaite donc faire évoluer cette situation dans le cadre de son prochain contrat quadriennal avec le Ministère (2003-2006). L'autoformation

y est envisagée comme un moyen essentiel, quoique non exclusif, du développement de l'apprentissage de l'anglais et de la 2<sup>ème</sup> langue.

Soit en anglais :

- en 1<sup>ère</sup> année, autoformation en remédiation;
- En 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année : atteindre niveau CLES1 (B1) minimum, CLES2 (B2) au mieux, fin licence avec 120h : 40h présentiel + 40h autoformation + 40h de constitution du portfolio<sup>15</sup> valant certification des compétences acquises ;
- autoformation exclusive au niveau supérieur (C1 et C2) et au-delà de la licence, centrée sur des tâches (type CLES3).

Et pour la 2<sup>e</sup> langue, prioritairement espagnol, allemand, italien :

- autoformation au CAA de la MLC avec évaluation par portfolio.

Issue d'une concertation interuniversitaire, conduite en particulier dans le cadre de l'élaboration des volets communs des plans quadriennaux 2003-2006 et du comité de pilotage CLES du site<sup>16</sup>, cette dernière orientation correspond pleinement à la volonté de donner un nouveau souffle à ce Centre d'Apprentissage en Autonomie et d'en faire un véritable espace pédagogique, au sein de l'Université Stendhal, en faveur des différents publics accueillis en formation initiale et en formation continue, mais aussi et surtout, si possible, le pivot d'une nouvelle dynamique interuniversitaire pour l'apprentissage des langues. Pour ce faire, une formule d'apprentissage autre que la formule "classique" en classe s'impose. Les raisons sont multiples, et conformes aux enjeux vus plus haut. La seule saturation en soirée des locaux équipés –unique solution possible pour des cours interuniversitaires en raison de la multiplicité des emplois du temps– et l'usure des intervenants qui s'en suit, suffisant d'ailleurs à justifier le choix opéré vers l'autoformation.

Avec le développement de la Formation Ouverte et à Distance (voir par exemple Denise et al. 1999 à ce sujet), ce sont de nouveaux dispositifs qui doivent se mettre en place. Nous allons en présenter quelques aspects ci-après.

### ***Les grandes lignes du "Cahier des charges" du projet :***

Compte tenu des moyens technologiques utilisés, ceux de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) on préférera utiliser la dénomination générique de Formation en Langue, Ouverte et à Distance (FLOAD) où l'adjectif "ouverte" recouvre une polysémie particulière. A la suite de Demaizière (2002), une "formation ouverte" est pour nous une formation qui réunit les 3 caractéristiques suivantes :

- ouverte à tous, sans condition de diplôme, aux publics de formation continue –possibilité d'apprendre une langue tout au long de la vie– comme aux publics de formation initiale de tous horizons ;
- qui s'appuie « *en tout ou partie sur des apprentissages non présentiels [...], à domicile, dans l'entreprise, ou en centre de formation* » (ibid.) ;
- où l'apprenant est placé en situation d'autoformation. Il y possède autrement dit « *une prise forte sur son mode de travail, sur la conduite et l'organisation de ses apprentissages* » (ibid.), ce qui n'exclut pas bien entendu la présence et l'action d'un encadrement pédagogique humain, d'où les appellations d'autoformation guidée ou d'apprentissage en autonomie guidée.

Les premiers dispositifs de FLOAD imaginés, compte tenu des perspectives interuniversitaires évoquées, doivent satisfaire les 10 conditions suivantes :

- 1) Possibilité de valider la formation, de manière officielle, dans le plan de formation ou par une certification type CLES ;
- 2) Faire gravir aux participants une marche des niveaux de référence du Cadre Européen Commun de Référence<sup>17</sup> : de A2 à B1 ou de B1 à B2 en 120 à 150 heures de formation ;
- 3) Dissocier le temps étudiant du temps enseignant ;
- 4) Faire en sorte que le temps investi par tout étudiant, tout travail compris (en groupe, en binômes, en tandem, individuel...), soit au moins égal sinon supérieur à ce qu'il est en moyenne en présentiel tout travail compris également ;
- 5) Individualiser la formation tout en favorisant les relations entre étudiants,
- 6) Laisser à l'apprenant une réelle initiative sur son parcours ou le choix de ses matériaux de travail (Demaizière 2002) ;
- 7) Centrer l'apprentissage sur les tâches en cohérence avec les épreuves types des trois degrés du CLES (que l'étudiant envisage de les présenter ou non) ;
- 8) Permettre une "montée en puissance" progressive en termes d'effectifs (jusqu'à 2000 étudiants en 2006), ce qui exclut les solutions confinées à la gestion d'un nombre "confidentiel" d'étudiants ;
- 9) rendre possible l'accès depuis les différents centres de ressources en langues du site de façon à garantir le caractère interuniversitaire des formations ;
- 10) Ne pas dépasser le coût de fonctionnement de la formation en présentiel.

Compte tenu de ces conditions, le recours aux environnements informatisés de la FOAD, telles que les plate-formes, s'avère incontournable.

**La formule**

La formule imaginée, dénommée Autonomie Guidée Validante (AGV), s'inscrit dans la continuité des initiatives antérieures (Greslou et Andréolle 1996 : 8) et présente à terme les étapes suivantes étalées sur un semestre universitaire :

- 1) un test de positionnement initial relativement complet (au moins 1h) avec résultats chiffrés, détail consultable, et si possible diagnostic-bilan (le tout à distance comme les formalités d'inscription) ;
- 2) une réunion d'information collective (présentation du "contrat didactique", modalités pratiques...) ;
- 3) un entretien individuel sous forme d'entretien bilingue: bilan des résultats du test de positionnement, aide à la définition du projet d'apprentissage (choix d'un parcours), appréciation des compétences de production orale et d'interaction ;
- 4) un parcours d'autoformation constitué de tâches à réaliser seul ou à plusieurs, d'activités auxquelles participer, de travaux à rendre. Un certain nombre de parcours-types auront été prédéfinis : parcours présentant de loin en loin des tâches à effectuer à distance (depuis le centre de ressources de son établissement, de sa chambre universitaire, de chez soi, etc.) et des variantes à réaliser sur place au CAA selon la disponibilité des ressources utilisées ;
- 5) des séances de conversation en petits groupes (6 à 10 étudiants maximum) à placer sur l'agenda. Une séance de conversation à mi-parcours pourra être consacrée plus précisément au bilan des apprentissages ;
- 6) des séances de travail collectif en laboratoire multimédia pour gérer l' "apprendre à apprendre" et l' "apprendre à naviguer" sur la plate-forme FLOAD ;
- 7) un tutorat distant sur plate-forme ;
- 8) la possibilité de rencontrer le tuteur lors d'une permanence régulière ;
- 9) une évaluation des acquis (ou certification type CLES) ;
- 10) un entretien individuel final de quinze à vingt minutes.

**Les parcours**

A terme, nous envisageons de proposer au moins quatre parcours différenciés selon la compétence ciblée en priorité :

- 1) Parcours à dominante compréhension (écrite et/ou orale).
- 2) Parcours à dominante intercompréhension (langues romanes : espagnol, italien, portugais).
- 3) Parcours à dominante expression orale (en continu ou en interaction).
- 4) Parcours à dominante expression écrite.

Présentées en tant que dominante, les compétences ciblées dans un parcours n'excluent pas le travail dans d'autres domaines de compétence. De plus, en vertu de la condition 6 de mise en œuvre présentée ci-dessus (p. 186), l'étudiant inscrit dans un parcours dispose d'un certain nombre de choix pour se l'approprier, en jouant sur la proportion des différentes activités, notamment sur le nombre de séances de conversation auxquelles il va participer.

### **Temps étudiant, temps enseignant**

Convaincre de participer et motiver les acteurs de ces formations signifie estimer et gérer le temps investi par les uns et les autres dans une telle formule d'apprentissage. Cela passe par une analyse fine de la situation "classique" en présentiel par rapport à la FLOAD. Chose curieusement très peu faite dans les publications (Lewis 2002, tout en soulignant ce fait, l'évoque quand même page 126, Petitgirard 2000 : 6 également). Encore une fois, en didactique des langues, cela relève sans doute plus des notes et rapports internes que des publications officielles... C'est pourtant un point crucial qu'une ingénierie de la formation en langues se doit de mettre sur le devant de la scène. Son principe de base est rappelé par Bucher-Poteaux (2000b :10) « *le temps de travail des étudiants est totalement dissocié de celui des enseignants* » ou par Demaizière et Achard-Bayle (2002) qui précise à propos d'un dispositif d'autoformation guidée, que « *s'il utilise un même nombre d'heures enseignants que dans la configuration de groupe classique, l'ingénierie et la pédagogie y sont totalement différentes* ».

Ainsi pour le parcours 1 de la formule AGV présentée ci-dessus, pour un semestre de 12 semaines, **le temps étudiant se définit ainsi :**

<b>Etape AGV parcours 1</b>	<b>Temps minimum ou moyen à investir par l'étudiant par semestre</b>
Test positionnement initial	1 heure
Réunion d'information collective	1 heure
Entretien individuel	0h30
Parcours d'autoformation	1h45 semaine, soit 21 h/semestre
Séances de conversation	4 heures
Séances labo multimédia	2 heures
Tutorat distant	0h15/semaine, soit 3 h/semestre
Rencontre tuteur permanence	1 heure
Evaluation des acquis	2 heures
Entretien final	0h30
<b>TOTAL : 36 heures</b>	

Cet investissement minimum de 36 heures par semestre, équivalent à un cours présentiel de 2 heures plus une heure de travail individuel hebdomadaires, peut être attesté par des moyens semblables au présentiel: participation aux ateliers de conversation vérifiée, contrôle distant de l'assiduité (travaux à rendre avant échéance), utilisation attestée des outils de communication distants... Autoformation, validante de surcroît, ne signifie pas nécessairement disparition des contraintes ni des exigences du pôle enseignant !

**Le temps enseignant** est donc à dissocier du temps étudiant et s'apprécie ainsi, indépendamment de la conception du parcours et des ressources bien entendu :

<b>Tâches</b>	<b>Heures équivalent Travaux Dirigés (eTD) pour 18 étudiants et pour un semestre</b>
préparer, organiser, tenir la réunion initiale	(inclus dans service)
assurer les entretiens initiaux et tirer bilan-diagnostic des tests de positionnement ;	20' par étudiant, soit 6 heures au taux $\frac{1}{2}$ TD = <b>3 h eTD</b>
Corriger certains travaux du parcours, en gérer d'autres, en garder trace, classer, évaluer	2h/semaine, soit 24 h effectives/semestre au taux normal de 1/ 4,2 = <b>5h40 eTD</b>
Organiser et assurer les séances de conversation, tenir comptabilité des présences, gérer l'agenda...	4h x 3 = 12h TP = <b>8h eTD</b>
Préparer et tenir les séances au labo multimédia	1h x 3 = <b>3h eTD</b>
Assurer permanence pour les entretiens individuels	(inclus dans service et valable pour plusieurs groupes)
Consacrer temps au tutorat en ligne	1h30/semaine, soit 18 h effectives/semestre au taux normal de 1 / 4,2 = <b>4h20 eTD</b>
Organiser l'évaluation des acquis (groupé)	Contrôle continu sur travail individuel et sur prestation orale lors du dernier atelier oral.
<b>TOTAL heures équivalent TD</b>	<b>24 heures</b>

Donc en définitive, la définition horaire est égale au groupe en présentiel, avec plus de souplesse pour l'étudiant et moins de préparations de cours pour l'enseignant ou tuteur, pour un temps effectif d'environ 70 heures, soit un coefficient multiplicateur de l'heure eTD inférieur à 3.

***L'élaboration d'un parcours prototype pour l'italien : "Caso mai..."***

En cette année 2002-2003, un 1<sup>er</sup> cours bi-semestriel FLOAD en Autonomie Guidée Validante (AGV) a été ouvert suite au travail réalisé pendant l'été par deux étudiants du DESS Formateur/Concepteur Multimédia en Langues à l'occasion de leur stage de fin de formation. Le module qu'ils ont conçu, baptisé "Caso mai..."<sup>18</sup> (Balzarini et Hamon 2002), s'adresse à des étudiants d'italien de niveau intermédiaire (LV2 ou LV3 au lycée) et s'inscrit à titre expérimental dans l'offre, large et assez diversifiée, des enseignements proposés aux plus de quatre cents d'italien LANSAD que l'Université Stendhal accueille dans la cadre de sa Politique Ouverte des Langues (Masperi et Tea, 2002).

Les objectifs pédagogiques de « Caso mai... » recoupent pour l'essentiel ceux des cours en présentiel, la progression linguistique étant étalonnée sur l'échelle de niveaux établis par le Cadre européen Commun de Référence. Il s'agit principalement de :

- Stabiliser les compétences acquises aux niveaux Initiation 1 et 2 (ou au lycée)
- Améliorer sensiblement les compétences de compréhension, tout en veillant à atteindre également une meilleure qualité d'expression, orale et écrite.

La formation affiche également une dimension innovante : le développement de stratégies d'intercompréhension en langues romanes, permettant la communication via internet entre locuteurs hispanophones, lusophones, francophones et italophones, chacun s'exprimant dans sa langue maternelle (Projet Galanet, Masperi et Tea, 2002).

Les objectifs opérationnels et stratégiques que se donne cette formation, peuvent, quant à eux, se résumer comme suit :

- tester la faisabilité et le calibrage de la formule AGV en FLOAD, telle qu'elle a été envisagée (cf. supra p. 188) ;
- mettre en place un « contrôle qualité pédagogique » de façon à apprécier les bénéfices pédagogiques escomptés ;

- impulser la réalisation d'initiatives pédagogiques comportant une composante ouverte et à distance. Il s'agirait notamment de réfléchir d'une part à la transférabilité d'un dispositif tel que « Caso mai... » à d'autres LE –y compris les langues modimes- et, d'autre part, d'élargir le champ d'intervention de la FOAD en privilégiant la création de volets de formation portant sur les contenus transversaux (grammaire, thème/version, cinéma, actualités...) pouvant s'adresser tant aux étudiants spécialistes d'une LE qu'au public LANSAD de niveau avancé.

Les remarques que nous pouvons formuler à l'heure où cette formation fait ses premiers pas concernent en tout premier chef les difficultés de recrutement du public. Le groupe des "pionniers" est réduit, au dessous de ce que nous escomptions. Aucune enquête sur la demande et les attentes des étudiants en matière de FOAD en LE n'ayant été conduite en amont de cette formation expérimentale, une véritable stratégie d'information n'a pu être mise au point et les tâtonnements en matière de communication n'ont pu être évités. En particulier, il aurait fallu mieux prendre en compte et gérer les attitudes induites par des représentations qui assimilent FOAD et auto-apprentissage, voire autodidaxie. Bon nombre d'apprenants craignent en effet l'isolement et la défaillance face à la machine, ainsi qu'un important déficit verbal. Les composantes relationnelle et affective demeurent au cœur d'un cours de LE à orientation communicative, et les étudiants, fussent-ils rompus à l'utilisation des TIC et soumis aux contraintes d'un emploi du temps très serré, ne semblent pas encore prêts à inféoder les indéniables avantages logistiques de la FOAD au plaisir des interactions verbales, des échanges interpersonnels qui se construisent *in vivo* en LE, au fil des séances, et qui cimentent le groupe-classe. La participation active aux ateliers de conversation en mini-groupes et aux échanges sur la plateforme, telle qu'elle a été présentée, n'a pas suffi à dissocier la FOAD de l'image d'asymétrie qu'elle évoque (entre activités réceptives et activités de production, orale notamment) et qui est ressentie comme une véritable "moins value" par rapport aux formations en présentiel<sup>19</sup>. Cette expérience nous montre donc une fois de plus que l'innovation en matière de didactique des langues ne peut faire abstraction des études empiriques qui observent et analysent les dimension psychologique, sociologique et cognitive, (études sur les profils d'apprenant, sur les stéréotypes, perceptions, jugements relatifs aux objets et aux dispositifs d'apprentissage...) qui orientent les conduites d'apprentissage.

### **A titre de conclusion...**

Si l'on se positionne par rapport aux étapes définies par Holec (1999), le développement de l'apprentissage des langues en autonomie guidée à Grenoble en est au 1<sup>er</sup> stade, celui de *l'initiation du processus* : le projet a été inscrit au plan quadriennal de l'établissement et figure également dans les plans quadriennaux d'autres établissements universitaires grenoblois (UJF notamment). En revanche, la planification détaillée et concertée de sa mise en œuvre reste à élaborer. Quelles sont les pistes du développement à venir ?

Si les conditions de mise en place du module expérimental ont pu être réunies, et qu'un certain nombre d'éléments incontournables dans le montage d'un dispositif FLOAD sont désormais présents (locaux pour auteurs-concepteurs, renouvellement de l'équipement du CAA, acquisition des serveurs, laboratoire multimédia...), le déploiement ultérieur du projet demeure soumis à caution : sa prise en charge implique non seulement une politique volontariste au niveau institutionnel, mais également une adhésion forte des acteurs concernés (personnels enseignants et techniques) qui se traduit par la volonté de redéfinir –en plus ou moins grande partie, mais de manière substantielle– les rôles de chacun. De plus, sur la base des toutes premières observations de terrain, la formule préconisée achoppe principalement sur les décomptes horaires : le « temps de contact » notamment, sous forme de tutorat en ligne, se maintient difficilement dans les limites fixées. Une formule Tandem, qui solliciterait des étudiants natifs des langues ciblées (étudiants de Français langue étrangère du Centre Universitaire d'Etudes Françaises et/ou étudiants Erasmus) pourrait sans doute apporter des bénéfices à la fois pédagogiques, communicationnels et horaires, en dispensant l'enseignant d'une partie du tutorat en ligne et des corrections (cf. Helmling (coord) 2002, en particulier Lewis : 125).

Pour conclure, comme nous l'avons noté ici-même, de nombreuses études, recherches et expérimentations sont nécessaires afin de mieux connaître le public, ses attentes, représentations et attitudes vis-à-vis de l'autoformation. Reste également à mieux définir les rôles, tâches et caractéristiques de l'encadrement pédagogique. Le flottement terminologique repéré autour du pôle enseignant, où l'on parle aussi bien de tuteur que de conseiller ou de moniteur, de référent ou de guide, de médiateur

(Barbot 2000 : 116) ou de passeur (ibid. :96), révèle à quel point la perception des fonctions à assumer peut varier d'un endroit à un autre.

Le développement de l'apprentissage en autonomie, bien que relevant d'ambitions et d'objectifs plus modestes que ceux qu'affiche l'apprentissage autodirigé, comporte également, nous semble-t-il « *une dimension non strictement didactique, celle du processus d'introduction de l'innovation que cette autre manière d'apprendre les langues représente* » Holec (1999 : 17). Cette dimension impose de définir des « *stratégies d'accompagnement* » (ibid.) à la FLOAD permettant de réduire les réticences qu'elle est susceptible de soulever. Si nous touchons là plus au domaine de l'ingénierie de la formation que de la didactique des langues, c'est également du ressort de celle-ci, au sein de l'Université Stendhal, de prendre en compte cet aspect opérationnel de la question et de l'intégrer à son champ d'action.

## Notes

- <sup>1</sup> Gremmo et Riley 1997 : 90 rappellent que le centre de ressources du CRAPEL a été ouvert en 1974 dans les locaux de l'Université de Nancy 2 à la suite de la transformation d'un laboratoire de langues.
- <sup>2</sup> Comme par exemple au Centre de Langues de l'Université Lyon 2.
- <sup>3</sup> RAssemblement NAional des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur.
- <sup>4</sup> Si la métaphore cycliste est évidente pour tous, précisons toutefois qu'il vient du latin "tandem" qui signifiait "enfin" pris au sens de "à la longue, en longueur" (Petit Robert).
- <sup>5</sup> « Les apprenants sont autonomes dans la mesure où ils sont responsables de la gestion de leur apprentissage ; et leur partenariat est réciproque dans la mesure où il repose sur un engagement mutuel » Little 2002 :25.
- <sup>6</sup> Des recherches portant sur l'élaboration d'un cadre méthodologique en mesure de traiter de l'apprentissage et de son évaluation en situation d'autonomie dans un environnement multimédia sont en cours toutefois (i.e. Duquette 2002 in Alsic5/1).
- <sup>7</sup> Service d'Apprentissage et de Perfectionnement en Autoformation Guidée [ndr : devenu depuis "Espace Langues" : <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/> ]
- <sup>8</sup> Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation : <http://u2.u-strasbg.fr/spiral/>
- <sup>9</sup> « La définition du CLES (<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm>) implique que l'on parte des tâches que doivent être à même de réaliser des étudiants en langue étrangère pour leur propre formation » in PUREN, C. (non publié), « Réflexions concernant la typologie des tâches », diffusion interne à la Commission CLES, mars 2001 et Conférence aux Journées d'étude de l'APLV, MLC Grenoble, 9.11.2002 « Les approches communicatives et interculturelles sont-elles dépassées ? »
- <sup>10</sup> Commission Nationale Informatique et Liberté.
- <sup>11</sup> Et les relations entre ces trois éléments : processus d'apprentissage, stratégies d'enseignement, relations interpersonnelles.
- <sup>12</sup> Entendu dans un 1<sup>er</sup> temps comme "travail indépendant" et non pas "autonome" comme nous le révèle Gannac (2001 : 30) in les LM4.
- <sup>13</sup> Groupes de 20 étudiants "non-spécialistes" en moyenne pour les 7 langues les plus demandées hors anglais à Stendhal: allemand, arabe, chinois, espagnol, italien, japonais, russe ; 30 en anglais.
- <sup>14</sup> Filières de 2<sup>ème</sup> cycle de l'UJF dont l'inscription des étudiants aux cours d'anglais pour non-spécialistes organisés par L'UFR d'Etudes Anglophones de l'Université Stendhal est prise en charge par cet établissement : DU Université/Entreprise, Licence et Maîtrise de Mathématiques, de Physique ; de EEA (Electronique, Electrotechnique, Automatique) ; de Chimie ; de Sciences de la Terre et de l'Univers ; de Maths ; de Biochimie ; Toutes Licences et Maîtrises de Biologie ; Toutes Licences et Maîtrises STAPS ; Licence de Géographie, mentions Aménagement ou Histoire ; Licence Pro Transformation du Lait. Les étudiants des autres filières sont inscrits sur une liste d'attente en fonction des places disponibles (mais pas de prise en charge).
- <sup>15</sup> Cf. travaux conduits autour du Portfolio européen des langues notamment : <http://culture2.coe.int/portfolio/>
- <sup>16</sup> Une convention interuniversitaire a été signée à cet effet en 2001.
- <sup>17</sup> <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

<sup>18</sup> “Caso mai...” peut se traduire par “Si jamais...” ou “Pourquoi pas...” Module présenté par Raffaella Balzarini à l’occasion des journées pluridisciplinaires CERELC : Discours interculturel, dynamiques et enjeux, Université Stendhal, 28 et 29 novembre 2002. Titre de la conférence : « “Caso mai...”, module d’italien : auto-apprentissage validant en ligne ».

<sup>19</sup> Notons que pour pouvoir se prévaloir d’une certaine symétrie, voire d’une symétrie certaine dans le développement des quatre compétences, et l’assurer à tous les niveaux, les formations en présentiel devraient être en mesure d’afficher des programmes où les moments consacrés à l’entraînement de chacune de ces habiletés soient à l’avance clairement définis et évalués. Si tel était le cas, encore faudrait-il toutefois que les étudiants soient tous stimulés à hauteur égale dans les activités de production orale.

## **Bibliographie**

---

- ALBERO (2000), *L’autoformation en contexte institutionnel*, L’Harmattan.
- ALBERO, B., BARBOT, M.-J. (1992), « Mise en place d’un centre d’auto-apprentissage en contexte institutionnel », in L. Porcher (coord.), *Les auto-apprentissages, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Collection F, Hachette, 21-33.
- BALZARINI, R., HAMON, Y. (2002), « Projet “Caso mai”. Conception et réalisation d’un module de formation en Autonomie Guidée Validante pour l’apprentissage de l’italien en Langue Vivante 2 », *Rapports de stage DESS Formateur/Concepteur Multimédia en Langues*, Université Stendhal, Grenoble.
- BARBOT, M.-J. (2000), *Les auto-apprentissages*, collection Didactique des langues étrangères, Cle International.
- BARBOT, M.-J., CAMATARRI, G. (1999), *Autonomie et apprentissage. Innovation dans la formation*. Presses Universitaires de France, Paris.
- BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. (1995), « Autonomie de l’apprenant, autonomie de l’enseignant », in J. Pêcheur et G. Vigner (coord.), *Méthodes et méthodologies, Le Français dans le Monde, Recherches et applications*.
- BRAMMERTS, H. (2002) « Apprendre en tandem : principes et objectifs », in B. Helmling (coord.), *L’apprentissage autonome des langues en tandem*, Collection Crédif essais, Didier, 19-24.
- BUCHER-POTEAUX, N. (2000a) « L’utilisation du multimédia en autoformation dans les centres de ressources de langues », in *Triangle n°17*, ENS éditions, 119-126.
- BUCHER-POTEAUX, N. (2000b) « Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions », in *Les Langues Modernes n°3/2000*, APLV, 8-11.
- CARRASCO, E., MASPERI, M. (1999), « Itinéraires individualisés en auto-apprentissage guidé », in *Actes des journées d’étude 1996 Stratégies et dynamiques de l’apprentissage des langues en centre d’auto-formation*, Maison des Langues et des Cultures, CERELC, Université Stendhal Grenoble, document ronéotypé, 35-44.
- CHAPELLE, C. A. (1997), « CALL in the year 2000 : Still in search of research paradigms? », in *Language Learning and Technology*, 1/1, July 97, 19-43.  
<http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html>

- CHAPELLE, C.A. (1999), « Research questions for a CALL research agenda: A reply to Rafael Salaberry », in *Language Learning and Technology*, 3/1, 108-113. <http://llt.msu.edu/vol3num1/comment/reply.html>
- CHAPELLE, C.A. (2002, non publiée), « Les trois défis de la recherche sur les TIC pour l'apprentissage des langues », *Conférence réalisée pour l'Ecole Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société*, MSH Alpes, Grenoble, 6 mars 2002.
- DABENE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.C., FOERSTER, C. (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Hatier, Coll. Lal.
- DEGACHE, C. (2000), « La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique », in J. Billiez et al. (coord.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 5<sup>e</sup> colloque international ACEDLE, nov. 99*, Grenoble, 147-160.
- DEGACHE, C. (2001), « Un nuevo certificado para los estudiantes especializados : el CLES », in *Dialogues n°14, Bulletin d'information pour la coopération linguistique et éducative franco-argentine*, Buenos Aires, page 4.
- DEJEAN, C., TEA, E. (2002), « Types d'auto-apprentissage, modes d'accompagnement et usages des TICE », in Barbot, M.-J. et Pugibet, V. (coord.), *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence, Le Français dans le Monde, n° spécial Recherches et applications*, janvier 2002, Cle International FIPF, 144-152.
- DEMAIZIERE, F. (2002), « Pédagogie : Formations ouvertes ou (à peine) entr'ouvertes ? », Article pédagogique, Café n°4, <http://www.cafepedagogique.net/divers/nostetes/index.php>
- DEMAIZIERE, F., ACHARD-BAYLE, G. (2002), « Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts, à distance, autoformation », communication présentée au *colloque international Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances*, Lyon, ENS L&SH, 13-15 juin 2002.
- DENISE, M., GUERCHON, M., MASSACRET, M., (1999) (coord.), *La formation ouverte et à distance, Revue internationale d'éducation n°23*, Sèvres, CIEP : Centre International d'Etudes Pédagogiques, sept. 1999, CNDP.
- DUQUETTE, L. (2002), « Analyse de données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimedia », in ALSIC, Vol. 5, n°1, mars 2002, 33-53. <http://www.alsic.org>
- FRATH, P. (2002), « Edito », in *Le Journal de Spiral, n°17*, Université Marc Bloch, Strasbourg, 1-2, <http://u2.u-strasbg.fr/spiral/Journal/journal.html>
- GANNAC, N., (2001), « Travail autonome... pédagogie différenciée : d'où venons-nous ? », in *les Langues Modernes n°4/2001*, 26-31.
- GREMMO, M.-J. (1999), « Améliorer son expression orale en autodirection », in *Mélanges n°24*, CRAPEL, Université Nancy 2, 59-90.
- GREMMO, M.-J., RILEY, P. (1997), « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée », in *Mélanges CRAPEL n°23*, 81-107.
- GRESLOU, E., ANDREOLLE, D. (1996), « Le Centre d'Auto-Apprentissage de la Maison des Langues et des Cultures : structures et dynamiques », in *Actes des journées d'étude 1996 Stratégies et dynamiques de l'apprentissage des langues en centre d'auto-formation*, Maison des Langues et des Cultures, CERELC, Université Stendhal Grenoble, document ronéotypé, 1-9.

- GRESLOU, E., MASPERI, M. (1999), « L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur à Grenoble : le CAA, MLC » [http://greco1.upmf-grenoble.fr/journees-tice-07-99/Documents/Pres\\_MLC/sld011.htm](http://greco1.upmf-grenoble.fr/journees-tice-07-99/Documents/Pres_MLC/sld011.htm)
- GREVEN-BORDE, H. (1996), « Comprendre, créer, maintenir », in *Actes des journées d'étude 1996 Stratégies et dynamiques de l'apprentissage des langues en centre d'auto-formation*, Maison des Langues et des Cultures, CERELC, Université Stendhal Grenoble, document ronéotypé, i-iv.
- GRIGORIADI-SVENSONN, M. (2000), « La mise en place d'un centre de ressources : considérations logistiques et pédagogiques », in *Les Langues Modernes n°3/2000*, APLV, 31-37.
- HEMLING, B. (2002) (coord.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Collection Crédif essais, Didier.
- HOLEC, H. (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Hatier.
- HOLEC, H. (1999), « De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation », in *Mélanges n°24*, CRAPEL, Université Nancy 2, 91-110.
- LITTLE, D. (2002), « Apprendre en tandem : l'autonomie de l'apprenant », in B. Helmling (coord.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Collection Crédif essais, Didier, 25-30.
- MASPERI, M. (2000), *Etude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*, Thèse de doctorat, Presses Universitaires du Septentrion, Lille.
- O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PAQUIER, E. VELTCHEFF, C. (2002), « Pas de centre d'auto-apprentissage sans coopération avec les enseignants et les institutions ! », in Barbot, M.-J. et Pugibet, V. (coord.), *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence, Le Français dans le Monde, n° spécial Recherches et applications*, janvier 2002, Cle International FIPF, 153-164.
- PUREN, C. (2002a), « Innovation et cohérence en didactique des langues », in *New Standpoints*, avril 2002, 3-7.
- PUREN, C. (2002b), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », in *Les Langues Modernes n°3/2002*, APLV, 55-71.
- VANNIER, B. (1992), « Trois questions à... Bernard Vannier, Eurocentres », in L. Porcher (coord.), *Les auto-apprentissages, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Collection F, Hachette, 42-43.