

Mise en place d'un dispositif d'autoformation pour l'apprentissage du français au sein du centre de ressources en langues de l'Université de Playa Ancha : analyse et perspectives

Maëlle Crosse

Master 2 FLE, Université Lille 3

Stagiaire à l'Université de Playa Ancha, Valparaiso - Chili

maelle.crosse@gmail.com



Synergies Chili n° 5 - 2009 pp. 169-179

Résumé : Depuis 2007, l'Université de Playa Ancha dispose d'un Centre de Ressources en Langues qui permet d'améliorer les performances linguistiques des étudiants. Il s'agit d'une part d'intégrer les multimédias aux pratiques des enseignants et des étudiants dans le cadre des cours mais également de développer les auto-apprentissages en dehors de la classe. Le dispositif que nous nous sommes proposé de mettre en place dans le cadre de notre stage de Master 2 Professionnel en Français Langue Etrangère, et dont la durée était de quatre mois, s'inscrivait dans ces objectifs et devait permettre d'accompagner les étudiants dans l'acquisition de cette compétence qu'est l'autonomie. Nous nous référons ici à la définition proposée par Barbot et Camatarri, c'est-à-dire « le comportement d'un système qui a en soi, ou établit pour lui-même sa propre validité ou les règles de sa propre action » (Barbot, Camatarri 1999 : 25). Notre projet reprenait les questionnements liés à la mise en place d'un dispositif d'autoformation dans une perspective actionnelle : il s'agissait d'agir sur le terrain pour passer progressivement d'un paradigme de l'hétéroformation à l'autoformation, ceci afin qu'une autonomisation des apprentissages soit possible. Le projet s'inscrivait ainsi dans le cadre d'une recherche-action, c'est-à-dire une recherche qui vise une modification des pratiques dans une institution précise, à travers une analyse des résultats obtenus. Or, le passage d'un paradigme à l'autre prend un certain temps, ce projet ne pouvait donc être qu'une introduction à ce changement. Nous nous intéresserons tout d'abord aux finalités et aux objectifs du dispositif, avant de présenter les moyens mis en œuvre, et le déroulement du projet. Nous analyserons ensuite le dispositif et aborderons les perspectives possibles pour son avenir.

Mots-clés : apprentissage - autoformation - autonomie - multimédia

Abstract: Since 2007, a language resource centre has been in use at the University of Playa Ancha in order to help students to improve their language skills. The centre should help the teachers and the students to integrate multimedia tools to their application inside the classroom and to develop self-directed learning outside the classroom. Developing an autonomous skill in the students was indeed one of the most important goals in the use of this centre. However, no project had been set up to guide the students in the acquisition of autonomy and to help them to develop self-learning strategies. Therefore, we offered to set up a project as part of our training period for a Master 2 French as a Foreign Language. The goal of the project was to gradually change

from hetero-directed to self-directed learning in order to develop the autonomy in the students. First we will describe briefly the working field. Then we will present the aims and the goals of the project, its displayed means and its implementation. In the end, we will analyse the project and we will see what the prospects could be in the future.

Key words: *learning - autonomous learning - autonomy - multimedia*

Resumen: Desde el 2007, la Universidad de Playa Ancha dispone de un Centro de Recursos de Lenguas que permite mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos. Por una parte se trata de integrar la multimedia a las prácticas de los docentes y de los alumnos en el aula, así como de desarrollar el autoaprendizaje fuera de ella. El dispositivo que nos propusimos implementar en el marco de nuestra práctica de Master 2 Profesional de Francés Lengua Extranjera, con una duración de cuatro meses, se enmarcaba en estos objetivos y debía acompañar a los alumnos en la adquisición de esta competencia que es la autonomía. Nos referimos aquí a la definición propuesta por Barbot y Camatarri, o sea « el comportamiento de un sistema que en sí tiene o establece para sí mismo, su propia validez o las reglas de su propia acción » (Barbot, Camatarri 1999: 25). Nuestro proyecto retomó los cuestionamientos vinculados a la implementación de un dispositivo de autoformación en una perspectiva accional: se trataba de actuar en terreno para pasar progresivamente de un paradigma de la heteroformación a la autoformación, con la finalidad de hacer posible una autonomización de los aprendizajes. El proyecto se enmarcó entonces en el paradigma de una investigación-acción, es decir una investigación que apunta a modificar las prácticas en una determinada institución, a través de un análisis de los resultados obtenidos. Ahora bien, dado que el paso de un paradigma al otro toma un cierto tiempo, este proyecto no podía ser más que una introducción a este cambio. Antes de presentar los medios puestos en práctica y el desarrollo del proyecto, nos interesaremos primeramente en los fines y en los objetivos del dispositivo. Enseguida analizaremos el dispositivo y abordaremos las perspectivas posibles para su futuro.

Palabras claves: *aprendizaje - autoformación - autonomía - multimedia*

Le dispositif d'autoformation : finalités et objectifs

Le dispositif devait s'intégrer au sein du CREAL et devait permettre d'introduire une autonomisation dans les pratiques d'apprentissage. En effet, l'autonomie n'est pas une compétence innée, mais « un potentiel : il s'active par acquisition (environnement familial et social) ou par apprentissage » (Barbot 2007 : 163). Notre objectif était donc ici de rendre cette compétence accessible à tous, en l'introduisant dans les apprentissages, dans une optique plus large de former des individus autonomes qui soient capables de s'adapter aux changements de la société, et de continuer à se former tout au long de leur vie. Or, nous considérons que cette autonomie doit être développée au sein même des systèmes de formation, dans les apprentissages. Ainsi que le souligne Albero, s'autoformer est en effet devenu une nécessité : « Aujourd'hui, acquérir des capacités d'apprentissage permanent pour actualiser ses connaissances, être capable d'adaptation rapide, de réactivité, d'autonomie, d'initiative, est devenu pour tout un chacun indispensable » (Albero 1999).

Afin de parvenir à cela, il convenait de passer d'un paradigme de l'hétéroformation à celui d'autoformation de façon progressive. Passer d'un paradigme à l'autre suppose de dégager les spécificités du dispositif si l'on veut éviter de reproduire des « *comportements pédagogiques anciens* » (Albero 2000 : 10). En ce qui nous concerne, l'innovation devait consister à développer l'autonomie au sein d'un système hétérodirigé, entraînant ainsi un changement des rôles enseignants - apprenants, et un éclatement des trois unités qui constituent la classe (lieu, temps et action).

La mise en place d'un dispositif d'autoformation hybride au sein du CREAL nous semblait être une réponse possible à l'introduction de ces changements. Nous entendons ici la « *coexistence dans un même dispositif de cours classiques, de regroupements, d'auto-apprentissage dans des centres et de formation à distance* » (Barbot 2000 : 117). Il s'agissait donc d'introduire de l'autoformation de façon progressive au sein de l'institution concernée et de faire du CREAL un véritable centre de ressources en langues, ainsi qu'il est défini par Brigitte Albero, c'est-à-dire ne mettant pas seulement à la disposition des apprenants des ressources matérielles mais aussi humaines : « *il est également le lieu où se tissent les échanges entre les divers acteurs, qu'ils soient des intervenants pédagogiques, des apprenants ou d'autres personnes participant à l'animation de l'espace langues* » (Albero 2001). Cela impliquait alors de concevoir un dispositif dans lequel seraient organisées ces interactions humaines.

Il s'agissait avant tout de placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage afin de lui donner un rôle actif, selon nous condition essentielle pour parvenir à une autonomisation. Notre projet se référait alors clairement à la théorie constructiviste, développée notamment par Jean Piaget. Cette théorie envisage l'apprentissage comme un processus cognitif de traitement de données qui se fait par construction et vérification d'hypothèses. Ainsi, l'apprentissage ne peut être transmis de l'extérieur, puisque seul l'apprenant est en mesure de s'approprier les connaissances. Relativement à cette théorie, nous nous inscrivions dans une approche actionnelle, telle qu'elle est promue par le Conseil de l'Europe, c'est-à-dire qu'elle « *considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » (CECRL 2000 : 15). Cette approche met donc l'accent sur le rôle actif de l'apprenant et sur le contexte social dans lequel il agit.

En effet, dans l'autoformation, l'apprenant est placé en position active puisqu'il doit « *prendre en charge son activité intellectuelle* » (Lahire 2005 : 328). Passer de pratiques hétéroformatives à celles d'autoformation doit responsabiliser pleinement l'apprenant et l'amener à assumer l'acte d'apprentissage. D'après Holec et Cembalo, cela implique pour l'apprenant d'être capable de :

- « définir ses objectifs ;
- définir ses conditions d'apprentissage (matériels, disponibilité temporelle, formes d'apprentissage privilégiées, etc.) ;
- définir le contenu et la méthode d'apprentissage ;

- procéder à l'apprentissage proprement dit ;
- évaluer les résultats de cet apprentissage » (Holec, Cembalo 1973 : 6).

Rendre l'apprenant actif et autonome suppose par ailleurs une individualisation de l'apprentissage, c'est pourquoi nous nous sommes particulièrement intéressés à la pédagogie différenciée. Comme il est précisé dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, « la pédagogie différenciée ne constitue pas une méthode pédagogique (...). C'est une démarche pédagogique qui prend place à l'intérieur de choix méthodologiques plus généraux, et qui permet d'apporter une réponse à l'hétérogénéité des élèves » (Cuq 2003 : 190). Cette pédagogie est définie comme « une option où l'on s'efforce de tracer un enseignement aussi individualisé que possible sans cesser pour autant de maintenir un rapport positif de l'intéressé avec le savoir en lui-même » (Cuq 2003 : 190), l'individualisation en étant un principe essentiel. Considérant qu'à un même stade de développement cognitif, peuvent correspondre des stratégies d'apprentissage fort hétérogènes, il convient de ne pas évaluer seulement les produits de l'apprentissage, mais également les processus d'apprentissage mis en œuvre, en tenant compte du fait que chaque personne apprend à sa manière et que chacun présente à la fois des compétences et des difficultés spécifiques.

A l'instar d'Albero, nous pensons que le dispositif d'autoformation peut permettre cette individualisation, car il permet de se centrer sur l'apprenant selon ses besoins et ses objectifs. Ainsi, il semble être la modalité la mieux adaptée « aux exigences d'autonomie, de responsabilité, de réflexion critique et d'auto-évaluation pour un apprentissage permanent » (Albero 2000 : 31). En effet, l'ouverture qu'il offre donne une certaine liberté aux apprenants concernant le rythme et la fréquence d'apprentissage, le choix des ressources, des objectifs, des activités. Il nous permet donc de passer d'une « pédagogie frontale où l'ensemble des élèves écoutent l'enseignant en même temps ou exécutent simultanément le même exercice » à une pédagogie différenciée, c'est-à-dire à une « pluriactivité » (Lahire 2005 : 328).

Ce type de dispositif devait ainsi permettre l'amélioration des performances linguistiques des apprenants puisque ces derniers étaient alors en mesure de travailler selon leurs propres besoins. Selon nous, permettre aux apprenants de travailler de façons diversifiées, c'était permettre au plus grand nombre de réussir.

Les moyens mis en œuvre : exploitation des outils multimédias dans le cadre de l'autoformation

Les salles multimédias dont nous disposons au CREAL devaient nous permettre de mettre en place à la fois une différenciation des activités et de développer l'autonomie des étudiants. Nous entendons par « multimédia », tout support qui regroupe à la fois du texte, du son, et/ou de l'image, permettant ainsi une interactivité entre ces différents types de données. A l'instar de Marie-José Barbot, nous pouvons supposer que les multimédias peuvent influencer le système éducatif vers les auto-apprentissages : « leur pratique favorise un déconditionnement par rapport aux représentations traditionnelles des rôles de l'enseignant et de l'apprenant » (Barbot 2000 : 55). En effet, le multimédia peut

contribuer efficacement à « *une évolution de l'enseignement-apprentissage des langues en remédiant aux contraintes posées par l'enseignement en présentiel, grâce à l'auto-évaluation et au développement de formules aboutissant à une réelle autonomisation de l'apprenant* » (Hirschsprung 2005 : 36).

De plus, les multimédias se prêtent à la construction de parcours individualisés car l'apprenant peut travailler seul et à son rythme, il est donc libre de gérer son temps mais aussi son espace d'apprentissage ainsi que ses éventuelles erreurs (Hirschsprung 2005 : 37). Enfin, comme le souligne Marie-José Barbot, « *l'utilisation de multimédias devrait permettre de respecter les styles d'apprentissage* » (Barbot 2000 : 50), par exemple grâce à la multimodalité de l'hypertexte. Le choix des multimédias nous semblant alors particulièrement pertinent, encore restait-il à sélectionner parmi la multitude d'outils disponibles, ceux que nous exploiterions pour notre projet.

Notre choix s'est porté notamment sur la plateforme d'apprentissage *Moodle* et le portfolio électronique. Nous entendons par « plateforme d'apprentissage », « *un dispositif qui a pour premières finalités la mise à disposition, la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat* » (Educnet). Les plateformes de formation en ligne combinent plusieurs outils : des forums, des chats, des wikis, etc. Comme tout outil, leur utilisation dépend de l'intention de l'utilisateur : elles peuvent favoriser « *l'entrée par les contenus ou les compétences, le travail collaboratif ou individuel, l'acquisition de compétences ou l'organisation de connaissances* » (Sockett 2009). Dans le cadre de l'autoformation, l'utilisation de la plateforme devait permettre de développer le travail à distance en proposant des activités en ligne qui permettraient grâce à leur diversité, une individualisation, chacun devant pouvoir y trouver ce qu'il recherchait en fonction de ses objectifs.

Ce travail à distance devait aussi être accompagné d'une communication à distance avec le tuteur mais aussi entre pairs, via les forums. Nous considérons en effet que l'autoformation ne doit pas être prétexte à travailler seul. Au contraire, en nous référant à l'approche socioculturelle inspirée des travaux de Vygotski, Leontiev et Bakhtine, qui met l'accent sur le contexte socioculturel de la cognition, nous considérons que la connaissance est l'effet d'une co-construction entre les individus et les groupes. Selon cette approche, la cognition est considérée comme socialement partagée, l'apprentissage étant alors une activité elle-même située socialement. Il était donc important de permettre ces échanges dans le travail à distance. En outre, il fallait développer une attitude active de l'apprenant sur la plateforme, notamment avec la recherche de ressources et la participation aux forums.

D'autre part, tous les étudiants ont créé, dans le cadre du module d'autoformation, un portfolio électronique. Nous avons choisi ce support à la préférence du format papier qui n'aurait pas permis aux étudiants de déposer leurs fichiers audio mais aussi parce que la version électronique permet de modifier facilement ses documents. Pour la réalisation de cet outil, nous nous sommes basée sur celui développé par le Conseil de l'Europe, le Portfolio Européen des Langues. Il s'agit d'« *un document dans lequel toute personne*

qui apprend ou a appris une langue - que ce soit à l'école ou en dehors - peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles » (site du Conseil de l'Europe).

Le portfolio a pour buts de « motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux » et de « fournir un état des capacités langagières et culturelles qu'ils ont acquises » (site du Conseil de l'Europe). Il a donc une fonction pédagogique importante qui consiste à accroître la motivation des apprenants, à les rendre responsables de leurs apprentissages, et à les encourager à accroître leur expérience plurilingue et interculturelle. Il s'agit en effet d'amener les apprenants à réfléchir sur leurs apprentissages en langues, et à s'auto-évaluer, afin de les rendre autonomes. Ils sont ainsi encouragés à se former tout au long de leur vie, ce qui rejoint les finalités que nous avons énoncées plus haut. « *L'évaluation est fondée sur les compétences à atteindre plutôt que sur le résultat brut* » (site du CIEP), ce qui rejoignait notre volonté d'individualiser l'apprentissage. En effet, dans le cadre du dispositif, cet outil ne devait pas permettre uniquement une auto-évaluation mais aussi une hétéro-évaluation, afin que le travail effectué en autoformation soit reconnu institutionnellement, au même titre que le travail effectué dans le cadre des cours en présentiel.

Le déroulement du projet

Le projet s'est déroulé en plusieurs étapes : un travail en amont, d'élaboration du dispositif, sa mise en place, l'expérimentation du module d'autoformation auprès des étudiants, et enfin l'évaluation du dispositif. Tout d'abord, il s'agissait en amont d'effectuer une analyse des besoins des étudiants et des enseignants à travers des questionnaires. Cela nous a permis de nous faire une meilleure idée du contexte dans lequel nous allions agir et de répondre aux besoins des acteurs concernés par le dispositif. Une fois cette analyse effectuée, nous avons pu mieux définir notre projet avant de le présenter aux différents acteurs et d'en négocier avec eux les modalités.

D'autre part, et dès notre arrivée, nous avons recensé les ressources existantes sur le site du CREAL pour déterminer les besoins existants. Par ailleurs, afin de permettre aux étudiants d'accéder plus facilement aux ressources, nous avons travaillé à leur classement afin de proposer des entrées diverses : par aptitude langagière et par compétence, par niveau, par thème, par type de document et enfin par objectif de communication. Il s'agissait en effet de « *veiller à la disponibilité spatiale* » et donc de « *permettre un accès direct et rapide grâce à un répertoire et à des fiches descriptives* » (Barbot 2000 : 86) comportant des indicateurs communs pour chaque document. Ce travail ne s'est toutefois pas limité à cette phase préparatoire puisque nous y avons retravaillé jusqu'à la fin de notre stage.

Parallèlement, nous avons voulu enrichir le répertoire de ressources proposées, ce qui nous a conduit à sélectionner des ressources multimédias sur Internet. Il fallait proposer des ressources qui permettent à chaque apprenant de travailler selon ses besoins et ses objectifs. Nous avons mis à disposition deux catégories

de ressources : des ressources brutes et des ressources pédagogiques, « *les premières étant en attente d'exploitation (...), les secondes étant directement utilisables par l'apprenant ou l'enseignant* » (Mangenot 2003). En outre, nous avons ajouté « *du matériel de guidage pour « apprendre à apprendre », qui doit « favoriser une réflexion sur les différentes opérations de l'apprentissage d'une part, sur l'auto-observation de l'autre* » (Barbot 2000 : 88), afin d'accompagner les étudiants dans leur processus d'autonomisation.

Suite à cette phase préparatoire, nous avons pu mettre en place le module d'autoformation. D'abord, les étudiants ont été invités à passer le test *Dialang* de positionnement en langue pour déterminer leur niveau en français selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2000). Cela était nécessaire dans le cadre de notre analyse de besoins mais également pour qu'ils puissent trouver des ressources adaptées à leur niveau. Parallèlement, nous avons réalisé des entretiens individuels notamment pour guider les apprenants dans la définition de leurs objectifs.

Nous avons pu ensuite commencer la phase d'expérimentation du module. Celui-ci était organisé autour d'activités devant allier distance et présentiel, afin que le dispositif soit véritablement intégré à ce qui était fait en classe avec les enseignants. Ces activités étaient basées sur la notion de « tâche », que Nunan définit comme « *un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique* » (Cuq 2003 : 234). En effet, il s'agissait d'engager l'apprenant dans une démarche active à travers des activités de groupe et l'exploitation de documents authentiques. Pour cela, les activités proposées devaient laisser à l'apprenant le choix du thème, des ressources, de la manière de travailler. Toujours dans cette même optique, toutes les productions donnaient lieu à un *feedback* indirect de notre part : nous ne corrigions pas directement les erreurs mais invitons les étudiants à travers divers commentaires, à s'auto-corriger. Enfin, nous avons donné un créneau de deux semaines pour permettre la réalisation de ces travaux afin que chacun puisse travailler à son rythme.

Chacune de ces activités était accompagnée d'une auto-évaluation de la part de l'étudiant, qui comptait pour 50% de la note. Pour les aider à cela, nous avons fourni aux étudiants une grille d'auto-évaluation. Cela devait engager les étudiants dans une démarche de réflexion sur l'apprentissage. D'autre part, nous avons proposé des activités de réflexion métacognitive que nous avons définies comme des activités d' « apprendre à apprendre » afin d'aider les apprenants dans cette démarche réflexive, et de les accompagner dans cette prise de conscience. Nous entendons par « apprendre à apprendre », l'acquisition des « *savoirs et savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre* », cette acquisition concernant « *les domaines de la culture langagière, de la culture d'apprentissage et de l'expertise méthodologique* » (Holec 1995 : 39). Ces activités donnaient lieu ensuite à des séances de regroupement en présentiel afin de faire partager les réflexions et d'apprendre dans l'interaction entre pairs.

Enfin, le module a donné lieu à une évaluation afin de le légitimer de façon institutionnelle. Cette évaluation s'est faite à partir des portfolios rendus à la fin du semestre et dont nous avons pris en compte les critères suivants :

- le degré des activités (c'est-à-dire la régularité des travaux) ;
- l'organisation du portfolio ;
- l'adéquation des activités en fonction du niveau de l'étudiant (selon le test *Dialang*) et en fonction des objectifs visés et
- la progression dans les activités (à travers les productions langagières) et dans la réflexion (à travers les fiches d'auto-évaluation).

Analyse du dispositif

La difficulté majeure que nous avons rencontrée dans cette expérience aura été de mobiliser les acteurs pédagogiques autour du projet. Si nous étions partie au départ avec l'idée qu'il fallait rompre avec les pratiques existantes, nous avons réalisé dans la mise en place du dispositif que ce choix stratégique ne mènerait à rien. En conséquence, il fallait se diriger vers une transition progressive des pratiques d'un paradigme à un autre. Cela nous a conduite d'une part, à revoir l'équilibre entre le présentiel et la distance, et d'autre part, à renforcer le guidage et l'accompagnement au sein du dispositif.

En effet, nous devons pallier au manque d'autonomie de nos étudiants. Ceux-ci étant peu habitués à travailler à distance, il fallait les amener à ce faire de façon progressive. Alors qu'au départ, le dispositif prévoyait surtout des activités à distance, nous avons été amenée à introduire davantage de présentiel. Nous avons pu ainsi mieux les guider dans la réalisation des activités mais aussi mieux les accompagner dans le processus d'autonomisation. Cela nous permettait par ailleurs de faire véritablement un lien entre le présentiel et la distance et ainsi de mieux intégrer l'autoformation aux pratiques des étudiants mais aussi des enseignants. A ce propos, l'exploitation de la plateforme *Moodle* devait contribuer à faire évoluer les pratiques des étudiants. Toutefois, cet objectif ne semble pas avoir été atteint. Nous pensons donc qu'à l'avenir, la plateforme devrait être davantage exploitée dans une perspective de travail collaboratif afin d'engager une attitude plus active de la part de l'apprenant.

D'autre part, nous avons essayé de développer l'autonomie des étudiants à travers une individualisation de l'apprentissage. Toutefois, nous avons réalisé qu'il n'était pas suffisant de permettre cette individualisation. Encore fallait-il amener ces acteurs à en tirer véritablement profit. Dans l'élaboration du dispositif, nous avons sans doute sous-estimé l'importance du guidage et de l'accompagnement des apprenants. Nous avons donc tenté de remédier à cela, en mettant l'accent sur ces deux aspects. Il est important de souligner que l'individualisation volontairement mise en place dans le cadre du dispositif s'est retrouvée dans les évaluations. Ainsi, lors de l'évaluation finale, nous avons réalisé que le dispositif pouvait véritablement avantager les plus faibles qui ont pu obtenir dans le cadre du module de bons résultats. En effet, contrairement au système d'évaluation en place qui évalue les résultats, indifféremment des capacités de chaque étudiant, notre évaluation devait permettre d'évaluer le processus davantage que le

résultat et en prenant en compte les différences de niveaux et de compétences. Ce type de dispositif représente d'ailleurs certainement une aide aux apprenants les plus faibles, pas seulement du point de vue de l'évaluation mais aussi parce qu'il leur donne les moyens d'acquérir des stratégies d'apprentissage que les apprenants plus efficaces maîtrisent déjà.

Enfin, amener l'apprenant à prendre en main son apprentissage supposait de travailler sur ses représentations, afin qu'il prenne conscience de cette nécessité et qu'il ne considère plus l'enseignant comme étant au cœur de la relation pédagogique mais lui-même. Il est en effet particulièrement difficile de faire réfléchir les étudiants non plus du point de vue de l'enseignement mais de l'apprentissage. Or sans cela, ils ne peuvent pas être en mesure d'aborder l'autoformation de façon positive mais l'envisagent plutôt comme un « abandon » de l'enseignant. Nous avons tenté d'engager l'apprenant dans un processus de réflexion métacognitive, d'une part avec les activités « apprendre à apprendre » et d'autre part, à travers l'auto-évaluation. Nous avons pu percevoir un changement chez quelques étudiants qui ont fait des progrès dans l'analyse de leurs travaux. Nous remarquons toutefois que les étudiants analysent surtout le contenu et moins le processus d'apprentissage, et c'est donc à cela qu'il faudra continuer de travailler.

Pour parvenir à modifier les représentations des étudiants, nous devons amener préalablement les enseignants à modifier eux-mêmes leurs pratiques et donc leurs propres représentations. Quatre mois est une durée très courte et particulièrement en ce qui concerne les représentations qui nécessitent un travail de longue haleine. Il peut être en effet difficile d'accepter que le professeur de langue puisse faire un travail qui ne soit pas linguistique mais plutôt de l'ordre de ce que nous pouvons appeler l'« accompagnement pédagogique ». Or, il est essentiel d'amener les enseignants à accepter que dans l'autoformation leur rôle évolue et que cet accompagnement fait partie intégrante de ce nouveau rôle.

Perspectives

En conclusion, nous pouvons voir à travers notre analyse qu'un certain nombre de choses doit encore être développé pour qu'on réussisse à intégrer véritablement l'autoformation dans ce contexte institutionnel. D'après nous, la première condition pour que le dispositif fonctionne de façon optimale est d'alléger le volume horaire des cours en présentiel. En effet, si cette condition n'est pas remplie, l'autoformation restera pour les étudiants mais aussi pour leurs enseignants, un travail supplémentaire auquel on répugnera à consacrer du temps.

Par ailleurs, pour faire du CREAL un véritable centre de ressources en langues concourant au développement de l'autonomie dans les apprentissages, il faudra organiser les ressources humaines de telle manière que cet accompagnement plus seulement linguistique mais surtout méthodologique et méta-réflexif soit possible. Il s'agira donc pour l'institution d'organiser un tutorat dans le cadre de l'optimisation de son centre multimédia.

Il faudra d'autre part continuer à travailler sur les représentations des apprenants qui n'ont pas encore saisi que leur rôle est central dans le processus d'apprentissage. Cela implique de la part des enseignants de faire préalablement un travail de réflexion qui les amène à modifier leurs pratiques pour un enseignement moins directif et pour qu'un rôle actif soit donné à l'apprenant. Seule cette prise de conscience permettra aux étudiants de s'engager de façon positive dans le processus d'autoformation. Quand les étudiants auront intégré l'idée que c'est eux et non leurs enseignants qui construisent leur apprentissage, on pourra alors les guider de moins en moins afin qu'ils puissent progressivement devenir des apprenants autonomes.

Enfin, ce projet devait permettre une expérimentation auprès des étudiants en français mais il est bien sûr souhaitable que ce dispositif soit élargi à l'ensemble des filières de langues de l'Université et que l'on mette en place une équipe transdisciplinaire qui puisse mutualiser les ressources et les activités.

Bibliographie

Albero, B. (1999) *L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie*. In Le Meur G., 2002, Université ouverte, Formation virtuelle et apprentissage, Communications francophones du Cinquième colloque européen sur l'autoformation à Barcelone, 16-18 décembre 1999, Paris. L'Harmattan, pp. 459-483.

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

Albero, B. (2001) *Les espaces langues : un potentiel d'évolutions des pratiques d'enseignement et des pratiques d'apprentissage*. In Langues Modernes numéro 2 (pp 76-84)

Barbot, M.-J. ; Camatarri, G. (1999) *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. Paris. PUF.

Barbot, M.-J. (2000) *Les auto-apprentissages*. Paris. Clé International.

Conseil de l'Europe (2000) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris. Didier.

Cuq, Jean-Pierre (Dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. Clé International.

Hirschsprung, N. (2005) *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris. Hachette.

Holec, H. ; Cembalo, M. (1973) *Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie*. Mélanges Pédagogiques.

Holec, H. (1995) *Apprentissage autodirigé. Petit précis en forme de glossaire*. In Le Français dans le monde, n° 277.

Lahire, B. (2005) *L'esprit sociologique*. Editions La Découverte.

Mangenot, F. (2003) *Ressources pédagogiques sur Internet pour les étudiants et enseignants thaïlandais de FLE*.

Mangenot, F. (2006) *Internet et la classe de langue*. Paris. Clé International.

Piaget, J. (1969) *Psychologie et pédagogie*. Paris. Denoël.

Vygotski, L. (1997) *Pensée et langage*. Paris. La Dispute.

Sitographie

<http://prismelangues.u-strasbg.fr/spip.php?article192> : Sockett G., 2009, « De l'espace numérique de travail à l'environnement personnel d'apprentissage »

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili2/valenzuela.pdf> : Valenzuela O., Villalón C., 2006, « Amélioration et innovation des processus d'enseignement - apprentissage de langues étrangères à l'Université de Playa Ancha »

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe2.pdf> : Barbot MJ, 2007, « L'autonomie par les TIC ? obstacles à surmonter et conditions pour son réinvestissement tout au long de la vie »

<http://www.ciep.fr/sitographie/ries43.php> : site du CIEP (Centre international d'études pédagogiques), Revue internationale d'éducation Sèvres, n° 43, « Le portfolio ou portefeuille de compétences »

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html : site du Conseil de l'Europe présentant le Portfolio Européen des Langues

<http://www.educnet.education.fr/superieur/glossaire/?searchterm=glossaire> : Glossaire proposé par le site Educnet