

PROPOSITION D'ACCOMPAGNEMENT MÉDIATISÉ POUR FACILITER L'INTÉGRATION DU SECONDAIRE AU SUPÉRIEUR : QUEL SCÉNARIO POUR QUELS TYPES D'ÉCHANGES?

Nicky Macré

Université Charles-De-Gaulle Lille 3 Laboratoire Théodile

Résumé : Afin d'appréhender les besoins spécifiques des étudiants spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) inscrits en première année à l'université avec un niveau A2 en anglais, cet article propose d'identifier les aspects cognitifs, psychologiques et sociaux de ces apprenants pour ensuite les utiliser dans la conception d'un scénario pédagogique.

A travers l'analyse d'un corpus de carnets de bord et d'entretiens semi-directifs, cette contribution s'attache à expliciter la façon dont les jugements d'auto-efficacité et les compétences à l'autorégulation sont des facteurs susceptibles de bloquer ou activer le processus d'autonomisation de ces étudiants. Ensuite, à partir d'un descriptif détaillé du dispositif, nous expliciterons la manière dont la conception du scénario pédagogique ainsi que les types d'échanges et de travail collectif qu'ils visent ont eu pour objectif de faciliter l'intégration de ces apprenants.

Mots-clés : Processus d'autonomisation, jugement d'auto-efficacité, autorégulation, apprenants LANSAD

1. Introduction

L'intégration des apprenants LANSAD¹ dans l'enseignement supérieur s'est traduite par une augmentation du nombre d'étudiants « non-spécialistes » de niveau A2/B1 dans des centres de langues destinés à l'origine à des étudiants de niveau B2, C1 en anglais.

Dans la plupart de ces centres, ces apprenants sont incités à prendre en charge leur formation au même titre que des apprenants de niveaux avancés alors qu'il leur faut affronter davantage d'obstacles tant sur le plan psychologique que cognitif et combler ainsi des écarts de connaissance plus importants.

Bien que l'apprentissage des langues en autoformation avec utilisation des TIC soit aujourd'hui largement adopté par les institutions supérieures, des difficultés à mettre en œuvre ces pratiques pédagogiques visant à l'autonomie ont été relevées par diverses études (Albero, 2003). Malgré les avantages pédagogiques, économiques et technologiques que le développement des TIC peut offrir, ces études soulignent que si l'apprenant n'est pas pris en compte, à la fois dans le cours et dans le travail demandé en dehors des cours avec l'aide des TIC, un enseignement visant l'autonomie n'est pas garanti (Barbot, 2003).

Afin de pouvoir proposer des dispositifs appropriés aux apprenants de tous niveaux confondus, cette intervention vise à identifier les besoins spécifiques des apprenants de niveau A2 en première année et à répondre aux questions exploratoires suivantes : qui sont ces apprenants ? Quels types d'échanges faut-il viser ? L'accompagnement proposé se doit également de tenir compte des contraintes de nature institutionnelle et organisationnelle.

Dans un premier temps, nous détaillerons le contexte de la recherche ainsi que la méthodologie de la recherche-action² mise en œuvre. Nous expliciterons ensuite, à partir d'un descriptif détaillé du module en trois phases, la conception du scénario pédagogique et les types d'échanges et de travail collectif qu'ils visent en gardant pour objectif celui de faciliter l'intégration de ces apprenants.

2. Le contexte

La recherche s'est déroulée au sein de l'université Lyon 2. Elle concerne les apprenants LANSAD de niveau A2 inscrits en première année. Dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais en autoformation accompagnée à l'université Lyon 2, les apprenants sont invités à assister à vingt-et-un heures de cours par semestre en présentiel et à effectuer un minimum de quinze heures de travail en dehors des cours. L'objectif principal est de préparer ces étudiants à une certification du CLES 1³. Pendant le cours, l'accent est mis sur la compréhension et la production orale tandis que le travail effectué en dehors des cours est laissé au libre choix des étudiants. L'accompagnement médiatisé proposé remplace le travail à la maison. Il se déroule entièrement à distance et ce, pendant un semestre. En dehors du contenu des sujets traités en cours, il n'y a aucun lien entre les deux modes de travail et ceux-ci peuvent être gérés par deux personnes différentes. Ainsi les cours peuvent servir à mettre à profit le vocabulaire acquis. Le travail à faire en groupe peut avoir lieu pendant le cours, ou en dehors.

¹ LANSAD : Langue pour Spécialistes d'Autres Disciplines

² Recherche-action : la mise en place d'une action sociale liée à un besoin social perçu par un ensemble de partenaires, selon une approche didactique, celle d'Ellis 1997 et de Narcy-Combes 2005, avec une logique spirale avec intervention et ajustement.

³ CLES : Compétences en Langues de L'Enseignement Supérieur (cf. www.certification-cles.fr/).

Les contraintes

Bien qu'il nous semble primordial de connaître les profils de ces apprenants, l'accompagnement proposé tient compte également des contraintes de nature institutionnelle et organisationnelle.

Depuis 2001, au niveau institutionnel, l'introduction de l'examen du CLES 1, 2 et dorénavant 3 dans le cursus universitaire laisse entendre une volonté de changement de paradigme d'exigences en langue. La préparation à la certification du CLES est devenue l'objectif principal des programmes alors que le format d'évaluation de cet examen est « scénarisé » sous forme de tâches⁴ à accomplir afin de réinvestir les données dans une production écrite et orale. Il s'agit d'un format donc auquel les étudiants ne sont pas habitués.

Au niveau pédagogique et organisationnel, le nombre croissant d'étudiants (2730 à Lyon 2 cette année, dont 2040 pour préparer le CLES 1) « rend difficile l'organisation rationnelle d'un enseignement efficace » (Bucher-Poteaux, 1998 : 483), qui est souvent confié à des non-titulaires : enseignants vacataires, lecteurs étrangers et enseignants du secondaire chargés de cours. En effet, le nombre important de vacataires (soixante neuf à Lyon 2) d'origines variées implique également des variations au niveau des compétences technologiques et du temps disponible pour l'évaluation et le suivi des étudiants. Une formation efficace pour préparer ces enseignants souvent peu habitués à faire de l'autoformation accompagnée est souvent difficile à mettre en place pour des raisons pratiques de budget, d'emploi du temps et de motivation.

3. Éléments théoriques

Cette proposition s'inscrit dans une approche socioconstructiviste et culturelle avec des fondements théoriques relatifs à l'acquisition d'une deuxième langue (Gaonac'h, 1991) ; (Ellis, 1994), à l'autonomie et à l'autoformation (Barbot, 2003) ; (Benson, 2001) ; (Linard, 2003).

3.1 Fondements théoriques linguistiques

En prenant appui sur des théories linguistiques, nous précisons que l'apprenant n'est plus un récepteur passif, mais un acteur responsable et activement impliqué dans son apprentissage :

« L'apprentissage linguistique est un processus mental au cours duquel l'apprenant construit, déconstruit, et reconstruit sans cesse sa compétence langagière (dite transitoire), sa grammaire (dite « intermédiaire »), et la langue qu'il s'approprie (dite « interlangue »), (C. Puren, P Bertocchini & E. Costanzo, 1998 : 195).

Après cinq à sept années d'anglais au collège et au lycée, ces étudiants ont toujours un niveau A2 en anglais et semblent avoir des difficultés à modifier leur interlangue. Pour ces raisons, en linguistique appliquée, je relève l'importance du « noticing » (repérage) (Schmidt, 1990) ; (Skehan, 1998) ; (Ellis, 1997), pour focaliser l'attention de l'apprenant sur les aspects qui posent problème et lui permettre ainsi de déclencher la première étape d'un processus qui implique la reconstruction consciente d'un énoncé. Un entraînement pour développer des automatismes apparaît alors nécessaire pour permettre une stabilisation des connaissances. (Demaizière et Narcy-Combes, 2005 : 3).

⁴ Tâche : selon la définition d'Ellis 2003 : 16

Théories cognitives

Les thèmes relevés dans les journaux et les entretiens sont principalement d'ordre psychocognitif aussi nous soulignerons l'importance des théories cognitivistes de l'apprentissage, portant sur le maintien d'un état d'équilibre de l'organisme dans un processus d'assimilation et d'accommodation, dans un système « interactionniste » (Piaget dans Gaonac'h, 2001 : 118). Ces théories soulignent également le besoin d'échanges interactifs pour stimuler et déclencher des processus cognitifs chez l'apprenant (Vygotsky dans Barnier, 2001). Nous évoquerons d'autre part le rôle essentiel de la médiation pour aider les apprenants à explorer, découvrir et interpréter les informations (Bruner dans Barnier, 2001), afin d'atteindre des objectifs qui sans cela, se seraient avérés hors de portée.

Nous soulignerons également l'importance de tenir compte du stade « *transitionnel* » de cette période « *d'adolescence* » et des nombreux défis biologiques, éducatifs et sociaux auxquels ces étudiants arrivant à l'université doivent faire face (Bandura, 2003 : 270).

Eccles & Midgley évoquent ces difficultés (1989) :

« En passant d'un environnement scolaire personnalisé de pairs familiers à un environnement scolaire dépersonnalisé les apprenants peuvent perdre un certain sentiment de contrôle, ont moins confiance en eux-mêmes, sont plus sensibles à l'évaluation sociale et souffrent d'une baisse de motivation personnelle ».

3.2 Fondements théoriques de l'autonomie et de l'autoformation

Bien que difficile à cerner, nous nous concentrerons sur une définition de l'autonomie dans laquelle les capacités cognitives, psychologiques et sociales sont prises en compte :

« Une capacité de haut niveau, cognitive, mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel. » (Linard, 2003 : 247).

Ces qualités d'attention, d'autocontrôle et de confiance en soi font référence aux facteurs internes de la motivation qui influencent les actions mises en place et sont responsables de l'intensité et de la persistance du comportement. En se basant sur le modèle « *dynamique* » de Dörnyei (2001) et de son adaptation pour l'apprentissage en autonomie assisté par les TIC de Raby (2007), nous avons analysé les journaux, les entretiens et également relevé les concepts qui semblent maintenir ou réduire l'intensité ou la force de la motivation. Les deux facteurs qui nous paraissent les plus pertinents pour établir les profils de ces apprenants sont le SEP, le sentiment d'efficacité personnelle et l'autorégulation.

Facteurs internes : sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Selon Bandura le sentiment d'efficacité personnelle fait référence à « *l'auto-perception des apprenants et à leur conviction intime qu'ils sont capables d'apprendre et d'effectuer une tâche à un niveau défini.* » (Bandura dans Zimmerman 2000 : 13). Selon cette théorie, des apprenants de SEP de niveau faible n'abordent pas les tâches difficiles comme des défis à relever mais plutôt comme des menaces à éviter. Ils doutent de leurs capacités et ont des attentes de résultats faibles. Ils sont tournés vers la performance et montrent peu d'intérêt intrinsèque, ayant tendance à attribuer les résultats décevants à une « *aptitude déficiente* » (Lecomte, 2004 : 61) et innée. Ils ont donc des difficultés à se motiver et s'impliquent faiblement vis-à-vis des objectifs qu'ils décident de poursuivre. Ils réduisent même leurs efforts devant les obstacles, les pensées négatives ayant tendance à dominer la situation et empêchant une réflexion logique sur la meilleure manière d'atteindre ses objectifs.

La construction du SEP

Les jugements d'auto-efficacité personnelle se construisent, d'après Bandura, à partir de quatre sources d'apprentissage : l'expérience vécue (les succès et les échecs du passé), l'expérience vicariante (l'observation de la réussite d'un apprenant de compétence égale), la persuasion verbale et l'état émotionnel ou physiologique (qui influence notre perception).

Afin de mieux identifier et tenir compte des profils de ces étudiants, l'analyse cherche à déterminer de quelle manière le développement cognitif de ces étudiants et leurs expériences d'anglais dans le passé ont contribué à la construction de leur actuel jugement d'auto-efficacité.

L'autorégulation et les concepts motivationnels qui sont liés

D'après Pintrich (2000), l'autorégulation est un processus actif et constructif par le biais duquel les apprenants « *fixent leurs objectifs d'apprentissage et exercent le suivi et le contrôle de leurs connaissances, motivations et comportements.* » Selon cette définition et en accord avec d'autres (Dörnyei, 2001, 2003 ; Zimmerman, 2002), l'autorégulation est décrite comme « *dynamique* » ou « *cyclique* ». La rétroaction d'expérience passée est utilisée pour réaliser des ajustements de l'effort en cours de route. Ces ajustements sont nécessaires car les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux sont en évolution permanente durant l'apprentissage et l'action, et doivent être observés ou surveillés. Outre l'auto-efficacité (le SEP), d'autres concepts motivationnels qui sont la formation de buts (Bandura, Martinez-Pons & Zimmerman, 1992) et de standards personnels (François, 2002 : 38), les attentes de résultats (Deci & Ryan, 1985 ; Vallerand, 1997) et les attributions causales (Weiner, 1992) peuvent intervenir dans le déclenchement, l'orientation, l'intensité et la persistance du comportement. Selon Bandura (2003) et Dörnyei (2001, 2003), ces comportements d'apprentissage apparaissent donc comme les manifestations ou les résultats de choix de stratégies d'autorégulation mises en place par l'apprenant. En agissant sur les stratégies d'anticipation, de fixation de but et d'auto-évaluation, les mécanismes du processus d'autorégulation, il serait donc possible de modifier ces comportements.

L'analyse des données nous permettra ainsi d'établir comment le processus d'autorégulation est mis en place par ces apprenants, pour ensuite proposer une aide qui permettra un meilleur contrôle de leurs apprentissages.

4. La méthodologie

Afin d'appréhender les besoins spécifiques des apprenants, une analyse qualitative d'un corpus de « journaux de bord⁵ » de dix apprenants LANSAD de première année de niveau A2 en autonomie accompagnée a été effectuée au Pôle Langues de l'université Lumière de Lyon 2.

4.1 Les critères de sélections

Afin d'améliorer la recherche⁶ et d'obtenir un échantillonnage représentatif de tous les étudiants de niveau A2 en première année à Lyon 2, les journaux étaient issus de quatre cours différents menés par quatre tuteurs/enseignants « experts »⁷ différents et sélectionnés hormis leur niveau de réflexion, selon leur âge et la faculté d'inscription. Tous les sujets

⁵ « Journaux de bord » qui répondaient à deux critères de sélection : une réelle analyse des actions entreprises à dominance descriptive et émotionnelle.

⁶ Éviter « l'effet tuteur » : l'influence du profil du tuteur sur l'apprenant.

⁷ Experts : deux enseignants français, deux anglais avec le CAPES et trois années d'expérience minimum dans l'enseignement en autonomie accompagnée.

étaient au lycée l'année précédente. Pour compléter et approfondir cette analyse, des entretiens semi-directifs ont également été effectués auprès des mêmes apprenants. Malheureusement, suite à la grève de 2007, seulement cinq entretiens ont été menés.

4.2 Les résultats et premières analyses

Une analyse de contenu a ainsi été effectuée et des indicateurs ont pu être relevés. Parmi eux, trois thèmes ont été dégagés et classés selon leurs aspects positifs ou négatifs : le développement cognitif des apprenants, les représentations sur leurs capacités à accomplir le travail, et les difficultés/ comportements pendant le parcours.

Le développement cognitif des apprenants

Concernant, la période de « transition » (Bandura, 2003), les inquiétudes sociales et éducatives se sont fait ressentir à travers des commentaires, faisant références aux difficultés d'adaptation au système universitaire : « Je me sens perdue ce n'est pas vraiment évident la fac ». Si les émotions ressenties pendant cette période comme l'angoisse et la peur représentent déjà un premier obstacle à surmonter, cumulées avec d'autres émotions associées aux expériences négatives de l'apprentissage d'anglais, ces obstacles prennent une tout autre proportion. L'expérience vécue est, selon Bandura, l'une des sources des jugements d'auto-efficacité personnelle. Sur les cinq entretiens⁸ cinq étudiants décrivent un moment de décrochage d'une durée de six mois ou plus survenu au collège ou au lycée, entraîné à leurs yeux par un écart de connaissance trop difficile à rattraper. Les raisons données pour justifier le décrochage sont liées au changement collège-lycée : le système de notation ou le nombre plus important d'étudiants, un problème de compatibilité avec l'enseignant ou un manque de concentration lié à la période « *d'adolescence* » ; ils expliquent s'être à ce moment là montrés plus intéressés par leurs amis que par l'apprentissage de l'anglais. Ces aspects négatifs liés à leurs expériences d'apprentissage de l'anglais et à leur stade de développement cognitif ne peuvent qu'affaiblir les jugements d'auto-efficacité de ces étudiants. Ils doutent de leurs capacités et ont des attentes de résultats faibles avant même d'arriver à l'université.

Les représentations sur leur capacité à faire le travail

Cet écart de connaissance s'est fait ressentir lors de la première semaine de cours par la manière dont les étudiants soulignent de façon négative leur petit niveau et le travail immense qui les attend.

« Je me rends compte que toutes mes années de lycée et collège sont derrière moi, et pourtant je me retrouve avec un niveau d'anglais très faible. »

En effet, ils n'abordent pas le travail à faire comme des défis à relever mais plutôt comme des obstacles impossible à surmonter : « *une montagne immense* ». Ils utilisent des termes comme « *se sentir dépassée et perdue* » pour décrire leurs sentiments.

Bien que la participation en cours se soit améliorée pour un certain nombre d'étudiants qui participaient peu ou jamais à l'oral au lycée, on relève une similitude dans les thèmes abordés, notamment concernant les sentiments d'écart de connaissance trop importants à rattraper :

« Durant le cours on a réappris à lire l'heure. Chose que l'on apprend durant la première année d'anglais au collège »

En effet, ce rappel met l'accent sur l'écart entre leur âge, leur niveau intellectuel et leur niveau en langues. Un écart qui fait resurgir des émotions négatives associées à leurs

⁸ La question a été posée directement dans les entretiens semi-directifs, mais les références négatives des journaux semblent confirmer la tendance. La question a été posée à dix autres étudiants cette année ; les analyses sont en cours.

apprentissages d'anglais du passé. Il y a là un sentiment « d'infantilisation » de la part des étudiants.

L'autonomie et la durée de la formation par semestre (vingt-et-un heures de cours, et quinze heures de travail en dehors), pourraient être l'occasion de revoir les bases tout en choisissant un sujet d'intérêt personnel, cependant les étudiants décrivent l'autonomie comme une méthode de langue où on se retrouve seul sans guide ou soutien :

« J'ai des doutes concernant la méthode car je sais que j'ai de grosses difficultés à travailler seul, sans personne pour me guider et me soutenir. »

Pour la plupart, la durée des cours est considérée comme insuffisante pour permettre une amélioration significative :

« Ce n'est pas avec 1h30 d'anglais par semaine que je vais réellement progresser ! »

Le travail en dehors n'est souvent pas associé aux facteurs dont dépend la réussite de la méthode. Il semble être dissocié d'une évaluation qui concerne uniquement les activités mises en place concrètement par l'enseignante. Le travail en dehors n'est pas pris au sérieux du fait qu'il n'est pas directement lié à une « spécialiste ».

Avec un écart de connaissance difficile à combler, ces apprenants doutent de leurs capacités et ont des attentes de résultats faibles. Être capable de rattraper quelques bases (de sixième) et « peut-être » réussir les examens du cours - une motivation extrinsèque - semble caractériser la plupart de ces étudiants qui se justifient par leur niveau actuel fruit de cinq à sept ans d'anglais malgré la présence d'enseignant. Aucun étudiant ne se fixe d'objectifs liés à ses besoins : étude ou travail. Pour un certain nombre leur niveau faible apparaît comme une chose innée qui ne peut être modifiée ou contrôlée :

« Je vis mon niveau médiocre comme une fatalité. »

Les difficultés pendant le parcours

Concernant le travail à réaliser en dehors des cours, tous les étudiants soulignent des difficultés à l'organiser, le planifier et l'autoréguler. Un système hebdomadaire leur semble être très difficile à mettre en place. Le travail est souvent commencé trop tard et le temps nécessaire pour le compléter souvent sous-évalué. Le stress relevé dans ces moments semble indiquer une forte concentration sur les difficultés de la tâche à accomplir et sur les conséquences problématiques de l'échec sans qu'une meilleure manière de l'exécuter soit envisagée. Ces problèmes sont cependant souvent constatés en rétrospection, il est trop tard pour y remédier. Une fois encore, ceux-ci apparaissent liés à un trait de caractère non modifiable ou contrôlable.

La fixation des buts

La fixation des buts est l'un des facteurs internes qui influence la motivation. Elle est responsable de la persistance et du maintien d'un comportement et est susceptible d'être modifiée selon les observations faites durant le déroulement de la tâche.

« J'avais des objectifs que je n'atteindrai jamais et mon logbook est désordonné tout comme mon travail qui part dans tous les sens. Je n'ai pas de direction où aller »

Bon nombre d'étudiants relèvent la difficulté à fixer des objectifs réalistes et réalisables. Très souvent, les objectifs se révèlent des objectifs à court terme qui ne se décident pas à l'avance. Ils se résument à la réussite d'un exercice de grammaire sur Internet. Une bonne note dans l'exercice procure une satisfaction immédiate et incite l'étudiant à recommencer le même type d'exercice avec un autre sujet. Cependant, il ne fait pas évoluer l'application des connaissances acquises à d'autres type d'exercices, c'est-à-dire l'application des règles de grammaire (passé simple et preterit) dans un texte écrit (biographie) par exemple. Le sujet abordé est choisi de façon linéaire selon la présentation classique de la grammaire anglaise et

pas nécessairement en fonction des besoins de l'apprenant. On remarque également que les points de grammaire plus compliqués (present perfect) sont remis à plus tard.

Réflexions

On relève peu de réflexions reliant le travail du cours à celui à effectué au-dehors. S'il y a eu des réflexions ou des métaréflexions sur les stratégies employées pendant la formation peu d'apprenants ont modifié leur comportement en fonction. La plupart des réflexions apparaissent dans les conclusions des journaux de bord, ou à la fin des entretiens, une fois la formation terminée.

Actualisation des pratiques

Comme d'autres études l'ont montré, on observe une « actualisation des pratiques antérieures » (Paquelin et Choplin, 2003 : 183). Malgré les conseils des enseignants, les étudiants conscients de leurs « erreurs » préfèrent continuer à traduire pour comprendre et écrire, à apprendre le vocabulaire par cœur hors contexte et à travailler uniquement sur des exercices de grammaire et de compréhension écrite. Ne sachant pas comment faire autrement, les pratiques mises en place pendant le collège et le lycée sont restaurées ainsi que les comportements d'évitement qu'ils ont beaucoup de mal à modifier malgré leurs efforts :

« La plupart du temps je ne m'exprimais pas à l'oral ou bien je le faisais que lorsque j'étais sûre de moi, quand je savais que c'était la bonne réponse ».

Le manque de motivation

Deux autres facteurs motivationnels internes apparaissent dans les journaux. Ces facteurs concernent l'acquisition de savoir et le sentiment d'une acquisition utile. Le critère employé par la plupart des apprenants pour évaluer les cours et le travail fait en dehors est sa rentabilité, si le cours est à la fois intéressant et utile :

« J'avoue m'être un peu ennuyée lors de ce cours, je ne l'ai pas trouvé intéressant car en fait je ne sais pas où est-ce qu'il va nous emmener, je ne suis pas certaine que je m'en servirai à l'avenir. »

« Les sujets choisis comme le travail me paraissent utiles car appropriés à ce que nous pourrions faire dans les années à venir. »

Le cours n'est considéré intéressant que s'il réduit l'écart de connaissance (un sujet du collège pas acquis : l'heure) et si le contenu peut être réutilisé plus tard. Si ces deux critères ne sont pas remplis, le cours est décrit de façon négative.

4.3 Quel type d'échanges faut-il viser ?

Nous avons identifié les étudiants et leurs difficultés pendant la formation. En tenant compte de celles-ci et des contraintes institutionnelles et organisationnelles, les types d'échanges visés ont eu pour objectif d'améliorer leur jugement d'auto-efficacité, de développer les compétences liées à l'autorégulation et de leur permettre de faire un travail utile et intéressant, transférable à d'autres aspects de leur vie.

5. La conception du scénario pédagogique

5.1 Le dispositif : un module pour faciliter l'intégration

Construit à partir d'un scénario du même format que celui du CLES/DCL⁹ : actionnelle¹⁰ avec le même type de scénario (vocabulaire lié aux études à l'étranger) (Puren, Bourguignon, & Delahaye, 2007), le module d'intégration ou dispositif se déroule sur une période de onze semaines. Il est composé de deux parties : une mission à accomplir avec des tâches¹¹ et des tests hebdomadaires avec de l'autorégulation¹². Les échanges entre le propriétaire (tuteur et/ou enseignant) restent simples. Le propriétaire communique via des emails avec des fichiers attachés et pour ne pas encombrer les boîtes à lettre des enseignants, les étudiants téléchargent leurs travaux sur le Bureau Virtuel de l'université (un espace de stockage pour tous les étudiants).

La mission

La mission concerne donc la recherche de colocataires pour partager une maison au Canada avec deux autres locataires pendant une année d'études à l'université d'Ottawa.

Régulièrement pendant le semestre, le propriétaire de la maison envoie des candidatures, d'abord écrites, pour la chambre. Ensuite, il adresse des messages téléphoniques incluant parfois des questions au sujet de certains des candidats.

L'objectif final de l'apprenant est d'établir une présélection pour ensuite organiser et préparer un entretien afin de choisir le candidat idéal. Au fur et à mesure que le semestre se déroule, ils doivent informer le propriétaire de l'évolution, identifier et trouver l'information qui manque pour pouvoir prendre des décisions et répondre aux questions des candidats en laissant des messages sur un répondeur. Il y a trois tâches à effectuer en tout (cf. figure 1).

Les tests d'autorégulation

Nous avons demandé aux apprenants d'effectuer un test toutes les semaines. Les tests (sept en tout) étaient d'une "difficulté" et d'une longueur identique à chaque fois : lettre de motivation et messages téléphoniques laissés sur un répondeur.

Après avoir effectué le test, il était demandé aux étudiants de calculer les SEP et de télécharger la feuille sur le Bureau Virtuel, leur note sur 10¹³. Ayant ensuite reçu la feuille de correction, ils étaient alors invités à comparer leurs résultats avec celle-ci et devaient se demander s'ils avaient relevé les mêmes informations. Les erreurs d'ordre lexical et linguistique n'étaient pas pénalisées. Ils pouvaient ainsi comparer les réponses correctives relevant leurs erreurs linguistiques et/ou lexicales pour établir un plan de formation pour la semaine.

Les étudiants ont reporté leurs résultats réels et leurs Sep sur un graphisme (Excel) afin de suivre/visualiser leurs parcours (cf. figure 1).

⁹ DCL : Diplôme de Compétence en Langue.

¹⁰ « L'aptitude à mobiliser de façon pertinente des connaissances linguistiques pour communiquer avec d'autres dans une situation donnée avec pour objectif la réalisation d'une action déterminée ».

¹¹ : Tâche : selon la définition d'Ellis 2003 : 16

¹² Adapté du modèle de Zimmerman et al, (2000).

¹³ (-1= pas de tout certain ; 0= à peu près certain et +1= absolument certain). Un exemple : Un étudiant qui pense avoir obtenu un 7/10, mais qui n'en est pas de tout certain (-1). Son quotient de sentiment d'efficacité est de 6/10.

Figure 1 Le module d'intégration

Pré-test découverte du sujet

Phase 1

S'appropriier le contenu

Partie 1
La mission
Test, estimation des résultats
Résultat – grille SEP
Plan d'action « Noticing

Partie 2
auto-évaluation

3 semaines
Compréhension écrite

Compréhension écrite
5 Lettres de motivation

-Test, estimation des résultats
-Résultat – grille SEP
-Plan d'action : Noticing

Traiter l'information
Tâche 1

↓
écrire une lettre au propriétaire pour faire part de ses préférences

Phase 2

Appropriier le contenu

4 semaines
Compréhension orale

Compréhension orale
7 messages téléphoniques

-Test, estimation des résultats
-Résultat – grille SEP
-Plan d'action : Noticing

Traiter l'information
Tâche 2

↓
Choisir 2 candidats
Laisser 2 messages sur le répondeur : Le propriétaire et les candidats
Écrire 4 questions pour l'entretien

Phase 3

4 semaines
Production écrite
Production orale
Négocier une solution

Travail en groupe

En groupe de trois écrire 10
questions pour l'entretien

Tâche 3

↓
Choisir 4 candidats et organiser les entretiens

L'examen oral et écrit : post test

5.2 Les objectifs du dispositif

Réduire l'écart de connaissance - médiation

Organisé en trois phases, la première phase d'une durée de trois semaines a pour objectif de mettre l'étudiant en confiance en lui proposant de travailler sur une compétence dont il a l'habitude : la compréhension écrite (input), tout en lui donnant l'occasion de revoir les bases dont il a besoin. L'introduction de nouveau lexique se fait graduellement pour permettre à l'apprenant de réduire l'écart de connaissance et fixer des objectifs concrets : écrire une lettre et faire part de ses préférences. Les tests hebdomadaires peuvent servir d'objet de médiation : une fois les réponses reçues, les étudiants peuvent utiliser la lettre comme modèle.

Après trois semaines de préparation (révision et initiation au vocabulaire spécialisé), en phase deux les étudiants sont invités à travailler sur leur compréhension orale (input), une compétence qu'ils n'ont pas l'habitude de travailler de manière individuelle. Encore une fois les tests hebdomadaires peuvent servir d'objet de médiation : une fois les réponses reçues, les étudiants peuvent se servir des messages téléphoniques comme modèle et utiliser les scripts pour vérifier leur compréhension.

En phase trois, après avoir travaillé sur l'input, il est demandé aux étudiants de négocier une solution ensemble et de partager ensuite la dernière tâche. Outre la médiation proposée à chaque phase, ils peuvent donc s'entraider et « discuter » de la solution en anglais (ils se réunissent en cours ou en dehors ou sur Internet via les e-mails).

Après sept semaines de travail sur la même problématique, ces étudiants qui ne se connaissaient pas au début ont maintenant un sujet en commun et un vocabulaire partagé.

L'autorégulation : s'auto-évaluer

Le test hebdomadaire a pour second objectif d'aider les étudiants à observer et à évaluer leur propre efficacité, à se fixer des objectifs, à utiliser des stratégies d'apprentissage, à contrôler leurs progrès et à ajuster leurs méthodes stratégiques. Comme Zimmerman nous le souligne « *l'essentiel est que le cycle d'autorégulation donne aux étudiants un sentiment de contrôle personnel* » (Zimmerman, 2000 : 14). Cependant, bien que l'enseignant/tuteur intervienne pour évaluer les trois tâches, les tests hebdomadaires et l'autorégulation demandés reposent sur l'hypothèse que ces étudiants peuvent s'auto-évaluer et modifier leurs comportements en fonction des résultats obtenus. Après cinq à sept années de formation d'anglais dirigée par l'enseignant, ces étudiants peuvent-ils apporter les modifications nécessaires pour améliorer leurs apprentissages d'anglais ?

6. Conclusions

Si dans la définition la plus forte de l'apprentissage en autonomie l'apprenant « *réalise un apprentissage en prenant lui-même les décisions concernant les objectifs à atteindre, les moyens à mettre en œuvre, les modalités de réalisation, la gestion de la mise en œuvre effective et l'évaluation des résultats en assumant la responsabilité de ces décisions.* » (Holec, cité par Gremmo dans Alberio et al, 2003 : 155), l'objectif du dispositif n'est pas de supprimer les choix des apprentissages (ils peuvent établir leur propre plan d'action), mais de les réduire pour permettre à ces apprenants de développer les outils nécessaires pour faire face à l'autonomie.

Afin de pouvoir faciliter le développement de ces outils, nous avons identifié les besoins cognitifs psychologiques et sociaux des apprenants. En tenant compte des contraintes institutionnelles, organisationnelles et pédagogiques à l'intégration d'un dispositif, nous avons également souligné l'importance de proposer des types d'échanges ayant pour objectif d'améliorer les jugements d'auto-efficacité, de développer les compétences liées à

l'autorégulation et de permettre la réalisation d'un travail utile et intéressant, transférable à d'autres aspect de la vie. Cependant, bien qu'il apparaisse important que ces étudiants réalisent eux-mêmes leurs propres cycles d'autorégulation pour ensuite améliorer leurs jugements d'auto-efficacité, nous avons aussi montré qu'une telle prise de conscience est difficile à effectuer après cinq à sept ans d'un enseignement centré sur l'enseignant.

Afin d'établir la façon dont ces apprenants se sont réellement approprié le dispositif et d'apporter ainsi des réponses aux questions qui concernent leur capacité à s'autoréguler et à modifier leurs comportements, une étude plus détaillée nous permettra d'explicitier le type d'intervention et d'ajustement à effectuer dans cette recherche-action.

Bibliographie

- ALBERO B., 2003, « Autoformation et contextes institutionnels : une approche socio-historique », dans *Autoformation et enseignement supérieur*, Albero B. (dir.), Lavoisier, Paris.
- BANDURA A., 2003, *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, Paris.
- BARBOT M-J., 2003, Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif ? ALSIC, VOL. 6 Numéro 1, pp. 175-189, juin 2003 ; alsic.org.fr
- BARDIN L., 1977, *L'analyse de contenu*, PUF, Paris.
- BARNIER G., 2001, *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, L'Harmattan, Paris.
- BENSON P., 2001, *Teaching and researching Autonomy in Language Learning*, Longman, London.
- BUCHER-POTEAUX N., 1998, « Des ressources...oui mais...pourquoi ? » ELA n°112, Didier Erudition, Paris.
- DECI E., RYAN R., 1985, *Intrinsic Motivation and self determination in human behaviour*, University of Rochester Press, Rochester.
- DEMAIZIERE F. et NARCY-COMBES, J-P., 2005, Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », Alsic, Vol. 8, n°1 2
- DÔRNYEI Z., 2001, *Teaching and researching Motivation*, Longman, London.
- DÔRNYEI Z., 2003, Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning : Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning*, (53, Supplement 1): 3-32.
- ECCLES J. & MIDGLEY C., 1989, "State-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for Young adolescents", dans *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bandura A., 2003, De boeck, Paris.
- ELLIS R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition* OUO, Oxford.
- ELLIS R., 1997, *SLA Research and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- FRANCOIS P-H., 2002, « Représentations des compétences et autoformation, une approche sociale cognitive », dans Carré P., *La Formation Autodirigée*, L'Harmattan, Paris.
- GREMMO M-J., 2003, « Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique », dans *Autoformation et enseignement supérieur*, Albero B. (dir.), Lavoisier, Paris.
- LECOMPT J., 2004, « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle » dans *Savoirs revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes Autour de l'œuvre d'Albert Bandura*, hors-série, L'Harmattan, Paris.

- LINARD M., 2003 « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie », dans Albero B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*. Lavoisier, Paris.
- GAONAC'H D., 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Didier, Paris.
- PAQUELIN D., CHOPLIN H., 2003 « Du prescrit au vécu : l'enjeu des régulations », dans *Autoformation et enseignement supérieur*, Albero B. (dir.), Lavoisier, Paris.
- PINTRICH P., 2000 « Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement ». *Journal of Educational psychology* 92:544-555.
- PUREN C., BERTOCCHINI P., COSTANZO E., 1998, *Se former en didactiques des langues*, Ellipse, Paris.
- RABY F., 2007, A triangular approach to motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CALL), *Recall* 19(2): 181-201, United Kingdom.
- SCHMIDT R., 1990, The role of consciousness in second language learning. *Applied linguistics* 11, 129-158.
- SKEHAN P., 1998, *A cognitive approach to language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- PUREN C., BOURGUIGNON P., DELAHAYE P., 2007, *Évaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme De Compétence en Langue* : Edition Delbopur, Le Havre.
- ZIMMERMAN B, BANDURA A., & MARTINEZ-PONS M., 1992, Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29: 663-676.
- ZIMMERMAN B. 2002, « Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique » dans Carre P. et Moisan A. *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques* : L'Harmattan, Paris.
- ZIMMERMAN B. BONNER S., KOVACH, R. 2000, *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages*, De Boeck, Paris.
- VALLERAND R., 1997 Towards a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation., dans M. Zana P. (ED).
- WEINER, B., 1992, *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park CA: Sage.

Notice biographique

Enseignante en autoformation accompagnée à l'université Lyon 2 depuis plusieurs années, Nicky Macré est aujourd'hui en deuxième année de doctorat sous la direction de Marie-Josée Barbot et de Jean-Paul Narcy-Combes. Sa recherche porte sur le type et la forme d'aide pédagogique nécessaires aux apprenants de niveau A2. Courriel : Nicola.Macre@univ-lyon2.fr