

COMMENT DÉVELOPPER LES INTERACTIONS (FORMELLES, SEMI-FORMELLES ET INFORMELLES) NÉCESSAIRES À L'APPRENTISSAGE DANS UN DISPOSITIF D'AUTOFORMATION ACCOMPAGNÉE EN LANGUES À L'UNIVERSITÉ ?

Nicola Macré et Annick Rivens Mompean

Université de Lille
Laboratoire STL (Savoirs, Textes, Langage) UMR 8163.

Mots-clés

Interactions - autoformation accompagnée - apprentissage formel et informel - dispositif - approche systémique

Keywords

Interactions - self-guided learning - formal and informal learning - learning environment -systemic approach

Résumé

Malgré une intégration croissante du Centre de Ressources en Langues (CRL) aux formations, une recherche sur une cohorte d'étudiants fréquentant le CRL a fait apparaître un écart entre les intentions des concepteurs des dispositifs mis en place et les pratiques avérées. Tant dans les usages en libre accès que dans les dispositifs prévoyant une intégration et une valorisation des pratiques en autoformation accompagnée, les pratiques observées ou décrites nous font constater un manque d'interactions entre les éléments constitutifs du dispositif. Face à ce constat, on souhaite faire émerger des pistes favorisant le développement d'interactions productives entre l'environnement éducatif (formel) et les pratiques informelles (hors éducation) ou semi-formelles.

Abstract

Despite the increasing integration of the Language Resource Centre (LRC) into training courses, research on a cohort of students attending the LRC revealed a gap between the intentions of the designers of the learning environments put in place and proven practices. Both in open access uses and in systems that provide for the integration and enhancement of practices in accompanied self-guided learning, the practices observed or described reveal a lack of interaction between the components of the system. Faced with this observation, we would like to identify avenues that encourage the development of productive interactions between the (formal) educational environment and informal (non-educational) or semi-formal practices.

Introduction

Le degré d'intégration des centres de ressources en langues (CRL) à la formation universitaire varie en fonction du dispositif envisagé, du présentiel enrichi à l'autoformation accompagnée en passant par le recours à un dispositif hybride. En outre, le CRL est parfois envisagé comme un mégadispositif (Rivens Mompean, 2013) qui réunit des « microdispositifs » pluriels tels que l'apprentissage en tandem ou télé-tandem ou encore des ateliers linguistiques et culturels à la carte.

De nos jours, la facilitation de l'accès aux langues en dehors des murs de l'université renforce le volet dit de l'apprentissage informel : visionnement de films, de séries télévisées, écoute de musique ou communication en réseau (internet, courriel, chat, visioconférence). Selon différentes études et un rapport de la commission européenne (2012), cette augmentation du contact avec l'anglais joue un rôle important dans l'acquisition des langues et sollicite de nouvelles compétences nécessaires pour optimiser les apprentissages. Comme d'autres l'ont déjà souligné (Toffoli, 2015 : 149), il est donc essentiel que le CRL évolue à son tour pour rester pertinent en tenant compte de ces évolutions et en proposant un espace en adéquation avec les besoins de ces « apprenants du Web 2.0 » (Cappellini *et al.* 2017). Afin d'établir si les interactions langagières et sociales, entre les différents acteurs des dispositifs, sont productives au sein de l'environnement d'apprentissage, une étude sur une cohorte d'étudiants de l'Université de Lille a été mise en place (2017-2019).

Malgré une intégration croissante du CRL aux formations, l'étude fait apparaître un écart entre les intentions des concepteurs des dispositifs mis en place et les pratiques avérées. Tant dans les usages en libre accès que dans les dispositifs prévoyant une intégration et une valorisation des pratiques en autoformation accompagnée, les pratiques décrites dans les journaux de bord¹ (Macré, 2009) et les réponses aux questions ouvertes d'un questionnaire, nous font constater un manque d'interactions entre les éléments constitutifs du dispositif (Little, 2015), en particulier entre les ressources formelles et informelles ou semi-formelles (Toffoli et Perrot, 2017), les

¹ Nous avons opté pour le terme journal de bord plutôt que carnet de bord.

pratiques décrites et la réflexion associée et enfin entre les activités sélectionnées par l'apprenant qui vont constituer son parcours d'apprentissage.

Face à ce constat, nous pensons nécessaire de clarifier les interactions à développer et à renforcer au sein du dispositif pour qu'il soit plus opérationnel. Pour ce faire nous présenterons le contexte et les questions de la recherche. Ensuite, nous expliciterons les éléments constitutifs du dispositif, en envisageant le développement de l'autonomie comme un processus dynamique et bidirectionnel dans notre cadre théorique. Après l'analyse des données, nous essaierons de faire émerger des pistes favorisant le développement d'interactions productives entre l'environnement éducatif (formel) et les pratiques informelles (hors éducation) ou semi-formelles. On souhaite aussi formaliser le développement de compétences métacognitives seules à même de permettre un déconditionnement ou au moins provoquer une remise en question de la part des apprenants, en vue de pratiques plus efficaces faisant le lien entre formel et informel et de ce fait proposer une nouvelle définition du rôle que peut jouer le CRL.

1. Contexte : part du CRL dans la formation

Lieu de lien social et espace de développement métacognitif (Macré et Rivens Mompean, 2016), le CRL de l'Université de Lille constitue un espace humain et virtuel où les apprenants peuvent bénéficier de ressources sur place et en ligne, d'un accompagnement humain (de l'aide technique et/ou méthodologique) et d'activités d'interactions langagières et sociales (ateliers de conversation et participation à des jeux). Accessible à toutes les formations de langues, le CRL joue le rôle d'interface reliant cours et travail personnel, apprentissage formel et informel, en autoformation accompagnée. Selon la formation, l'autonomie donnée aux apprenants (autonomie pour le choix des objectifs, des supports et des critères d'évaluations) varie à des degrés différents selon qu'on soit dans un dispositif de type self-service en libre accès proposant une intégration partielle de ces pratiques au présentiel ou que l'apprentissage en autoformation accompagnée soit au cœur même de la formation. Dans notre étude nous nous intéressons plus spécifiquement à 4 types de dispositifs dont le format est représentatif des types de formations qui existent à l'université et qui accordent différents degrés d'autonomie aux apprenants comme évoqué ci-

dessus, avec différentes façons d'envisager l'évaluation de celle-ci (pourcentage de la note finale, modalités prises en compte) en lien avec le CRL (voir Tableau 1) :

1. Étudiants en psychologie qui débutent leur apprentissage dans un dispositif hybride : n=701 questionnaires (néo-entrants).
2. Étudiants de Licence 1 en psychologie qui ont une expérience antérieure de l'apprentissage hybride : n=496 questionnaires (après une année de formation en autoformation accompagnée).
3. Étudiants de Licence 2 en psychologie qui ont une expérience antérieure de l'apprentissage hybride : n=315 questionnaires (après deux années de formation en autoformation accompagnée).
4. Étudiants de Master 1 et 2 en didactique des langues dans un dispositif d'autoformation guidée complet : n=26 extraits de journaux de bord (expérience d'autoformation accompagnée en cours pour les M1 et d'un an pour les M2).

Catégorie de dispositif	Étudiants	Type de dispositif % accordé à l'évaluation du travail en autonomie	Degré d'autonomie Usage formel / informel / semi-formel	Méthodologie
1	Étudiants de psychologie néo-entrants n=701	Pas encore en cours	Pas encore eu recours au dispositif universitaire	Questionnaires n=701
2	Étudiants de psychologie après une année en autoformation accompagnée n=496	Classe inversée 40%	Dispositif d'autoformation accompagnée intégré (activités au choix et obligatoires)	Journaux de bord n=50 Extraits de journaux de bord n=12 Questionnaires n=496
3	Étudiants de psychologie après deux années en autoformation accompagnée n=315	Classe inversée 40%	Dispositif d'autoformation accompagnée intégré (activités au choix et obligatoires)	Questionnaires n=315
4	Étudiants de Master 1 et 2	Autoformation accompagnée	Dispositif d'autoformation accompagnée	Extraits de journaux de bord n=26

	en didactique des langues n=26	100%	complet (activités au choix et obligatoires) intégrant pratique de la langue et développement de la métacognition.	
--	---	------	--	--

Tableau 1. Types de dispositifs et données recueillies

Comme indiqué dans le tableau, nous avons demandé aux étudiants des 3 années du parcours Licence en psychologie de répondre à des questionnaires en ligne dans lesquels nous avons posé des questions ouvertes et fermées. Afin de compléter les données, nous avons également analysé les journaux de bord des étudiants des groupes 1 et 4, représentatifs d'étapes bien distinctes en début ou fin de parcours universitaire. Les démarches suivies seront explicitées lorsque nous traiterons l'analyse des données.

En tant que mégadispositif, le CRL offre un environnement éducatif complexe. Pour établir comment favoriser le développement d'interactions productives entre l'environnement éducatif (formel) et les pratiques informelles (hors éducation) ou semi-formelles (avec « à la fois des attributs de la formation classique (...) et des modalités de l'autoformation informelle » selon Nagel et Carré (2016: 126)) et donc des interactions qui ont lieu dans et autour du CRL, nous avons d'abord identifié les éléments constitutifs d'un tel dispositif. Ensuite à partir d'éléments clés repérés par plusieurs chercheurs tels que réflexion méthodologique, représentations sur l'apprentissage et l'autonomie, ainsi que motivation (Gremmo, 1995 ; Barbot et Camatarri, 1999 ; Carré 2005), nous avons posé les questions présentées ci-dessous qui concernent l'utilisation et le choix des ressources formelles et informelles ou semi-formelles. Nous avons également interrogé le développement de compétences métacognitives qui nous semblent à même de permettre une remise en question du comportement d'apprenant, la méthodologie d'apprentissage étant centrale pour ce faire et permettant ainsi la réduction de l'écart entre les intentions et les pratiques avérées.

2. Questions de recherche

En tant que conceptrices de dispositifs, nous cherchons à savoir tout d'abord :

1. Dans quelle mesure le CRL fait-il le lien entre les différents types d'apprentissage, formels et informels, apprentissage dans les murs et hors les murs ? (Toffoli et Sockett, 2015). Quel type de ressources est privilégié et de quelle façon le CRL est-il employé ?

Ceci nous conduit à poser la question des représentations des apprenants pour comprendre comment ils perçoivent ces liens (ou pas), formulée ainsi :

2. Comment les apprenants envisagent-ils les ressources humaines et matérielles mises à leur disposition par l'institution ou auxquelles ils ont recours par choix personnel ? Quelles sont leurs représentations sur l'apprentissage d'une langue ? Comment évoluent-elles ? Quelles sont les modalités d'apprentissage qui sont mentionnées de façon récurrente ?

Nous ne pouvons pas répondre à ces questions sans aborder la question de la métacognition qui permet de favoriser le développement d'une autonomie d'apprentissage et qui conduit à notre dernière question :

3. Comment expliciter, voire formaliser, le développement de compétences métacognitives ou au moins remettre en question des pratiques adoptées de façon un peu automatique et finalement pas toujours adaptées aux besoins individuels des apprenants ?

2.1. Cadre théorique : une démarche systémique

Dans notre étude, nous nous plaçons dans une démarche systémique en envisageant un dispositif complexe dont « les éléments constitutifs interagissent de façon dynamique dans un système constitué des pôles Autonomie, Langue, Apprentissage, Dispositif, Institutionnel et Numérique » (cf. système ALADIN : Rivens Mompean, 2013). A partir d'une définition du CRL nous allons identifier les éléments constitutifs du pôle Autonomie dont nous préciserons les composantes et soulignerons deux volets en particulier, la métacognition et la motivation, à même de dynamiser un processus qui implique également la prise en compte de l'accès croissant aux langues constaté en dehors des murs de l'institution.

2.2. Définition du CRL, envisagé comme un mégadispositif en évolution

Le CRL peut être vu comme un « entre-deux », un « moyen de médiation qui organise, de façon plus ou moins rigoureuse, un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions » (Linard, 2000). C'est un espace évolutif qui ne se contente pas de réunir des ressources mais qui propose bien des ressources et un accompagnement, voire des dispositifs pluriels avec leurs accompagnements pluriels, ce qui fait du CRL un « mégadispositif » (Rivens Mompean, 2013). L'observation des usages démontre par ailleurs que le CRL gagne à devenir bien plus qu'un espace physique ou virtuel de mise à disposition de ressources ou de dispositifs, pour mieux accompagner les apprenants qui développent des pratiques d'apprentissage croissantes en dehors des murs de l'université et en dehors de toute organisation intentionnelle ou didactisée. C'est ce rôle que nous interrogeons ici.

2.3. Autonomie : un processus dynamique et bidirectionnel

Pour intégrer les changements définitoires de l'autonomie depuis la définition de Holec (1979, 1981), et pour tenir compte des contextes multiples en dehors des institutions (socioculturel, social et émotionnel), comme d'autres, nous préférons situer l'autonomie, au sens de l'autonomie linguistique qui implique également une autonomie générale et méthodologique sans distinction d'ordre², dans un cadre dont les composantes sont connectées entre elles dans un processus dynamique et bidirectionnel (Oliveira et Paiva, 2011 ; Toffoli et Perrot, 2017).

La théorie de la complexité à laquelle nous nous référons envisage, à l'instar de Larsen-Freeman (1997 : 41 ; 2008), l'apprentissage des langues secondes (SLA) comme lui-même imbriqué dans le système complexe qu'est la langue : « *SLA can be viewed as a nested system that in turn, is an essential component in language itself, which can also be understood as a complex system* ». Selon cette définition, les changements dans un système, peuvent modifier, à leur tour, les autres systèmes à des degrés et à des moments différents :

As language is in evolution, so too is SLA and any change in a subsystem can affect other elements in the network. It develops through dynamic and constant interaction

² cf. Toffoli et Speranza, 2016 pour une discussion.

among the subsystems, alternating moments of stability with moments of turbulence.
(Oliveira et Paiva, 2011: 60)

De la même manière, l'autonomie d'apprentissage serait un élément clé de la composante Second Language Acquisition (SLA) et partie intégrante du système complexe dans sa globalité. L'autonomie et ses composantes psychologiques, sociologiques, cognitives et culturelles deviennent plus ou moins importantes à des moments différents, avec des valeurs inégales selon l'individu, ses objectifs et les moyens mis en œuvre pour les atteindre. Elle est donc un processus non linéaire, instable, variable et flexible (Toffoli et Perrot, 2017).

En tant que "moteur interne" (Barbot et Camatarri, 1999 : 8), l'autonomie est aussi un déclencheur et peut emmener le processus d'apprentissage en dehors des murs de la classe (Menezes de Oliveira E Paiva, 2011). Il faut également noter que l'influence ou « l'attracteur », que nous définirions comme un état ou comportement que le système préfère (Lewin, 1992 : 20)³ peut être positif ou négatif. Par exemple, un étudiant peut être incité à regarder des séries en anglais ou travailler des documentaires en dehors des cours mais ne sait pas comment s'y prendre pour en tirer un maximum de profit. Il peut même être découragé en choisissant une activité qui est trop difficile, le laissant face à un sentiment d'échec l'incitant à retourner vers une autre activité plus connue et moins risquée (par exemple une activité de grammaire à laquelle il est plus habitué). Par contre si l'étudiant regarde un documentaire, qu'il arrive à comprendre et qu'il trouve intéressant, il sera incité à renouveler l'expérience. Dans le premier cas, l'influence de l'activité choisie sera négative et dans le deuxième cas positive. Ces influences négatives et positives peuvent survenir à tout moment, poussant l'apprenant dans des directions opposées ou bidirectionnelles. Cependant, l'influence et la direction que ceci prend dépend non seulement des attracteurs mais également des éléments propres à la personne.

2.4. Composantes psychologique, sociologique, cognitive et culturelle

Parmi les composantes psychologiques, sociologiques, cognitives et culturelles, les capacités et comportements qui nous semblent nécessaires pour un apprentissage

³ Traduction de « States or particular modes of behaviours that the system « prefers » » (Lewin, 1992: 20)

en autonomie efficace sont l'identité, la responsabilité, l'agentivité et le contrôle. Selon Norton (2000 : 5), l'identité de la personne fait référence à son historique, passé et présent et la perception de ses relations aux autres :

How a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across them and space, and how the person understands possibilities for the future (Norton, 2000 : 5).

Plus qu'un trait de caractère, il s'agit de la construction d'une identité ou « nouvelle » identité fondée sur les expériences d'apprenant. La deuxième capacité, l'agentivité, est la capacité de prendre l'initiative et croire dans sa capacité à atteindre ses objectifs, ce qui implique d'autres facteurs tels que l'autodétermination, l'autorégulation (Zimmerman, 2002) et le sentiment d'efficacité personnelle, c'est à dire « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003 : 12). Ceci implique également une certaine capacité à prendre des décisions et de les assumer, la responsabilité étant la troisième capacité selon Holec (1979, 1981). La façon dont on gère méthodologiquement et émotionnellement l'apprentissage est la dernière capacité, qui fait référence au contrôle nécessaire avant, pendant et après tout apprentissage : « *the capacity to manage all the dimensions and constraints of self-directed learning* » (Linard, 2003 : 247, Zimmerman, 2002 : 85), « *including emotions* » (Candas et Chateau, 2014 ; Tassinari et Ciekanski, 2013).

2.5. Motivation : système complexe et dynamique

Le fil conducteur de ces éléments et facteur essentiel pour dynamiser l'apprentissage, souligné également par de nombreux chercheurs (Wenden, 1987; O'Malley et Chamot, 1990) est la métacognition dont on souligne deux aspects qui ont été mis en évidence, « les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif » (Tardif 1992) et selon Flavell (1976 : 232) « la connaissance de ses propres processus et du produit de ses processus dont celle des propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données ».

Bien que la métacognition soit une partie importante de l'apprentissage, la recherche nous indique également que celle-ci ne suffit pas en elle-même (Bandura, 2003 ; Jezegou, 2014 ; Dornyei, 2003 ; Raby, 2007), qu'il faut avoir envie de faire, et après

le démarrage, de maintenir l'effort. C'est donc la motivation qui fournit le moteur dynamique qui permet la mise en route et le maintien de l'apprentissage. Traditionnellement on peut parler de motivation intégrative ou instrumentale (Gardner et Lambert 1972 : 14), de la théorie de détermination intrinsèque ou extrinsèque (Deci et Ryan, 2000 : 73) et de *self-determination theory* (Deci et Ryan, 1985). Comme d'autres auteurs qui sont en accord avec Dornyei (2003 : 18) quand il dit que « *theories do not necessarily exclude one another but may simply be related to different phases of the motivated behavioural process* », on n'exclut pas les théories mais on les intègre dans un système complexe qui, selon Dornyei et Csizér (2002 : 62), est le résultat de l'environnement d'apprentissage et les expériences passées du « monde social ». C'est donc l'ensemble des connaissances et des expériences acquises qui agit comme une force motrice et qui varie à tout moment pendant l'apprentissage, où que les apprenants en soient. Winkie (2005 : 1) illustre très bien ce mouvement constant en ayant recours à l'image du cours d'eau ou des vagues qui prennent des directions différentes à tout moment : « *Motivation varies widely, it ebbs and flows over the course of the year (or even during a classroom activity) and stems from various sources, internal to the learner, external or both [...]* ». La direction prise dépend ainsi de l'influence des facteurs sociaux, culturels et psychologiques propres à la personne et à l'environnement et peuvent être dans les deux sens, donc « bi-directionnels ».

A complex moving force involving social, affective and cognitive factors manifested in desire, attitudes, expectation, interests, needs, values, pleasure and efforts. (Menezes de Oliveira E Paiva, 2011).

Comment tenir compte désormais, en articulation avec le contexte formel, de l'influence des activités relevant de l'informel ou du semi-formel dans cette dynamique d'apprentissage ?

2.6. Dynamique d'apprentissage : prise en compte du contexte semi-formel émergent

Nous rappelons ici que nous considérons formels les apprentissages intentionnels pris en charge par l'établissement et avec des objectifs structurés. Est informel tout apprentissage qui à l'inverse ne serait pas pris en charge par l'établissement, qui est non structuré et par ailleurs non-intentionnel. A l'instar de Nagels et Carré (2016 :

126), nous préférons toutefois éviter cette dichotomie et envisager une forme semi-formelle d'apprentissage, puisque :

La frontière entre les catégories « formelle » et « non-formelle » tend à se diluer du fait de l'émergence de formes hybrides... (L'étude) annonce l'apparition d'un modèle que l'on pourrait qualifier de « semi-formel », doté à la fois des attributs de la formation classique (...) et des modalités de l'autoformation informelle.

C'est dans ce contexte semi-formel émergent que le rôle du CRL évolue et qu'il a d'autre rôles à jouer, servant d'entre-deux entre les apprentissages dits formels et informels et devant contribuer à valoriser des formes d'apprentissage auparavant en marge ou non référencées. En effet, ces activités ne sont parfois pas reconnues par l'apprenant lui-même, car non intentionnelles, alors qu'elles contribuent pourtant à l'apprentissage. L'objectif du CRL pourra alors sans doute être d'aider à la prise de conscience de toutes les formes d'apprentissage (« *enhanced awareness* » selon Toffoli et Perrot (2017)).

3. Analyse des données et méthodologie

Comme nous l'avons indiqué précédemment, nous allons aborder les interactions et leurs développements à partir des trois questions de recherche mentionnées précédemment que l'on rappelle brièvement :

1. Quel type de ressources est privilégié et de quelle façon le CRL est employé ?
2. Quelles sont les représentations des apprenants sur l'apprentissage d'une langue ? Comment évoluent-elles ? Quelles sont les modalités récurrentes ?
3. Comment formaliser le développement de compétences métacognitives nécessaires pour accompagner les apprentissages ?

3.1. De quelle façon les apprenants utilisent-ils les ressources du CRL ?

Pour répondre à cette première question, les parcours ainsi que les réflexions associées des étudiants de première année ont été analysés à partir de leurs journaux de bord (n=12). A partir de ressources suggérées et dont le choix est totalement ouvert, nous avons identifié des schémas d'apprentissage, à l'instar de Toffoli (2017), qui souligne l'influence bidirectionnelle du connu vers l'inconnu et du formel vers

l'informel et inversement. Selon ces *patterns* ou “schémas”, l'étudiant est incité à changer de direction dans un sens ou dans un autre par le biais d'activités formelles ou non-formelles ou « attracteurs » et ceci de façon inconsciente ou, avec le recours à la réflexivité et métacognition, consciente. Dans les exemples suivants, l'apprenante Louise va du nouveau au connu et David du connu vers l'inconnu.

Exemple Louise : extrait du journal de bord	Exemple David : extrait du journal de bord
Activité 1 : Lyrics training Pour me motiver, j'ai travaillé sur quelque chose que j'adore et que je fais très souvent : écouter de la musique. J'ai choisi ce site, car on peut mélanger plaisir et travail. Activité 2 : TED EDS Je ne sais pas comment faire, mais j'aimerais trouver une méthode. Problème de méthodologie comment s'améliorer en regardant une vidéo Activité 3. Bases d'anglais <i>Need to go back to the basics because feels not successful</i> Activité 4. E-english (grammaire) [...] c'est vrai que quand j'ai terminé, j'étais choquée des fautes que j'avais faites. Activité 5. Conclusion <i>Au profond de moi, je sais que je me suis améliorée, mais je ne suis pas satisfaite. [...] j'ai ce sentiment désagréable de l'échec. [...] j'ai le sentiment qu'il me manque un petit quelque chose. Il me manque un truc, il me faut quelque chose.</i>	Activité 1. Expressions idiomatiques : <i>In fact, during my travels in England and Ireland, I tried to translate some French expressions word by word. People don't understand and I think that it's important to learn the popular expressions in order to get more skilled and comfortable when we speak. However, this exercise is very difficult because you can learn some expressions but it's another thing to use those last.</i> Activité 2. Pronunciation The task was simple but when I speak, I realize that this work didn't bring me anything. I think that the most important is the articulation rather than the accent. Activité 3. Test: It was a complete task that helped me to work on several points. Although it was quickly boring. Activité 4. Ted eds Ted eds psycho 4 hours “really interesting and new.”

Tableau 2. Exemple de schémas d'apprentissage de deux étudiants

Louise est une étudiante perfectionniste avec beaucoup de bagage scolaire qui est très timide et explique qu'elle a peur de parler, saute sur l'occasion de faire des activités plus « ludiques » mais au fur et à mesure qu'elle avance dans son parcours, estime ne pas y arriver et réoriente son travail sur la grammaire.

En revanche, David choisit des activités plus traditionnelles mais non « rentables » avant de trouver des documentaires dans la collection des documentaires, de type TED.eds, qui le motivent à tel point qu'il travaille dessus pendant quatre heures, avec prise de notes et vocabulaire.

Ainsi, on peut constater dans ces profils que le choix des ressources n'est pas toujours efficace ou adapté aux besoins de l'apprenant. Ils auraient pu bénéficier de conseils pour éviter les frustrations dans le cas de Louise ou pour gagner du temps dans le

cas de David. Les exemples donnés pour Louise ou David sont représentatifs d'autres parcours constatés.

3.2. Le développement des représentations

La deuxième question concerne le développement des représentations des étudiants de l'apprentissage d'une langue étrangère (anglais) en autoformation accompagnée. Comment formaliser le développement de compétences métacognitives et mieux les aider à adapter leurs pratiques à leurs besoins ?

En effet, si les étudiants ne perçoivent pas les avantages qu'offre une formation en autoformation accompagnée, il est peu probable qu'ils puissent en tirer profit (Gremmo, 1995). Est-il possible d'identifier des critères pour évaluer ce développement ?

Pour répondre à cette question, les étudiants néo entrants (n=700), fin de première année (n=496) et deuxième année (n=315), ont été invités à compléter la phrase suivante : « Pour vous, travailler une langue en autoformation accompagnée veut dire... ». Après une analyse de contenu, le vocabulaire employé dans les réponses données a pu être regroupé en 4 thèmes principaux qui sont répartis de chaque côté du continuum : en rouge, plutôt selon un paradigme d'enseignement et en vert plutôt vers un paradigme d'apprentissage. Bien que nous travaillions à partir d'une ou deux phrases (à prendre avec précaution), il nous est apparu possible de situer l'évolution des représentations. Par exemple, « J'étais seul mais bien accompagné » a été placé en opposition à « seul pour prendre mes décisions sans aide ». Si la réponse reprenait uniquement les termes de la question sans aucun indicateur positif ou négatif, la réponse a été classée au milieu (en terrain neutre). De cette façon, nous avons pu établir 8 catégories représentées dans la Figure 1.

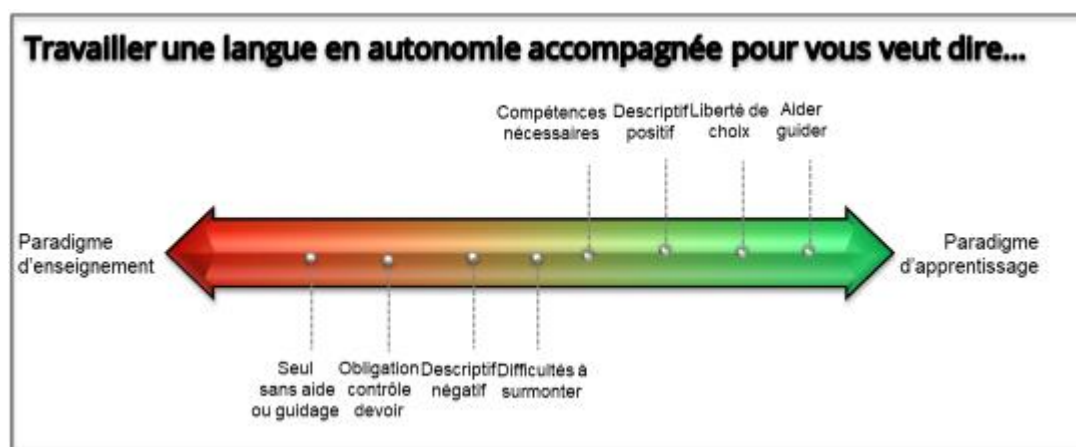


Figure 1. Continuum des représentations sur l'apprentissage en autonomie

Nous avons placé ici les catégories selon un certain ordre qui nous semblait indiquer le développement vers l'autonomie. Afin de mieux comprendre le développement sur les deux années, les résultats ont été cumulés dans le tableau suivant, du plus positif au plus négatif :

Thèmes	Néo	L1	L2
Seul pour travailler mais aider et guider (rép. positives)	64,7%	54%	14,6%
Descriptifs positifs du dispositif ou des compétences nécessaires et liberté de choix évoquée	18,6%	12,9%	46%
Neutre	3,7%	12%	7,3%
Descriptifs négatifs du dispositif ou des compétences nécessaires et obligation, du type contrôle ou devoir.	1,42%	12%	12,3%
Seul (rép. négatives)	12,1%	8,26%	2,8%

Tableau 3. Questions sur les représentations des apprenants envers l'autonomie.

En additionnant les réponses positives du type « seul pour travailler mais aidé et guidé » et celles du type « descriptifs positifs du dispositif ou des compétences nécessaires », on obtient les résultats positifs suivants, respectivement : 83,3% pour

les néo-entrants ; 66,9% pour les L1 et 60,6% pour les L2. On voit que la grosse majorité des étudiants « dit » avoir une représentation très positive du dispositif. Cependant, on peut remarquer que les résultats indiquent également une décroissance pour atteindre seulement 60% à la fin de la deuxième année. On peut se demander si cette diminution reflète l'indication d'une stabilisation, voire une prise de conscience du travail à fournir dans le cadre de l'autoformation accompagnée, qu'un certain nombre d'étudiants néo-entrants ne soupçonnent pas quand ils arrivent à l'université.

On peut également remarquer qu'à la fin de la deuxième année, le thème dominant n'est plus « seul pour travailler mais aidé et guidé » (14,6%) mais il devient celui intitulé « la liberté de choix et ses conséquences » qui sont ici envisagées positivement (46%). Il semble qu'il y ait un développement dans la compréhension du travail à effectuer. Plus qu'une simple définition du terme « accompagné » seul ou avec quelqu'un, les étudiants en fin de la deuxième année semblent être plus en mesure de comprendre et tenir compte des compétences nécessaires pour travailler en autoformation accompagnée. Les termes employés évoquent d'un côté, une responsabilisation (s'investir, s'engager) et de l'autre une prise de conscience de l'importance de la motivation (liberté de choix des thèmes, travail avec des ressources qui plaisent, travail à son rythme, plaisir d'apprendre).

3.3. Le développement des compétences métacognitives

L'utilisation des journaux de bord pour faire évoluer les représentations des étudiants et les inciter à réfléchir sur leur apprentissage nous a conduites à poser la question de leur efficacité, notre troisième question de recherche. Après analyse, nous avons pu constater une tendance qui peut être représentée selon trois modalités récurrentes qui semblent indiquer l'état de développement des compétences métacognitives des étudiants ou qui nous offrent au moins une piste (à confirmer) en ce qui concerne les difficultés de certains étudiants à remettre en question des pratiques qui sont peu efficaces car elles ne répondent pas à leur besoins. Les journaux de bord sont de trois types :

- a) Une description portant uniquement sur des activités travaillées malgré le fait que cette information apparaisse déjà automatiquement dans le journal (ex : « j'ai travaillé avec l'anglais avec facile.com. J'ai fait deux exercices ».)

En plus d'une double entrée, l'étudiant n'offre aucun commentaire ou explication sur la réussite des exercices effectués et ne mentionne pas de prise de notes (trace d'un travail actif). Il ne semble pas arriver au point où il sait écrire sur son travail et évoquer de possibles changements de comportement à l'avenir.

- b) Une description et un commentaire (ex : j'ai travaillé sur le *present perfect*, j'ai trouvé les exercices trop difficiles). Ici nous pouvons trouver un début de réflexion qui s'arrête net. Pourquoi a-t-il trouvé les exercices difficiles... Le vocabulaire lui a posé un problème; il devait chercher un exercice plus adapté à son niveau ? Qu'a-t-il fait ensuite ? Est-ce qu'il évite maintenant le point de grammaire mentionné, avec un sentiment d'échec ?
- c) Une description, un commentaire et une indication que l'information a été bien intégrée puisque l'étudiant propose une démarche pour surmonter la difficulté (ex : « J'ai travaillé le *present perfect*, j'ai trouvé les exercices difficiles, je n'ai eu que 4 sur 10 au test. Je pense que la prochaine fois je vais trouver un niveau plus adapté ». Ici on peut dire que l'objectif visé en ce qui concerne l'utilisation du journal de bord est atteint. L'étudiant démontre la connaissance de ses propres processus et utilise les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement (Flavell, 1976 : 232 ; Tardif 1992) : la métacognition.

A partir de ces tendances, on peut peut-être mieux identifier les difficultés à surmonter et le soutien à apporter.

Conclusion et perspectives

L'analyse des pratiques nous conduit à vouloir renforcer la prise de conscience des stratégies d'apprentissage qui se mettent en place de façon non explicitée, développer une meilleure connaissance des styles d'apprentissage et faire en sorte que l'apprenant donne de la valeur aux apprentissages sous toutes leurs formes, qu'ils soient formels, informels ou semi-formels. Comment le CRL peut-il alors contribuer à faire le lien entre ces apprentissages pluriels en développant la métacognition et l'autonomie ?

Nous pouvons résumer sous forme de tableau les constats émanant de ces différents résultats, en mettant en rapport les sous-questions de recherche et les résultats principaux obtenus.

	Questions de recherche : quelles interactions développer...	Objectifs émergeant des cycles de recherche : besoin de...
	POINT DE DÉPART	Préparer les étudiants et les sensibiliser à l'apprentissage des langues
1	... Entre les activités qui restent fractionnées et sans cohérence globale	- Travailler sur les représentations - Analyser les besoins : niveau, stratégies, fixer des objectifs, motivation
2	... Entre les pratiques décrites et la réflexion associée (Nagels et Carré, 2016).	- Réfléchir sur son apprentissage : les outils disponibles : carnet de bord - Inciter à dépasser les réflexions pour encourager des métaréflexions : mise en question de leur méthodologie d'apprentissage
3	... Entre les ressources formelles et informelles	Connaître les outils disponibles à l'université et en dehors formel/informel/semi formel
4	OBJECTIF VISÉ	Faire le point sur le développement des représentations
5	Interactions ressources formelles et informelles	Savoir comment travailler efficacement en dehors des murs

Tableau 4. Synthèse des résultats

Face à ce constat, et en réponse à notre question, il nous semble que le rôle du CRL doit évoluer pour tenir compte des contextes variés et complexes. Ce qui nous incite à nous y référer en évoquant la terminologie de *learning centre* (Leni Dam dans Little et Thorne (2017 : 32) qui, il nous semble, prédomine aujourd'hui. En effet dans le passé, en proposant une centralisation (focalisation) soit sur l'enseignant et ensuite sur les apprenants, on soulignait le besoin de tenir compte de l'apprenant mais au risque de trop simplifier le processus, comme l'évoquent Thorne et Little (2017 : 31-32) pour qui « *centering on either the learner or on anything else [...] potentially blinds us to the more complex holistic dynamics that may be in progress* ».

Comme Thorne, (2017 : 17), plutôt que d'évoquer un cadre de l'autonomie de l'apprenant (« *learner autonomy framework* »), on peut parler de « *rewilding* », pour mettre en avant « l'imprévisibilité structurée » de l'apprentissage et le besoin d'en tenir compte dans le formel et semi-formel pour mieux encourager, intégrer et accompagner l'informel. Si dans la salle de classe, l'apprentissage est souvent prévisible en termes d'agentivité, de responsabilisation et choix des décisions, il est possible que le rôle attendu et explicité du CRL soit de fournir plus que jamais un accompagnement métacognitif propice à l'apprentissage, plutôt qu'un espace d'accès à des ressources, humaines ou numériques :

"We must be vigilant as educators, as pedagogical engineers that the environments we create and attempt to support allow for the continual emergence of autonomy understood as enhanced opportunities for agency, identity formation, decision-making and taking control of your own learning." (Thorne, 2017: 27)

Le CRL qui était déjà interface d'accompagnement devient attracteur et se conçoit alors comme un espace de continuité de type *learning centre* pour permettre de faire le lien entre apprentissages formels et informels et fournir des éléments d'aide à l'apprentissage, au développement de la métacognition et à la connaissance de son profil d'apprentissage et de ses besoins. Il semble qu'il faille plus que jamais mettre en avant ces compétences et c'est à cette condition qu'on pourra développer les interactions nécessaires pour prendre en compte toutes les dimensions (formelles, semi-formelles et informelles) de l'apprentissage en autoformation accompagnée.

Bibliographie

Bandura, A. et Zimmerman, B.J. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

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

Cappellini, M. Lewis, T. et Rivens Mompean, A. (eds.) (2017). *Learner Autonomy and Web 2.0*. Advances in CALL Research and Practice. Sheffield : Equinox.

Candas, P. et Chateau, A. (2014). Les émotions au cœur du processus d'autonomisation ? *Études en Didactique des Langues*, 22, 11-23.

Carré, P. (2005). *L'Apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Deci E.L. et Ryan R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications, *Language Learning*, 53(1), 3-32.

Dörnyei, Z. et Csizér, K. (2002). Some Dynamics of language attitudes and motivation: results of a longitudinal nationwide survey. *Applied linguistics*, 23(4), 421-462.

European Commission. (2012). *First European Survey on Language Competences - Final Report*. URL : http://ec.europa.eu/languages/eslc/docs/en/final-report-escl_en.pdf.

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ Earlbaum, 231-235.

Gardner, R.C et Lambert, W.E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA: Newbury House.

Gremmo, M.-J. (1995) Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges n° 22 Spécial Centre de Ressources*. URL : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-22-12-2.pdf>.

Guichon, N. (2007). L'identité professionnelle en construction des futurs formateurs de langue. *Actes du colloque CDIUFM : "Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?"* Arras.

Holec, H. (1979). *Autonomie et Apprentissage des Langues Etrangères*. Strasbourg : Conseil d'Europe.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford : Pergamon.

Jézégou, A. (2014) L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sticef*, 21, 269-286. Récupéré du site de la revue en ligne sur www.sticef.org.

Larsen-Freeman, D. et Cameron, L. (2008). *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University press.

Lewin, R. (1992). *Complexity: Life at the Edge of Chaos*. New York: Macmillan.

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris : Hermès/Lavoisier, 241-263. Récupéré en ligne sur : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/document>.

Little, D. (2015). University language centres, self-access learning and learner autonomy. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXIV(1),13-26.

Little, D. & Thorne, S. (2017). From learner Autonomy to Rewilding: A discussion. Dans Cappellini, M., Lewis, L. & Rivens Mompean, A. (eds.), *Learner Autonomy and Web 2.0*. Collection Advances in CALL Research and Practice. Ohio University: Equinoxe, 12-35.

Macré, N. (2009). L'analyse d'un dispositif de langues à travers des "carnets de bord" des apprenants de niveau A2a. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 6(1). URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2091>. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2091>.

Macré, N. & Rivens Mompean, A. (2016). Le Centre de Ressources en Langues : un nouvel espace d'interactions. *Communication au congrès Ranacles 2016 "Quels espaces d'apprentissage et de recherche en langues à l'ère du numérique ?"*, 24-26 novembre 2016.

Menezes de Oliveira E Paiva. (2011). Identity, Motivation and Autonomy in Language Acquisition from the Perspective of Complex Adaptive Systems. Dans G. Murray, X. Gao & T. Lamb (eds.), *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*, SLA Bristol, 57-73.

Nagels, M. et Carré, P. (eds.) (2016). *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société contemporaine*. Paris : BPI / Edition des archives contemporaines.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Longman/Pearson Education.

O'Malley J.M. et Chamot A. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Raby F. (2007). A triangular approach to motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CAALL). *ReCALL*, 19(2), 181-201. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344007000626>.

Rivens Mompean, A & Macré, N. (2020). The Language Centre: A dynamic space to foster the development of multiple interactions? *Alsic*, 20(3). URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3211> .

Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Villeneuve d'Ascq : Editions Septentrion, Collection Education et Didactiques.

Rivens Mompean, A. (2018). Le Centre de Ressources en Langues : missions d'un espace d'apprentissage en évolution. *Alsic*, 21. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3055>.

Ryan R. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Education Psychology*, 25(1), 54-67.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.

Tassinari, M. G., & Ciekanski, M. (2013). Accessing the self in self-access learning: Emotions and feelings in language advising. *Studies in Self Access Learning Journal*, 4(4), 262-280.

Toffoli, D. et Sockett, G. (2015). L'apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) : quelles conséquences pour les centres de ressources en langues ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXIV(1), 147-165.

Toffoli, D. et Speranza, L. (2016). L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement Lansad en sciences historiques. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXIV(1), 147-165.

Toffoli D. et Perrot L. (2017). Autonomy, the OILE and LRCs: relationship between learner autonomy, L2 proficiency, L2 autonomy and Digital literacy In Cappellini et al. (eds.) *Learner Autonomy and Web 2.0. Collection Advances in CALL Research and Practice*. Ohio University: Equinoxe, 198-228.

Wenden, A. L. et Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Winke, P.M. (2005) *Promoting motivation in the foreign language classroom*. *Clear News*. 9(2), 1-6. URL : <http://clear.msu.edu/clear/newsletter/files/fall2005.pdf>.

Zimmerman, B.J. (2002). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique. Dans P. Carré & A. Moisan, *La formation autodirigée aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.