

**EVOLUTION DE L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT :  
LE CAS DE L'APPRENANT D**

*Marie-José GREMMO*

*Henri HOLEC*

**RESUME**

One of the teaching learning schemes the CRAPEL runs aims at helping learners to become autonomous, that is, to take responsibility for developing and implementing their own study programme. To evaluate the effects of this scheme regular observations are carried out to see if and how learners change in the period between their joining the scheme and leaving it. This article presents a case-study of one such learner.

## INTRODUCTION

L'un des systèmes d'enseignement/apprentissage que le C.R.A.P.E.L. offre au choix de tout demandeur de formation en langue a pour caractéristiques principales d'avoir pour objectif d'aider l'apprenant à développer son autonomie, c'est-à-dire ses compétences d'apprenant, sa capacité de prendre en charge son apprentissage (1), et de proposer non pas des "cours" de langue mais des rencontres à la demande avec un animateur-conseil.

Un tel système est actuellement réalisé, d'une part dans une structure d'accueil ouverte aux adultes, la S.A.A.S. (structure d'apprentissage autodirigé avec soutien (2)), et, d'autre part, dans la formation en anglais proposée dans le cadre de la M.I.A.Ge (maîtrise d'informatique appliquée à la gestion (3)) délivrée par l'U.F.R. de Mathématiques de l'Université de Nancy II.

Pour évaluer l'effet d'une telle structure de formation, une observation a été mise en place dont le but est de déterminer si, et comment, la capacité d'apprentissage des apprenants évolue entre le moment où ils s'inscrivent, et où commencent les entretiens, et celui où cesse leur contact avec la structure.

C'est l'observation d'un cas, celui d'un apprenant de la M.I.A.Ge, de niveau élémentaire, dont les onze entretiens avec le conseil ont été enregistrés, transcrits et analysés selon la méthodologie décrite ci-après, qui est présentée dans les pages qui suivent.

## I - CADRE METHODOLOGIQUE

L'orientation méthodologique adoptée pour l'observation de l'évolution des apprenants au regard de leur autonomie repose sur deux séries de décisions : les premières concernent l'objet même de l'observation (qu'est-ce qui est observé), les secondes déterminent la manière dont est conduite l'observation (comment observe-t-on).

**(1)** Il s'agit bien de la prise en charge de l'**apprentissage** et non de l'**acquisition**. Pour plus de détails sur cette distinction, cf. **HOLEC H.**, "La recherche en didactique du F.L.E. Futuribles", in **Etudes de Linguistique Appliquée**, n° 64, octobre-décembre 1986.

**(2)** Pour une description détaillée de cette structure, cf. ABE D. et GREMMO M.J., "Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent", in **Mélanges Pédagogiques CRAPEL**, 1981 ; cf. également **ABE D., GREMMO M.J. et REGENT O.**, "Quand les apprenants ont la parole", in n° spécial **Etudes de Linguistique Appliquée**, n° 41, 1981.

**(3)** Pour plus de détails sur cette formation, cf. **MOULDEN H.**, (1983) "Apprentissage auto-dirigé : compte-rendu d'expériences 1978-1983", in **Mélanges Pédagogiques CRAPEL**, Université de Nancy II

## **L'objet d'observation**

Dans la S.A.A.S. comme dans la formation à la M.I.A.Ge, la prise en charge des apprenants a pour double objectif de les aider à développer leur compétence langagière en langue étrangère, dans des directions conformes à leur besoins/objectifs, et de les aider à développer leur compétence d'apprentissage d'une langue étrangère, c'est-à-dire à acquérir les savoirs et savoir-faire sans lesquels il est impossible de se définir un programme d'apprentissage (objectif, contenu, supports méthodologiques, déroulement, évaluation).

### ***Première précision***

C'est l'effet de la situation pédagogique spécifique de la structure (dont les entretiens d'aide constituent la caractéristique déterminante mais non exclusive) sur l'acquisition de la compétence *d'apprentissage* qui fait l'objet de notre observation. Ceci ne veut pas dire que l'acquisition de compétence langagière réalisée par les apprenants dans cette structure ne soit pas digne d'intérêt, mais simplement que cette dernière doit faire l'objet d'une observation séparée. L'acquisition de la capacité d'apprendre est un objectif à part entière de la structure de formation et doit être examinée en tant que telle. La question posée est donc bien celle de savoir si les apprenants ont *appris à apprendre* lors de leur passage dans la structure.

### ***Deuxième précision***

Une observation dont le but est de répondre à cette question doit être conduite en se gardant de deux dérives méthodologiques :

- d'une part, il faut éviter de décrire la compétence d'apprentissage en termes de l'acquisition de compétence langagière : la question posée n'est pas celle de savoir si l'apprenant qui sait mieux apprendre acquiert mieux ;

- d'autre part, il faut éviter de décrire cette compétence d'apprentissage en termes de l'utilisation que l'apprenant peut en faire : en effet, si l'autodirection de l'apprentissage implique l'autonomie, l'apprenant ne pouvant diriger son apprentissage s'il ne sait pas le faire, la réalisation d'un apprentissage autodirigé exige également que l'apprenant *veuille* et *puisse* (et non seulement *sache*) apprendre de cette manière (4) ; la question posée n'est pas celle de savoir si l'apprenant dirige plus et/ou mieux son apprentissage après qu'avant son passage dans la structure, mais si *sa capacité d'autodirection s'est accrue*.

(4) Par analogie, c'est aussi pourquoi, bien que sachant conduire, il arrive que l'on se retrouve passager, soit que l'on ait voulu qu'il en soit ainsi, soit que l'on n'ait pu agir autrement.

### ***Troisième précision***

L'appréciation des progrès réalisés par l'apprenant en tant qu'apprenant peut être établie de diverses manières : celle que nous avons retenue, et qui explique pourquoi il est question ici d'"observation" et non d'"évaluation", consiste à repérer, grâce à une observation longitudinale réalisée sur l'ensemble des entretiens successifs de l'apprenant avec l'animateur-conseil, s'il y a évolution de la compétence d'apprentissage de cet apprenant et comment s'opère cette évolution (qu'est-ce qui change, dans quel secteur, à quel moment, à quelle vitesse, etc...). La question n'est pas de savoir quel niveau de compétence d'apprentissage l'apprenant a pu atteindre (comment pourrait-on d'ailleurs déterminer un tel niveau, et quelle en serait la signification ?), mais de donner une description analytique de sa *trajectoire d'acquisition de compétence*.

### ***Quatrième précision***

La question de savoir pourquoi la trajectoire d'acquisition de l'apprenant observé est telle qu'elle apparaît restera pour l'instant en suspens : nous ne disposons actuellement que de quelques données, subjectives de surcroît, dont il serait imprudent de vouloir déduire des explications sérieuses.

## **Conduite de l'observation**

L'observation repose sur l'analyse d'un corpus constitué par les 11 entretiens d'aide auxquels a participé l'apprenant observé. Ces entretiens, d'une durée moyenne de vingt minutes, se sont déroulés, sur une période de quatre mois, à des intervalles variant de une à deux semaines.

Les échanges verbaux entre l'apprenant et l'animateur-conseil qui se produisent au cours de ces entretiens ont pour thème principal, voire exclusif, l'apprentissage en tant que tel : l'apprenant décrit ce qu'il a fait depuis le dernier entretien, parle de ce qu'il va faire, affirme, interroge, répond à des questions ; le conseil écoute, demande des précisions, fait des suggestions. Les détours vers la langue apprise (corrigé d'exercices ; information linguistique, etc...) sont limités au maximum, l'entretien ne devant en aucun cas devenir un cours de langue particulier.

### ***Première précision***

Ce qui est observé et analysé, par conséquent, c'est ce que l'apprenant *dit de son apprentissage*, et non la manière dont cet apprentissage se déroule effectivement. Une telle procédure est justifiée et licite à plusieurs titres :

- elle est cohérente avec la deuxième précision évoquée ci-dessus : ce sont les *capacités* de l'apprenant que l'on cherche à décrire autant que faire se peut, et non l'utilisation qu'il fait de ses capacités ;

- les *savoirs* mis en jeu dans la construction d'un programme d'apprentissage, savoirs qui font partie de la capacité d'apprendre, ne sont pas directement observables et ne peuvent en fait être révélés que par leur description explicite par l'apprenant ;

- l'observation directe du déroulement de l'apprentissage, dans l'hypothèse où elle serait concrètement réalisable, n'offrirait elle-même que des informations très indirectes sur les *savoir-faire* qui font également partie de la capacité d'apprendre.

### **Deuxième précision**

Plus précisément, ce qui est repéré dans le discours de l'apprenant, ce sont les concepts qu'il mobilise pour décrire son apprentissage ; par exemple, comment définit-il ses objectifs : utilise-t-il des catégories d'analyse telles que "oral", "écrit", "compréhension", "expression", "anglais-britannique", "américain", "conversation", "demander des renseignements", etc... etc... ; par exemple, également, comment sélectionne-t-il les matériels dont il va se servir : utilise-t-il des critères tels que "degré de difficulté", "accent", "rapidité du débit", "intérêt du contenu", "authentique", "méthode", etc... etc...? C'est sur la base de ces critères et catégories, dont on sait que l'apprenant les connaît puisqu'il les mentionne (sous réserve, dans les cas d'ambiguïté, de vérification du sens attribué aux mots utilisés), que peut être déterminée sa compétence d'apprentissage.

Cette procédure présente un risque dont il convient de prendre en compte les conséquences potentielles : si l'on considère que ce que l'apprenant *dit* de l'apprentissage révèle ce qu'il *sait* sur l'apprentissage, il ne faudrait pourtant pas en conclure qu'il *ignore* tout ce dont il *ne parle pas* dans les entretiens. Ce risque est limité dans notre cas dans la mesure où l'entretien a précisément pour objet, comme il a été signalé, l'apprentissage et son déroulement, mais il oblige à toujours garder à l'esprit que la compétence d'apprentissage attribuée à l'apprenant peut aussi bien être sa compétence réelle qu'une partie seulement de cette dernière.

### **Troisième précision**

Le repérage de ce que l'apprenant dit de son apprentissage, le relevé des critères qu'il utilise, s'opère conformément au *modèle de l'apprentissage* sur lequel on se fonde. Dans notre cas, ce modèle présente l'apprentissage en termes :

- d'objectifs, globaux (quel est l'aboutissement final attendu) ou partiels (quelle est la visée de chacune des activités pratiquées) ;

- de supports (documents écrits, oraux, authentiques, didactiques, etc...) présentant des contenus d'apprentissage ;

- de techniques et méthodes définissant la manière dont sont utilisés les supports ;

- d'évaluation, évaluation du résultat de l'apprentissage au regard des objectifs fixés mais aussi évaluation de l'apprentissage en tant que tel (les objectifs ont-ils été bien définis, les supports bien choisis, les techniques et méthodes bien sélectionnées, l'évaluation bien conduite).

Notre analyse du corpus d'entretiens a ainsi eu pour but d'observer comment l'apprenant évoluait du point de vue de sa capacité à définir des objectifs, à choisir des supports et des techniques d'apprentissage, à évaluer ses connaissances et son apprentissage.

### ***Quatrième précision***

Si, comme nous le faisons dans les résultats présentés ci-dessous, la compétence d'apprentissage peut être appréciée à partir de l'énumération des critères utilisés dans chacun des secteurs de l'apprentissage (objectifs, supports, etc...), et s'il peut être rendu compte de l'évolution de cette compétence par l'observation de quels critères apparaissent à quels moments et dans quels secteurs, l'évaluation des progrès réalisés par l'apprenant entre son premier et son dernier contact sur la structure d'accueil ne peut être opérée qu'en termes quantitatifs de *l'accroissement du nombre* des critères utilisés : une évaluation qualitative (l'apprenant utilise-t-il de *meilleurs* critères) impliquerait que soit définie au préalable, pour chacun des secteurs, une taxonomie hiérarchisant les critères selon leurs qualités relatives, ce qui impliquerait à son tour que ces qualités puissent être déterminées dans l'absolu, indépendamment de qui se sert des critères ; une évaluation en termes qualitatifs est donc exclue.

En conclusion, c'est dans le cadre méthodologique ainsi défini par cette double série de précisions qu'ont été rassemblés, et que doivent donc être replacés, les résultats présentés ci-après.

## **II - LE CAS DE L'APPRENANT D**

Les 11 entretiens que nous avons analysés constituent l'ensemble des entretiens que D a eu avec son conseil. Chaque entretien a duré une vingtaine de minutes.

La procédure d'analyse suivie a consisté à relever les critères de décision et le moment où ils sont apparus. Ils ont ensuite été classés dans les différents domaines de l'apprentissage. L'analyse proprement dite s'est faite en termes du nombre de critères mobilisés pendant les différents entretiens, l'accent étant mis sur les critères "nouveaux", ceux qui apparaissent pour la première fois dans le discours de D.

### **A. ANALYSE**

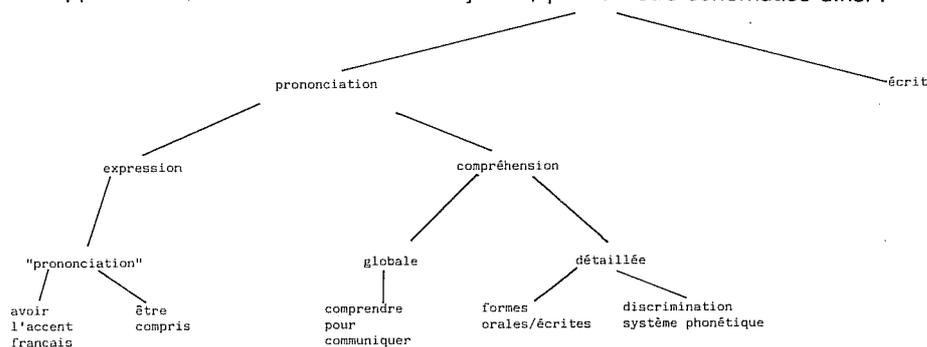
Nous avons choisi de représenter l'évolution de l'apprenant D par deux types de schémas :

- des arbres, pour chaque domaine de l'apprentissage, qui répertorient les critères utilisés par l'apprenant dans leur ordre d'apparition chronologique,
- des schémas en courbes, pour chaque domaine et pour l'ensemble des domaines, qui permettent une visualisation rapide de l'évolution en termes du nombre de critères mobilisés.

Les "étiquettes" utilisées dans les schémas en arbres (schémas 1 a, 2a1 et 2a2, 3a et 4a) correspondent à l'interprétation sémantique que nous avons donnée aux critères formulés par D. De même, la hiérarchisation que l'on peut trouver dans certains de ces arbres vient de notre analyse : elle traduit la manière dont nous pensons que les critères utilisés par D peuvent s'agencer les uns par rapport aux autres.

Cependant, nous n'avons pas établi d'organigramme de référence pour chaque domaine. Cela nous est apparu difficile à réaliser et également contraire à l'étude que nous entreprenons. Les critères de D sont ordonnés selon les catégories et les propriétés avec lesquelles nous fonctionnons au CRAPEL, telles qu'elles peuvent se retrouver dans le discours de D. Ainsi, les arbres de D ne sont pas à lire comme le cheminement particulier d'un apprenant dans un espace pré-délimité (comme les petites lampes qui s'allument sur les plans d'information du métro à Paris), mais comme la représentation de l'évolution d'un individu, qui crée son itinéraire et ses étapes au fur et à mesure de son cheminement. L'étude des enregistrements d'un autre apprenant donnera un arbre différent, avec des étapes différentes, même si les mêmes critères s'y retrouvent.

Ainsi, nous avons pu montrer lors d'une étude précédente que le cheminement de l'apprenant P, observé en termes d'objectifs, pouvait être schématisé ainsi :



Cet arbre est à comparer à l'arbre du domaine des Objectifs pour D.

D'autre part, chaque critère est résumé par un terme-clé, sorte d'étiquette du concept véhiculé. Chaque terme-clé est suivi du numéro des entretiens dans lesquels il apparaît mais nous n'avons pas tenu compte du nombre de fois où le critère était évoqué dans un entretien donné.

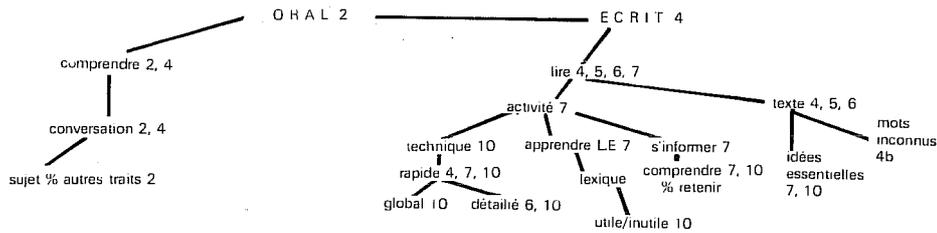
Ainsi, dans le schéma 1 a (Objectifs) le terme-clé "comprendre" correspond à la volonté de D d'améliorer sa performance en compréhension orale, exprimée dans les entretiens 2 et 4 de la manière suivante :

(entretien 2) *"le principal pour moi c'est de comprendre une conversation... quel que soit le domaine de la conversation"*

(entretien 4) *"(mon objectif) c'est plutôt comprendre une conversation... à l'écrit j'ai pas trop de problèmes sauf des mots que je ne connais pas"*.

# 1. OBJECTIFS

a) Schéma 1a



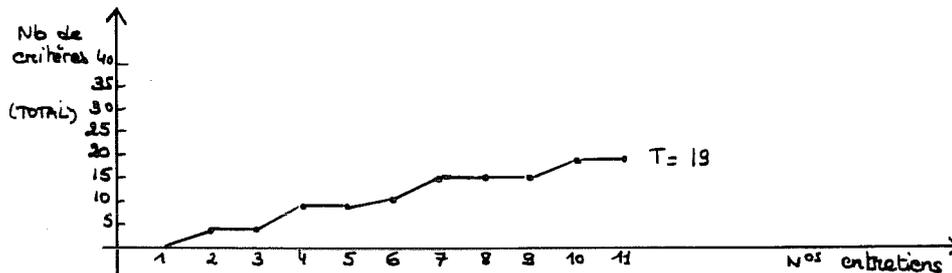
Le système dans lequel D est inscrit lui demandant de choisir au maximum 2 objectifs, on ne s'étonnera donc pas de trouver 2 grands ensembles (Oral/comprendre et Ecrit/lire) répertoriés ici. D a choisi de travailler à ces 2 objectifs en succession : d'abord l'oral, puis l'écrit.

Il est intéressant de noter qu'aucune mention du domaine Objectifs n'est faite lors du premier entretien dont le rôle essentiel est d'apporter une solution au problème que pose à D le fait de travailler avec 2 autres personnes au niveau beaucoup plus élevé que lui. A la suite de ce premier entretien, D décidera de travailler en solitaire et verra donc son conseil en tête-à-tête.

D n'évolue pas, en termes de nombre de critères du moins, pour son premier objectif : il utilise déjà lors du 2<sup>e</sup> entretien tous les critères recensés. Cela tient sans doute au fait qu'il ne garde que peu de temps cet objectif.

Par contre, D développe de nombreux critères pour l'écrit, qui est son objectif à partir du 4<sup>e</sup> entretien : il passe de 5 critères recensés dans l'entretien 2 à un total de 19 critères au terme du dernier entretien où ce domaine apparaît, l'entretien 10. L'évolution de D est à la fois quantitative et qualitative, puisqu'en fait D précise de plus en plus l'objectif de Lecture qu'il s'est fixé au départ, notamment en recherchant l'acquisition de techniques de lecture de plus en plus sophistiquées.

b) Schéma 1b



Augmentation proportionnelle : 4,75 sur 10 entretiens.

On s'aperçoit que l'évolution de D se fait par paliers, l'essentiel des changements se produisant dans les entretiens 2, 4 (où D passe à son 2<sup>e</sup> objectif), 7 et 10. Ainsi, D ne remet pas en cause ses objectifs à chaque entretien (à chaque moment de réflexion), mais il semble trouver nécessaire, ou plus efficace, de consacrer un certain volume de travail à un objectif donné avant de juger de sa validité. Ce fait nous semble corroborer des observations faites auprès d'autres apprenants : il apparaît à la fois plus facile et plus économique à un apprenant de réfléchir de manière précise sur des objectifs de travail en cours d'apprentissage plutôt qu'au préalable. Les objectifs d'apprentissage sont donc définis de manière récursive tout au long de l'apprentissage, plutôt qu'une fois pour toutes au début de cet apprentissage.

Toutefois, il faut noter que c'est le domaine où D progresse le moins.

## 2. SUPPORTS

### a) Schémas 2a

Pour ce domaine, nous avons été amenés à distinguer 2 ensembles de critères :

- les critères de *choix* (schéma 2a1), dont D se sert pour sélectionner les supports sur lesquels il va travailler,
- les critères de *description* (schéma 2a2) des supports utilisés ou proposés, dont D se sert surtout quand il rend compte du travail effectué.

Schéma 2a1 :

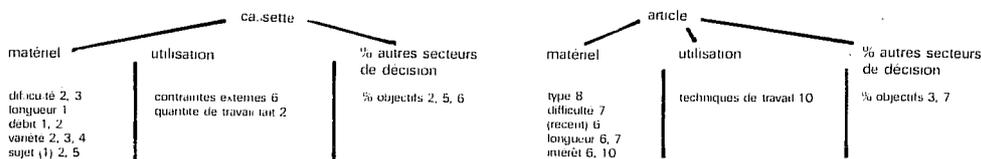
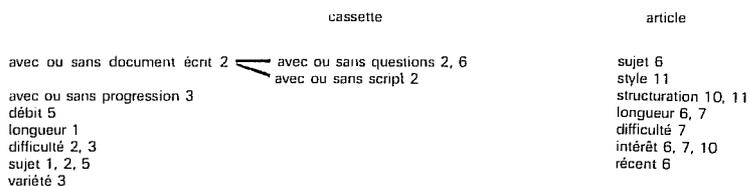


Schéma 2a2 :

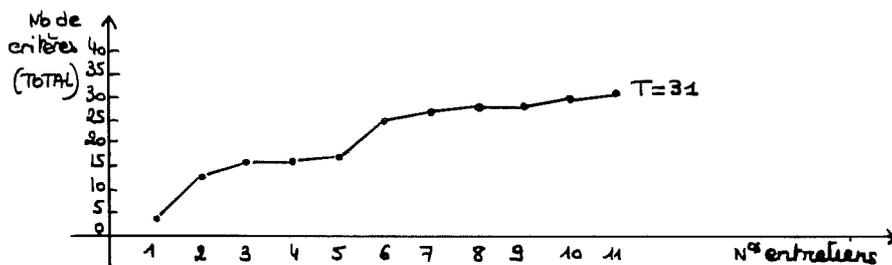


On constate immédiatement que ces schémas sont beaucoup moins structurés que le schéma 1a. Il semble en effet difficile de trouver des rapports de hiérarchisation entre les différents critères. Les grandes catégories que nous avons répertoriées (cassette, article) fonctionnent comme des boîtes dans lesquelles l'apprenant accumule des éléments. Ces catégories montrent comment D a envisagé son travail :

parmi les supports proposés, il a privilégié un support technique (la cassette) pour son objectif oral, et un type de document authentique (l'article de journal) pour son objectif de lecture.

Beaucoup des critères utilisés par D sont des critères "techniques" qui décrivent les documents d'un point de vue formel (longueur, débit), ou par rapport à l'apprentissage (difficulté, variété). Le contenu sémantique des matériaux, quand il est envisagé, l'est dans une deuxième étape seulement (ainsi, on ne trouve qu'un seul critère, d'ordre très général, "sujet"). Là encore, D ne nous semble pas diverger de l'approche d'autres apprenants que nous avons pu observer. Ce point est particulièrement intéressant, car il donne des indications précieuses notamment pour la mise en place des centres de ressources en accès libre : il apparaît plus utile aux apprenants que les documents y soient classés selon des critères formels plutôt que sémantiques (6).

b) Schéma 2 b :



Augmentation proportionnelle : 7,75 sur 11 entretiens

Là encore, on constate une progression par paliers :

du 2<sup>e</sup> au 5<sup>e</sup> entretien : 9, 3, 0, 1 critères nouveaux,

du 6<sup>e</sup> au 9<sup>e</sup> entretien : 8, 2, 1, 0 critères nouveaux. (4 entretiens à chaque fois).

Si ce domaine Supports se classe au 2<sup>e</sup> rang en termes de nombre de critères, c'est le 3<sup>e</sup> domaine pour l'évolution de D : D, qui mentionne 4 critères dans le 1<sup>er</sup> entretien, a utilisé au total 31 critères différents au terme du 11<sup>e</sup>, soit une multiplication par 8 du nombre de ses critères sur une période de 4 mois.

(6) Le centre de ressources de l'Université de Nancy II, mis en place il y a une dizaine d'années, au "début" des systèmes auto-dirigés, a, lui, un classement sémantique des documents : les documents sont répertoriés par des mots-clé qui analysent le contenu du document. On ne peut accéder à une analyse "linguistique" du document qu'à travers ces critères sémantiques (sauf la caractéristique "Accents" qui fait l'objet d'une rubrique spécifique).

### 3. METHODES ET TECHNIQUES

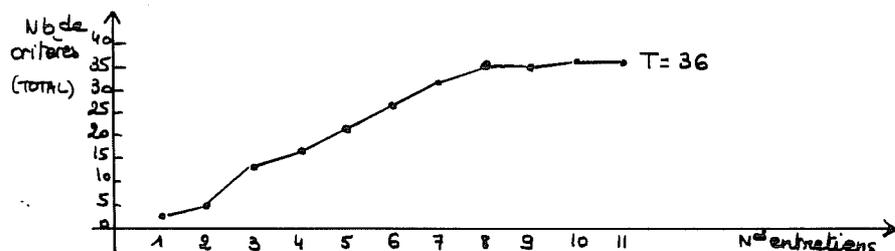
#### a) Schéma 3a

Compréhension orale	Compréhension écrite	Expression orale	Lexique	Méthodes de travail
<ul style="list-style-type: none"> <li>- détaillée 3</li> <li>- segmenter 1, 3</li> <li>- répondre à questions 2, 3</li> <li>- utiliser transcription 3, 5</li> <li>- passer plusieurs fois 3</li> <li>  2 fois maximum 4</li> <li>  nombre optimum de fois 5</li> <li>- transcrire               <ul style="list-style-type: none"> <li>- sans réfléchir 4</li> <li>- modifier après réflexion 4</li> <li>- regarder script corrigé</li> <li>- transc. complète en laissant des blancs 6</li> </ul> </li> <li>- prendre des notes 3</li> <li>- repasser cassette pour réviser 3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lecture d'info. puis en détail 6, 10</li> <li>- noter en fics pr résumer le contenu 6</li> <li>- résumé c'e l'essentiel</li> <li>  synthèse non-linéaire 7, 8, 10</li> <li>- lire = retenir idées 7</li> <li>- lecture partielle puis en détail 7</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser natif 5</li> <li>- préparer discussion en lisant textes 5</li> </ul>	(à partir du texte écrit C.O / C.E) <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser dictionnaire 3, 5, 8, 9, 10</li> <li>- faire des hypothèses à partir du contexte 5, 10</li> <li>- faire des listes de mots nouveaux 6</li> <li>- souligner mots dans le texte 7, 10</li> <li>- mémoriser listes 6, 7</li> <li>- réviser les textes 7</li> <li>- deviner un sens puis vérifier dans diction. 10</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexte : trav. en groupe / seul 1 en cours / en dehors 3</li> <li>- Gestion du Temps : % objectifs 3, 4 % durée d'une séance 8</li> <li>- Epuiser un doc. écrit 8, 9</li> <li>- Changer en cas de difficulté 3, 5 de lassitude 6</li> <li>- Utiliser : techniques proposées par latéral 2, 3, 6 par conseil 7, 8, 10 par autres sources 5</li> <li>- Critères de choix : simplicité 1</li> </ul>

Pour ce domaine aussi, il nous a paru impossible de hiérarchiser en détail les critères dont D se sert. Là encore, de grandes catégories ont été mises en place, qui correspondent surtout aux différentes aptitudes langagières abordées par D et à l'intérieur de ces catégories, les différentes techniques mentionnées sont énumérées dans l'ordre où elles apparaissent dans le discours de D.

Il est intéressant de noter l'apparition de la catégorie "Expression Orale", qui ne correspond pas à un objectif retenu par D. Cette partie est due à un aspect non-planifié du travail de D : D a en effet participé à des heures de conversation avec des étudiants anglais sur le mode de l'échange : 1 heure d'anglais pour une heure de français, les étudiants français et anglais devenant tour à tour "locuteurs natifs", puis élèves. Cette possibilité de travail apparaît donc dans les entretiens, D se demandant comment en tirer le meilleur profit, sans qu'elle ait nécessité une redéfinition de ses objectifs.

#### b) Schéma 3b



Si ce domaine des Méthodes et Techniques de travail n'est pas le domaine où l'évolution de D a été la plus grande, c'est celui où D possède, au terme des entretiens, le plus grand nombre de critères : D a manipulé 36 critères différents pendant le temps d'apprentissage observé, soit une multiplication par 12 du nombre de critères de départ.

Contrairement aux domaines précédents, l'évolution se fait de manière relativement régulière jusqu'au 8<sup>e</sup> entretien, avec une pointe très marquée au 3<sup>e</sup>. En revanche, après le 8<sup>e</sup> entretien, D ne semble plus progresser (1 critère nouveau en 3 entretiens). Il semblerait donc que D consacre une grande partie de son "apprendre à apprendre" à acquérir des techniques de travail nouvelles, mais qu'il arrive un moment où il considère qu'il dispose de suffisamment d'outils pour se permettre de travailler sans remettre constamment en cause ses méthodes. Cette décision semble se faire de manière plus ou moins inconsciente, du moins en ce qui concerne D, puisqu'à aucun moment il ne la mentionne.

#### 4. EVALUATION

Nous avons été amenés à distinguer 2 types d'évaluation :

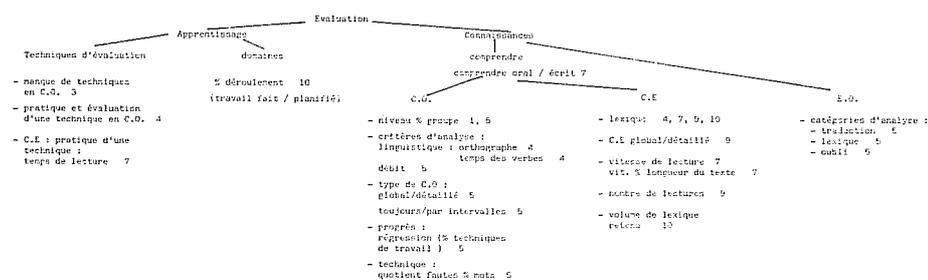
- *évaluation des connaissances* (EC), où D évalue ses progrès en anglais. Ceci correspond donc à une évaluation du *résultat* de l'apprentissage, qui tient compte d'un niveau de départ déterminé et d'un niveau d'arrivée souhaité. L'évolution de ce type d'évaluation se mesure au nombre de points sur lesquels va porter le processus d'évaluation.

- *évaluation de l'apprentissage* (EA), où D juge les décisions qu'il a prises dans son processus d'apprentissage. Ainsi :

(entretien 3) *"je ne sais pas comment évaluer les progrès, (c'est) difficile hein"* : D évalue ici sa faculté d'évaluation, soit sa compétence dans l'un des domaines qui constitue le "savoir apprendre" ;

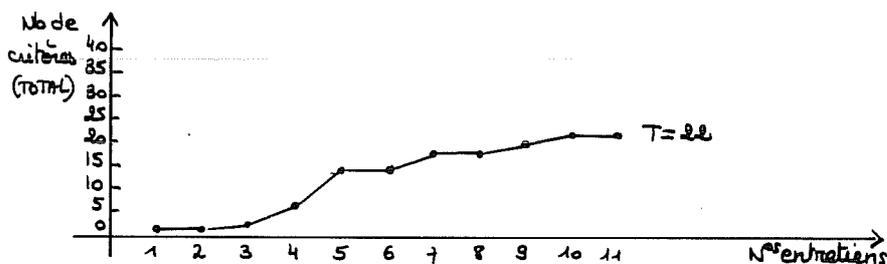
(entretien 10) *"je n'ai pas calculé le nombre de mots, j'aurais dû le faire"* : D fournit ici un jugement sur sa technique de travail qui lui paraît déficiente.

a) Schéma 4a



On ne peut qu'être frappé par le manque de critères en évaluation de l'apprentissage. D n'y fait référence que dans 4 interventions, réparties dans les entretiens 3, 4, 7 et 10. En outre, pour 2 de ces interventions, D ne fait qu'exprimer un manque de compétence, sans pour autant essayer d'améliorer son approche du processus d'apprentissage.

b) Schéma 4b



En ce qui concerne l'évaluation de l'apprentissage (7), si toutefois on peut tirer une conclusion d'un domaine si peu abordé, les critères se répartissent assez régulièrement au fil des entretiens. Par contre, les critères d'évaluation des connaissances apparaissent surtout après le 3<sup>e</sup> entretien. Ils marquent un grand développement lors des 4 entretiens suivants, au "milieu" du temps d'apprentissage. Mais ce type d'évaluation perd de son importance après le 7<sup>e</sup> entretien.

L'évaluation est le domaine où, proportionnellement, D évolue le plus, bien que le nombre de critères manipulés soit modeste (22 au terme du dernier entretien) : 22 fois plus de critères au terme du 11<sup>e</sup> entretien.

## B - COMMENTAIRES

### 1. SCHEMAS GLOBAUX

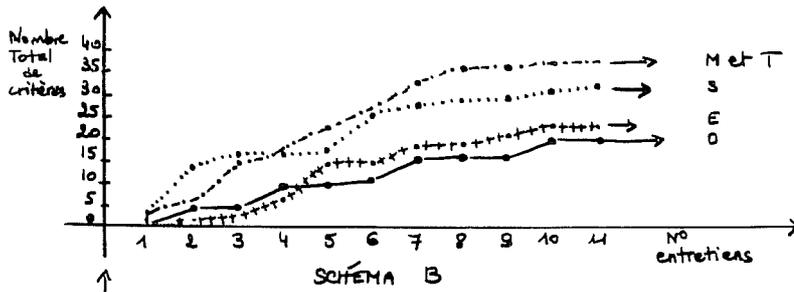
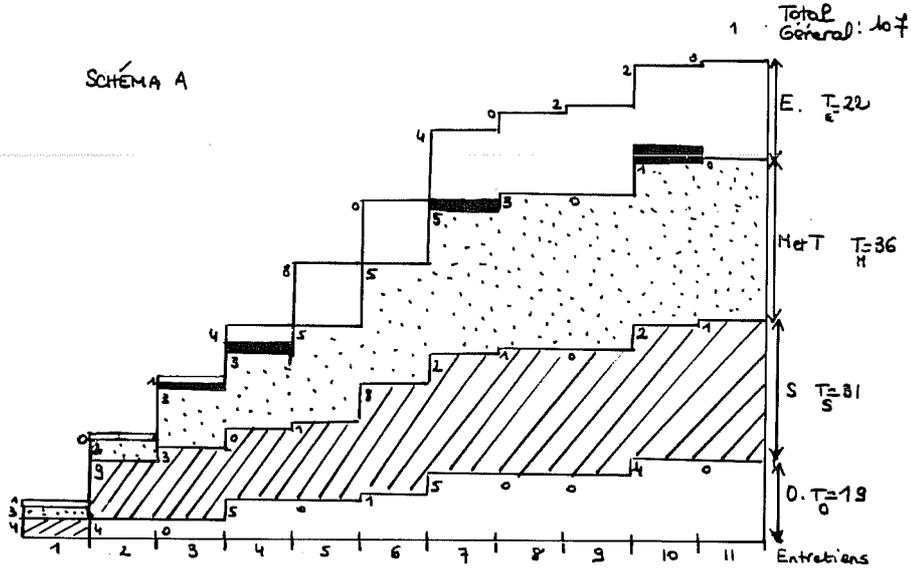
Les schémas ci-dessous visent à donner une représentation plus globale de l'évolution de D.

Les schémas A et B montrent tous deux l'augmentation du nombre des critères de D. Le **schéma A** visualise cette augmentation en volume, et permet également d'avoir une représentation de la quantité de critères manipulés par D, tous domaines confondus, à un moment donné. Le **schéma B** groupe les graphiques d'évolution des 4 domaines, ce qui facilite la comparaison.

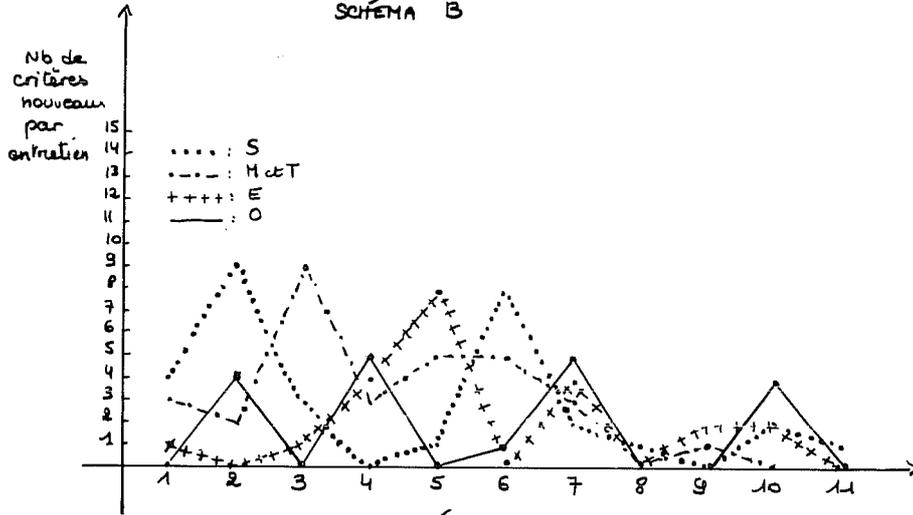
Les schémas C et D s'intéressent à la progression de D en représentant le nombre des critères nouveaux dont D fait mention dans chaque entretien (nouveau signifiant ici "non mentionné dans les entretiens précédents"). Le **schéma C** permet la comparaison des 4 domaines, par la juxtaposition des différentes courbes, tandis que le **schéma D** rend compte de l'évolution du nombre des critères nouveaux tous domaines confondus.

(7) Elle est symbolisée par les rectangles de couleur noire dans la partie Evaluation.

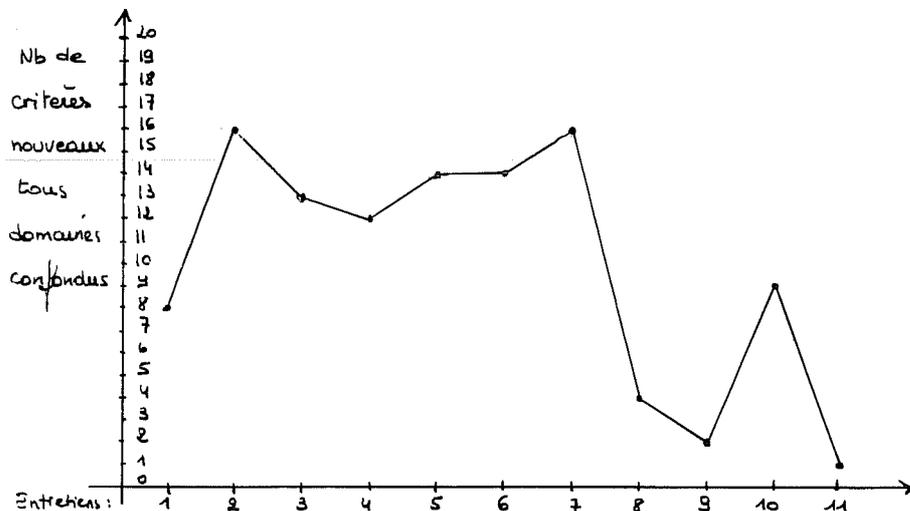
SCHEMA A



SCHEMA B



SCHEMA C



SCHEMA D

## 2. INTERPRETATIONS

On constate une augmentation très nette du nombre des critères que D manipule pendant son temps d'apprentissage : de 8 critères dans le premier entretien, à 107 critères au total au terme du 11<sup>e</sup> entretien. D a donc acquis ou rendu actifs près d'une centaine de critères nouveaux pendant sa période de travail. Il y a donc eu évolution : sur la base de la définition de l'autonomisation donnée dans la première partie de cet article, on peut affirmer que D a progressé dans son "savoir apprendre". Il est devenu plus "autonome" : il peut prendre en charge son apprentissage d'une langue étrangère d'une manière à la fois plus précise et plus exacte, car les critères de décision qu'il utilise sont à la fois plus nombreux et plus variés, passant du plus général au plus spécifique, comme le montrent les schémas en arbres.

Cette autonomisation se révélant lors des entretiens, ceux-ci lui sont dans une certaine mesure nécessaires, et constituent bien une étape importante du processus d'autonomisation. Il reste néanmoins à cerner de manière beaucoup plus fine le rôle que le Conseil joue dans ce processus.

Les domaines dans lesquels D progresse le plus sont les domaines les plus concrets, Supports et Techniques, les domaines plus abstraits que sont la définition des Objectifs ou l'Evaluation ayant une progression beaucoup plus lente (en termes de nombre) et plus irrégulière. Ceci tendrait à montrer que D a eu besoin d'agir pour pouvoir réfléchir sur cet agir, la réflexion se faisant tout d'abord dans le concret de l'action. D'autre part, il semble fonctionner de manière cyclique, puisque la définition des objectifs et l'évaluation reviennent assez régulièrement, mais l'importance des domaines concrets est beaucoup plus grande qu'on ne l'avait envisagé lors de la mise en place de systèmes comme la SAAS (8).

(8) On avait prévu des cycles réguliers d'étapes déterminées (définition d'objectifs, choix des supports, choix des techniques, évaluation) en succession.

Le domaine de la définition des Objectifs est celui où D progresse le moins. Cela peut être dû au système proposé à D (9), mais le phénomène est corroboré par l'observation d'autres apprenants.

Il est également intéressant de noter que si l'analyse montre le caractère cyclique de l'évolution, D (comme la plupart des apprenants) n'envisage pas sa progression comme une progression cyclique, avec des temps de "retour à la case Départ", mais bien plus en termes d'une progression linéaire, où ce qu'il fait détermine ce qu'il va faire, puisque c'est par une réflexion sur ce qu'il a fait qu'il est amené à définir de nouvelles directions de travail.

Une des conclusions que ceux que la mise en place d'un système d'autonomisation intéresse peuvent tirer de telles observations est qu'un tel système peut réussir à la condition primordiale que les apprenants aient la possibilité matérielle d'agir, de diriger leur apprentissage, pour apprendre à le faire. Ainsi, il n'est pas nécessaire d'amener les apprenants à définir au départ des objectifs précis, ou à déterminer avec exactitude quelles méthodes de travail sont les plus adaptées. Une telle procédure semblerait même contraire au fonctionnement "instinctif" de la plupart des apprenants. La réflexion est menée de manière plus efficace si elle est faite a posteriori.

Nous avons cherché à voir si D mettait en rapport les différents domaines de décision. Cette mise en relation apparaît essentiellement pour le domaine des Supports : D rapporte souvent ses choix dans ce domaine à ses objectifs d'apprentissage. Mais globalement le phénomène ne se rencontre que rarement. Cette absence nous a semblé révélatrice : si les critères de décision peuvent être communs à l'apprenant et au Conseil, la pertinence des critères les uns par rapport aux autres peut être totalement différente, dans la mesure où chaque apprenant a une conception personnelle de la pertinence de son fonctionnement (qui n'est sans doute ni celle du Conseil, ni celle d'autres apprenants). C'est en fonction de cette pertinence non-exprimée qu'il utilise ses critères de décision. Ceci tiendrait à expliquer la difficulté que rencontrent les Conseils à faire sentir à certains apprenants que certains de leurs choix paraissent illogiques, que, par exemple, les techniques employées ne correspondent pas aux objectifs choisis. Un changement de critères de pertinence semble plus long à se dessiner : nous n'en avons pas mis en évidence pour D sur une période de 4 mois.

En termes d'augmentation du nombre de critères, D progresse très peu dans le domaine de l'évaluation de l'apprentissage ; ceci semblerait montrer que, dans une certaine mesure, pour lui, seul le résultat compte. Si le résultat est satisfaisant, on n'éprouve pas le besoin de se mettre en cause "inutilement".

**(9)** Pour une présentation précise de ce système, cf.

La dernière constatation faite concerne plus précisément le système de soutien mis en place. On peut remarquer, grâce aux schémas, une stagnation assez nette de l'évolution de D après le 7<sup>e</sup> entretien. Ceci est marqué par la forme en plateau que prennent les courbes dans le schéma B, ou la chute de celles-ci dans les schémas C et D. Sur les 11 entretiens que D a eus avec son Conseil les 7 premiers lui ont été utiles, mais les suivants lui ont peu apporté : l'évolution (cf la courbe du schéma D) est régulière du 2<sup>e</sup> au 7<sup>e</sup> entretien (D évolue positivement dans un domaine ou dans un autre), puis diminue très nettement.

Cette remarque doit être mise en parallèle avec une constatation faite dans une autre étude du CRAPEL (10) : cette étude avait évalué statistiquement à 7 le nombre moyen des entretiens Conseil/autonome (par une analyse statistique d'une année de fonctionnement). Les apprenants de cette étude antérieure semblent donc avoir eu une conscience assez précise de l'aide qu'on peut tirer du Conseil.

Là encore, c'est une constatation qui peut être utile aux enseignants qui souhaitent mettre en place un système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien : le nombre des entretiens nécessaires peut être dans une grande mesure prévu, et donc intégré dans la charge, tant humaine que financière, du système.

- - - - -

L'analyse que nous venons de présenter montre donc l'évolution d'un apprenant particulier dans un système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien particulier. Il nous semble en effet important de redire en conclusion que cette étude est une étude de cas : nous n'avons pas cherché à y puiser des considérations générales plus théoriques sur l'autonomisation. Cependant, il est tout autant nécessaire de souligner que l'expérience de D est corroborée, de manière plus ou moins fidèle, par l'expérience d'autres apprenants, inscrits dans le même système que D ou dans un système parallèle. Les constatations faites dans le cadre de cette expérience donnent des indications précieuses à la fois sur le fonctionnement d'un apprenant au cours de son apprentissage, et pour la mise en place de systèmes d'apprentissage auto-dirigé. C'est une pièce supplémentaire à verser au dossier de l'autonomie de l'apprentissage.

(10) Cf **ABE D.** et **GREMMO M.J.** (1981) "*Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent*" in **Mélanges Pédagogiques**, CRAPEL, Université de Nancy II