

**DE L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGE
CONSIDERE COMME UNE INNOVATION**

Henri HOLEC

[La réflexion sur l'innovation présentée dans cet article s'insère dans un travail en coopération européenne entrepris sous l'égide et avec le support financier du Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe.]

Abstract

One aspect of self-directed learning which has so far been largely neglected concerns the problems which arise as the result of introducing such an innovatory approach into already-existing teaching/learning systems. Having a clear idea about the nature of the changes involved in self-directed learning and how to implement them does not suffice: both the institution and the individuals concerned need to be won over to the project in question and to seeing it through. This implies that the pedagogical change in question should be considered as an innovation and dealt with as such. The article consists of two parts: in the first, an attempt is made to clarify the notion of didactic innovation by distinguishing between 'innovation as product' and 'innovation as process'. The second part lists the various kinds of potential obstacles to introducing self-directed learning, and strategies for dealing with them.

Les travaux conduits dans le domaine de l'apprentissage autodirigé ont eu pour objectif majeur sinon exclusif, jusqu'à présent, la clarification des concepts fondateurs de la démarche (capacité d'apprendre ; apprendre à apprendre ; responsabilité ; autodirection de l'apprentissage ; auto-évaluation ; centre de ressources ; etc.) et la définition/expérimentation de mises en pratiques conformes aux orientations ainsi définies. De nombreuses publications, dont celles du Conseil de l'Europe, rendent compte de ces travaux et font bien apparaître que les objectifs, les contenus et les méthodologies de l'autodirection de l'apprentissage sont aujourd'hui suffisamment cernés pour autoriser la mise en place de cette forme d'apprentissage.

Cependant, si être au clair sur ce qu'est l'apprentissage autodirigé et sur les formes concrètes que peut prendre une offre d'apprentissage de ce type sont des conditions nécessaires pour en assurer la mise en place et l'exploitation effectives et durables, ce ne sont pas pour autant des conditions suffisantes. En effet, l'introduction de cette autre façon d'apprendre les langues dans les structures de formation en langues existantes, qu'il s'agisse d'une introduction en substitution ou en complémentation, est une action qui a pour objectif et pour conséquence un changement plus ou moins important de l'existant, au plan de l'institution comme à celui des acteurs directs et indirects concernés. Une telle action doit être préparée et gérée, afin de minimiser le risque que le changement envisagé soit rejeté par l'institution et par les acteurs censés le réaliser. Il ne suffit donc pas d'être au clair sur ce en quoi consiste le changement que représente l'apprentissage autodirigé et comment créer les conditions de sa réalisation (transformation de fonctionnements institutionnels, formation des enseignants et des apprenants à leurs nouveaux rôles, création de ressources nouvelles) ; encore faut-il savoir ce qu'il faut faire pour qu'institution et acteurs adhèrent au projet de changement envisagé et le prennent en charge jusqu'à son terme.

Ceci implique que l'on se préoccupe de l'introduction en tant que telle du changement : à quels freins (ou réticences) va-t-on être confronté, et comment pourra-t-on les lever ou,

tout au moins, les atténuer suffisamment pour qu'ils ne bloquent pas l'introduction visée ? sur quelles facilitations (ou facilitateurs) va-t-on pouvoir compter et comment les mobiliser ? quelles inflexions faudra-t-il éventuellement apporter au changement et/ou à son programme d'implantation ? Tels sont les types de question auxquels il convient alors de trouver des réponses.

Ce sont là des préoccupations qui ressortissent des recherches sur les stratégies d'innovation, domaine encore peu présent dans les réflexions de didactique des langues (mais cf. bibliographie), et qu'il est urgent d'explorer dans son application à l'innovation didactique que représente la démarche d'autodirection de l'apprentissage. La tâche est triple. Il s'agit :

- en premier lieu, de répertorier les éléments de théorie de l'innovation exploitables, afin de mieux cerner le domaine des recherches à mener, et de compléter cette théorie si nécessaire ;
- en second lieu, de définir, dans sa variabilité, la problématique de l'introduction de l'apprentissage autodirigé dans les systèmes existants ;
- en troisième lieu, enfin, de déterminer et d'expérimenter des stratégies d'introduction de cette innovation didactique.

I - L'INNOVATION DIDACTIQUE : PREMIERES CLARIFICATIONS

Un premier pas en direction d'une meilleure délimitation du champ des recherches à mener peut être accompli en cernant avec plus de précision le concept d'innovation.

Le terme "innovation" peut être utilisé pour faire référence à deux réalités distinctes :

- un produit, c'est-à-dire un objet ou un fait, un acte, un procédé, une technique, etc. ;
- ou un processus, c'est-à-dire une action ou un faire, un déroulement ou une évolution envisagés dans leur chronologie, etc.

Ce sont donc deux notions qu'il s'agit de préciser : celle d'innovation-produit et celle d'innovation-processus.

1. Innovation-produit

C'est un produit "nouveau", non pas tant au sens d'"inconnu jusqu'alors" ou que "connu depuis peu" ou même que "venant après", mais au sens de "différent de l'existant". En didactique, en effet, le progrès ne se mesure pas en termes de découverte, d'effet de surprise, ou de nouveauté, mais en termes d'évolution vers une meilleure appropriation aux situations rencontrées et aux objectifs visés. Une telle évolution implique la définition et la mise en place de solutions partiellement ou totalement différentes des solutions en usage à un moment donné.

La **différence** manifestée, ou introduite, par l'innovation-produit, c'est-à-dire en fait l'écart entre le nouveau et l'existant, doit être envisagée sous différents angles :

- quel secteur est affecté : s'agit-il de différences affectant les structures existantes ou/et les acteurs en exercice ?

Remarque 1. Chaque structure est un lieu de décision défini par le domaine sur lequel peuvent porter les décisions à prendre et par des modalités de prise de décision (selon quels critères, règles, lois, coutumes). Parmi les *structures potentiellement affectées par l'innovation didactique*, peuvent être mentionnées : l'institution d'éducation ; le système éducatif ; l'administration de l'éducation ; la politique de l'éducation ; la culture d'éducation.

Remarque 2. Chaque catégorie d'acteurs se définit par des rôles socioprofessionnels et par des modalités de réalisation de ces rôles (pratiques). Parmi les *acteurs directs et indirects potentiellement affectés*, peuvent être cités : les apprenants, les enseignants, les techniciens, les documentalistes, les formateurs de formateurs, les concepteurs de matériel, les administrateurs, les parents d'élèves, les hommes politiques, les journalistes, les syndicalistes.

- quelle(s) composante(s) du secteur affecté est(sont) concerné(s) : quelle(s) structure(s), et/ou quelle(s) catégorie(s) d'acteurs ?

- quel(s) domaine(s) particulier(s) de la (des) composante(s) concernée(s) est(sont) remis en cause : l'horaire d'enseignement/apprentissage, la constitution des groupes, l'accès aux ressources d'apprentissage, par exemple, au niveau de l'institution, et les comportements, les exigences, par exemple, au niveau des enseignants ?
- l'écart avec l'existant est-il important, fondamental, ou limité, secondaire, aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif : s'agit-il d'un bouleversement total ou d'un simple ajustement partiel, touchant l'ensemble des structures et des agents ou une partie seulement ?

Chacune de ces dimensions a un effet sur la nature et la force de l'impact de l'innovation-produit sur l'environnement dans lequel elle s'insère et, à ce titre, doit être prise en compte lors de son introduction (cf. ci-après).

L'innovation-produit didactique dont il est spécifiquement question dans le champ des recherches sur l'apprentissage autodirigé est cette manière d'apprendre autrement qui s'insère dans une démarche didactique définissant :

- des rôles différents pour les apprenants : prise en charge, avec ou sans aide, des décisions concernant l'apprentissage et non plus application des décisions, prises par d'autres, sur lesquelles repose l'enseignement ;
- des caractéristiques et des modalités d'utilisation différentes pour les moyens d'apprentissage à mettre en œuvre ;
- des rôles différents pour les 'enseignants' : création des conditions permettant des apprentissages autodirigés (formation des apprenants ; construction et mise à disposition de matériels adéquats ; apport d'aide) et non plus prise des décisions concernant l'apprentissage (définition des programmes ; instruction).

Et c'est selon les dimensions décrites ci-dessus que l'apprentissage autodirigé doit être analysé et caractérisé en tant qu'innovation-produit :

- quelles sont précisément les différences de fonctionnement structurel, localisées dans quels domaines de décision, entre l'apprentissage autodirigé (le nouveau) et l'appren-

tissage hétérodirigé (l'existant) ? Les écarts sont-ils quantitativement et qualitativement importants ou faibles ?

- quels sont précisément les différences dans les fonctions et dans les manières de les remplir des acteurs impliqués dans l'apprentissage autodirigé par rapport à celles des acteurs de l'apprentissage hétérodirigé ? Quelle est l'ampleur des écarts ?

2. Innovation-processus

C'est un processus "qui a pour intention une action de changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré" (F. CROS, 1996, p.31). En d'autres termes, c'est un processus qui aboutit à un changement, c'est-à-dire à une modification partielle ou totale (ajustement ou remplacement) de l'existant, et qui consiste à mettre en place une innovation-produit.

Le déroulement de ce processus est généralement envisagé comme une succession de trois phases (cf. Gibson FERGUSON, 1993, p.27) :

- une phase qualifiée d'initiation, au cours de laquelle, une innovation-produit ayant été construite pour répondre à une situation jugée insatisfaisante, la décision est prise d'introduire ce changement dans un système existant, et le déroulement des opérations à effectuer pour obtenir les résultats souhaités est planifié ;
- une phase de mise en place, durant laquelle est réalisée l'introduction proprement dite de l'innovation-produit ;
- une phase d'intégration, qui voit le changement se banaliser au fur et à mesure de son institutionnalisation et finir par faire partie à son tour de l'existant susceptible d'être transformé.

L'innovation-processus, autrement dit "innover", implique que pour chacune de ces trois étapes soient définies et réalisées des actions d'"accompagnement" ayant pour objectif de faire en sorte que le résultat visé, l'aboutissement souhaité, soit atteint. En d'autres termes, la gestion du processus doit être assurée :

- en phase d'initiation, il s'agit de faire en sorte que la décision d'innover soit prise, ce qui va impliquer d'informer et de convaincre le(s) décideur(s) et, si le système de décision est consensuel plutôt qu'autoritaire, ceux à qui la décision prise va s'appliquer, afin qu'il y ait acceptation de l'innovation-produit et des conséquences de son introduction, condition sine qua non et de la prise de décision et de sa légitimation ; il s'agit également de faire en sorte que la planification des opérations voie bien le jour : définir qui la fera, dans quels délais, etc.
- en phase de mise en place, il s'agit de veiller à ce que les conditions de faisabilité des opérations engagées soient satisfaites : les actions à entreprendre vont d'actions de soutien matériel (débloquer des fonds, mettre à disposition les locaux nécessaires, etc.) à des actions de soutien psychologique (atténuer l'angoisse devant l'inconnu, motiver, etc.) ; d'une manière générale, il s'agit de faire en sorte que l'introduction des changements visés se passe dans les meilleures conditions possibles, de manière que l'adhésion à la perspective du changement obtenue en phase d'initiation soit bien suivie d'effets ;
- en phase d'intégration, il s'agit d'accompagner dans la durée l'évolution en cours : piloter l'interaction, parfois conflictuelle, entre le nouveau et l'existant, en décelant éventuellement les modifications à apporter au nouveau ; gérer les disparités d'intégration dues à la diversité des terrains de changement (niveaux de structure et catégories d'acteurs) et aux différences de nature des changements à opérer dans les terrains affectés ; assurer le suivi, en termes de valorisation ou de simple reconnaissance du *nouvel existant*.

Dans le cas de l'apprentissage autodirigé, le changement à initier, à mettre en place et à intégrer est le passage d'une situation de monopole de l'apprentissage hétérodirigé à une situation de choix possible entre apprentissage hétéro- et apprentissage autodirigé par l'introduction de ce dernier type d'apprentissage. Pour être réalisée, cette introduction implique, d'une part, que les apprenants et les intervenants/enseignants aient acquis la capacité d'assumer les nouveaux rôles qui sont les leurs dans l'apprentissage autodirigé et que soient disponibles les matériels

d'apprentissage nouveaux requis, et que, d'autre part, ait été mise en place une structure autorisant la conduite d'apprentissages autodirigés. Ce qui doit donc plus spécifiquement être initié, mis en place et intégré, ce sont les changements qui permettent d'aboutir à ce résultat, à savoir :

- la transformation des représentations des apprenants et des intervenants/enseignants sous-jacentes à la prise en charge de leurs rôles, représentations concernant les langues, leur fonctionnement ainsi que leur apprentissage et leur enseignement,
- la transformation de leurs comportements d'apprentissage et d'enseignement,
- l'élaboration d'un stock de matériels d'apprentissage différents des matériels d'enseignement existants, et sa mise à la disposition des apprenants,
- la modification de la structure d'apprentissage existante de manière à rendre également possibles des apprentissages autodirigés.

Pour réussir ces changements, les actions d'"accompagnement" à mettre en place à chacune des phases de l'innovation-processus pourront, par exemple, prendre la forme :

- en phase d'initiation, de campagnes d'information (journées portes ouvertes, articles dans les journaux, entretiens, etc.) à destination de tous les acteurs concernés, c'est-à-dire les apprenants, les enseignants, mais aussi les parents d'élèves, les inspecteurs, les administrateurs locaux, régionaux, nationaux, etc., afin d'assurer auprès d'eux une meilleure compréhension du projet de changement et une acceptation de principe de ses implications (nouvelles pratiques pédagogiques, nouvelles règles de fonctionnement des services, etc.) ;
- en phase de mise en place, de procédures pédagogiques susceptibles de raffermir la confiance en soi des apprenants (travail en petits groupes, suspension provisoire de l'évaluation externe, relativisation des échecs, encouragements...), de soutenir la motivation des enseignants en formation (formation en alternance, par ex.), de calmer les impatiences des parents d'élèves, etc., et, au plan matériel, de démarches destinées à assurer le soutien logistique du

changement, la matérialisation des réalisations envisagées, etc.

- en phase d'intégration, de bilans réguliers de progression dans les différents secteurs en transformation, d'actions d'incitation à la poursuite régulière d'apprentissages autodirigés, de désignations/nominations d'équipes d'alimentation des centres de ressources, etc.

En résumé, l'innovation didactique, envisagée en tant que processus, est le processus d'introduction d'une innovation-produit dans un système existant. Sa gestion, ou sa prise en charge, implique que soient conduites des actions visant à mener à bon terme les trois phases de cette introduction, c'est-à-dire, rappelons-le :

- en phase d'initiation, à faire en sorte que la décision d'introduire le changement que représente l'innovation-produit soit bien prise et que la suite des opérations soit bien planifiée ;
- en phase de mise en place, à faire en sorte que les actions et démarches entreprises pour modifier l'existant aboutissent bien aux transformations souhaitées ;
- en phase d'intégration, à faire en sorte que les transformations introduites se pérennisent.

En conclusion, les recherches à mener dans le domaine de l'apprentissage autodirigé envisagé en tant qu'innovation didactique concernent :

- d'une part, les dimensions novatrices de cette démarche : en quoi ce "produit" est-il différent du "produit" en usage ?
- d'autre part, le processus de son introduction dans les systèmes existants : comment optimiser les phases de transformation de la situation existante ?

II - PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE SUR L'INTRODUCTION DE L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGE

Une recherche qui se donne pour objectif de définir des stratégies d'introduction de l'innovation didactique que représente l'apprentissage autodirigé, et non pas simplement la description de ce "produit" novateur, conduit, dans un premier temps, à analyser l'apprentissage autodirigé sous l'angle des obstacles potentiels à son introduction pour, dans

un second temps, définir les moyens qui permettront de les franchir.

Quels obstacles ?

De manière très générale, les obstacles potentiels à repérer et à décrire, de quelque nature qu'ils soient - matériels, psychologiques ou sociologiques ; ponctuels ou itératifs ; majeurs ou mineurs ; etc.- ont tous pour origine soit l'innovation-produit elle-même, soit/et les acteurs concernés, dans leur rapport avec l'innovation, soit/et les structures touchées, dans leur rapport avec l'innovation.

En ce qui concerne, en premier lieu, l'innovation-produit, les difficultés rencontrées lors de l'introduction de l'apprentissage autodirigé, et à toutes les étapes de cette introduction, sont fonctions de l'extension et de l'intensité des perturbations introduites dans les structures existantes et/ou de la remise en cause des acteurs (cf. pp. 3 et 4) : les risques de difficulté et l'ampleur de ces difficultés dépendent du nombre de structures perturbées et d'acteurs remis en cause et de la profondeur des perturbations et des remises en cause. Ainsi, par exemple, une modification de techniques pédagogiques s'opérera peut-être plus aisément qu'un changement de représentations ou d'attitudes ; et un nouvel horaire de service pour les enseignants se décidera et s'appliquera plus facilement dans un seul établissement que plus largement.

En ce qui concerne, en second lieu, les acteurs affectés par l'innovation, ils sont à prendre en compte sous deux angles différents : sous l'angle de leurs caractéristiques spécifiques, psychologiques, sociales, professionnelles, etc., mais aussi sous celui des rapports qu'ils entretiennent avec l'apprentissage autodirigé.

D'une manière générale, en effet, on a pu remarquer que les réticences des acteurs, lorsque réticences il y a, semblent parfois attribuables à certaines caractéristiques des individus : leur âge, leur degré de confiance en eux-mêmes, leur ouverture ou fermeture d'esprit, leur paresse, leurs représentations des rôles sociaux liés au domaine et au

niveau de décision occupé, leur ancienneté dans la profession, leur éthique professionnelle, etc. Ces caractéristiques freinent ou au contraire accélèrent le processus d'introduction de manière différentielle selon les phases du processus et selon le domaine du changement introduit : si, par exemple, la perte de motivation, souvent liée à l'âge et à l'ancienneté dans la profession, semble avoir un effet négatif sur la mise en place de l'ensemble des modifications qu'entraîne l'introduction de l'apprentissage autodirigé, le degré de confiance en soi, en revanche, ne semble être sensible que lors de la mise en place de nouveaux comportements pédagogiques et ne semble pas affecter la transformation des représentations.

D'autres fois, cependant, ce sont plutôt les représentations que les acteurs ont de l'innovation-produit, représentations de son objectif, de son utilité, de son rapport coût/efficacité, des risques encourus, des chances de succès de son introduction, etc. (cf. Ferguson, 1993, p. 29), qui semblent le plus fortement entrer en ligne de compte et être à l'origine des réticences observées. Ces représentations fondant, de surcroît, les attitudes valorisantes ou dévalorisantes des acteurs face à l'apprentissage autodirigé, ces dernières, si elles sont négatives, constituent alors également des freins à l'introduction de l'innovation.

En ce qui concerne, en troisième et dernier lieu, les structures affectées par l'innovation, les obstacles qu'elles peuvent présenter sont liés à la réglementation 'officielle' de leur fonctionnement, mais aussi aux règles non écrites de l'usage et de la tradition. Et plus les structures à modifier sont larges et complexes, plus leur inertie, c'est-à-dire leur résistance au changement, est forte. Par ailleurs, certains types de modification sont régulièrement plus problématiques que d'autres: typiquement, les modifications à incidences financières lourdes sont plus difficiles à introduire que celles qui ne requièrent aucun ou peu de moyens supplémentaires.

Mais ces remarques générales, fondées en partie sur des observations et en partie sur des intuitions, si elles apportent quelques indications sur l'orientation générale à donner aux explorations qu'il convient de faire, doivent être spécifiées et

complétées pour constituer la base d'une véritable problématique de recherche.

Pour bien cerner, dans leur variabilité, les obstacles potentiels à l'introduction de l'apprentissage autodirigé, et ceci dans le but non pas d'en calculer à l'avance la prévisibilité (les variables situationnelles à elles seules rendraient cette opération impossible), mais pour donner des dimensions plus précises à ce qu'il faut anticiper dans la gestion du processus d'innovation, doivent être distingués mais pris en compte dans leur interaction :

- la situation, le contexte, dans lequel se déroule le processus: cette dimension, non encore mentionnée du fait qu'elle n'est une dimension ni de l'innovation-produit ni de l'innovation-processus, est cependant une dimension de la variabilité que l'on cherche à cerner ; il s'agit, par exemple, de l'état économique du pays où est introduit l'apprentissage autodirigé, ou de la place de cette innovation-processus dans l'histoire des réformes du pays (dernière d'une succession rapide de réformes ?) ;
- les phases du processus : s'agit-il d'obstacles à l'initiation, à la mise en place ou à l'intégration de l'innovation ?
- les secteurs concernés : obstacle à la modification des structures ou à la transformation des acteurs ?
- les composantes des secteurs concernées : quelles structures, quels acteurs ?
- les domaines des composantes concernés : quels aspects structurels, quelles dimensions des acteurs ?

Les recherches s'orienteront alors vers la spécification de quel domaine de quelle composante de quel secteur dans quelle phase du processus fait obstacle dans quelle situation à l'introduction de l'innovation. Dit autrement, il s'agit de préciser qui ou quoi, par lequel de ses aspects, rend difficile sinon impossible l'initiation, la mise en place ou l'intégration de quel changement apporté par l'innovation didactique.

Ainsi, par exemple, au lieu de se contenter d'une affirmation du type : "Les enseignants refusent le changement", généralisation qui transforme les difficultés rencontrées en problèmes insolubles, on aboutira à des diagnostics tels que : certains enseignants du cycle primaire pensent que leurs jeunes élèves n'ont ni la curiosité ni les

capacités intellectuelles requises pour s'intéresser au fonctionnement des langues (e.g. ses variétés sociales), et que, par conséquent, les activités d'éveil aux langues, si elles sont peut-être appropriées pour des apprenants adultes, ne le sont pas dans leur cas ; ces représentations se traduisent par leur refus d'acquérir des techniques de sensibilisations jugées inutiles.

Décrites selon une telle grille d'analyse, les difficultés rencontrées peuvent donner lieu à la définition et à l'expérimentation de solutions pertinentes ayant de fortes chances de succès. Pour l'exemple cité, une solution pourra consister à faire observer aux enseignants ayant ces réticences des élèves en train de pratiquer des activités d'éveil aux langues, puis de pratiquer eux-mêmes, avec leurs propres élèves, ces activités, afin de découvrir si leurs représentations sur les intérêts et les capacités des élèves de cet âge sont confirmées ou non.

En résumé, la recherche de stratégies de "défense" du processus d'innovation passe en premier lieu par un diagnostic précis des obstacles effectivement rencontrés lors d'initiations, de mises en place et d'intégrations d'innovations-produits. Les données qui permettent de procéder à cette évaluation peuvent être recueillies par enquêtes (préalables et/ou en cours d'introduction), par observations lors d'introductions expérimentales de l'innovation, etc. C'est sur la base de ce diagnostic qu'à l'étape suivante peuvent être définies et testées des solutions possibles aux difficultés rencontrées.

Quelles stratégies ?

Les stratégies à définir, c'est-à-dire les ensembles d'actions concourant au même but, se subdivisent en catégories distinctes selon que leurs visées se situent avant, pendant ou après la mise en place de l'innovation.

Avant la mise en place effective de l'innovation, durant la phase d'initiation, le but est de faire en sorte que soient levés les freins potentiels à la prise de décision et à sa mise en oeuvre. Les actions à mener comportent alors :

- des actions "préalables", du type de celles déjà mentionnées (cf. pp. 96, 97 et 98), ayant pour cible tous les acteurs qui seront concernés et pour visée leur adhésion au projet d'innovation ;
- des actions visant à instaurer les modalités de décision considérées comme les plus appropriées à la situation et à l'innovation : préparation de la décision par les initiateurs seuls ou avec la participation de ses futurs "utilisateurs" ; application coercitive ou volontariste de la décision (cf. Ferguson, 1993, p. 32) ;
- des actions concernant les modalités de mise en oeuvre de la décision : il s'agit d'anticiper, lors de la planification de cette mise en oeuvre, les freins structurels potentiels à la mise en place de l'innovation ; par exemple, si la mise en place de l'innovation décidée implique une formation des enseignants, celle-ci devra être calibrée en fonction des disponibilités horaires prévisibles des futurs participants.

Pendant la mise en place de l'innovation, il s'agit essentiellement de faire face aux obstacles rencontrés au fur et à mesure de leur apparition. Ceci implique que soit avant tout défini un modus operandi permettant une gestion dynamique des opérations de mise en place, c'est-à-dire, permettant de repérer, de prendre en compte (élaborer une solution) et de "traiter" (appliquer la solution) les difficultés structurelles ou "humaines" de mise en place, qu'elles aient été anticipées ou non. L'intégration de cette dimension de "pilotage à vue" aux opérations ayant pour but l'implantation des changements souhaités est capitale : l'"accompagnement" de la mise en place de l'innovation ne peut être qu'en partie préparé à l'avance, toutes les difficultés potentielles ne pouvant être prévues, et son déclenchement ne peut en aucun cas être programmé à l'avance ; il n'est pas exclu, d'autre part, que la prise en compte d'une difficulté repérée implique une redéfinition des objectifs de changement visés, ou une modification du plan de mise en place (objectifs de changements structurels revus "à la baisse", par exemple, ou ralentissement de l'introduction, pour faire face aux nouvelles contraintes financières créées par une réorientation de la politique éducative) : un tel cas de figure ne peut se produire que si la mise en place de l'innovation est gérée de manière dynamique

Les actions de repérage et de traitement à définir se différencient selon le secteur concerné, c'est-à-dire selon qu'il s'agit d'accompagner des modifications de structures ou des transformations d'acteurs (cf. exemples cités p.7). Une première étape des recherches à mener sur cet aspect de l'introduction de l'apprentissage autodirigé devrait conduire au recueil de l'expérience plus ou moins analysée acquise par les innovateurs dans le domaine.

Après la mise en place de l'innovation, dans la phase d'intégration, il faut assurer la survie des changements introduits, c'est-à-dire, non pas fixer en l'état la nouvelle situation créée, qui ne peut rester immuable et doit donc pouvoir évoluer dans le temps, mais éviter un retour à la situation antérieure, en l'occurrence une situation de monopole de l'apprentissage hétérodirigé. D'une certaine façon, ceci veut dire en fait que l'innovation doit continuer à être mise en place, que son introduction n'est terminée que lorsqu'est exclu tout retour au statu quo ante.

Une telle analyse de l'orientation d'ensemble de la phase d'intégration se trouve renforcée par l'observation que le processus d'innovation, localisé dans le temps, affecte des structures et des acteurs localisés dans ce même temps : aux tendances au retour à la situation passée de ces structures (effet d'inertie) et aux tentations de retour aux conceptions et aux pratiques antérieures de ces acteurs (réticence au changement) viennent donc s'ajouter les effets de la mise en place éventuelle de nouvelles structures et des arrivées de nouveaux acteurs.

En ce qui concerne les structures nouvelles, il faut veiller à ce qu'elles intègrent ab initio l'innovation introduite ailleurs et avant : ainsi, par exemple, si un nouveau type d'institut universitaire vient à être créé, il faudra faire en sorte que, dès le départ, la structure d'apprentissage des langues qu'il offrira comporte une offre d'apprentissage autodirigé. Quant aux nouveaux acteurs, ils devront bénéficier à leur tour (dès leur formation initiale, pour les enseignants) des actions d'information/formation à l'innovation. Si, par exemple, vient à être nommé dans un établissement un nouveau directeur qui remet en cause la disposition du règlement intérieur

autorisant les élèves à sortir de leur salle de classe pendant les "cours" de langue pour poursuivre ailleurs leur travail personnel, il conviendra de le persuader que les avantages de cette disposition excèdent ses inconvénients si aucune solution de rechange n'est envisageable.

C'est, par ailleurs, cette même nécessité de poursuivre la mise en place de l'innovation qui explique en grande partie pourquoi il faut assurer à ce processus un "développement durable" (Ferguson, 1993, parle de "sustainability of innovation", p. 35). Cette "durabilité" concerne l'infrastructure matérielle, financière de l'introduction de l'innovation : il faut s'assurer que les moyens nécessaires à la mise en place de l'innovation resteront disponibles au-delà de la période d'introduction proprement dite. Une mesure à prendre peut ainsi consister à limiter autant que faire se peut le recours à des moyens "exceptionnels" non renouvelables. Elle concerne également les personnes ressources mises à contribution durant le processus : le suivi de la mise en place doit pouvoir être assuré, et il ne le sera que si les ressources humaines nécessaires sont disponibles. Une réponse possible à cette exigence peut être, s'il est fait appel à des acteurs spécialisés extérieurs à la structure d'accueil de l'innovation, de former des acteurs internes qui seront capables de prendre le relais le moment venu.

En résumé, il s'agit essentiellement, dans cette phase d'intégration, de poursuivre les opérations entreprises durant la mise en place de l'innovation, même si les actions d'accompagnement à mener ne sont qu'en partie identiques à celles de la phase de mise en place.

En conclusion, l'élaboration et l'expérimentation de stratégies de "défense" du processus d'innovation durant ses phases d'initiation, de mise en place et d'intégration définissent le second volet de la problématique de recherche sur l'introduction de l'innovation didactique que représente l'apprentissage autodirigé (le premier volet, rappelons-le, est celui du diagnostic des obstacles à franchir). Ces stratégies, mises en oeuvre parallèlement aux actions de formation des enseignants et des apprenants à leurs nouveaux rôles, de production de matériels appropriés, de mise en place de

centres de ressources, etc., constituent l'accompagnement nécessaire des changements apportés à l'existant par l'innovation. Dans ce domaine, comme dans celui du diagnostic des obstacles, des explorations, pour la plupart empiriques, ont déjà été faites; le recueil de leurs résultats permettrait de mieux préciser encore le champ des recherches à mener.

CONCLUSION

Les premières analyses, à compléter et à affiner, présentées dans les pages qui précèdent font bien apparaître, comme l'hypothèse en avait été évoquée dans l'introduction, que la prise en charge du développement de l'apprentissage autodirigé comporte une dimension non strictement didactique, celle du processus d'introduction de l'innovation que cette autre manière d'apprendre les langues représente. La prise en charge de cette dimension doit figurer à part entière dans le cahier des charges des promoteurs de l'apprentissage autodirigé, pour éviter ce que l'on pourrait nommer les "risques de rejet" de la "greffe" de cette démarche différente.

Si cette dimension doit faire partie des pratiques didactiques, elle doit aussi, par conséquent, être intégrée au champ des recherches en didactique des langues. Dans cette perspective, un premier jalonnage de la problématique en fonction de laquelle doivent s'articuler les recherches fournit deux orientations complémentaires à suivre : repérer de manière fine les obstacles, difficultés ou freins qui risquent de bloquer ou simplement de ralentir le processus d'introduction de l'apprentissage autodirigé, et définir des stratégies d'accompagnement de l'initiation, de la mise en place, et de l'intégration de l'apprentissage autodirigé permettant de réduire ou d'éliminer les obstacles repérés.

Les recherches strictement didactiques sur l'apprentissage autodirigé, bien que non encore totalement abouties, ont permis d'accomplir des progrès considérables dans le domaine de la conceptualisation et de la pratique de l'autodirection de l'apprentissage. Il est temps de les élargir à ces nouvelles orientations.

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

AHRENS P., 'Why do projects break down?' in *Durford House Seminar Report 1990*, British Council, London, 1990.

ANNOOT E., *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*, Ophrys, Paris, 1996.

BERG B. & OSTERGREN B., 'Innovation Processes in Higher Education', *Studies in Higher Education* 4, 1979.

BLONDEL D., *L'innovation pour le meilleur et pour le pire*, Hatier, Paris, 1990.

BRITT-MARTIN B., 'Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique', in *Communication et Langage* 66, 1985.

CROS F., *L'innovation à l'école : forces et illusions*, PUF, Paris, 1993

CROS F., *L'innovation en éducation et en formation, Banque de données NOVA, cadre conceptuel et guide d'utilisation*, INRP, Paris, 1996.

CROS F. & ADAMCZEWSKI, *L'innovation en éducation et en formation*, De Boeck/INRP, 1997.

FULLAN M., *The Meaning of Educational Change*, OISE Press, Toronto, 1982.

FULLAN M., *Implementing Educational Change*. PHREE Background Series Paper, Document Number : PHREE/89/18. Washington D.C. Education and Employment Division, Population and Human Resources Department, World Bank, 1989.

GRONHAUG K. & KAUFMANN G. (eds.) *Innovation : a Cross-Disciplinary Perspective*, Norwegian University Press, Oslo, 1988.

HASSENFORDER J., *L'innovation dans l'enseignement*, Casterman, Paris, 1972.

HOYLE E. 'The Problems of Educational Innovation' *Educational Studies : A Second Level Course*, Milton Keynes, The Open University Press, 1972.

HUBERMAN A.M., *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, UNESCO, Paris, 1973.

HURST P., *Implementing Educational Change : a Critical Review of the Literature*, EDC Occasional Papers n°5, University of London Institute of Education, London, 1983.

KELLY P., 'From Innovation to Adaptability' in Galton, M. (ed.), *Curriculum Change*, Leicester University Press, Leicester, 1980.

KENNEDY C., 'Innovating for a Change - Teacher Development and Innovation', *ELT Journal* 41/3, 1987.

KENNEDY C., 'Evaluation of the Management of Change in ELT Projects' *Applied Linguistics* 9, 4, 1988.

LANGOUET G., *Suffit-il d'innover ?* PUF, Paris, 1985.

LOMAX P., (ed.) *The Management of Change*, Clevedon Avon, Multilingual Matters, 1989.

MARKEE N., 'Curricular Innovation : Issues and Problems' in *Applied Language Learning*, 5, 2, 1994.

MORRISON J., 'What are the Factors that Contribute to Sustainability?', *Dunford House Seminar Report*, London, British Council, 1990.

NICHOLLS A., *Managing Educational Innovations*, New-York, Allen and Unwin, 1983.

NUNAN D., BERRY R. & BERRY V., (eds.). *Bringing about Change in Language Education, Proceedings of the International Language in Education Conference*, The University of Hong Kong : Department of Curriculum Studies, Hong Kong, 1994.

Pratique n°63, *L'innovation pédagogique*, CRESEF, Metz, 1989.

RICHARDS T., *Stimulating Innovation*, Frances Pinter, London, 1985.

RUDDUCK J., *Innovation and Change, Developing Involvement and Understanding*, Milton Keynes-Philadelphia, Open University Press, 1991.

VAN DE VEN A.H., 'Requirements for Studying Innovation Processes.' in Ijri, Y. and Kuhn, R.L. (eds.), *New Directions in Creative and Innovative Management, Bridging Theory and Practice*, Cambridge, Mass. Ballinger Publishing Company, 1988.

VEZ JEREMIAS J.M., 'Pensar la innovacion en el aula de lengua extranjera', in *Aula n°33*, Grao, Barcelona, 1994.

WOODS P., *The ELT Curriculum*, Blackwell, Oxford, 1988.