



HAL
open science

Apprentissage en autodirection en milieu institutionnel : le cas particulier de l'auto-apprentissage en binôme

Julie Galland

► **To cite this version:**

Julie Galland. Apprentissage en autodirection en milieu institutionnel : le cas particulier de l'auto-apprentissage en binôme. Linguistique. 2013. hal-01864543

HAL Id: hal-01864543

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01864543>

Submitted on 30 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Master « Interactions, sciences du langage, didactique des langues »

Spécialité « Ingénierie en didactiques des langues »

U.F.R. Sciences du langage

Mémoire de fin d'études présenté pour l'obtention du grade de master

par Julie GALLAND

APPRENTISSAGE EN AUTODIRECTION EN MILIEU INSTITUTIONNEL :
le cas particulier de l'auto-apprentissage en binôme

Volume 1

Sous la direction de

Mme Sophie BAILLY, Professeure à l'Université de Lorraine

Soutenu le 04 juillet 2013

« What we want is to see the child in pursuit of knowledge
and not knowledge in pursuit of the child »

G. B. Shaw

REMERCIEMENTS

J'adresse mes profonds remerciements à Sophie Bailly qui a su m'accompagner durant la conception et la réalisation de ce mémoire. Elle m'a fourni un apport théorique, une aide méthodologique et un soutien moral pour m'aider à mener à bien mon projet de recherche.

Je souhaite témoigner à Michael Rees ma profonde reconnaissance pour le temps, l'attention et le dévouement dont il a fait preuve à mon égard. Travailler à ses côtés fut, pour moi, une double chance. Il a m'a permis de développer mes aptitudes à mener des entretiens de conseils mais m'a également aidée à mieux me connaître en en tant qu'apprenante grâce à ses conseils.

Je voudrais aussi remercier mes professeurs de première et deuxième années de master pour les connaissances qu'ils m'ont fournies durant ces deux ans de formation. J'adresse une pensée particulière à Églantine Guély qui m'a très souvent remotivée et qui m'a toujours accordé du temps pour me conseiller.

Je remercie tous les étudiants de la promotion 2016 de l'ENSGSI pour leur accueil et plus particulièrement ceux qui ont été choisis pour participer à cette étude.

Je n'oublie pas mon collègue et ami David Petitjean, qui m'a sans cesse encouragée et qui a partagé ses remarques avec moi durant la réalisation de ce projet. Il a également eu la gentillesse de relire le projet final.

Pour finir, je tiens à dédier ce mémoire à mon père et à mon grand-père qui ont su me donner le goût d'apprendre.

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 3 |
| SOMMAIRE..... | 4 |
| INTRODUCTION..... | 6 |
| 1. PRESENTATION DU DISPOSITIF..... | 9 |
| 1.1. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES FAIT PARTIE DE LA FORMATION D'INGENIEUR..... | 9 |
| 1.2. L'APPRENTISSAGE DE L'AUTONOMIE FAIT PARTIE DE LA FORMATION D'INGENIEUR | 10 |
| 1.3. LES OBJECTIFS A ATTEINDRE SONT FIXES PAR LE DISPOSITIF INSTITUTIONNEL | 11 |
| 1.4. LE MODE D'EVALUATION EST IMPOSE | 11 |
| 1.4.1. ÉVALUATION DU NIVEAU DE LANGUE..... | 11 |
| 1.4.2. ÉVALUATION DE LA CAPACITE DES APPRENANTS A PRENDRE EN CHARGE LEUR APPRENTISSAGE..... | 12 |
| 2. REVUE DE LITTERATURE | 14 |
| 2.1. DEFINITIONS DES CONCEPTS UTILISES | 14 |
| 2.1.1. APPRENTISSAGE/ACQUISITION | 14 |
| 2.1.2. AUTONOMIE | 14 |
| 2.1.3. AUTOFORMATION..... | 15 |
| 2.1.4. APPRENTISSAGE AUTODIRIGE / AUTO-APPRENTISSAGE..... | 15 |
| 2.1.5. AUTONOMISATION..... | 16 |
| 2.1.6. DISPOSITIF..... | 17 |
| 2.1.7. REPRESENTATIONS | 17 |
| 2.2. LE DEVELOPPEMENT DES COURANTS PEDAGOGIQUES VISANT A DEVELOPPER L'AUTONOMIE EN REPONSE AUX BESOINS EXISTANTS ET AUX NOUVEAUX BESOINS | 18 |
| 2.2.1. AUTO-REGULATION DE L'INDIVIDU ET CONTROLE EXTERNE DE L'INSTITUTION | 18 |
| 2.2.2. LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTODIRECTION COÏNCIDE AVEC UNE EVOLUTION DES BESOINS HUMAINS..... | 20 |
| 2.3. ARTICULATION APPRENTISSAGE VS. APPRENDRE A APPRENDRE..... | 22 |
| 2.3.1. ARTICULATION DE DEUX MOMENTS..... | 22 |
| 2.3.2. ... FACILITEE PAR LES ENTRETIENS DE CONSEIL..... | 23 |
| 2.4. ROLE DU CONSEILLER | 24 |
| 2.4.1. DES OBJECTIFS DIFFERENTS D'UN PROFESSEUR | 24 |
| 2.4.2. LES OBJECTIFS DU CONSEILLER..... | 25 |
| 2.5. ATTITUDES DES APPRENANTS FACE A L'AUTO-APPRENTISSAGE..... | 25 |
| 2.5.1. RAPPORT AUX PAIRS..... | 25 |
| 2.5.2. RAPPORT A L'AUTO-APPRENTISSAGE..... | 27 |
| 2.5.3. RAPPORT A L'OBJET (AUX OBJETS) DE L'APPRENTISSAGE..... | 30 |
| 2.6. SYNTHESE..... | 31 |

| | |
|---|-----------|
| 3. RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES | 33 |
| 4. METHODE DE RECHERCHE | 35 |
| 4.1. CHOIX D'ORIENTATION DU STAGE..... | 35 |
| 4.2. RECUEIL DE DONNEES..... | 36 |
| 4.3. CREATION DU CORPUS POUR L'ANALYSE | 38 |
| 4.3.1. COMPOSITION DU CORPUS POUR L'ANALYSE..... | 38 |
| 4.3.2. TRAITEMENTS DES DONNEES | 39 |
| 4.3.3. CONSULTATION DES DONNEES | 41 |
| 5. RESULTATS DES ANALYSES | 42 |
| 5.1. PERCEPTION DE SOI ET DES AUTRES..... | 42 |
| 5.1.1. PERCEPTION DU NIVEAU ET DES PREFERENCES | 42 |
| 5.1.2. PERCEPTION DE L'ASSOCIATION DES DEUX MEMBRES DU BINOME | 45 |
| 5.1.3. RECONNAISSANCE DES BESOINS LANGAGIERS | 49 |
| 5.2. PERCEPTION DE L'AUTO-APPRENTISSAGE | 50 |
| 5.2.1. RUPTURE AVEC LE SYSTEME CLASSIQUE..... | 50 |
| 5.2.2. SE PLIER AUX ATTENTES DE L'ECOLE, SUIVRE LES CONSEILS DE L'ECOLE POUR REUSSIR | 53 |
| 5.2.3. APPREHENSIONS..... | 54 |
| 5.2.4. CE QUI EST NECESSAIRE | 56 |
| 5.3. PERCEPTION DE L'AUTO-APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS..... | 59 |
| 5.3.1. PERCEPTION DE LA LANGUE | 59 |
| 5.3.2. OBJECTIFS | 61 |
| 5.3.3. ACTIVITE | 62 |
| 5.3.4. RESSOURCES | 63 |
| 5.3.5. RAPPORTS AUX LIEUX ET AU TEMPS | 65 |
| 5.3.6. DIFFERENTS TYPES D'EVALUATION | 66 |
| 5.3.7. RAPPORTS AU PARTAGE ENTRE PAIRS | 69 |
| 6. DISCUSSION..... | 71 |
| 6.1. RAPPEL DU SUJET | 71 |
| 6.2. LE BINOME COMME AIDE A L'ENTREE DANS L'AUTO-APPRENTISSAGE | 72 |
| 6.3. D'AUTRES ELEMENTS DU DISPOSITIF SOUTIENNENT MOINS L'ENTREE DANS L'AUTO-APPRENTISSAGE | 73 |
| 6.4. VARIABLES INATTENDUES | 73 |
| 7. PISTES ENVISAGEABLES | 75 |
| CONCLUSION | 76 |
| BIBLIOGRAPHIE | 78 |

| | |
|---------------------------------|-----------|
| TABLE DES MATIÈRES | 82 |
| TABLE DES FIGURES | 86 |
| INDEX DES AUTEURS | 87 |
| ANNEXES | 88 |

INTRODUCTION

Les avancées technologiques offrent à l'être humain la possibilité d'accomplir de plus en plus d'actions. Les outils qui façonneront le monde de demain ne sont peut-être pas encore créés ou finalisés. Les connaissances permettant la mise au point de ces outils n'ont peut-être pas encore atteint leur sommet, c'est-à-dire qu'elles demeurent en construction. Ainsi chaque nouvelle édition des produits que nous consommons se veut toujours plus innovante et en meilleure adéquation avec nos attentes. Le constant changement des environnements dans lesquels nous évoluons nous oblige donc à nous former tout au long de notre vie ; cependant la période de la vie associée à l'apprentissage institutionnel se déploie très souvent de la petite enfance à l'entrée dans l'âge adulte. La conscience collective, au sens où l'entend Durkheim (1930), c'est-à-dire l'ensemble des croyances et des sentiments communs à la moyenne des membres d'une société, soutient l'idée que l'essentiel de la vie de demain reste à découvrir et qu'un apprentissage des nouvelles possibilités sera souhaitable. Ce qui demeure paradoxal dans le contexte institutionnalisé de l'enseignement est que l'on accepte l'idée de dispenser une formation nécessairement inachevée sans jamais former à l'apprentissage. Cet inachèvement est causé par l'avancée extrêmement rapide des technologies et donc des possibilités de traitement et de transmission des informations. Cette étude aborde l'acquisition des langues étrangères qui sont elles aussi en constante adaptation avec le monde dans lequel elles sont utilisées : les langues évoluent pour s'ajuster à l'environnement mais la façon dont elles sont enseignées sous-tend qu'il s'agit d'un objet d'apprentissage statique.

Le besoin de connaissance d'une langue étrangère est lui aussi en variation au cours de la vie d'un individu. Aujourd'hui les moyens de communication sont rapides et facilitent les échanges entre personnes. Durant sa vie un individu pourra, en fonction de ses choix personnels et professionnels, avoir besoin d'acquérir des connaissances dans une langue qui ne lui est pas ou très peu familière car la globalisation du monde entraîne des échanges à grande échelle. La communication doit se faire et il est nécessaire pour les individus d'être en mesure de répondre à leurs besoins en langue étrangère.

La plupart des élèves se voient enseigner deux à trois langues étrangères durant leur scolarité obligatoire. Cette possibilité d'apprentissage est plus souvent considérée par les élèves comme une partie d'un tout, c'est-à-dire comme une étape obligatoire pour poursuivre la formation, que comme un apprentissage qui pourra plus tard être réexploité. L'acquisition des connaissances en langue n'est pas envisagée par les élèves comme une compétence qu'ils pourront réexploiter plus tard. De plus l'enseignement des langues étrangères tel qu'il est pratiqué dans la majorité des établissements d'enseignement français peut permettre à l'élève d'acquérir des connaissances dans la langue cible mais lui permettra plus difficilement d'apprendre à apprendre cette même-langue ou une autre.

Cette étude porte sur un dispositif d'apprentissage des langues étrangères qui permet et demande aux apprenants d'apprendre à apprendre. En instaurant l'auto-apprentissage des langues, le dispositif donne la possibilité aux apprenants de choisir la direction de leur apprentissage pour répondre à leurs besoins individuels. J'ai basé ce travail de recherche sur un stage à l'Ecole Nationale Supérieure en Génie des Systèmes Industriels ou ENSGSI qui est une composante de l'Université de Lorraine. Le dispositif présente la particularité d'imposer aux apprenants de langues de travailler en binômes ou en petits groupes. Le dispositif d'auto-apprentissage mis en place intervient après plusieurs années d'enseignement hétérodirigé pour les apprenants ; ceux-ci sont donc plus ou moins prédisposés à changer leurs méthodes de travail dans la mesure où leurs résultats scolaires leur ont permis d'intégrer une classe préparatoire à un cycle ingénierie. Je pose la question suivante : **le changement demandé aux apprenants est-il soutenu et facilité grâce à l'interaction créée par le travail à plusieurs ?** Ce travail de recherche tente de savoir si l'interaction créée entre les apprenants leur permet de faire évoluer simultanément et similairement leurs réflexions personnelles sur l'apprentissage. Il aborde la question de l'influence des pairs sur les représentations personnelles des apprenants. Il examine aussi le développement de représentations au sein du binôme, c'est-à-dire la vision partagée qu'ont les apprenants d'un ou plusieurs éléments du dispositif. Ce travail rend compte du changement de méthodes de travail imposé par l'école. Et il aborde aussi l'adhésion ou non des apprenants au dispositif proposé et imposé.

Pour répondre à ces interrogations, il convient de présenter avec plus de détails la formation d'auto-apprentissage au sein de l'ENSGSI, il est ensuite utile de passer la

littérature en revue. Je rappellerai la problématique du travail de recherche ainsi que les hypothèses posées, puis je présenterai la méthodologie choisie pour cette étude ainsi que les résultats obtenus. Ces résultats seront ensuite discutés et une éventuelle poursuite de l'étude pourra être envisagée.

1. Présentation du dispositif

1.1. L'apprentissage des langues fait partie de la formation d'ingénieur

L'Ecole Nationale Supérieure en Génie des Systèmes Industriels ou ENSGSI est une composante de l'Université de Lorraine. Cette école offre des formations d'ingénieurs en innovation. Au sein de celle-ci, la formation se décompose en deux parties : deux ans de cycle préparatoire et trois ans de cycle ingénierie. L'apprentissage de l'anglais fait partie intégrante de la formation puisqu'il est au programme des cinq années d'étude dans cette école et que la validation du test TOEIC® Listening and Reading¹ est obligatoire pour la validation du diplôme d'ingénieur.

Durant la première année de cycle préparatoire les étudiants bénéficient d'un enseignement hétérodirigé avec deux heures de cours d'anglais par semaine. Dès la deuxième année du cycle préparatoire, l'auto-apprentissage est imposé pour l'anglais, puis pour les deux langues dès l'entrée dans le cycle ingénierie. Chaque année de formation correspond à un objectif pour les étudiants.

| Année de formation | Travail effectué | Langue(s) étudiée(s) | Objectif |
|--|----------------------|--|---|
| 2AP <i>2^{ème} année de cycle préparatoire</i> | Par 2 | Anglais + cours hétérodirigé de LV2 | Découverte |
| 1AI <i>1^{ère} année de cycle ingénier</i> | Par 2 | Anglais + LV2 en auto-apprentissage | Moi en tant qu'apprenant |
| 2AI <i>2^{ème} année de cycle ingénier</i> | Par groupe de 4 ou 5 | Anglais en contexte professionnel | Les autres |
| 3AI <i>3^{ème} année de cycle ingénier</i> | Seul ou en groupe | LV au choix par rapport au projet professionnel et d'apprentissage | Penser et piloter un projet d'apprentissage |

Figure 1 : Réalisation de l'auto-apprentissage par année d'étude au sein de l'ENSGSI

¹ Ce test mesure les compétences de **compréhension écrite et orale** en anglais, des niveaux intermédiaire à avancé. C'est un test QCM (questionnaire à choix multiples), administré sur papier. [source : <http://www.etsglobal.org/Fr/Fre/Tests-et-preparation/Les-tests-TOEIC>]

1.2. L'apprentissage de l'autonomie fait partie de la formation d'ingénieur

L'école forme ses étudiants à l'autodirection des apprentissages par choix. Michael Rees et Raphaël Bary (2010) établissent des liens entre les qualités nécessaires à un ingénieur et celles utiles à un apprenant capable de diriger lui-même son apprentissage. C'est de ce parallèle que s'est imposée la volonté de faire bénéficier les étudiants d'un apprentissage de langue autonomisant tout en innovant en termes de pratiques pédagogiques dans un contexte institutionnel. Comme le soulignent Rees et Bary (2010) , "en prenant la direction de son apprentissage, l'étudiant passe d'une posture d'élève consommateur de savoir qui agit dans un cadre élaboré par d'autres à une posture de concepteur producteur de son propre savoir qui est plus proche de ce qu'il sera amené à faire dans son futur métier d'ingénieur".

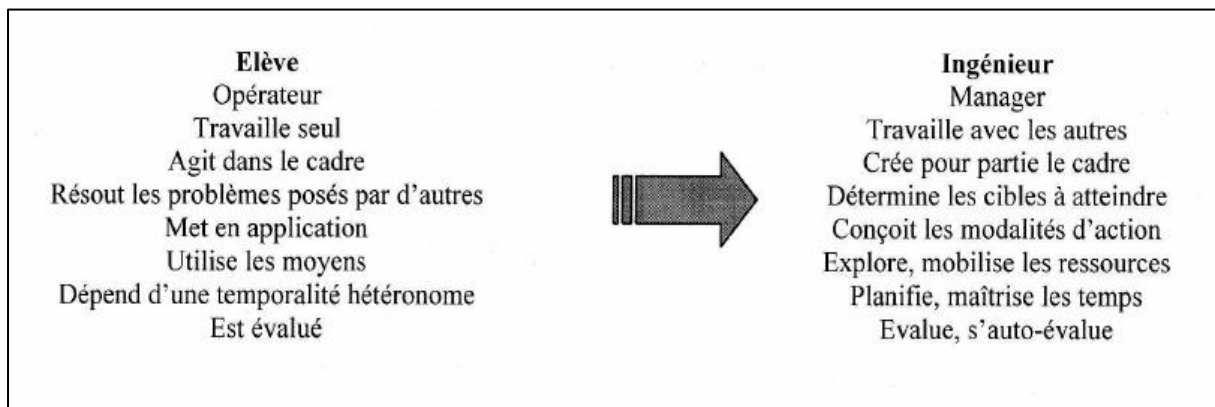


Figure 2 : Compétences transversales mise en œuvre dans la réalisation des rôles d'élève et d'ingénieur [Rees & Bary (2010)]

Ainsi, les qualités requises pour être un apprenant efficace en auto-apprentissage présentent de nombreuses similitudes avec celles requises pour être un bon ingénieur en innovation.

Cette école vise le développement personnel de ses étudiants par un travail de réflexion sur leurs pratiques, leurs représentations, valeurs, émotions, interactions avec autrui, et ce, avant même la mise en place du système d'auto-apprentissage. Cet objectif de développement personnel aura permis à cette formation qui se veut autonomisante de s'intégrer au sein du cursus scolaire : l'école existe depuis 1993 et l'auto-apprentissage est en place depuis 2001.

1.3. Les objectifs à atteindre sont fixés par le dispositif institutionnel

Bien qu'effectué en autonomie, l'apprentissage des langues vivantes au sein de l'ENSGSI demeure rattaché au contexte institutionnel. Le niveau à atteindre en langue anglaise est déterminé par l'institution. L'évaluation est double et externe à l'apprenant et les critères ne sont pas négociables. La première partie de l'évaluation rend compte du niveau en langue de l'apprenant et la seconde porte sur sa capacité à prendre en charge son apprentissage en langues.

Quel que soit leur niveau en anglais lors de leur entrée à l'ENSGSI et quel que soit le moment de leur entrée dans la formation au métier d'ingénieur ; il est exigé des apprenants qu'ils aient atteint un niveau B2 en compréhension écrite et orale à l'issue de leur cursus, c'est-à-dire après la troisième année du cycle ingénieur. Ce niveau n'est pas directement exigé par l'école, j'entends ici que la décision d'atteindre le niveau B2 n'émane pas de l'administration de l'ENSGSI mais de la CTI (Commission des Titres d'Ingénieurs) qui est chargée d'habiliter les formations d'ingénieurs.

1.4. Le mode d'évaluation est imposé

1.4.1. Évaluation du niveau de langue

L'école impose (comme je l'ai dit plus haut) comme mode d'évaluation finale des apprenants un test TOEIC®, ce qui semble être d'usage courant dans les cycles de formation en ingénierie. Les résultats du test TOEIC® de 3^{ème} d'année du cycle d'ingénieur permettront ou non à l'apprenant de valider son diplôme d'ingénieur. À la fin de chaque année scolaire, tous les apprenants de l'école (cycle préparatoire compris) passent un test TOEIC® afin de pouvoir appréhender les conditions réelles de l'examen dans le but de se préparer à l'examen final et d'évaluer eux-mêmes leur progression d'une année à l'autre pour ce type d'examen.

Le passage de l'examen constitue une première partie de l'évaluation qui sanctionne la formation dans le domaine des langues étrangères.

1.4.2. Évaluation de la capacité des apprenants à prendre en charge leur apprentissage

La seconde partie de l'évaluation est rendue par la commission du pôle MP3 (Management, Projet Professionnel et Personnel). Les différents modules de formation sont regroupés en pôles d'enseignement et chacun d'eux délivre une évaluation des compétences de l'étudiant. L'apprentissage des langues vivantes constitue un pôle à lui seul mais l'évaluation s'insère dans celle du pôle MP3 dans un module intitulé 'connaissance de soi'. Lors de la commission, tous les enseignants concernés se réunissent, le cas de chaque élève est évoqué, son travail et son intégration au sein de l'école sont discutés. Sont pris en compte pour l'évaluation de l'apprenant : ses compétences à mener ses apprentissages, ses capacités à se détacher du modèle scolaire, ses capacités à gérer l'apprentissage au quotidien et son niveau de prise de recul par rapport aux actions menées. Le but de la commission est de fournir à chaque apprenant un message de développement et une couleur basée sur le modèle de l'abaque de Regnier². La couleur peut aller du rouge foncé au vert foncé, comme ci-dessous, et exprime la corrélation entre les pratiques engagées par l'apprenant et les attentes de l'école.

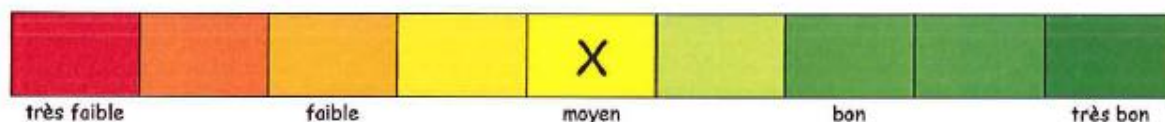


Figure 3 : Exemple d'abaque de Regnier fournis aux apprenants à l'issu du premier semestre

La gradation représente l'implication plus ou moins importante de l'apprenant dans son développement personnel, ie sa contribution individuelle à sa formation d'ingénieur. C'est une volonté affirmée de l'école de ne pas attribuer de notes ou de lettres représentant le niveau de l'apprenant, cependant on remarque que le message reste souligné par l'utilisation du canal verbal sous le continuum coloré. Ce type de notation permet aux apprenants de visualiser l'évolution possible sur le continuum tout en sachant que la couleur rouge foncé soulignée de la mention 'très faible' les effraie car elle peut être un motif d'exclusion en fin d'année scolaire.

Les critères choisis pour l'évaluation sont imposés par l'administration, ils sont bien sûr connus des apprenants mais ceux-ci ne peuvent en aucun cas les discuter. Le pôle MP3

² L'abaque de Regnier est un outil visuel utilisé en management qui doit permettre de faciliter la négociation collective. Le continuum coloré, fourni aux apprenants, a pour but de synthétiser l'avis de l'ensemble des participants à la commission du pôle MP3.

représente près d'un quart du temps de la formation sur trois ans, sa validation est autonome, *ie* qu'elle est non compensable avec les autres piliers de la formation qui sont les sciences pour l'ingénieur et le génie industriel et les projets industriels.

2. Revue de littérature

Cette partie a pour but de définir les contours théoriques de l'étude. Dans un premier temps, les concepts clefs permettant de concevoir l'auto-apprentissage seront définis. Ensuite, la question de l'adéquation entre le développement de l'auto-apprentissage visant à favoriser l'autonomisation des apprenants et l'apparition de nouveaux besoins sera envisagée. Puis, le rôle du conseiller sera abordé et enfin les attitudes des apprenants face à l'auto-apprentissage.

2.1. Définitions des concepts utilisés

Il s'agit de concevoir la notion d'apprentissage autodirigé ou auto-apprentissage ; pour cela il s'avère nécessaire de d'abord préciser le sens accordé à la notion d'apprentissage et à celle d'acquisition. L'apprentissage autodirigé repose sur le principe d'autonomie de l'apprenant et fait partie des offres d'autoformation aussi vais-je clarifier le sens accordé à ces notions dans cette étude. Ces explicitations permettront ensuite d'appréhender la conception de l'apprentissage autodirigé d'Holec (1992, 1994). Enfin, l'autonomisation en tant que processus sera envisagée et les notions de dispositif et de représentations seront abordées.

2.1.1. Apprentissage/Acquisition

L'apprentissage est un processus observable, conscient et volontaire, il est constitué d'activités dont l'objectif est l'acquisition de la compétence langagière (Holec 1990 :78) c'est « un instrument mis au service de l'acquisition ». Holec définit l'acquisition comme étant un processus d'internalisation de savoirs et de savoir-faire qui est interne, non-conscient et involontaire.

2.1.2. Autonomie

Little (1991:4) définit l'autonomie comme étant « une capacité de détachement, de réflexion critique, de prise de décision et d'action indépendante. Elle présuppose, mais entraîne également, que l'apprenant développe une relation psychologique particulière avec le processus et le contenu de son apprentissage. La capacité d'autonomie sera révélée dans

la manière dont l'apprenant apprend et dans sa façon de transférer ce qui a été appris à des contextes plus larges. »³

Selon Holec, dire d'un apprenant qu'il est autonome, c'est dire qu'il est capable de prendre en charge son apprentissage, c'est-à-dire que toutes les décisions concrètes qu'il prendra concernant son apprentissage peuvent être mises en relation avec cette capacité qu'il possède, mais doivent en être distinguées. Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire :

- la détermination des objectifs
- la définition des contenus et des progressions
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc...)
- l'évaluation de l'acquisition réalisée (Holec, 1979:32).

2.1.3. Autoformation

Pour Albergo (2000 :60) l'autoformation englobe plusieurs types de formation qui ont toute en commun d'être « une formation de soi par soi, mais avec d'autres, dans un milieu donné, immergé au cœur d'un environnement plus vaste ».

2.1.4. Apprentissage autodirigé / Auto-apprentissage

Apprentissage autodirigé (ou auto-dirigé) et auto-apprentissage renvoient à la même notion. L'apprentissage autodirigé est une 'application' (qui peut prendre différentes formes) de l'autonomie (Holec 1990:76). Il permet à l'apprenant de devenir « un être actif qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres (enseignants mais aussi co-apprenants), qui apporte autant qu'il prend en participant à

³ Citation originale : « *autonomy is a capacity* - for detachment, critical reflection, decision making and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts. »

l'élaboration de son programme. Il ne s'agit plus ici de l'indépendance du consommateur mais de l'indépendance du producteur, ou producteur associé, qui est aussi utilisateur de ses propres produits.» L'apprentissage autodirigé vise, en fonction des choix soutenus par le dispositif, le développement des façons d'apprendre ou de la capacité à apprendre et « toutes les décisions concernant le programme d'apprentissage sont de la responsabilité de l'apprenant lui-même » Holec (1994:216).

2.1.5. Autonomisation

Leclerc, Sauvé, Nadeau (1993:13) in Prévost (1994:25) définissent l'autonomisation comme « le processus par lequel la personne devient de plus en plus apte à se prendre en main et à se diriger par elle-même dans sa vie en général (autonomie personnelle) ou dans sa manière d'apprendre (autonomie éducative) ». Prévost (*ibid.*) ajoute que « cette approche n'isole pas les individus, mais elle leur donne la possibilité d'exister pleinement et de devenir acteur dans leur société. »

Holec conçoit l'autonomisation comme une orientation qu'il est possible de suivre, comme le fait l'équipe du CRAPEL⁴ depuis ses débuts dans les années soixante-dix. Il s'agit d'un « principe dynamique fondé sur un devenir et non d'un état, d'une construction fondée sur un donné initial » (1992:31). Le processus doit selon Holec (*ibid.*) être envisagé selon trois points de vue : celui de l'apprenant : il a besoin d'acquérir des capacités nécessaires pour réaliser un apprentissage auto-dirigé ; celui de l'enseignant : il doit déterminer des formes d'interventions qui favorisent cette acquisition de l'apprenant ; et du point de vue de l'institution : celle-ci doit créer les conditions qui permettent à l'enseignant et à l'apprenant de réaliser les actions envisagées.

L'autonomisation représente, sur le plan psychologique, une remise en cause personnelle ce qui constitue une difficulté pour les apprenants. Il s'agit pour eux de modifier considérablement leur représentation de l'apprentissage, et les comportements associés à cette représentation. (Holec 1992 :33). Ce processus est perçu comme difficile par les apprenants aux niveaux intellectuel et affectif. D'une part, ils ont besoin de prendre du recul sur eux et d'acquérir les outils nécessaires pour se décrire (niveau intellectuel) et d'autre part, ils doivent supporter l'angoisse devant l'inconnu, garder confiance en eux, avouer leurs faiblesses; faire preuve de volonté et de persévérance (niveau affectif). (1992 :33).

⁴ Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues

Pour Holec (*ibid.*), « la prise de responsabilité est indissociable de l'environnement social dans lequel elle s'opère et, en tant qu'être social, l'apprenant ne peut se soustraire à cette solidarité ». Pour permettre à l'apprenant une totale 'prise de responsabilité', il est nécessaire de lui permettre d'évoluer pleinement au sein de son environnement social. Ainsi, la personnalité de l'apprenant entre-t-elle en ligne de compte.

2.1.6. Dispositif

Il est important de définir la notion de dispositif car cette étude repose sur les spécificités d'un dispositif particulier. Je vais m'attacher à définir plus particulièrement les dispositifs ouverts car l'ouverture d'un dispositif permet de mesurer « le degré de libertés de choix ouvert à l'apprenant dans la détermination des différentes composantes de son environnement éducatif » (Jézégou, 2007:346).

Les experts du collectif de Chasseneuil reconnaissent trois critères essentiels pour qu'un dispositif soit considéré comme ouvert : il doit être « organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs », prendre « en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective » et reposer « sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources. » (Collectif de Chasseuneuil, 2000)

Dans sa thèse de doctorat, Ismaïl (2012:31) en se basant sur les travaux de Linard (1998) et Lameul (2009), établit l'existence de liens dynamiques, complexes mais inhérents entre les dispositifs et les apprenants. Elle cite Lameul qui précise que « [...] rien n'est définitivement stabilisé et acquis : tout se rejoue en permanence. D'où l'idée de plasticité, de vigilance à avoir au niveau collectif et individuel pour que chacun rencontre en fonction de ses dispositions, les éléments dans le dispositif qui lui permettent de construire sa situation et de construire sa juste posture. »

2.1.7. Représentations

La notion de représentations a été introduite pour la première fois en sociologie par Durkheim à la fin du XIX^{ème} siècle. Elle a ensuite été largement reprise et adaptée dans plusieurs disciplines des sciences humaines. Il s'agit ici de définir la notion dans le domaine de l'autonomie.

Carette et Castillo (2004:77) définissent les représentations comme un ensemble de choses qui « conditionne les choix et les actions de l'apprenant qui s'engage dans l'apprentissage-autodirigé. » Cet ensemble contient, selon les auteurs, les attitudes (ce qu'aime ou pas l'apprenant), les valeurs (jugement porté par l'apprenant), les croyances (ce que croit l'apprenant sans pouvoir l'expliquer) et enfin les représentations (ce que pense l'apprenant à partir de ses expériences antérieures et des informations qu'il a pu recevoir par le passé).

Concernant l'évolution des représentations Barbot et Camatarri (1999:58) précisent que « le sujet véhicule de façon inconsciente [« un ensemble d'attitudes et d'idées, parfois de stéréotypes »] qui vont affecter son apprentissage ». Les auteurs ajoutent que « les représentations collectives de l'école sont liées à des représentations d'ordre sociologique et psychologique : elles expriment un état du groupe social, sa réaction face à un contexte, la conception qu'il a de son intérêt propre.»

2.2. Le développement des courants pédagogiques visant à développer l'autonomie en réponse aux besoins existants et aux nouveaux besoins

Carré (1994) définit l'autoformation comme une notion « en creux » par rapport aux modèles didactiques transmissifs. Pourtant vingt ans plus tard, il a été démontré par la recherche qu'il est possible d'associer la capacité humaine d'auto-régulation à un contrôle externe de la part de l'institution. De plus, le développement de l'autodirection est en adéquation avec une évolution des besoins humains ; ces nouveaux besoins requièrent une formation au long de la vie.

2.2.1. Auto-régulation de l'individu et contrôle externe de l'institution

L'être humain possède par nature une capacité d'auto-régulation (Rogers, 1979)⁵ et il est possible de faire coïncider cette capacité naturelle avec des attentes institutionnelles à condition que la mise en place du dispositif soit soutenue par des valeurs partagées au sein de l'institution.

⁵ Les références de pages concernant l'article de ROGERS C. (1979)The Foundations of the Person-Centered Approach, sont donnés en fonction des pages accédées en ligne, ie de 1 à 8

2.2.1.1. L'auto-régulation, basée sur la nature humaine

Rogers (1979:2) explique qu'« il y a dans chaque organisme, quel que soit le niveau, un flux sous-jacent de mouvement vers l'accomplissement constructif de ses possibilités inhérentes. Chez l'homme, aussi, il y a une tendance naturelle vers un développement plus complexe et complet »⁶. Il ajoute que « l'organisme, dans son état normal, se déplace vers l'auto-régulation et une indépendance du contrôle externe »⁷. Ainsi selon ce psychologue l'être humain possède une tendance naturelle à actualiser, c'est-à-dire à développer ses capacités mais cette tendance demeure « sélective » et « directionnelle ». Rogers explique que les êtres humains vont naturellement chercher à améliorer leurs capacités uniquement dans des domaines choisis.

2.2.1.2. L'autodirection en réponse aux attentes institutionnelles ?

L'apprentissage en autodirection n'est pas en contradiction avec la mise en place d'examens, comme le soulignent Gremmo et Riley (1997:88) : auto-évaluation et certification externe sont deux éléments distincts. L'autoévaluation est un élément qui fait partie du processus d'apprentissage alors que la certification externe reste « incontournable » mais « les examens doivent s'intégrer à une approche d'autodirection », c'est-à-dire que les objectifs, les conditions et les critères de jugement doivent être connus des apprenants à l'avance.

Holec (1992:33) considère que « la capacité de prendre en charge son apprentissage n'est pas innée », aussi existe-t-il aujourd'hui des dispositifs, comme celui exposé dans la présente étude, qui ont pour objectif principal de rendre les apprenants capables de prendre en charge leur apprentissage. Alberio (2000 :41) précise que les courants d'autoformation répondent à « l'interrogation de la formation permanente des adultes sortis du circuit scolaire ». Aussi semble-t-il nécessaire d'encadrer cette acquisition de la capacité à prendre en charge son apprentissage.

⁶ Citation originale : « there is in every organism, at whatever level, an underlying flow of movement toward constructive fulfilment of its inherent possibilities. In man, too, there is a natural tendency toward a more complex and complete development. »

⁷ Citation originale : « The organism, in its normal state, moves toward self-regulation and an independence from external control. »

2.2.1.3. Le dispositif nécessite un soutien et un partage de valeurs de l'institution

Ismail (2012:32) considère que les dispositifs de formation ouverte répondent à deux caractéristiques : une volonté de prendre en compte le public accueilli et une volonté de s'adapter à la situation particulière de chaque apprenant. Pour ce faire, les dispositifs offrent une formation flexible, « conçue en fonction des principes qui constituent l'identité de l'institution. Parmi ces principes, figure en première ligne l'autonomie. »

Elle cite (*ibid.*) Bernard (1999:263) selon qui « Le dispositif est un construit d'éléments en fonction des demandes, des situations, des contextes, pour une action de formation donnée dans un contexte d'organisation(s) et d'institution(s). En cela, il en prolonge la culture de l'institution de formation, tout en produisant une micro-culture. [...] Outre le recours au pluri-média, il prend en considération la personnalisation, la socialisation, l'alternance, l'expérience, la pratique, et la recherche pour et par la formation. »

Ainsi les valeurs diffusées par le dispositif nécessitent d'être cohérentes car elles influent sur l'organisation du dispositif : « Dans cette défense de l'autonomie individuelle, du pluralisme et de la différence, chaque formateur est membre d'une équipe dont la cohérence et les attitudes sont par elles-mêmes formatrices. » (Albero 2000:58)

2.2.2. Le développement de l'autodirection coïncide avec une évolution des besoins humains

Les dispositifs d'autoformation ne sont pas simplement « un effet de mode » mais sont « en mesure d'apporter des réponses effectives à des besoins sociaux en matière de formation » (Albero 2000:259). Selon A. Rahm (1996:28), les institutions se sentent dans l'obligation d'innover (in Albero 2000:55) et c'est pour cette raison que de plus en plus de dispositifs autonomisants voient le jour. À l'inverse Carré (1997:15) reprend les propos de Nyhan (1991) pour signifier que « 'les compétences à l'autoformation' représentent les qualités nécessaires demain pour faire face aux nouveaux enjeux du travail humain ».

Afin de réfuter définitivement l'idée selon laquelle la volonté de mettre en place un dispositif autonomisant serait primaire à celle de répondre au mieux à la demande et aux besoins des apprenants, je choisis de retenir et de mentionner deux des quatre raisons évoquées par Carré (1997:14) pour justifier le développement de l'autoformation. Il y a d'abord la modification des processus de travail (*ibid.*p.14) qui entraîne une mutation des

qualifications professionnelles et qui requiert de nouvelles compétences telles que l'autonomie, la prise de responsabilités, le sens des initiatives ainsi que le sens de la communication et du travail en équipe. Carré (*ibid.* p.15) explique ensuite que la recherche de pratiques pédagogiques innovantes est basée sur la remise en cause du modèle scolaire, le rejet de la pédagogie 'magistrale' et la critique du modèle classique de la transmission du savoir.

La signification de l'autoformation se trouve dans toutes les situations de la vie qui permettent aux personnes de se former : « C'est apprendre à reconnaître ce que l'on sait et ce que l'on ne sait pas. C'est apprendre à résoudre les problèmes que l'on ne connaît pas encore... Bref, s'engager dans l'autoformation, c'est éveiller en soi des capacités d'autonomie et de responsabilités qui se trouvent sollicitées dans toutes les dimensions de la vie. » (B. Nyhan (1991:66) in Prévost (1994:47)).

Prévost (1994:51) précise que « la forme extrême de l'autoformation est plus un phantasme qu'une réalité et c'est plus dans les formes intermédiaires qu'il faut voir l'avancée de ce mouvement ». De plus, les aptitudes des apprenants à mener leur apprentissage en autodirection ne sont pas innées, elles résultent d'un processus et les apprenants sont en constante progression. Oxford (1990:10) explique que « l'apprentissage en autodirection n'est pas le concept du 'tout ou rien' ; c'est souvent un phénomène qui augmente progressivement, se développant au fur et à mesure que l'apprenant devient plus à l'aise avec l'idée de sa propre responsabilité. Les apprenants en autodirection gagnent petit à petit en confiance, en engagement et en aptitudes »⁸. Il est donc possible de qualifier ce développement de compétences permis par l'apprentissage en autodirection comme une préparation des apprenants pour leur vie future.

Selon Bandura (1986) (in Carré 2004:20), ce sont « les systèmes sociaux qui entretiennent les compétences des gens, leur fournissent des ressources utiles, et laissent beaucoup de place à leur autodirection, leur donnent plus de chances pour qu'ils concrétisent ce qu'ils veulent eux-mêmes devenir ».

⁸ Citation originale : « Learner self-direction is not 'all or nothing' concept ; it is often a gradually increasing phenomenon, growing as learner become more comfortable with the idea of their own responsibility. Self-directed students gradually gain confidence, involvement and proficiency. »

2.3. Articulation apprentissage vs. apprendre à apprendre

L'organisation du dispositif suppose l'articulation des moments d'apprentissage de la langue cible et des moments d'apprentissage de l'apprentissage. De plus, l'apprenant devra être capable de prendre du recul sur ses actions.

2.3.1. Articulation de deux moments...

L'apprentissage autodirigé a pour but de permettre à l'apprenant de développer ses compétences dans la langue cible mais également d'apprendre à apprendre en ayant pour but final que l'apprenant sache apprendre. Ceci suppose une articulation entre ces deux types d'apprentissage ; Holec précise qu'ils doivent être indépendants dans la mesure où « l'apprendre à apprendre [...] a pour objectif de développer une capacité, de faire de quelqu'un un apprenant qui sait apprendre » (1990 : 87). Malgaive (1988) in Albero (2000:197) désigne ces deux moments comme étant celui du 'faire' et celui du 'savoir'. Selon lui « apprendre consiste à articuler deux moments : celui du faire où le savoir s'investit dans les activités et celui du savoir où le vécu dans la pratique se réélabore à un niveau supérieur de formalisation ».

Dans la plupart des dispositifs d'autodirection, des entretiens de conseil aident l'apprenant à évoquer le ou les moment(s) pendant lesquels il a travaillé. Pour illustrer le déroulement dans le temps des séances de conseil et leur influence sur l'apprentissage autodirigé, Reinders (2008)⁹ propose ce schéma :

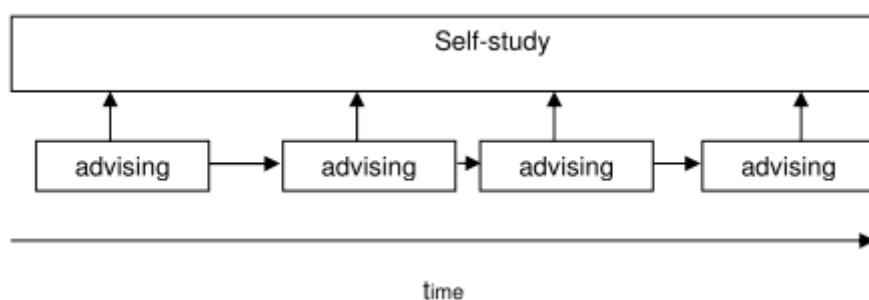


Figure 4 : Influence des séances de conseil sur la réalisation de l'apprentissage autodirigé (Reinders, 2008)

On distingue donc deux moments dans le schéma : celui de l'apprentissage autodirigé et celui du conseil.

⁹ Les références de pages concernant l'article de REINDERS H. (2008) The what, why and how of language advising, sont donnés en fonction des pages accédées en ligne, ie de 1 à 7

Albero (2000 :131) désigne l'autonomie comme étant « une interaction entre travail personnel réfléchi, internalisé et médiation éducative. Ce n'est pas tant une opposition entre autoformation et hétéroformation qui se joue, qu'une savante complémentarité, qui serait la voie privilégiée pour une véritable acquisition »

En me basant sur le précédent schéma (Figure 4), sur les travaux de Malglaive (1988) et d'Albero (2000), je souhaite proposer le schéma suivant visant à établir les relations entre les deux temps de l'apprentissage :

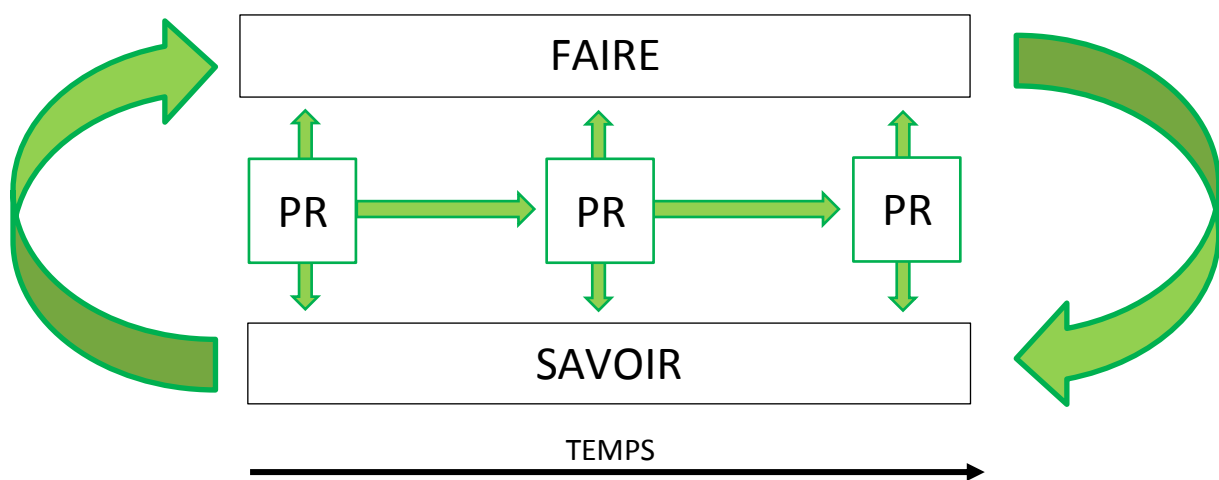


Figure 5 : Relation entre les deux temps de l'apprentissage facilité par une prise de recul (PR)

L'apprentissage doit correspondre à une articulation de deux moments : celui du 'faire' où les apprenants réalisent des activités et celui du 'savoir' où ils peuvent prendre du recul pour réfléchir à leur activités passées et futures. Cependant, ces deux moments bien que distincts influent l'un sur l'autre par le biais de la réutilisation des connaissances acquises. Ce lien entre les deux temps de l'apprentissage est facilité par une prise de recul qui peut prendre différente forme et dont la plus répandue est l'entretien de conseil.

2.3.2. ... facilitée par les entretiens de conseil

Pour Albero (2003:160), « L'entretien de conseil repose sur l'hypothèse que c'est par la discussion que l'apprenant va pouvoir faire évoluer ses représentations et augmenter ses ressources méthodologiques. » Aussi, « dès la première séance, il est indispensable de mettre l'apprenant en situation de prendre conscience des représentations qui peuvent faire

obstacle à son apprentissage. Le but est de l'aider à dépasser le stade de stéréotype, afin qu'il puisse construire des savoirs à la fois plus objectifs et plus construits. » (*ibid.* :195)

L'entretien de conseil n'implique donc pas seulement apprenants et conseiller mais concerne aussi l'objet de l'apprentissage. Selon Gremmo (2009) et Barbot (2007), l'entretien de conseil ne doit pas être envisagé comme une relation binaire mais comme une relation ternaire « entre deux sujets et un objet (l'apprentissage d'une LE), [c'est] une relation dissymétrique et complémentaire, inscrite dans un cadre d'expertise, et de ce fait relevant d'une professionnalité ».

2.4. Rôle du conseiller

Conseiller en langue est une profession différente de celle d'enseigner une langue, de ce fait les conseillers ont des objectifs radicalement différents des enseignants.

2.4.1. Des objectifs différents d'un professeur

Le conseiller en langue n'a pas les mêmes objectifs qu'un enseignant de langues. Pour B. Schwartz (1972) in Albero (2000 :56) le développement de l'autoformation assistée ne remet pas en cause la tâche de l'enseignant «mais les pratiques pédagogiques évoluent au même titre que les rôles et responsabilités à la fois des formateurs et des apprenants. »

Il est donc nécessaire d'assister à une évolution conjointe de ces pratiques et responsabilités chez les apprenants à mesure que le dispositif de formation évolue lui aussi.

Albero (2003:160) définit l'entretien de conseil comme ayant deux objectifs : « le premier [objectif] consiste à aider la personne dans l'apprentissage qu'elle est en train de mener, de lui offrir un 'accompagnement' de son activité, en lui proposant de faire le compte-rendu du travail réalisé et du travail qu'elle prévoit de faire, pour mieux organiser son programme de formation, mieux choisir ses ressources, et trouver des solutions méthodologiques aux problèmes rencontrés. Le deuxième objectif est la conduite à expliciter les représentations qui interviennent dans ses choix d'apprentissage, de manière à déclencher chez elle une évolution vers la construction de représentations plus adéquates pour la mise en place d'un apprentissage plus efficace, grâce à une confrontation avec les propositions d'un observateur 'expert'. » Cependant, elle souligne la difficulté de ce type d'entretien car « de nombreux apprenants s'attendent, de par leurs représentations, à participer à un 'cours

particulier', où il sera principalement question de leur compétence linguistique et, au mieux, ne reconnaissent à l'entretien que son premier objectif. » (*ibid.*)

Ainsi, les objectifs du conseiller, différents de ceux d'un enseignant, sont en mesure de répondre à une demande ou à des attentes de l'apprenant, différentes de celle d'un élève qui reçoit un enseignement.

2.4.2. Les objectifs du conseiller

Les objectifs du conseiller recouvrent trois domaines d'actions (Gremmo 1995). Il doit fournir de l'information conceptuelle, *ie* des savoirs métalinguistiques et métacognitifs afin d'aider l'apprenant à construire « un terrain commun » avec lui. Le conseiller doit aussi apporter à l'apprenant de l'information méthodologique pour développer les techniques de travail. Et enfin, il doit soutenir psychologiquement les apprenants.

Les multiples objectifs du conseiller l'obligent parfois à privilégier un aspect au détriment d'un autre. Albero (2003:161) précise que « le conseiller doit être conscient des contradictions qu'il peut y avoir entre acquisition des contenus et amélioration de la capacité d'apprentissage ». Selon elle, « toute réponse qui privilégie l'acquisition des contenus retarde le développement de la capacité d'apprentissage ce qui est fondamental pour l'autoformation ». À l'inverse pourrait-on affirmer que privilégier la capacité d'apprentissage permet une plus grande ou plus rapide autonomisation qui, sur la durée, résulterait en une plus importante ou plus rapide acquisition des contenus ?

2.5. Attitudes des apprenants face à l'auto-apprentissage

Afin de considérer les attitudes des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage autodirigé, il convient d'envisager les rapports qu'ils peuvent entretenir avec leurs pairs, les relations qu'ils entretiennent avec l'auto-apprentissage et également les rapports qu'ils ont à l'objet de l'apprentissage.

2.5.1. Rapport aux pairs

Bandura (1980:8) considère que les êtres humains sont naturellement capables d'utiliser des symboles pour représenter les événements, pour analyser leurs expériences conscientes, pour communiquer avec autrui à quelque distance que ce soit dans le temps et

dans l'espace, pour créer, pour imaginer et pour prévoir leurs actions futures. Il ajoute que « les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques l'un de l'autre » (*ibid.*). Dans son ouvrage *Auto-efficacité* (2003), Bandura explique que le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle, est au fondement des accomplissements humains. L'auteur présente « une masse impressionnante de preuves empiriques de l'influence de ces croyances d'efficacité personnelle dans presque tous les domaines de la vie. » (Carré 2004:19). « Bandura étudie les formes collectives du sentiment d'efficacité, à travers ses manifestations sur les champs politique, social, organisationnel, et dans ses variations interculturelles. La collaboration est analysée par le biais des convictions partagées dans les groupes quant à leurs capacités collectives et les finalités qu'ils peuvent atteindre ensemble. [...] c'est par le partage de croyances sur leur capacité à traiter les défis et les actions ensemble que les groupes soudent leur activité collective et, dès lors, déterminent une grande partie de leurs résultats. » (*ibid.*)

Selon Bandura (2003:263), « c'est au cours des relations avec leurs pairs qu'ils [enfants] augmentent et particularisent la connaissance de leurs capacités. [...] Les pairs ne sont ni homogènes ni sélectionnés au hasard. » Ils partagent « les mêmes intérêts et valeurs. »

Ainsi au sein d'un groupe social hétérogène mais dont les individus partagent des pratiques et des croyances, les influences sociales seront bidirectionnelles : « les types d'association affectent la direction du développement de l'efficacité, et l'efficacité personnelle détermine en retour partiellement le choix des camarades et des activités ». (*ibid.*)

Pour Duda (1988 :53) « Le groupe permet en effet de comparer leurs expériences d'apprentissage ».

Selon d'autres auteurs, comme Moscovici et Plon (1968), autrui ne doit pas interférer dans les prises de décisions de l'apprenant. Pour eux, trois conditions régissent l'autonomie : (1) l'apprenant doit pouvoir jouir d'une relative liberté, autrui ne doit pas entraver son champ d'action. (2) L'apprenant doit lui-même évaluer les possibilités accessibles et (3) il doit se montrer capable de ne pas dépendre d'autrui dans l'évaluation des résultats de son action. Pour Moscovici et Plon, chacune de ces phases peut être endommagée par l'intervention d'un agent extérieur à l'apprenant.

D'autres études accordent, à l'inverse, une grande importance au rôle des pairs dans l'apprentissage et accueillent leur intervention comme un facteur facilitateur. Ainsi, Oxford (1990:16) distingue six groupes de stratégies d'apprentissage dont les stratégies sociales qu'elle subdivise à nouveaux en trois sous-catégories comme l'illustre le schéma suivant :



Figure 6 : Stratégies sociales d'apprentissage selon Oxford (1990:21)

Les rapports avec les pairs permettent donc à l'apprenant, et selon Oxford, de mettre en place des stratégies d'apprentissage sociales. Les apprenants peuvent poser des questions directement à leurs pairs (A), en demandant explication ou confirmation (A1) ou en demandant une correction (A2). Les stratégies d'apprentissage sociales regroupent aussi la coopération avec d'autres (B) : les pairs (B1) ou des utilisateurs compétents dans la langue cible (B2). Enfin les stratégies d'apprentissage sociales permettent aux apprenants de s'identifier aux autres et d'éprouver de l'empathie (C) en développant une compréhension culturelle (C1) et en prenant conscience des pensées et sentiments des autres (C2).

C'est pourquoi dans cette étude, l'influence des pairs sera considérée comme un facteur favorisant le développement de l'autonomie et nécessaire à la mise en place du dispositif.

2.5.2. Rapport à l'auto-apprentissage

L'action du dispositif d'auto-apprentissage ainsi que de toutes ses composantes se voient impactées par les relations que les apprenants entretiennent avec le dispositif.

Selon de précédentes études¹⁰, Alberio (2003:158) établit que l'apport du conseiller peut varier en fonction des priorités de l'apprenant. Il peut ainsi évoluer quantitativement ou qualitativement en fonction du nombre de demandes d'aide émanant de l'apprenant ainsi

¹⁰ Abé et Gremmo, 1981 ainsi que Gremmo et Holec 1986

que du type d'aide demandé et apporté par le conseiller. « Une catégorisation des domaines de représentations qui jouent un rôle dans la capacité d'un apprenant à diriger son apprentissage a pu être élaborée à l'issue de ces travaux. La nature de la culture langagière¹¹ et de la culture d'apprentissage¹² des apprenants en langues a ainsi pu être précisée. Il a également été possible de montrer les liens que ces cultures individuelles ont avec le passé éducatif de chaque individu et avec ses expériences personnelles, tout comme avec les caractéristiques de la société dans laquelle l'individu évolue. » (*ibid.* 159) L'auteur souligne que l'évolution méthodologique d'un apprenant est fortement liée à l'évolution de ses savoirs.

Selon Giordan (1995) in Alberio (2000 :195) « Pour que l'apprenant comprenne un modèle nouveau [...] il faut transformer l'ensemble de sa structure mentale. Son cadre de questionnement est complètement reformulé, sa grille de référence largement réélaborée », l'auteur précise que « ces mécanismes ne sont jamais immédiats [et qu'] ils passent par des phases de conflits ou d'inférences ». Cette idée est partagée par Duda (1988:50) selon qui « cette autonomie visée (rêvée ?) peut difficilement se concevoir sans une autonomisation graduelle des apprenants ».

Wenden (1991) « souligne l'importance de l'attitude face à l'apprentissage et soutient qu'on ne peut envisager un entraînement quelconque à l'emploi des stratégies sans connaître la perception des apprenants face à la langue ou face à l'apprentissage et sans la modifier au besoin » (Cyr 1996:94). Selon Wenden, l'attitude comporte trois caractéristiques : elle a un objet, elle est évaluative et elle prédispose à certaines actions. Cyr (1996 :131) précise que « les jugements de valeurs sur soi et sur ses capacités sont donc au centre de l'attitude de l'élève face à son rôle dans l'apprentissage. Ces attitudes peuvent être assez résistantes au changement. Ce n'est qu'au moyen d'expériences positives répétées que l'on peut espérer qu'elles se modifient. Il est très important d'en tenir compte comme le souligne Wenden. »

Wenden présente les différents facteurs qui peuvent intervenir dans la formation de l'attitude face à l'autonomie. Il est ici utile de préciser, comme le fait Cyr, que l'auteur se

¹¹ L'ensemble des connaissances, des valeurs et des pratiques que l'individu possède pour définir ce que sont les langues

¹² L'ensemble des connaissances, des valeurs et des pratiques que l'individu possède pour définir ce qu'est l'apprentissage

réfère à une vision plus large de l'autonomie que celle d'Holec, cette vision n'exclut pas l'apprentissage autodirigé mais « inclut l'entraînement à l'utilisation de stratégies, qui visent à réduire la dépendance de l'élève à l'endroit de l'enseignant » (*ibid.* p130). Selon Wenden (1991 :55-58) in Cyr (1996 :131-133) cinq facteurs peuvent intervenir dans la formation de l'attitude face à l'autonomie :

- les processus de socialisation : ils peuvent dans certains cas mener à l'acquisition de croyances qui conduisent à la dépendance plutôt qu'à l'autonomie. En effet, dans son passé l'apprenant aura longtemps été en position de 'consommateur' d'un cours de langue.

- Les besoins conflictuels : Pour les apprenants adultes l'acquisition d'une langue étrangère peut être un moyen pour atteindre d'autres buts et pour les étudiants universitaires, l'obtention du diplôme est souvent l'objectif prioritaire. La volonté d'obtenir des résultats immédiats caractérise l'apprenant adulte, ce qui peut le conduire à ne pas avoir le temps de consentir aux efforts nécessaires et ce, même s'il est en accord avec le principe d'autonomie.

- Le manque de connaissances métacognitives : « ce manque de connaissances au sujet des processus mentaux peut parfois expliquer, selon Wenden, un apparent manque de volonté ou de confiance en soi lorsqu'il s'agit d'assumer ses responsabilités dans l'apprentissage » (*ibid.*)

- L'impuissance acquise : « certains élèves se forment des conceptions dévalorisantes ou erronées au sujet de leur capacité d'apprendre. Ces conceptions erronées entraînent une détérioration de la performance en situation d'apprentissage, ce qui sournoisement vient confirmer aux yeux de ces élèves l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenant » (*ibid.*)

- L'image de soi : « est le résultat d'une évaluation que fait l'individu de lui-même au regard de ses capacités » (*ibid.*) L'apprenant se situe comme 'bon' ou 'mauvais' par rapport à ses pairs et en fonction de l'image qu'il a de leurs capacités.

Les entretiens de conseil, principale interface où les représentations et l'attitude des apprenants face à l'autodirection pourront être modifiées, « sont utiles au sens où les

étudiants sont très reconnaissants pour l'aide reçue et l'évaluent en conséquence de façon très positive »¹³ (Reinders 2008:1).

Duda (1988:56) ajoute que l'autonomisation n'est « certainement pas une solution miracle pour tous les apprenants. » mais qu'elle demeure « une alternative méthodologique (surtout lorsqu'elle débouche sur des formes d'auto-direction), qui permet à un nombre appréciable d'apprenants de (re)découvrir un intérêt pour une langue étrangère, par le truchement d'une découverte d'eux-mêmes » (*ibid.*).

2.5.3. Rapport à l'objet (aux objets) de l'apprentissage

Les apprenants tendent à entretenir une forme de rapport à l'objet d'apprentissage proche du rapport qu'il avait à ce même objet durant leur passé d'apprenant. Selon Albero (2003:159) « Dans sa réalisation concrète du programme de formation, l'apprenant détermine souvent ses choix méthodologiques selon les techniques de travail et les modalités de fonctionnement qu'il a déjà rencontrées (dans le cadre de l'apprentissage de langue, par exemple, beaucoup d'apprenants apprennent par cœur des listes de vocabulaire) ».

Le but de la formation de l'apprenant est de l'aider à devenir plus actif et plus indépendant dans ses apprentissages (Dickinson 1992:12) et donc de lui permettre une prise de recul sur ses précédentes expériences d'apprentissage.

L'apprenant doit acquérir ce que Duda (1988:52) appelle « une compétence générale de métacognition. [...] [Elle] appartient à une échelle (métaphorique) qui irait d'une attitude de distanciation vis-à-vis de l'objet à apprendre, et vis-à-vis de soi-même, à une attitude d'implication affective ou émotionnelle dans le processus d'apprentissage ». Pour l'auteur ((1988:53-54), il existe trois phases dans 'une entreprise d'autonomisation': l'injection linguistique qui est facultative, la démonstration qui présente à l'apprenant « un éventail d'autres possibilités » que celles qu'il a connu durant son parcours scolaire, et l'expérimentation. Cette dernière phase correspond au passage pour l'apprenant « d'un état de savoir et savoir-faire à un niveau de savoir être. En d'autres termes les apprenants

¹³ Citation originale : « advising is useful in the sense that students are grateful for the help and rate it very highly »

développent leur connaissance d'eux-mêmes par la confrontation d'un problème, à savoir l'apprentissage d'une langue étrangère ».

Duda (1988:55) précise que durant la phase d'expérimentation il est nécessaire de « considérer que les apprenants aient droit à l'erreur, aient le droit en somme de 'perdre leur temps'. » Il envisage « les erreurs de cheminements qui peuvent se produire [comme] des moyens pour l'apprenant de développer sa capacité métacognitive et donc sa compétence d'apprentissage. » Il considère que l'augmentation de la compétence d'apprentissage de l'apprenant entraînera simultanément l'augmentation de son apprentissage/acquisition de l'objet à apprendre.

2.6. Synthèse

En conclusion de cette partie théorique, je vais résumer les éléments qui rendent cette étude pertinente. Il est actuellement possible de dire que l'auto-régulation naturelle des êtres humains (Rogers, 1979) est utilisable de manière probante en contexte institutionnel. Cette capacité individuelle peut être couplée d'un contrôle externe de la part de l'institution (Gremmo et Riley, 1997), à condition que la mise en place du dispositif soit soutenue par des valeurs partagées et cohérentes au sein de l'institution.

Les dispositifs d'auto-apprentissage doivent être organisés de manière à rendre les apprenants responsables de leur apprentissage. Une telle volonté suppose l'articulation des moments d'apprentissage de la langue cible et des moments d'apprentissage de l'apprentissage (Holec, 1990). Ceci suppose que l'apprenant puisse prendre du recul sur ses actions.

Cette prise de recul nécessaire est facilitée par le conseiller en langue. Il s'agit d'une profession différente de celle d'enseignant de langues, de ce fait les conseillers ont des objectifs radicalement différents des enseignants. Les multiples objectifs du conseiller l'obligent parfois à privilégier un aspect au détriment d'un autre (Albero, 2003) ce qui place le conseiller face au choix suivant : privilégier la capacité d'apprentissage, comme le fait le conseiller du dispositif étudié, ou privilégier l'acquisition des contenus ?

Enfin, pour considérer les attitudes que les apprenants ont au regard de l'apprentissage autodirigé, il est nécessaire de considérer les rapports qu'ils peuvent entretenir avec leurs

pairs, les relations qu'ils entretiennent avec l'auto-apprentissage et également les rapports qu'ils ont à l'objet de l'apprentissage.

3. Rappel de la problématique et hypothèses

Cette partie vise à détailler la problématique et les hypothèses formulées pour cette étude qui se situe dans le champ disciplinaire de la didactique des langues. L'étude se fonde sur le constat que les besoins en langues étrangères, et par extension dans d'autres domaines de la vie, sont en constante évolution au long de la vie. Le contexte est celui de l'ENSGSI, une école qui a pour but que les étudiants apprennent à apprendre afin que ceux-ci deviennent capables d'actualiser eux-mêmes leurs savoirs une fois sortis du système scolaire. Le moyen choisi par l'institution pour atteindre cet objectif est l'auto-apprentissage des langues.

Ce principe de formation nécessite que les apprenants soient capables de remettre en cause la pertinence de l'enseignement qu'ils ont reçu au long de leur scolarité. Ceci n'est pas une chose aisée pour eux car le système d'enseignement traditionnel leur a tout de même permis d'accéder à une formation valorisée et valorisante dans l'enseignement supérieur. Pourtant, l'auto-apprentissage fait partie intégrante du dispositif étudié. Le corps professoral de l'ENSGSI partage un ensemble de valeurs et attitudes visant à autonomiser les apprenants. Ces derniers n'ont d'ailleurs d'autre choix que d'accepter l'innovation pédagogique que représente l'auto-apprentissage de l'anglais dans leur cursus scolaire. En effet, l'obtention du diplôme dépend de l'institution qui est en attente de certaines attitudes de la part des apprenants.

L'enseignant responsable de l'autoformation en langues forme des binômes d'apprenants ce qui fait que le parcours d'apprentissage réalisé par les apprenants sera celui du binôme et non celui (voire ceux) de deux apprenants distincts. La mise en place de binômes doit leur permettre de surmonter les difficultés éprouvées face à la remise en cause de leurs représentations attendue par l'institution (Holec 1992). **Ainsi cette étude cherchera à savoir si l'entrée dans l'auto-apprentissage est soutenue et facilitée par le travail en binôme.** Je formule l'hypothèse que la mise en place de l'auto-apprentissage en binôme peut engendrer des représentations partagées par les deux membres du binôme. Aussi est-il nécessaire de mettre en place une méthodologie de recherche pour étudier l'influence des pairs sur les représentations qui concerne le dispositif d'auto-apprentissage. Il sera utile de rendre compte des représentations personnelles des apprenants mais aussi de celles du binôme, *ie*

les représentations communes aux deux apprenants du binôme, pour connaître le degré de similitude entre elles.

La méthodologie choisie et suivie pour cette étude va tenter de rendre compte du développement des représentations au sein des binômes ainsi que de leur impact sur les prises de décisions des apprenants. Je chercherai à connaître le jugement porté par les apprenants sur le dispositif d'auto-apprentissage ainsi que sur le travail en binôme. J'envisage de voir apparaître dans l'analyse de mes données des représentations propres au binôme. Je pense cependant que cette association de deux apprenants peut leur permettre de prendre du recul différemment, par rapport à un apprentissage en autodirection mené 'seul'. J'aimerais également connaître la valeur que les apprenants accordent à ce travail en binôme : l'évaluent-ils comme un avantage ou plutôt comme un désavantage ?

Pour résumer, cette étude va tenter d'explicitier que l'entrée dans l'auto-apprentissage en binôme permet la connaissance et le partage entre deux apprenants de leurs savoirs et savoir-faire précédemment acquis et que ce partage favorise ainsi leur passage à un « niveau de savoir être » Duda (1988), en leur permettant une réflexion conjointe durant leur pratique de l'auto-apprentissage de l'anglais.

4. Méthode de recherche

4.1. Choix d'orientation du stage

Dans la mesure où cette étude porte sur l'influence des pairs sur les représentations des apprenants face à l'auto-apprentissage, j'ai choisi de consacrer mon stage au conseil et à l'accompagnement de la promotion 2016 en classe de 2^{ème} année de cycle préparatoire à l'ENSGSI, durant la présente année universitaire. Ce choix se base avant tout sur le fait qu'un an plus tôt les apprenants participant à cette étude recevaient une formation hétérodirigée en anglais, continuent d'être formés de cette façon dans leur deuxième langue vivante et sont donc débutants en auto-apprentissage d'une langue. De plus, les étudiants de 2^{ème} année de cycle préparatoire réalisent leur auto-apprentissage de l'anglais en binôme. Le binôme est imposé par l'institution, c'est le conseiller qui les crée en début d'année scolaire. L'association des deux apprenants qui composent le binôme repose sur une volonté d'associer, dans la mesure du possible, deux apprenants de niveau similaire (l'évaluation se base sur un test type TOEIC®), deux apprenants de sexe opposé et en tenant compte le cas échéant, de certains éléments qui rendraient une association impossible.

Le dispositif impose, dès le début de l'année scolaire, aux étudiants de 2^{ème} année de cycle préparatoire, la totale prise en charge de leur apprentissage de l'anglais. Ils doivent rendre compte par binôme de leur travail au conseiller. Celui-ci fait preuve d'une grande adaptabilité en laissant beaucoup de libertés de découverte aux apprenants de 2^{ème} année de préparation au cycle d'ingénieur alors qu'il encadre de façon plus stricte les apprenants au fil des années du cycle d'ingénieur. Les élèves ingénieurs doivent fournir plus de justification quant à la raison de la mise en place d'activités alors les étudiants de 2^{ème} année de cycle préparatoire peuvent tester des choses simplement pour les tester.

Les étudiants disposent de deux heures par semaine allouées à l'apprentissage de l'anglais et rencontrent le conseiller toutes les deux semaines. Compte tenu du nombre d'étudiants dans la promotion, celle-ci est divisée en deux groupes. Le conseiller rencontre les apprenants d'un même groupe toutes les deux semaines, ce qui leur alloue quatre heures de travail entre deux séances. Ils sont tenus de soumettre un rapport récapitulant leurs actions. Le conseiller impose aux apprenants que tous les rapports aient la même organisation, à savoir une question qui a motivé l'action entreprise, les objectifs qui ont été tirés de la question posée, les ressources choisies, les activités effectuées, l'évaluation de

l'activité, une conclusion et éventuellement une ou des questions destinées au conseiller. Les rapports successifs des différents binômes sont déposés dans un wikispace ; le wikispace est un site web qui permet à tous les utilisateurs d'en modifier le contenu. Dans le contexte ici présenté, seuls les utilisateurs identifiés peuvent avoir accès au contenu et le modifier. La structure du wikispace est donc en constante évolution.

4.2. Recueil de données

Ce travail de recherche est basé sur un stage d'accompagnement des apprenants de la promotion 2016 dans leur auto-apprentissage de l'anglais. Le recueil de données pour l'étude a commencé en novembre et s'est achevé à la fin du mois de mars de la présente année universitaire. Cet échelonnement du recueil des données m'a offert l'opportunité de prendre part à six séances de conseil avec les apprenants participant à cette étude : trois séances ont eu lieu au premier semestre et trois au second. Je tiens à souligner cette répartition car entre ces deux périodes, c'est-à-dire au mois de janvier, les apprenants ont eu l'occasion de faire le point sur leur parcours. Plusieurs rencontres, avec présence obligatoire des apprenants, ont été organisées à leur attention.

Tout d'abord, les étudiants ont eu l'occasion de participer à une séance d'échange au sein de leur promotion. À la place d'une des séances de conseil habituelles, tous les apprenants ont été réunis dans une salle de classe afin d'échanger sur leurs pratiques d'auto-apprentissage et la discussion a été entretenue par le fait que le conseiller demande aux binômes de représenter graphiquement ce que signifie pour eux l'auto-apprentissage. Les graphiques et dessins ont ensuite été reproduits par les binômes au tableau et chacun d'entre eux a commenté son illustration devant le reste de la classe.

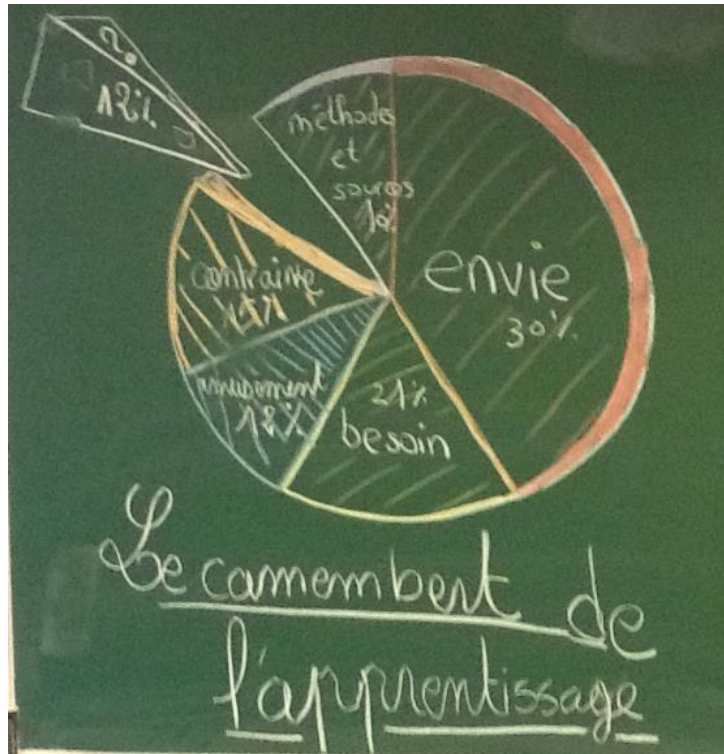


Figure 7 : Représentation graphique de l'apprentissage par A26 et A27

Ensuite, la semaine suivante sur le créneau normalement alloué à l'auto-apprentissage, les apprenants ont assisté à la présentation des projets d'apprentissage¹⁴ des étudiants de troisième année de cycle ingénieur. À l'issue de la présentation il a été demandé aux apprenants de rédiger un rapport faisant état de ce que leur avait apporté cette séance. J'ai choisi de ne pas intégrer ces rapports dans mon étude car ils abordent les perspectives des apprenants et non leurs représentations face à l'auto-apprentissage.

Enfin, au lendemain de cette présentation en tant qu'auditeurs, les apprenants de la promotion 2016 ont organisé, sur demande de l'école, une présentation concernant le stage linguistique qu'ils ont effectué l'été passé. Cette présentation à destination des étudiants de première année de cycle préparatoire a été accompagnée d'un goûter visant à favoriser la convivialité entre intervenants et auditeurs dans le but de développer le dialogue entre les deux promotions.

Les entretiens de conseils se répartissent donc équitablement avant et après ces rencontres ayant pour but d'aider les apprenants à s'engager dans une phase de réflexion.

¹⁴ Projet d'apprentissage durable relativement libre qui peut viser différents objectifs (par exemple l'acquisition de références langagières spécifiques à un champ professionnel ou les enjeux de l'autoformation dans le cadre d'un groupe de travail) et qui a pour but d'évaluer la capacité des étudiants à formaliser un projet d'apprentissage en prenant en compte ses dimensions humaines, techniques et organisationnelles

Ce choix méthodologique vise également à établir un équilibre entre les séances du premier semestre, où les étudiants n'avaient pas encore reçu l'avis de l'école sur leur travail et les séances du second semestre, après que les apprenants aient reçu de l'administration leur appréciation qualitative individuelle accompagnée d'une couleur.

Dès la fin du mois de novembre les étudiants se sont réunis à ma demande dans un groupe privé sur le réseau social Facebook. La mise en place de cet outil était à objectifs multiples : permettre aux apprenants d'échanger d'une autre manière sur leurs pratiques d'auto-apprenants et permettre un échange de ressources entre pairs. Il leur a été proposé de partager leur ressenti vis-à-vis de leur travail mais ils n'ont pas jugé utile de le faire. Enfin, ce groupe m'a permis d'échanger avec eux : leur fournir des ressources en lien avec la langue anglaise, l'apprentissage ou la connaissance de soi ; les informer de diverses manifestations qui pourraient être bénéfiques à leur apprentissage ; et aussi communiquer avec eux directement et de façon privée pour répondre à leurs demandes ou pour réaliser ce travail de travail de recherche.

4.3. Création du corpus pour l'analyse

4.3.1. Composition du corpus pour l'analyse

Afin de pouvoir réaliser une étude de données approfondie j'ai effectué une sélection parmi les apprenants de la promotion 2016. Tout d'abord j'ai effectué une sélection parmi les apprenants du groupe 1 et j'ai décidé de ne pas considérer les apprenants du groupe 2 pour l'étude, car une séance de conseil n'a pas pu être enregistrée ce qui ne permet plus d'avoir une continuité aussi parfaite que pour le groupe 1. À l'intérieur du groupe 1, le choix s'est fait de manière plutôt aléatoire en ayant réécouté les pistes sonores d'entretiens de conseil et en ayant relu les rapports, j'ai orienté mon travail de recherche sur l'analyse de trois binômes qui avaient suscité ma curiosité. Ainsi le présent mémoire de recherche portera sur les travaux de trois binômes constitués de A3 et A4, A9 et A10 et A11 et A12.

Les analyses qui vont suivre ont été réalisées à partir des rapports rédigés par les apprenants pour chaque séance de conseil, de la transcription des entretiens de conseils, des rapports rédigés en janvier suite à la séance de mise en commun avec la totalité de la promotion. J'ai aussi choisi d'intégrer à mon corpus de données les appréciations qualitatives individuelles reçues par les apprenants à l'issue de la commission du pôle MP3. Ces données ne seront pas reprises dans l'analyse car elles ne concernent pas uniquement

l'auto-apprentissage de l'anglais ; cependant étant donné que les apprenants font mention de ces appréciations et que celles-ci influent directement sur la perception que les apprenants ont d'eux-mêmes, j'ai choisi d'intégrer des copies de ces documents à mon corpus car elles permettent de mieux comprendre les propos des apprenants lors des séances de conseil.

4.3.2. Traitements des données

Les enregistrements de séance de conseil ont été transcrits et anonymisés. (*Voir annexes B, C et D*) Les productions des apprenants, à savoir leurs rapports destinés aux séances de conseil, leurs rapports bilan et les éventuelles productions supplémentaires, ont été téléchargées depuis le wikispace de la promotion. Les rapports et productions ont ensuite été convertis dans un format modifiable et anonymisé. Les appréciations qualitatives individuelles des apprenants m'ont été transmises soit directement par les apprenants eux-mêmes, soit par l'administration de l'école avec autorisation écrite des apprenants.

L'ensemble de ces données pouvait être organisées de plusieurs façons dans la mesure où ce corpus est pluricatégoriel, multimodal et de ce fait complexe, *ie* qu'il recouvre plusieurs types de documents comme des rapports d'apprenants, des transcriptions d'entretiens de conseil, des appréciations de l'institution sur les apprenants et aussi des productions d'apprenants. Dans le corpus un même type de document concerne plusieurs binômes par exemple la transcription de la séance 1 de conseil du 15 novembre 2012 est un document du corpus qui apparaît plusieurs fois : une fois pour chacun des binômes. Ce corpus est également complexe et imposant car il s'étend sur une longue durée. Pour l'analyse j'ai donc construit le corpus comme étant composé de trois sous-corpus c'est-à-dire un corpus par binôme participant à l'étude. J'ai ensuite choisi de faire primer la chronologie sur le type de document afin de respecter la temporalité de mon stage et de ce fait, la chronologie présente dans la réflexion des apprenants. J'ai donc considéré chaque sous-corpus comme étant composé de trois parties correspondant chacune à une période de l'année scolaire. Ces parties peuvent, pour certains binômes, être enrichies de productions d'apprenants supplémentaires.

Le tableau suivant récapitule la composition de chaque sous-corpus :

| | |
|---|---|
| RAPPORT DE LA SEANCE DE CONSEIL N°1 – 15 NOVEMBRE 2012 TRANSCRIPTION DE LA SEANCE DE CONSEIL N°1– 15 NOVEMBRE 2012 RAPPORT DE LA SEANCE DE CONSEIL N°2 – 29 NOVEMBRE 2012 TRANSCRIPTION DE LA SEANCE DE CONSEIL N°2– 29 NOVEMBRE 2012 RAPPORT DE LA SEANCE DE CONSEIL N°3 – 13 DECEMBRE 2012 TRANSCRIPTION DE LA SEANCE DE CONSEIL N°3– 13 DECEMBRE 2012 | 1^{ER} SEMESTRE |
| RAPPORT BILAN DU PREMIER MEMBRE DU BINOME – FIN JANVIER 2013 RAPPORT BILAN DU SECOND MEMBRE DU BINOME – FIN JANVIER 2013 APPRECIATION QUALITATIVE INDIVIDUELLE DU PREMIER MEMBRE DU BINOME – FIN JANVIER 2013 APPRECIATION QUALITATIVE INDIVIDUELLE DU SECOND MEMBRE DU BINOME – FIN JANVIER 2013 | PHASE DE REFLEXION |
| RAPPORT DE LA SEANCE DE CONSEIL N°4 – 14 FEVRIER 2013 TRANSCRIPTION DE LA SEANCE DE CONSEIL N°4– 14 FEVRIER 2013 RAPPORT DE LA SEANCE DE CONSEIL N°5 – 28 FEVRIER 2013 TRANSCRIPTION DE LA SEANCE DE CONSEIL N°5 – 28 FEVRIER 2013 RAPPORT DE LA SEANCE DE CONSEIL N°6 – 21 MARS 2013 TRANSCRIPTION DE LA SEANCE DE CONSEIL N°6– 21 MARS 2013 | 2^{EME} SEMESTRE |

Figure 8 : Composition type d'une partie du corpus concernant à un binôme d'apprenants

Dans un premier temps, la lecture de chaque sous corpus m'a permis de relever tous les éléments me paraissant pertinents pour chaque binôme. Je me suis d'abord concentrée sur les idées qu'avaient les apprenants et aussi sur leurs réalisations. Dans un second temps, la relecture et la classification du premier relevé m'a aidé à croiser les données afin d'identifier des éléments plus ou moins récurrents et d'effectuer un premier filtrage en éliminant certaines idées hors propos ou pas suffisamment développées. Cette seconde étape a dévoilé que les apprenants envisagent l'auto-apprentissage de l'anglais sous différents angles. Une troisième manipulation des données a ensuite permis de catégoriser plus finement les données recueillies.

4.3.3. Consultation des données

Les fichiers sons des enregistrements de séances de conseil n'ont pas été joints aux annexes car il aurait été nécessaire d'insérer un signal sonore pour ne pas diffuser les noms et/ou prénoms mentionnés. Cette manipulation aurait demandé beaucoup de temps au vu de la quantité de fichiers à traiter et de la durée de ceux-ci.

Mes premiers questionnements, concernant la manière dont j'aillais traiter mes données, m'ont rapidement permis de prendre conscience qu'étant donné la complexité du présent corpus, il n'était pas aisé de le manipuler dans sa totalité. Dans l'optique de rendre mes données le plus accessible possible et d'être en cohérence avec mon projet de recherche, j'ai choisi une organisation qui reflète celle du traitement des données. La présentation du corpus consacre donc une partie pour chacun des binômes, chacune de ces parties reprend ensuite la chronologie de l'année scolaire.

La constitution d'un seul et même fichier pour la mise en page du corpus m'a mise face à l'importante quantité de documents et donc au grand nombre de pages qu'allaient compter les annexes de ce projet de recherche. Par soucis d'économie, d'impact écologique et de facilitation d'accès aux données, j'ai choisi de fournir également une copie numérique des annexes. Afin d'éventuellement offrir la possibilité à un autre étudiant ou à un autre chercheur de réexploiter mon corpus, j'ai choisi de diffuser deux formats : PDF et Word. En tenant compte de la richesse de ce corpus, je suis consciente de n'avoir exploité qu'une petite partie des éléments pouvant être étudiés et souhaite donc rendre le corpus accessible.

Lors de l'analyse des données, j'ai constaté un besoin fréquent de naviguer entre les différents types de documents. Par exemple, lorsqu'un apprenant en séance de conseil fait référence au rapport qui est en ligne, il peut être nécessaire de s'y reporter. De plus, lors des séances de conseil, le conseiller et moi-même disposions de ces rapports sous les yeux, il ne me paraît donc pas envisageable de traiter ces deux types de documents séparément lors de l'analyse du corpus ; le rapport devant servir de support de discussion lors de l'entretien de conseil. Ce point étant posé, j'ai cherché à rendre possible cette navigation au sein de mon corpus en y ajoutant un sommaire possédant des liens hypertextes permettant l'accès aux différents documents ainsi qu'une option de retour au sommaire sur chaque page du corpus.

5. Résultats des analyses

L'analyse qualitative du contenu du corpus a mis au jour trois catégories qui retiennent particulièrement l'attention des apprenants : soi et les autres, l'auto-apprentissage et l'apprentissage de l'anglais. Chaque apprenant ou binôme peut percevoir différemment chacun des éléments précédents, ils peuvent avoir des idées convergentes ou en opposition ; c'est ce dont va rendre compte le contenu de cette partie.

5.1. Perception de soi et des autres

Les apprenants abordent leur perception d'eux-mêmes et des autres au travers de trois sujets : la perception de leur niveau en anglais et leurs préférences en termes d'apprentissage, ie la vision d'eux-mêmes en tant qu'apprenant, la perception qu'ils ont de l'association des deux membres du binôme et l'identification de leurs besoins.

5.1.1. Perception du niveau et des préférences

Il est possible de rendre compte de la perception du niveau et des préférences à quatre niveaux : la perception que l'apprenant a de lui-même, celle qu'il a du second membre qui compose son binôme, la perception que le binôme a de lui-même, c'est-à-dire les généralisations et opinions partagées par les deux apprenants et enfin la perception du niveau et des préférences de la promotion qu'évoque le binôme.

5.1.1.1. De l'apprenant lui-même

A9 et A10 sont les apprenants qui abordent le plus souvent leurs capacités individuelles. La description reflète la perception que l'apprenant a de lui-même, elle n'est pas nécessairement objective. Ainsi A10 explique « j'essayais de faire des phrases avec des termes de la vidéo mais j'hésitais beaucoup plus donc c'est pas la même » [A10 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]¹⁵

A9 expose de façon pessimiste son niveau de langue et A10 le réévalue positivement :

A9 : sauf que c'était souvent grammaticalement faux

¹⁵ Je choisis d'indiquer en gris et dans une police de taille inférieure la source des propos cités ou des idées reprises dans le but de ne pas perturber la lecture. Si les deux apprenants s'accordent leur deux 'noms d'anonymisation' sont mentionnés, sinon seul le 'nom d'anonymisation' de celui à qui revient les propos est précisé. 'Rapport et séance' entretient l'idée que les rapports précèdent aux séances, abordent souvent les mêmes points et sont indissociables (comme expliqué plus haut).

A10 : c'était pas forcément faux c'est juste que c'était des phrases simples quoi

A9 : oui c'était des phrases simples moi je cherche pas à faire compliqué je veux juste parler rapidement

S : hum hum

A9 : et c'est pas très technique en plus je pense c'est le niveau d'un élève de sixième ?

A10 : ben plus que ça attends [petits rires]

A9 : je veux dire les mots mes mots c'est les mêmes mots qu'un élève de sixième ou d'un élève de cinquième mais j'arrive à les enchaîner rapidement alors qu'elle c'est un langage c'est beaucoup plus studieux voilà mais elle met un petit peu plus de temps à produire. C'est ce qu'on a remarqué

[A9 et A10 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]

A9 est intolérant à l'échec « c'est pas normal », il remarque plus facilement ses échecs que ses réussites [A9 et A10 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)]. Il hésite sur les structures et dit manquer de vocabulaire par rapport à A10 [A9 et A10 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

Selon A9, s'il n'est pas sûr de lui il aura recours à la solution de facilité en utilisant des « mots bateaux ». A9 compare ses prestations en anglais lors des séances d'auto-apprentissage avec ses productions lors d'un voyage à Prague où il a échangé avec des natifs anglophones et constate un « bridage » qui « l'empêche de [se] lâcher » [A9 et A10 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

5.1.1.2. De l'apprenant par le second membre du binôme

A9 et A10 ont rapidement pris l'habitude dans leurs pratiques de l'auto-apprentissage de l'anglais de donner leur opinion sur le second membre du binôme. (voir 5.3.6.2.) Lorsque A10 décrit l'expression orale de A9, elle est assez positive : « c'était plutôt fluide et tout mais il utilisait des phrases plutôt simples » [A9 et A10 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. De plus, on remarque dans le passage cité en 5.1.1.1. que A10 a tendance à revaloriser la vision qu'A9 a de lui-même [A9 et A10 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. A10 atténue ses reproches à A9 avec un compliment en expliquant que celui-ci fait de longues phrases mais que celles-ci ne sont pas très naturelles [A9 et A10 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

A l'inverse, A9 reconnaît de plus grandes capacités à A10 : « quand elle bloque, ben elle peut reformuler sa phrase ou faire autre chose, moi non j'ai un blocage » [A9 et A10 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)]. A9 dévalue sa production après avoir entendu celle de A10 [A9 et A10 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

5.1.1.3. Du binôme

Les apprenants peuvent donc exprimer, comme nous venons de le voir en 5.1.1.1. et 5.1.1.2., leur perception d’eux-mêmes ou bien leur perception du second membre du binôme. Il est aussi possible que les apprenants considèrent le binôme comme un tout et parlent au nom de celui-ci. Ainsi, A11 et A12 pensent avoir « un assez bon niveau » au départ car ils ont eu un « bon score au TOEIC® » [A11 et A12 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)].

A3 et A4 ont pu découvrir au cours d’une séance qu’ils avaient une passion commune : la montagne [A3 et A4 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)], ils se ressemblent donc plus qu’ils ne l’avaient pensé. Ils pensent tous deux que le partage (de vocabulaire par exemple) est important au sein du binôme [A3 et A4 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)].

A9 et A10 pensaient avoir des difficultés en compréhension orale lors du visionnage d’une vidéo, ils réalisent qu’ils ont « tout compris sauf les blagues » et envisagent une vidéo « beaucoup plus difficile » [A9 et A10 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. Entre les deux semestres, ils expliquent avoir une bonne compréhension des séries ou émissions qui « ne contiennent pas un vocabulaire précis » [A9 et A10 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)]. De plus, les apprenants remarquent un manque de confiance en eux et un besoin de recourir au dictionnaire pour vérifier le vocabulaire mais une activité d’expression écrite a contribué à renforcer cette confiance en eux [A9 et A10 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)].

5.1.1.4. De la promotion par le binôme

Les binômes participant à l’étude ont tous exprimé à un certain moment l’opinion qu’ils ont du reste des apprenants de la promotion. Les points abordés concernent la perception du niveau, des pratiques et d’éventuels projets coopératifs mettant en scène une association de binôme.

5.1.1.4.1. Perception du niveau

Les binômes ne considéraient pas le niveau de connaissance en anglais de la promotion de la même façon. A11 et A12 pensent que la totalité de la promotion maîtrise un « niveau de connaissance globale en anglais » [A11 et A12 (*rapport bilan – fin janvier 2013*)]. Selon A3 et A4 la promotion a un niveau assez « hétéroclite », ils décrivent ensuite une promotion aux niveaux de langue variables c’est-à-dire hétérogène [A3 et A4 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

5.1.1.4.2. Perception des pratiques

A11 et A12 pensent que tous les binômes regardent des films ou séries [A11 et A12 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)].

A9 et 10 conçoivent que les apprenants qui veulent rapidement augmenter leur score au test TOEIC® aient recours à des activités plus scolaires, ce qui n'est pas leur cas. Le binôme a parlé à l'ensemble de sa promotion d'étudiants d'une activité qu'il a réalisée au supermarché; cependant leurs pairs ont porté un regard négatif sur celle-ci pensant qu'il s'agissait d'une manière de tromper le conseiller quant à la réalisation d'une activité. A9 et A10 ont tous deux rapporté l'avis réprobateur des pairs au conseiller en précisant vouloir poursuivre malgré cet avis [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)].

5.1.1.4.3. Perception des projets coopératifs

Chaque binôme envisage à sa manière la mise en place éventuelle de projets avec un ou plusieurs autres binômes de la promotion. A11 et A12 trouvent que l'ensemble de la promotion a bien accueilli l'idée de l'espace films sur le wikispace. Ils pensent que les autres apprenants souhaitent trouver des idées de films ou séries à regarder et que comme cette pratique leur est habituelle ils pourront à leur tour partager avec leurs pairs [A11 et A12 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)]. A9 et 10 font le projet d'une activité d'expression orale avec un binôme de même niveau [A9 et A10 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)]. Selon A3 et A4, travailler avec les autres membres de la promotion, qui sont pour certains des amis est une source de motivation [A3 et A4 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)].

Les apprenants estiment leur niveau et leurs préférences propres, ils ont également une certaine perception du niveau et des préférences du second membre du binôme. Ils perçoivent également leur binôme comme un tout. Les apprenants ont aussi exprimé leur perception du niveau, des pratiques et des projets coopératifs envisageables au sein de la promotion.

5.1.2. Perception de l'association des deux membres du binôme

Les apprenants considèrent l'association des membres du binôme au travers de trois thèmes mais n'en tirent pas toujours les mêmes conclusions. Ainsi, la présente partie développe l'idée qu'ont les apprenants du caractère prévisible ou non de cette association

en binôme, c'est-à-dire les apprenants s'attendaient-ils ou non à être avec la personne qui leur a été attribuée par le conseiller ? Cette partie reprend ensuite le constat que les apprenants tirent de cette association et enfin elle aborde la complémentarité entre les membres, issue de similitudes ou de différences entre eux.

5.1.2.1. Caractère de prévisibilité

Les binômes A9 et A10 et A11 et A12 précisent qu'ils ont été surpris par l'association. A9 définit le binôme comme « plus qu'improbable il y a encore quelques mois », binôme « pour le moins insolite » ; s'il s'agissait d'un choix individuel il n'aurait pas choisi A10 [A9 et A10 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)]. A10 se dit surpris d'être avec A9 car ils ont des méthodes de travail différentes et sont issus de groupes de langue de 1AP¹⁶ différents [A9 et A10 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

A12 justifie le caractère de non prévisibilité de cette association par le fait qu'il appartenait au même groupe qu'A11 en 1AP mais n'avait pas le même niveau que lui [A12 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

A3 et A4 n'évoquent pas leur ressenti mais expliquent que ce sont leurs scores aux tests TOEIC® préliminaires qui ont déterminé la composition de leur binôme [A3 et A4 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)]. Ainsi chacun des trois binômes est conscient que l'association qui a été réalisée par l'institution est basée sur des critères de niveau en langue.

5.1.2.2. Constat

Les trois binômes tirent un constat différent de leur association : A11 et A12 trouvent des similitudes entre eux alors que les binômes A9 et A10 et A3 et A4 perçoivent des différences entre eux.

A11 et A12 pensent partager plusieurs points communs : ils avaient employé les mêmes méthodes d'apprentissage durant leur scolarité (films, lecture, jeux qui leur ont permis un apprentissage avec intérêt) [A11 et A12 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)]. A12 se dit content d'être avec A11 car il y a une bonne entente entre eux et ils ont des niveaux d'anglais, des méthodes de travail et des centres d'intérêts similaires, ce qui a permis la mise en place de techniques d'auto-apprentissage communes [A11 et A12 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)]. Il faut noter ici, qu'A12 se contredit dans son rapport bilan, en expliquant au début que les deux

¹⁶ 1^{ère} année de cycle préparatoire

apprenants avaient « des niveaux assez différents » (voir 5.1.2.1) et en concluant sur le fait qu'ils « ont des niveaux d'anglais similaires ».

A9 et A10 expliquent rapidement que tout se passe bien entre eux [A9 et A10 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)]. Ils auraient aimé partager les « mêmes façons d'apprendre » [A9 et A10 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)] mais malgré cela le binôme se passe bien contrairement à ce qu'ils avaient pensé. A10 se dit satisfaite de l'entraide qui règne au sein du binôme, en partie grâce à des différences entre eux car ils ont « des atouts et des points à travailler différents » [A9 et A10 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

A3 et A4 sont également satisfaits et insistent sur la bonne entente entre eux mais ils ont des méthodes de travail différentes. Chacun d'eux possède ses forces et ses faiblesses [A3 et A4 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

5.1.2.3. Complémentarité

Tous les binômes pensent que pour être complémentaires ils ont besoin d'être différents. Ainsi A11 et A12 pensent que s'ils avaient été différents, ils auraient pu apprendre l'un de l'autre [A11 et A12 (*rapport bilan – fin janvier 2013*)].

À l'inverse, les deux autres binômes se décrivent comme étant complémentaires. A3 précise dans son rapport bilan que « cette différence de profil est intéressante car il y a une sorte de complémentarité entre nous, et cela nous permet d'expérimenter beaucoup de choses » [A3 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

A9 et A10 disent être complémentaires sur l'écrit et sur l'oral et trouvent cela «assez bénéfique et [...] pense[nt] qu'on peut en faire quelque chose » [A9 et A10 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)], les apprenants sous-entendent ici qu'A9 est meilleur à l'oral et A10 est meilleure à l'écrit. De plus, ils constatent ne pas travailler de la même manière : « je pense que c'est cette différence de méthodes de travail qui fait que ben au final on est très complets » [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)]. Enfin le binôme a pris la décision d'utiliser ces atouts et difficultés différents pour chacun comme un avantage, d'où les retours sur séance qui visent une entraide entre les deux apprenants [A9 et A10 (*rapport bilan – fin janvier 2013*)].

Le binôme A9 et A10 a décidé d'illustrer son constat de ce qui oppose un binôme composé de deux apprenants semblables et un binôme composé de deux apprenants différents :

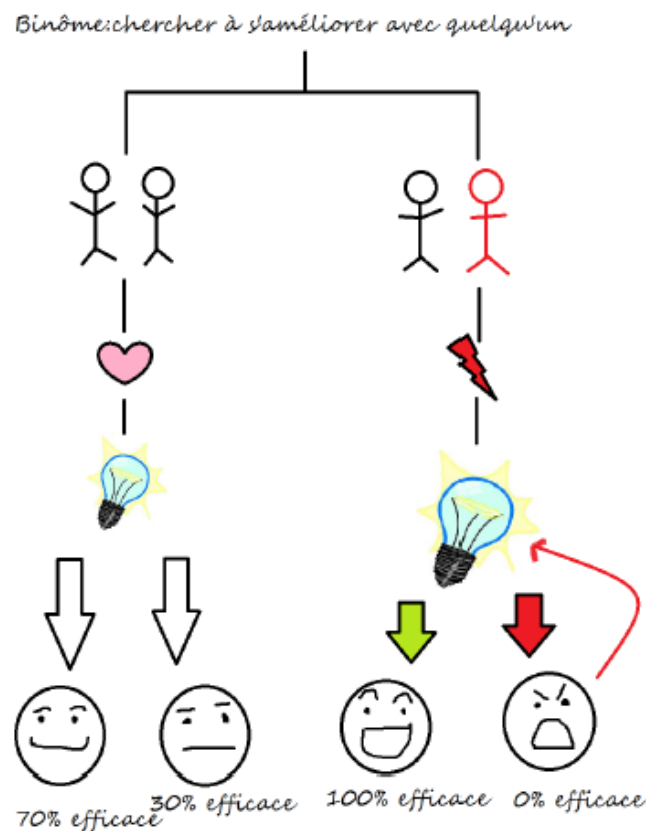


Figure 9 : Représentation graphique de l'auto-apprentissage à l'ENSGSI par A9 et A10

Selon le binôme, il est plus facile de trouver des idées pour deux personnes similaires mais celles-ci sont moins efficaces car il est plus difficile de s'améliorer quand on a les mêmes défauts. À l'inverse pour deux personnes différentes, les idées seront plus difficiles à trouver, et elles seront soit inefficaces soit très efficaces si elles aident les deux membres du binôme dans leurs difficultés. Un compromis entre les deux apprenants risque selon eux d'entraîner l'insatisfaction des deux ainsi qu'une perte de motivation, ce qui pourrait rendre l'action inefficace [A9 et A10 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

Les binômes ont particulièrement abordé leur perception de l'association des deux membres de leur binôme. En effet l'opinion des apprenants sur cette association conditionne leur entrée dans l'auto-apprentissage. Ils évoquent une certaine surprise à l'annonce des binômes créés. Ils font ensuite le constat de ce que leur a permis cette association et ils concluent tous sur le fait qu'un binôme composé de personnes différentes

permet une meilleure complémentarité entre les apprenants. Cependant, certains reconnaissent que ce n'est pas la situation en cours au sein de leur binôme.

5.1.3. Reconnaissance des besoins langagiers

Les apprenants abordent peu leurs besoins de manière directe. A3 et A4 considèrent l'anglais comme un besoin pour leur vie professionnelle et pensent que cette langue conditionne leur réussite scolaire [A3 et A4 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

A9 et A10 considèrent que l'auto-apprentissage permet de répondre à leur besoins et envies personnels comme le souligne A10, lors de la séance 4 :« en plus moi comme je sais que j'ai envie de travailler l'expression orale enfin lui la prononciation et tout aussi enfin en plus nous on travaille sur ce que nous on avait envie de travailler sur ce qu'on pense que l'autre doit travailler » [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)]. Ils précisent qu'ils ont des niveaux différents, ce qui entraîne un besoin « d'activités poussées » pour que A10 progresse mais que A9 ne se noie pas. C'est dans cette optique qu'ils réalisent un bilan à chaque fin de séance pour avoir un « feedback » immédiat : « ce que l'on pense de nous-même et de notre binôme mais aussi voir ce que notre binôme pense de nous et de lui » dans le but de cibler les futures activités [A9 et A10 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)]. A10 identifie l'écrit comme étant un besoin pour les stages à l'étranger, faisant notamment référence au CV [A9 et A10 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)].

Les apprenants expriment rarement leurs besoins linguistiques et/ou méthodologiques. Les reconnaissent-ils en tant que tels ou les envisagent-ils comme des éléments qui conditionnent leur vie future ? En effet, l'acquisition du diplôme dépend de la réussite aux épreuves d'anglais. Une fois le diplôme obtenu ils accéderont à un emploi où l'anglais sera un besoin pour eux. Pourtant les apprenants ont tendance à viser des objectifs à plus court terme : être diplômé semble être l'objectif principal. L'auto-apprentissage de l'anglais dont le but au sein de l'école est de leur donner la possibilité de continuer à se former une fois sortis du système scolaire apparaît comme le moyen d'atteindre cet objectif principal.

5.2. Perception de l'auto-apprentissage

Les apprenants considèrent l'auto-apprentissage comme un objet en rupture avec le système scolaire, ils doivent cependant s'y plier afin d'assurer le succès de leurs études. L'auto-apprentissage soulève chez les apprenants certaines craintes et réticences mais ils sont également aptes à dégager les caractéristiques qui régissent selon eux ce dispositif pédagogique.

5.2.1. Rupture avec le système classique

Les apprenants évoquent la rupture que représente l'auto-apprentissage avec le système d'enseignement dont ils ont bénéficié par le passé. Ils identifient des avantages et des inconvénients et entretiennent une relation franche avec le conseiller.

5.2.1.1. Différences

A11 et A12 avouent avoir subi « un choc » au moment de leur entrée dans l'auto-apprentissage en comparaison avec le modèle classique [A11 et A12 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)].

A3 et A4 ont souhaité mettre en place une activité en rupture franche avec le système scolaire, ils ont donc opté pour un jeu mais après l'activité ils la jugent peu efficace. Ils décident donc de revenir vers une activité plus scolaire : « on s'est dirigé vers quelque chose de ben de... une façon d'enseigner qu'on n'a pas en cours vraiment genre le dessin et tout une manière d'apprendre à travers les jeux. Là on s'est dit peut être que ça a marché mais c'était pas vraiment bien c'était pas super efficace, on va peut-être prendre un article de presse tu vois et se mettre sur l'article et euh comme si on était en cours et on va lire l'article, regarder les mots et tout et voir c'est s'il y a une différence de de mode d'apprentissage entre les deux » [A3 et A4 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]

Lors de la séance suivante, les apprenants expriment à nouveau cette volonté de ne plus faire des choses qui « sortent de l'ordinaire » ce qui amène le conseiller à clarifier certains points avec les apprenants. [A3 et A4 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)]

5.2.1.2. Avantages

A9 et A10 sont les apprenants les plus convaincus des avantages que représente l'auto-apprentissage. Il leur permet de travailler des points que « l'on a pas forcément l'habitude de travailler en cours » [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)]. A9 précise que le scolaire ne fonctionne pas pour lui et A10 effectue une opposition des activités « naturelles » aux activités « scolaires » [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)], les premières étant plus attrayantes pour le binôme.

A3 présente la rupture avec le système classique comme quelque chose de positif mais nuancé : « Cela m'a plus car cela me permet d'expérimenter de nouvelles méthodes de travail, n'étant pas vraiment un grand fan des cours magistraux. Cependant, j'ai plus l'impression que l'auto apprentissage en anglais me permet de maintenir mon niveau plutôt que de vraiment l'améliorer. Mais est-ce vraiment son but ? [...] Je vois donc l'auto-apprentissage comme quelque chose de positif, mais plus pour la découverte d'une nouvelle méthode de travail que pour l'apprentissage de l'anglais. » [A3 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)]

5.2.1.3. Inconvénients

A11 et A12 cherchent à connaître les limites de l'auto-apprentissage par rapport au système classique [A11 et A12 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)] et ils perçoivent les avantages du système classique : professeur qui fournit un thème et le vocabulaire associé, retour sur la prononciation, conjugaison mais ne les retrouvent pas dans leur activité d'auto-apprentissage et envisagent cela comme une limite. Le professeur donne « une direction » [A11 et A12 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)].

A4 évoque le manque d'orientation qu'il a ressenti lors de ses débuts en auto-apprentissage mais conçoit que c'est à lui de trouver cette direction. Selon A3 l'auto-apprentissage nécessite une autre vision de l'apprentissage que celle qu'ils connaissent.

A4 : ouais après ils nous disaient aussi que c'était dommage que même si au début le concept est quand même intéressant, ils nous disaient que c'était dommage qu'on était pas aiguillés rien que pour le début parce que quand même nous lâcher dans un environnement qui est quand même assez super ben aujourd'hui y a tout y a internet y a des livres y a les cours y a énormément de choses et c'était flou et on savait pas trop où aller quoi

C : hum hum

A4 : alors on allait là on reculait on recule on recule on recule on recule on recule au final on n'a pas bougé quoi

C : ah bon ?

A4 : nan je sais pas pour moi

A3 : reculer c'est avancer si on se met dans l'autre sens

[...]

A4 : oui oui, oui donc voilà c'était dommage qui ait pas de qui ait rien qui est pas de un truc derrière qui nous dise bon ben voilà faut allez là mais bon après aussi c'est, s'ils nous demandent vous pouvez aller là c'est plus trop de l'auto-apprentissage puisque c'est pas à nous de choisir où on va [rires de S et C] donc c'est une belle contradiction aussi

[A3 et A4 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)]

5.2.1.4. Relation de franchise avec le conseiller

Tous les binômes entretiennent avec le conseiller une relation plus franche que celle qu'un étudiant partage avec un professeur. Ils lui font part des leurs émotions et avouent leurs pratiques effectives.

A11 et A12 avouent se sentir dans le « brouillard », leurs recherches n'ont pas abouti comme ils l'avaient prévu [A11 et A12 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

A3 et A4 reconnaissent avoir effectué une démarche PDCA (Plan Do Check Act) « sans forcément s'en rendre compte » [A3 et A4 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

A10 reconnaît ne pas ouvrir sa pochette d'anglais [A10 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. A9 et A10 se sentent aussi libres dans l'auto-apprentissage car ont déjà atteint le score TOEIC® nécessaire et le font savoir au conseiller [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)]. A10 associe le silence durant la séance à quelque chose de négatif [A9 et A10 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)].

La mise en place de l'auto-apprentissage au sein de l'ENSGSI suscite chez les apprenants un constat simple : ce dispositif d'apprentissage est en rupture avec le système classique. Les apprenants identifient certaines différences majeures. Ils reconnaissent au dispositif d'auto-apprentissage des avantages et des inconvénients mais ces opinions ne sont pas uniformes chez tous les apprenants. Un élément, que je considère en faveur du dispositif, est la relation de franchise qu'il permet d'instaurer entre les apprenants et le conseiller. Ils peuvent ainsi aborder plus facilement les attentes institutionnelles de l'établissement.

5.2.2. Se plier aux attentes de l'école, suivre les conseils de l'école pour réussir

La volonté de réussir leurs études et de valider leur diplôme est une priorité pour les apprenants, aussi ceux-ci ont quelques fois tendance à concevoir l'auto-apprentissage de l'anglais comme un moyen pour parvenir à ce but. Les apprenants n'ont pas toujours comme objectif premier de développer leurs compétences en langue anglaise ou d'apprendre à apprendre.

Pour A11 et A12, l'objectif est de répondre à ce que l'école attend d'eux. Ils souhaitent « définir des objectifs à atteindre, par rapport au niveau que l'on souhaite acquérir en anglais et de ce que l'on attend de nous », « être le plus près possible de ce que l'on attend de nous ». [A11 et A12 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)]

A3 et A4 pensent que leur score au test TOEIC® conditionne la validation de leur diplôme [A3 et A4 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)] et les apprenants questionnent le conseiller pour savoir si il est déjà arrivé que des étudiants avec un faible score au test TOEIC® puissent valider leur cursus [A3 et A4 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)]. Ils précisent qu'ils essayent « de mélanger un peu les trucs qu'on a sur nos fiches AQI là et les conclusions de la commission MP3 » [A3 et A4 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)]. A9 et A10 font également référence aux résultats reçus au mois de janvier et indiquent leur volonté de prendre en compte les fiches AQI [A9 et A10 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)].

Suite au rapport bilan, A9 justifie vouloir prendre un nouveau départ pour éviter le rouge, il associe sa couleur orange foncé à un changement de méthode nécessaire. Selon A10 la couleur n'est pas représentative de l'auto-apprentissage, ce qui est approuvé par le conseiller qui se dit satisfait de leurs actions [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)]. Afin « d'assurer [leur] année au GSI », les apprenants font le choix de mettre de côté l'auto-apprentissage de l'anglais au moment des partiels mais le reconnaissent [A9 et A10 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

Cette volonté de se plier aux attentes définies par le contexte institutionnel peut peu ou prou mener à la réussite ou à l'abandon de projet. Par exemple, A11 a décidé d'appliquer les principes de l'auto-apprentissage à un autre domaine, il s'est lancé dans l'apprentissage du saxophone [A11 et A12 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)]. À l'inverse, suite à une demande du conseiller, les apprenants A11 et A12 ont interrogé le reste de la promotion via Facebook pour connaître leurs attentes quant au projet d'espace film sur le wikispace et comme le

sondage n'a pas obtenu de réponse le projet a été abandonné [A11 et A12 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)].

Les apprenants ont ainsi tendance à accorder beaucoup d'importance à répondre aux attentes de l'institution. L'amélioration de leurs compétences linguistiques et méthodologiques semble être reléguée à un niveau de priorité inférieur mais soulève néanmoins chez les apprenants certaines appréhensions.

5.2.3. Appréhensions

Les apprenants évoquent durant les séances de conseil mais aussi au travers de leurs différents rapports les appréhensions qu'ils ressentent : ils craignent de ne plus avoir d'idées pour la suite de leur auto-apprentissage, ils questionnent le conseiller sur le fonctionnement de l'auto-apprentissage et font part des réticences qu'ils ont pu avoir au regard de l'auto-apprentissage avant de commencer celui-ci.

5.2.3.1. Perte d'idées pour la suite

Les binômes A3 et A4 ainsi que A11 et A12 font part, dès la deuxième séance de conseil, d'une certaine inquiétude quant à leur capacité à trouver des activités pour la suite. A11 et A12 se sentent à court d'idées dès la deuxième séance et le disent au conseiller : « là on commence déjà un peu à avoir du mal à voir ce qu'on va faire pour la prochaine fois » [A11 et A12 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)]. A3 et A4 évoquent également cette peur de la perte d'idée, d'un essoufflement, étant donné que l'auto-apprentissage représente une nouveauté pour eux, il est attrayant, mais ils s'interrogent pour la suite [A3 et A4 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)].

A9 et A10 abordent ce point lors du deuxième semestre, c'est-à-dire après la prise de recul du mois de janvier. Ils interrogent le conseiller sur la capacité du binôme à trouver des « méthodes différentes et originales jusqu'à la fin de l'année ». A10 justifie sa peur du manque d'idée car selon elle le binôme a « toujours les mêmes points à améliorer » [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)]. Il serait intéressant de savoir si elle sous-entend qu'il n'y a pas d'amélioration ou si ce sont leurs exigences qui croissent.

On remarque donc que ces interrogations concernant le manque d'idées n'apparaissent pas au même moment de l'année scolaire chez tous les binômes. Pour A11 et A12 et A3 et A4 ces questionnements naissent relativement tôt alors que pour A9 et A10 c'est après une période d'expérimentation de l'auto-apprentissage plus longue.

5.2.3.2. Questionnement sur le fonctionnement de l'auto-apprentissage

Afin de mieux cibler les attentes du conseiller et indirectement les attentes institutionnelles, les apprenants l'interrogent. A9 et A10 demandent s'il est nécessaire d'innover à chaque séance, afin de se conforter dans leur idée de « continuer sur une lignée », dans ce cas le questionnement vise l'obtention d'un aval du conseiller [A9 et A10 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)].

A11 et A12 interrogent le conseiller sur le contenu de leur apprentissage, ils s'assurent qu'il est possible d'arriver en séance en ayant plutôt travaillé la partie apprentissage que la partie langue anglaise, comme l'illustre le passage suivant : « on fait des recherches sur notre façon d'apprendre à nous-même nos préférences... est-ce qu'on peut arriver comme ça en séance et dire voilà ce qu'on a fait ça n'a pas vraiment de rapport avec l'anglais mais on a cherché à savoir est-ce que c'est bon ça... [...] oui mais la matière c'est anglais » [A11 et A12 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)].

Lors de la première séance après la prise de recul de janvier, il demeure des incertitudes et des interrogations pour A12, sur le(s) but(s) de l'auto-apprentissage : apprendre à apprendre ou mettre en place de nouvelles manières d'apprendre, il dit au conseiller : « vous m'avez dit qu'on devait chercher sur qu'est-ce que l'apprentissage plus sur ce que mettre en place de nouvelles manières d'apprendre, donc qu'est-ce que vous entendiez vraiment par-là ? » [A11 et A12 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*) dans le rapport de A3 et A4].

5.2.3.3. Retour sur les craintes avant de débiter l'auto-apprentissage

Certains apprenants évoquent les réticences qu'ils ont eues avant de commencer le travail d'auto-apprentissage en binôme. A4 pensait qu'il serait seul : « livré à moi-même », mais il a été très vite rassuré par les entretiens de conseil. Il les considérait au début comme une contrainte mais reconnaît, dans son rapport-bilan de janvier, qu'ils permettent une prise de recul [A4 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

A9 et A10 avaient des craintes différentes. A9 avait peur de former un binôme avec une personne qu'il n'« appréciait pas » alors qu'A10 craignait que l'amusement l'emporte sur le travail. Elle décrit ses appréhensions dans le passage suivant : « ok, ben moi je trouve que l'auto-apprentissage c'est vrai qu'au début moi j'étais un peu sceptique enfin j'me suis dit comment ça va se passer enfin je sais pas en plus à deux on va peut-être tenter plutôt de s'amuser que vraiment de travailler, et puis en fait au final je trouve que ça se passe bien et tout qu'on a des idées... ah oui parce que aussi je pensais je me suis dit bon si ça se trouve ça va se passer comme avec des autres groupes et tout on va faire que de regarder des vidéos machin mais en fait au final non on trouve des idées et tout et moi je trouve que ça se passe bien, je suis assez surprise agréablement surprise quoi parce que je pensais pas que ça se passerait comme ça » [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)]

Les apprenants ressentent donc certaines appréhensions à plusieurs niveaux envers l'auto-apprentissage. Ils considèrent aussi bien leurs actions futures et craignent de ne plus avoir d'idées, leurs actions présentes en interrogeant le conseiller sur le fonctionnement du dispositif et ils évoquent également les réticences qu'ils ont pu avoir avant de débiter. La relation entre les apprenants et le conseiller permet d'aborder librement ces sujets ainsi que d'autres qui régissent selon eux le bon déroulement de leur auto-apprentissage.

5.2.4. Ce qui est nécessaire

Les apprenants évoquent les caractéristiques qui régissent selon eux ce dispositif d'auto-apprentissage. Ils abordent la motivation, l'intérêt, la régularité et la réflexion.

5.2.4.1. Motivation

Durant la première séance A3 et A4 s'accordent à dire qu'il faut choisir entre motivation et apprentissage : « c'est quitte ou double soit motivation soit apprentissage » [A3 et A4 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. En janvier, leur position a évolué, ils conçoivent deux points essentiels à l'auto-apprentissage : la motivation et la répétition. (voir 5.2.4.3.) Selon eux, si la ressource est en lien avec leurs centres d'intérêts, ils s'impliqueront davantage ce qui stimulera leur motivation et pour être efficace ils doivent soutenir leur motivation [A3 et A4 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

Selon A9 et A10, les activités ludiques soutiennent la motivation et rendent le discours plus « naturel » que dans le contexte scolaire [A9 et A10 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)]. A10 précise qu'elle a besoin que l'expression et les activités soient « naturelles » pour être motivée [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)], elle qualifie l'acquisition de « naturelle » [A9 et A10 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)] et les apprenants précisent qu'ils ont besoin d'aimer ce qu'ils font pour apprendre [A9 et A10 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)].

5.2.4.2. Intérêt

Un certain intérêt pour le sujet ou l'activité est également nécessaire aux yeux des apprenants pour réussir leur auto-apprentissage. Selon A11 et A12 l'intérêt entraîne une meilleure mémorisation et un plus grand investissement : « ben moi je sais que dès que quelque chose attire mon intérêt j'ai moins de problèmes à le retenir ou je fonctionne beaucoup à l'intérêt dès que quelque chose voilà ça me, je me dis voilà c'est intéressant bon ben je vais voir ce qu'il y a sur le sujet je vais voir autour voilà » [A11 et A12 (*rapport et séance 2 – 15 novembre 2012*)]. Pour eux l'intérêt et l'envie sont nécessaires pour apprendre [A11 et A12 (*rapport bilan – fin janvier 2013*)].

A3 et A4 perçoivent l'intérêt qu'ils accordent à une activité au travers du dynamisme que celle-ci va engendrer chez eux. Ils perçoivent cette réaction comme un signe que « ça fonctionne » [A3 et A4 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)].

5.2.4.3. Régularité

Tous les binômes jugent que la régularité du travail permet de mener à bien leur auto-apprentissage. Selon A11 et A12, c'est la régularité dans le travail qui entraîne des résultats. [A11 et A12 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. Ils pensent que c'est le contact avec l'objet de l'apprentissage qui entraîne sa mémorisation, selon eux l'immersion est nécessaire à l'apprentissage [A11 et A12 (*rapport et séance 2 – 15 novembre 2012*)].

A10 envisage le contact prolongé avec la langue comme quelque chose de bénéfique : « sur le long terme à force d'entendre les mêmes expressions ben je pense c'est comme ça qu'on a un bon niveau d'anglais c'est pas à cause des cours c'est à force de regarder plein de vidéos de choses comme ça c'est là, qu'on a assimilé tout ça mais c'est pas en regardant une vidéo qu'on va apprendre une expression en fait » [A9 et A10 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)].

Pour A3 et A4, « la répétition est un élément essentiel à l'apprentissage » [A3 et A4 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)]. Comme mentionné précédemment (voir 5.2.4.1.), il y a pour eux deux points essentiels à l'auto-apprentissage : la motivation et la répétition. Par répétition les apprenants entendent la réutilisation d'une même ressource, ce qui leur permet de remarquer des éléments auxquels ils n'avaient pas portés attention en première lecture ou écoute. [A3 et A4 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)]

5.2.4.4. Réflexion

La réflexion, qu'elle précède ou suive l'activité est un élément qui apparaît nécessaire pour certains apprenants. Pour A11, il ne faut pas se « jeter tête baissée », il estime que plus de recherches sont nécessaires par rapport à ce qu'il avait imaginé [A11 et A12 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

A9 justifie le caractère obligatoire de certaines actions « il faut que » car il veut réussir et c'est selon lui le moyen pour y arriver [A9 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. A10 pense que le « processus derrière » est nécessaire, elle fait référence à la réflexion qui précède et suit chaque activité, en opposition avec une simple immersion dans la langue cible [A10 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)].

Les apprenants identifient la motivation, l'intérêt porté au sujet ou à l'activité, la régularité dans le travail et pour certains la prise de recul comme étant des éléments facilitateurs à leurs yeux du bon déroulement de leur auto-apprentissage.

L'auto-apprentissage en tant que dispositif de formation est donc jugé par les apprenants comme étant en rupture avec le système classique, ils cherchent à répondre aux attentes institutionnelles car celles-ci conditionnent leurs réussites scolaire et professionnelle. Une grande liberté est permise par le dispositif comme le soulignent les apprenants. Cette liberté leur alloue la possibilité d'interroger le conseiller et de lui faire part de leurs appréhensions afin de faciliter leur entrée dans l'auto-apprentissage. Ils évaluent les éléments indispensables et font également part de leur perception de l'objet de l'apprentissage qu'est l'anglais.

5.3. Perception de l'auto-apprentissage de l'anglais

Les apprenants envisagent l'auto-apprentissage de l'anglais à travers leur propre expérience de celui-ci. Ils abordent leur conception de la langue, les objectifs fixés ou à fixer, les activités qu'ils réalisent, les ressources qu'ils utilisent et la perception qu'ils en ont, leur rapports aux lieux et au temps, les différents types d'évaluation qu'ils imaginent ainsi que leur rapport au partage entre pairs.

5.3.1. Perception de la langue

Les apprenants font part de leur perception de ce qu'est une langue en abordant la langue écrite, la langue orale ainsi que ce que représente pour eux l'apprentissage/acquisition¹⁷ de la langue.

5.3.1.1. Langue écrite

A9 et A10 pensent que passer par l'écrit peut permettre d'apporter des corrections et d'étoffer la structure [A9 et A10 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)], mais ils précisent que le texte produit est différent d'un texte spontané [A9 et A10 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

5.3.1.2. Langue orale

A11 envisage les langues comme un moyen de communication car il utilise et mélange le français et l'iranien dans sa famille [A11 et A12 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)].

A9 et A10 questionnent le conseiller sur la faisabilité de se parler toute une soirée en anglais dans un environnement francophone [A9 et A10 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. Selon eux, l'oral doit être « fluide » et « naturel » [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)]. A9 et A10 effectue la distinction entre expression orale et compréhension orale et ils évaluent l'intercompréhension entre eux comme plus facile par rapport à l'intercompréhension avec un natif comme l'illustre l'extrait suivant :

A9 : après l'anglais moi je vois l'anglais comme je vois pas l'anglais comme une seule langue, pour moi c'est deux langues complètement différentes, d'un côté on a la compréhension, est-ce qu'on peut comprendre les anglais ? et l'autre côté de la langue c'est est-ce qu'on peut se faire comprendre des anglais, et pour le côté est-ce qu'on peut les comprendre je pense que tout ce qui est qu'on vient de faire les séries et tout au final c'est très utile tout ce qui est acquisition ben c'est

¹⁷ Apprentissage/acquisition fait référence au fait que les apprenants n'établissent pas de réelle différence entre ces concepts et utilisent parfois l'un à la place de l'autre.

très efficace. Ça c'est la pour moi c'est la partie la plus facile, après la partie comprendre non se faire comprendre par les anglais, pour moi c'est... le truc difficile où l'acquisition ben au final on vient de se rendre compte que c'était un petit peu plus difficile parce que c'était moins automatique

A10 : ben c'est pour ça qu'on travaillait entre nous sur, enfin nous c'est pas pareil parce que nous on essaye de se comprendre entre nous

[A9 et A10 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)]

A10 juge que la compréhension orale l'aide à produire à l'écrit mais pas à l'oral, elle effectue ce constat mais ne sait pas l'expliquer [A9 et A10 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)], alors que plus tôt dans l'année scolaire, le binôme envisageait de travailler les structures de phrase à l'écrit pour atteindre une expression orale plus fluide et ne plus « bloquer » sur les mots [A9 et A10 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)].

5.3.1.3. Apprentissage/acquisition de la langue

A9 et A10 jugent une séance bénéfique car le travail a concerné le vocabulaire, l'explication de phrase, les formes de phrases et les apprenants ont cherché à produire des phrases construites [A9 et A10 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)].

Selon A3 et A4 l'apprentissage est la mise en pratique de ce qui a été fait avant [A3 et A4 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. Ils considèrent plusieurs compétences : « On s'était dit que l'anglais est une langue vivante : ça se parle, ça s'écoute, ça s'écrit et il y a donc beaucoup de choses à prendre en compte pour aboutir à un mode d'apprentissage plus ou moins efficace. » [A4 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)]

A4 différencie les temps d'apprentissage et d'acquisition qu'il nomme respectivement « informations » et « connaissances » : « A chaque séance, on note tous les mots que l'on ne connaît pas sur une feuille. Par la suite, (quelques jours plus tard) on va traduire ces mots et les utiliser dans une phrase qui nous servira d'exemple. Pourquoi utiliser un exemple et attendre un peu avant de traduire? Parce qu'on pense qu'il ne faut pas mélanger connaissances et informations. La connaissance s'acquière à travers la mise en contexte, l'expérience et le temps. Par conséquent, A3 et moi essayons non seulement de garder cette trace écrite de notre nouveau vocabulaire mais aussi de l'utiliser dans un contexte particulier » [A4 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

A11 et A12 concentrent leur réflexion sur la quantité de connaissances et sur la manière d'en acquérir de nouvelles. Selon eux, plus on a de connaissance dans une langue, plus il est

difficile d'acquérir de nouvelles connaissances dans cette même langue. On ne peut pas atteindre un niveau de connaissance absolue d'une langue (ni en français, ni en anglais).

Lors du classement des films pour le projet d'espace film sur le wikispace, ils ont établi trois catégories, représentées par des étoiles, pour déterminer le niveau connaissances nécessaires pour comprendre le film [A11 et A12 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)].

Pour aborder leur vision de la langue anglaise les apprenants distinguent donc la langue écrite de la langue orale. De plus, ils décrivent la langue cible en terme d'apprentissage/acquisition de celle-ci, ce qui peut les aider à déterminer leurs objectifs.

5.3.2. Objectifs

Les objectifs des apprenants sont plus ou moins explicites à leurs yeux. A11 et A12 ont choisi d'utiliser leur score au test TOEIC® pour fixer un nouvel objectif à atteindre. Leur score respectif leur a permis de se situer sur le CECRL à un niveau B2, et de viser un niveau C1 [A11 et A12 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

A9 décrit ses objectifs à l'oral : « moi mon but c'est de pouvoir communiquer avec un anglophone de façon à ce qu'il y ait plus de *bug* quand je parle parfois je perds mes mots j'ai plus envie qu'il y ait cette période où je perds mes mots ça c'est mon objectif, le jour où j'aurai plus de *bug* ben pour moi je serai assez bilingue » [A9 et A10 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. C'est au cours d'une séance de conseil que les apprenants réalisent qu'il faudra choisir entre travailler l'expression orale ou la compréhension orale ; A9 est pour cette séparation des aptitudes mais A10 pensent pouvoir travailler les deux au cours d'une même séance, ce que déconseille le conseiller [A9 et A10 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)].

A3 et A4 projettent pour travailler leur compréhension orale de ne travailler « que l'oral », ils font ainsi référence à des podcasts ou de la musique, c'est-à-dire un support sonore sans support vidéo [A3 et A4 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)].

Ils choisissent au deuxième semestre de favoriser les échanges oraux entre pairs et décident d'organiser des repas avec d'autres apprenants de la promotion [A3 et A4 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)]. Ils questionnent leurs pairs sur Facebook pour connaître l'objectif du repas en anglais : travailler en groupe, apprendre l'anglais ou bien manger. Ils comptent après le premier repas, de prendre cinq minutes avant l'activité pour définir les objectifs [A3

et A4 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)). A3 a même décidé d'ajouter un objectif personnel durant le repas : ne pas fumer [A3 et A4 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

Les objectifs déterminés par les apprenants devraient les mener à la réalisation d'activité.

5.3.3. Activité

Les apprenants réalisent différents types d'activités. A11 et A12 lisent des sites web en anglais et s'aident du contexte pour comprendre les mots inconnus [A11 et A12 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. Ils regardent des films en version originale ou version originale sous-titrée [A11 et A12 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)]. A11 veut reprendre contact avec des personnes anglophones connues en stage [A11 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)], il compte aussi téléphoner régulièrement à sa famille anglophone pour discuter [A11 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)]. Les apprenants ont choisi de réaliser les fiches consacrées aux films et devant être mise en ligne en français, aussi cette rédaction n'a pas fait progresser leur niveau de langue en anglais [A11 et A12 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)].

A9 et A10 ont choisi une activité de compréhension et d'expression orale avec un support vidéo [A9 et A10 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. Ils ont aussi réécrit une chanson pour travailler le vocabulaire, la prononciation et l'accent [A9 et A10 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)]. Ils ont réalisé une activité au supermarché, où le mouvement est associé au fait de ne pas rester en place et pas à l'apprentissage par le mouvement [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)]. Ils ont utilisé le contexte, les éléments visuels et la gestuelle pour comprendre le sens et souhaitent utiliser la gestuelle pour apprendre [A9 et A10 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)]. Ils ont également rédigé un texte en imitant la structure d'un Ted Talks [A9 et A10 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

À l'inverse, A3 et A4 ont fait un jeu car ils voulaient jouer, sans se poser plus de question sur les raisons de sa mise en place [A3 et A4 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)].

Ainsi dans certains cas les activités mises en place par les apprenants sont réalisées pour répondre à un objectif qui lui-même correspond à un besoin. Dans d'autres cas, les apprenants effectuent une activité pour rendre compte d'un travail au conseiller.

5.3.4. Ressources

Les apprenants entretiennent un certain rapport avec les ressources numériques, ils utilisent majoritairement des ressources vidéos et enfin portent un jugement de valeur sur les différents types de ressources.

5.3.4.1. Rapport aux ressources numériques

A11 et A12 déclarent avoir du mal à trouver d'autres possibilités pour améliorer leur anglais, outre le fait d'utiliser une connexion internet pour être en contact avec la langue anglaise [A11 et A12 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. Lorsqu'ils m'ont demandé des ressources lors des entretiens de conseil ils ont formulé leur demande en termes de liens numériques [A11 et A12 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)]. A11 se souvient avoir cliqué sur des liens et lu des choses sur la mémorisation [A11 et A12 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)]. De même, A3 et A4 font référence à un sujet par la connaissance d'un Ted Talks [A3 et A4 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)].

Pour choisir une vidéo, A3 et A4 ont utilisé le critère de popularité du Ted Talks [A3 et A4 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. Ils utilisent aussi soit un smartphone ou un dossier auto-apprentissage sur bureau du PC pour conserver leur travail et y faciliter l'accès [A3 et A4 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)]. Ils pensent aussi que l'accès au téléphone portable interrompt les interactions entre les personnes [A3 et A4 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

A9 et A10 utilisent Google Traduction [A9 et A10 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

5.3.4.2. Rapport aux ressources vidéos

A11 et A12 ainsi que A9 et A10 considèrent que la plupart des binômes ont recours aux supports vidéos. A11 et A12 pensent que tous les binômes vont utiliser les films ou séries comme support de travail « à un moment de leur auto-apprentissage » [A11 et A12 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)]. Ils trouvent que les films sont un support facile d'accès [A11 et A12 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)].

A10 dévalorise le recours au support vidéo, en le considérant comme un recours en cas de manque d'idée comme l'illustre l'extrait suivant : « si ça se trouve ça va se passer comme avec des autres groupes et tout on va faire que de regarder des vidéos machin mais en fait au final non on trouve des idées et tout et moi je trouve que ça se passe bien, je suis assez

surprise agréablement surprise quoi parce que je pensais pas que ça se passerait comme ça » [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)].

5.3.4.3. Classification par les apprenants des types de ressources

A11 et A12 souhaite distinguer les documents en fonction des compétences qu'ils ont envie de travailler : ils envisagent ainsi de séparer l'audio du visuel [A11 et A12 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)].

Pour A9 et A10, certains documents sont destinés aux locuteurs natifs de l'anglais comme le document qu'ils ont choisi : l'émission Undercover boss. Ils opposent ce type de support à un Ted Talks qui leur paraît plus accessible à des locuteurs non-natifs de l'anglais [A9 et A10 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)].

A3 et A4 considèrent que les séries sont plus adaptées pour travailler l'oral et la prononciation alors que les documents écrits sont à préférer pour travailler la structure de la langue. S'ils visionnent des films, ils n'auront pas la volonté d'effectuer des retours en arrière, aussi pensent-ils que travailler avec des supports écrits est plus intéressant pour eux. Ils préfèrent lire des supports écrits pour améliorer leurs compétences en rédaction. Ainsi, l'incompréhension est mieux tolérée par les apprenants avec un support vidéo, alors qu'ils visent une compréhension détaillée quand ils utilisent un support écrit [A3 et A4 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)].

Pour eux, un article est « moins bien écrit » qu'un roman [A3 et A4 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)] mais lire un article et s'exprimer dessus est avantageux [A3 et A4 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)]. Le binôme a une vision restreinte des ressources qu'il pourrait utiliser car ils pensent avoir « utilisé presque tous les supports qui étaient possibles en anglais » [A3 et A4 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

Il est donc évident que les apprenants sont immergés dans les nouvelles technologies ce qui leur offre un accès plus que vaste à une multitude de ressources. L'objection qui pourrait être faite concerne l'utilisation que les apprenants font de cette multitude de possibilités. Ils sont pourtant capables de catégoriser les ressources en fonction de critères qu'ils définissent eux-mêmes. Cependant plusieurs binômes pensent avoir atteint une limite après quelques mois or il ne s'agit pas d'une limite de l'accès aux ressources mais d'une limite

méthodologique, qui ne leur permet de connaître qu'un aperçu des possibilités envisageables.

5.3.5. Rapports aux lieux et au temps

Les apprenants évoquent les différents lieux et les différents moments qu'ils choisissent pour réaliser leurs séances de travail.

5.3.5.1. Rapport aux lieux

A9 et A10 pensent que le temps ou le lieu n'impactent pas leur capacité à se mettre au travail et varient souvent les endroits ou les moments consacrés aux séances de travail [A9 et A10 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

A3 et A4 ont testé plusieurs lieux : les salles informatiques ou de TD de l'école et leurs domiciles mais n'ont pas constaté d'impact sur leur travail [A3 et A4 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

5.3.5.2. Rapports au temps

A11 et A12 écrivent vouloir « s'immerger complètement dans l'anglais avec le temps ». Ils envisagent de s'imposer une régularité quasi journalière dans leur travail. [A11 et A12 (*rapport et séance 1 – 15 novembre 2012*)]. Selon eux, le fait qu'ils n'aient jamais fait d'auto-apprentissage avant justifie leur choix d'une démarche étendue sur la durée [A11 et A12 (*rapport bilan – fin janvier 2013*)].

Le graphique que le binôme a réalisé pour leur rapport-bilan de janvier décrit le rapport entre le taux de connaissance et le temps nécessaire pour l'acquérir. Pour eux, une connaissance globale d'un sujet est rapidement atteinte mais une connaissance approfondie nécessite plus de temps [A11 et A12 (*rapport bilan – fin janvier 2013*)].

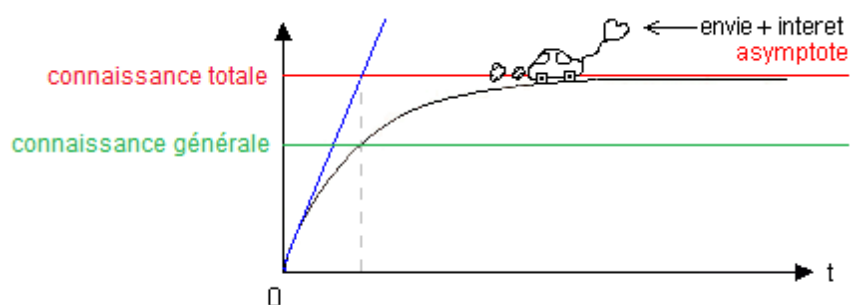


Figure 10 : Représentation graphique de l'auto-apprentissage à l'ENSGSI par A11 et A12

A10 décrit une activité comme étant « efficace » car « ça nous a pris pas mal de temps », ainsi plus une activité nécessite de temps, plus les apprenants ont le sentiment d'avoir été productifs et d'avoir utilisé leur temps à bon escient [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)].

A3 et A4 planifient leur temps de travail de façon à les arranger, ils choisissent des moments où ils pensent qu'ils seront efficaces, *ie* jamais après un TD ou un cours magistral. S'ils constatent ne pas être suffisamment productifs, ils font le choix de reporter leur séance de travail plutôt que de « perdre [leur] temps » [A4 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)]. Ils ont testé une séance dans la semaine ou plusieurs séances plus courtes [A3 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)]. Ils veulent planifier le travail de plusieurs séances pour « éviter de perdre du temps » et gagner en efficacité, et évaluent cette idée comme « bonne idée » avant même de l'avoir testée [A3 et A4 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)].

Les apprenants accordent donc plus d'importance aux moments de réalisation des activités qu'aux lieux de réalisation. Il me paraît plus réaliste de concevoir que l'importance accordée aux lieux n'est pas consciente ou pas volontaire chez les apprenants mais plutôt implicite.

5.3.6. Différents types d'évaluation

Les apprenants portent un jugement sur plusieurs éléments qui composent leurs parcours d'auto-apprentissage. Ils évaluent les activités qu'ils réalisent, ils évaluent leur progression depuis le début de leur auto-apprentissage. Ils envisagent et jugent des pistes possibles pour la suite et évaluent également les traces conservées.

5.3.6.1. Évaluation de l'activité

A9 et A10 évaluent avec précision les différentes activités qu'ils réalisent. Lors de la deuxième séance, ils constatent une bonne compréhension de la vidéo avec des difficultés en expression orale pour les deux membres mais des difficultés différentes pour chacun [A9 et A10 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)]. La séance suivante, ils identifient dans l'évaluation de leur rapport, les éléments qui ont posé problème lors de l'activité : « On a eu beaucoup de mal lorsque la personne juste avant, imposait une certaine action ou

commençait une description sans la terminer » [A9 et A10 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)]. En effectuant une activité au supermarché, ils jugent l'activité efficace car ils ont travaillé les quatre compétences [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)]. La séance suivante, leur activité a permis la vérification de l'idée selon laquelle ce n'est pas parce que l'on comprend les éléments d'une vidéo qu'on les apprend. Ils ont remarqué que les gestes aident à comprendre et souhaitent apprendre avec le mouvement [A9 et A10 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)]. Aussi, décident-ils d'imiter un Ted Talks pour produire un discours préparé et pouvoir le comparer par la suite avec leurs productions orales non préparées [A9 et A10 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

Suite à une activité de repas avec un autre binôme, A3 et A4 ont réalisé un petit retour en français pour évaluer les aspects positifs et ceux à améliorer dans l'activité. Ils ont été surpris de leur capacité à tenir la conversation en anglais. Leur constat est le suivant : « parce que on faisait des fautes (...) mais on comprenait(...) quand même le sens de la phrase donc on avait tendance à pas se reprendre en fait ». Ils pensent que la correction pendant l'activité peut « casser le rythme » et « enlever de la spontanéité » et demandent des solutions de correction « plus pédagogiques », le conseiller et moi-même évoquons les temps de la correction et c'est aux apprenants de choisir s'ils veulent être corrigés pendant l'activité ou non [A3 et A4 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

A3 accepte de devoir réaliser une activité pour l'évaluer, ie prendre du recul sur celle-ci alors qu'A4 questionne le conseiller sur l'évaluation avant même que l'activité n'ait été réalisée. A3 explique à A4 que « c'est quand on fera qu'on saura » [A3 et A4 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)].

5.3.6.2. Evaluation de la progression depuis le début de l'auto-apprentissage

A11 et A12 ont peu d'idées pour évaluer leur progression depuis le début de l'année. Ils envisagent de recourir à un test TOEIC® pour évaluer leur progression en comparant leur score avec le précédent. Ils considèrent que l'évaluation de la progression de leur niveau en anglais est plus difficile pour eux car ils ont un bon niveau en anglais [A11 et A12 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)]. Ils pensent avoir mis en place « beaucoup de choses » mais ne peuvent estimer les retombées pour leur apprentissage [A11 et A12 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)]. Actuellement ils n'ont pas de retour sur leur prononciation [A11 et A12 (*rapport*

et séance 5 – 28 février 2013]) et se demandent comment voir l'évolution du niveau d'anglais [A11 et A12 (rapport bilan – fin janvier 2013)].

A9 et A10 ont effectué un bilan en français après l'activité de la première séance et une fiche avec ce qu'ils ont pensé de la prestation de l'autre et de ses défauts. Dans la conclusion du rapport, les apprenants précisent les points que chacun d'entre eux doit améliorer [A9 et A10 (rapport et séance 1 – 15 novembre 2012)]. A partir du second rapport, A9 et A10 font figurer dans leur rapport et sous forme de petit tableau leur auto-évaluation et l'évaluation du second membre du binôme. [A9 et A10 (rapport et séance 2 – 29 novembre 2012)]. Ils considèrent le fait de s'évaluer et d'évaluer l'autre comme une aide [A9 et A10 (rapport et séance 3 – 13 décembre 2012)]. A10 prévoit un bilan en fin d'année scolaire pour voir les progrès réalisés et préparer l'année suivante [A9 et A10 (rapport bilan – fin janvier 2013)].

5.3.6.3. Evaluation des pistes envisageables

En se basant sur leurs recherches sur les manières d'apprendre et sur leur propre réflexion A11 et A12 concluent que leur façon d'apprendre leur convient mais ils envisagent d'autres pistes : « la méthode que nous utilisons (à savoir pour l'instant plus visuelle qu'auditive ou écrite) correspond à celle qui nous conviendrait le mieux. Néanmoins d'autres moyens d'apprendre se sont ouverts à nous, l'auditif auquel nous avons peu touché pour l'instant (mis à part grâce aux films). » [A11 et A12 (rapport et séance 3 – 13 décembre 2012)]. Les apprenants expliquent mettre en place des actions qui leurs ont réussi dans leurs précédents apprentissages [A11 et A12 (rapport et séance 3 – 13 décembre 2012)] mais précisent que la méthode utilisée présente des limites. Ils recherchent donc de nouveaux moyens d'apprentissage [A11 et A12 (rapport bilan – fin janvier 2013)]. Selon eux, c'est parce qu'ils ne savent plus quoi faire, qu'ils comparent avec leur précédents systèmes d'apprentissage [A11 et A12 (rapport et séance 5 – 28 février 2013)].

A9 et A10 considèrent le rapport bilan supplémentaire qu'ils ont réalisé fin janvier comme un nouveau départ « sur de bonnes bases » [A9 et A10 (rapport et séance 4 – 14 février 2013)].

5.3.6.4. Evaluation des traces conservées au fil des séances

A11 et A12 regrettent, à la fin d'une séance de conseil, de ne pas avoir pris de notes et ils acceptent ma proposition de recevoir l'enregistrement [A11 et A12 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)].

A9 et A10 considèrent qu'enregistrer leurs activités pourra leur permettre une prise de recul [A9 et A10 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)].

A3 et A4 souhaitent réutiliser leur liste de vocabulaire [A3 et A4 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)], ils conservent une trace via leur liste de vocabulaire dans leur PC mais souhaitent un moyen « de la rendre plus visible » [A3 et A4 (*rapport bilan –fin janvier 2013*)]. Eux aussi, pensent qu'un enregistrement de l'activité permettrait de constater les progrès sur la prononciation et l'accentuation des phrases [A3 et A4 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)]. A4 regrette de ne pas avoir conservé de trace concernant l'échec de l'activité de jeu avec A5 et A6 pour l'améliorer pour le repas avec un autre binôme, ce regret souligne une prise de conscience des apprenants [A3 et A4 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

Les apprenants évaluent plusieurs dimensions de leurs parcours en auto-apprentissage : les activités réalisées, leur progression depuis le début de l'année scolaire, les pistes qu'ils envisagent de suivre ainsi que les traces qu'ils ont conservées ou pas pour éventuellement leur permettre de revenir dessus ou les partager.

5.3.7. Rapports au partage entre pairs

Les apprenants avaient durant cette année scolaire deux outils majeurs pour partager avec la promotion : le groupe sur la page du réseau social Facebook et l'espace de partage wikispace.

5.3.7.1. Utilisation du réseau social Facebook

La page groupe sur le réseau social Facebook a servi à l'envoi de fichiers sons [A11 et A12 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)]. Elle a permis d'interroger les pairs concernant le projet d'espace films sur le wikispace. Ce sondage n'ayant pas obtenu de retour, les apprenants ont choisi d'abandonner le projet [A11 et A12 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)].

A3 et A4 ont utilisé ce moyen de communication car il l'ont jugé en adéquation avec leurs pratiques : « en sachant qu'en fin de cours à chaque fois ben tout le monde a plus envie de

partir que de rester pour remplir des questionnaires donc on s'est décidé à faire un questionnaire sur Facebook » [A3 et A4 (*rapport et séance 5 – 28 février 2013*)].

5.3.7.2. Utilisation du wikispace

A11 et A12 ont souhaité mettre en place une section sur le wikispace pour donner leur avis sur les films [A11 et A12 (*rapport et séance 2 – 29 novembre 2012*)]. Le premier but de ce projet est le partage avec les autres apprenants [A11 et A12 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)].

A9 et A10 ont utilisé leur espace wikispace pour publier les productions issues de leurs différentes activités : activité de réécriture des paroles d'une chanson [A9 et A10 (*rapport et séance 3 – 13 décembre 2012*)] ; rapport bilan fin janvier commun aux deux membres du binôme [A9 et A10 (*rapport et séance 4 – 14 février 2013*)] ; textes qui imitent la structure des Ted Talks [A9 et A10 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

Le conseiller apprécie les conclusions tirées par les apprenants suite à l'activité repas avec un autre binôme, A3 souhaitait faire figurer le détail de ces conclusions dans le rapport, A4 a préféré uniquement les mentionner dans le rapport pour pouvoir les détailler à l'oral lors de la séance de conseil. Les apprenants proposent tout de même de taper leurs idées et réflexions afin de les mettre à disposition sur le wikispace des autres apprenants qui pourraient vouloir faire la même activité. Le conseiller accepte, cependant les apprenants n'ont pas mis en pratique leurs intentions [A3 et A4 (*rapport et séance 6 – 21 mars 2013*)].

Ainsi les pratiques de partage entre pairs sont hétérogènes au sein des apprenants. Cependant ils s'accordent tous sur le fait que certaines données sont pertinentes pour eux en tant que binôme, qu'elles pourraient l'être au niveau de la promotion mais le 'passage à l'acte' de partage n'est pas systématique.

6. Discussion

Cette partie a pour but de résumer le cadre de l'étude, de rappeler la problématique ainsi que la méthodologie adoptée pour analyser l'objet d'étude. Elle vise à répondre au questionnement principal ainsi qu'à ouvrir le sujet.

6.1. Rappel du sujet

L'auto-apprentissage demande à l'apprenant de prendre en charge la responsabilité de son apprentissage. Cette responsabilisation des apprenants attendue par l'institution implique qu'ils soient à même de prendre du recul par rapport à leurs pratiques. Il convient ainsi de prendre en compte le rapport que les apprenants ont à leurs pairs, celui qu'ils entretiennent avec l'auto-apprentissage et il ne faut pas négliger le rapport qu'ils ont à l'objet de leur apprentissage, l'anglais dans la présente étude. Le dispositif ainsi que son organisation sont également des éléments qui conditionnent le recul que l'apprenant pourra avoir ou non sur ses pratiques d'auto-apprentissage. Une particularité du dispositif d'auto-apprentissage au sein de l'ENSGSI, est qu'il propose aux apprenants d'effectuer leur travail au sein de binômes créés par le dispositif. Ainsi cette étude a cherché à répondre à la question suivante : **Le travail en binôme soutient-il l'entrée dans l'auto-apprentissage ?** Pour cela j'ai analysé les propos écrits et oraux des apprenants. Les résultats obtenus démontrent que les variables analysées sont propres à chaque apprenant ; ce qui peut être justifié par le fait que l'auto-apprentissage est un processus interne et personnel. J'ai évidemment choisi de n'écarter aucune donnée mais plutôt d'en préciser la récurrence. Ainsi, certaines représentations sont communes à plusieurs apprenants, d'autres en revanche n'apparaissent que chez un ou peu d'apprenant(s).

Pour répondre à la problématique, il est possible de dire que dans le dispositif étudié la mise en place de binôme d'apprenants pour réaliser l'auto-apprentissage entraîne la réalisation d'éléments considérés par les apprenants comme facilitant leur entrée dans le dispositif. A l'inverse, la conception du dispositif présente aussi pour les apprenants des éléments qu'ils jugent moins facilitateurs. Il est aussi important d'aborder les variables qui n'avaient pas été envisagées lors de la formulation des hypothèses de la présente étude.

6.2. Le binôme comme aide à l'entrée dans l'auto-apprentissage

Tous les binômes reconnaissent, même s'ils ne sont pas dans cette situation (A11 et A12), qu'il est préférable que les deux membres du binôme présentent des différences entre eux. Ces différences peuvent se situer à plusieurs niveaux : méthodes d'apprentissage, objectifs, idées. Les apprenants constatent qu'à d'eux il est en plus possible d'apprendre l'un de l'autre. Certains apprenants couplent leur apprentissage de l'anglais à un partage de plaisir avec autrui qui partage certains centres d'intérêts et passions (A3 et A4 ; A11 et A12). Être deux permet aussi aux apprenants d'avoir la vision de l'autre sur soi qui est, selon eux plus objective (A9 et A10).

Ce dispositif offre une grande liberté de dialogue entre les apprenants et leur conseiller, premier lien pour eux, avec les attentes institutionnelles. Cette liberté de parole donne la possibilité aux apprenants d'aborder au travers d'une conversation à bâtons rompus les attentes institutionnelles. Les séances de conseil aident les apprenants à clarifier leurs objectifs et le fait que les séances de conseil se déroulent à quatre locuteurs relance plus fréquemment la conversation que dans un échange en face à face.

Les apprenants sont souvent surpris de la rupture nette et franche que représente l'auto-apprentissage par rapport à leurs précédentes expériences d'enseignements. Ils jugent les activités qu'ils décident de réaliser « naturelles » (A9 et A10), ce qui est un avantage indéniable pour eux. Ils ont ainsi le sentiment de ne pas avoir à se forcer pour réaliser les possibilités offertes par l'auto-apprentissage en binôme. Les apprenants apprécient également le fait de pouvoir découvrir de nouvelles méthodes de travail (A3 et A4) ; ils peuvent ainsi en découvrir d'autant plus qu'ils travaillent conjointement.

De plus les résultats d'analyse prouvent que toutes les appréhensions qu'avaient les apprenants avant de débiter l'auto-apprentissage ont disparues durant la période de l'étude. Ces constats ont été réalisés par les apprenants et leur ont permis par une certaine prise de recul. Cependant il n'est pas possible d'affirmer sur la base des présentes données qu'il s'agit d'un lien de cause à effet entre la mise en place de binôme et le fait de passer outre les craintes préliminaires. En revanche, c'est le cas pour les apprenants participant à cette étude c'est-à-dire pour les associations réalisées entre A3 et A4, A9 et A10 et éventuellement A11 et A12 dans une certaine mesure et même s'ils envisagent aussi les limites du dispositif.

6.3. D'autres éléments du dispositif soutiennent moins l'entrée dans l'auto-apprentissage

La rupture avec le système classique est vécue par certains apprenants (A11 et A12, A3 et A4) comme une perte de direction, fournie selon eux par le professeur. Ainsi le degré de responsabilité à prendre en charge n'est pas ressenti de la manière par tous les apprenants.

Les résultats de l'analyse permettent aussi d'affirmer que les apprenants ont tendance à vouloir d'abord répondre aux attentes institutionnelles avant de vouloir améliorer leurs compétences méthodologiques et linguistiques. Dans la mesure où le développement de ces compétences est une des attentes de l'institution, les apprenants considèrent logiquement ces objectifs mais pas systématiquement pour eux de manière consciente. Ainsi, le développement d'un dispositif d'auto-apprentissage par binôme doit avoir à cœur de défendre ces mêmes valeurs (Albero:2000).

De plus, les parallèles que les apprenants effectuent parfois entre leur projet d'auto-apprentissage de l'anglais et ceux concernant le reste de leur formation en cycle préparatoire permettent d'illustrer le parallèle entre un auto-apprenant efficace et ingénieur décrit par Rees et Bary (2010). Cependant il est important de noter que les apprenants participant à l'étude ainsi que tous les apprenants de la promotion de cycle préparatoire au cycle ingénierie ne sont encore ni des auto-apprenants expérimentés ni des ingénieurs ayant achevés leur cursus de formation. Pourtant je pense pouvoir affirmer que cette promotion a reçu un cycle préparatoire la préparant au mieux pour le cycle ingénieur. Même si les apprenants ont ressenti des réticences et éprouvé plus de difficultés cette année que des apprenants se faisant enseigner dans d'autres classes préparatoires, ils devraient en ressentir les effets dès l'an prochain lorsqu'ils se verront attribuer un nouveau membre pour leur binôme qui sera issu d'une autre école.

6.4. Variables inattendues

Pendant la réalisation de cette étude j'ai vu intervenir des variables impactant sur la réalisation des apprentissages que j'avais omis d'envisager dans mes hypothèses de recherche.

D'une part, certains projets d'apprentissage ont été initiés par un binôme mais pour l'ensemble de la promotion. Aussi cette notion de partage au sein d'un groupe plus large que le binôme pourrait trouver son origine dans le fait que le partage ait été initié au sein du binôme. Là encore, il n'est pas possible de l'affirmer dans la mesure où des projets tels que les repas entre binômes (A3 et A4) ou un espace de partage sur les films visionnés (A11 et A12) n'avaient pas été imaginés.

D'autre part, je n'avais pas envisagé l'importance des ressources numériques dans les pratiques des apprenants. En effet, une grande majorité d'étudiants passe un grand nombre d'heure face à un ordinateur relié à Internet. Cet outil a également été plus qu'utilisé pour mener à bien ce projet de recherche. Il faut préciser que les pratiques effectivement réalisées consistent à multiplier les tâches : par exemple écouter de la musique et discuter en ligne et effectuer une recherche. Il serait intéressant de s'interroger sur la conscientisation de ces pratiques dans l'esprit des apprenants. En effet, à des fins d'apprentissage, les possibilités offertes par les TIC ne sont ni négligeables ni nécessairement conscientisées pour les apprenants. Il est ainsi possible de multiplier les supports, d'interagir avec eux, de recevoir un avis de pair et l'accès à l'information est instantané.

7. Pistes envisageables

Le pôle MP3 (Management, Projet Personnel et Professionnel) de la formation à l'ENSGSI vise trois objectifs : les langues, l'auto-apprentissage et le développement personnel, ainsi « chaque étudiant utilise le système d'auto-apprentissage pour mettre en place des actions qui visent à développer les compétences managériales qu'il a pu identifier grâce aux enseignements du pôle MP3 » (Rees et Bary 2010:4). Le développement personnel vise « l'autonomisation des étudiants par un travail réflexif sur leurs pratiques, leurs représentations, valeurs, émotions, interactions avec autrui » (Bary 2006:3-4).

J'aimerais pouvoir étudier dans le cadre d'une recherche dans le domaine des sciences de l'éducation, les savoirs et savoir-faire que l'auto-apprentissage des langues en binôme permet de développer et qui contribuent à développer chez les étudiants des compétences d'ingénieurs en innovation. Par exemple leur capacité à gérer le temps, à définir leurs besoins, à planifier l'action, à s'auto-évaluer ou à travailler en équipe.

Je souhaiterais me concentrer sur les nouvelles associations qui vont être réalisées à la rentrée prochaine. Je compte étudier les six nouveaux binômes constitués pour appréhender les représentations des 'nouveaux' et comprendre comment les 'anciens' vont réagir face à celles-ci. Je chercherai à savoir si l'expérience des 'anciens' est reconnue, et si elle pourra leur permettre d'être considérés comme des 'experts' dans les binômes alors que les 'nouveaux' seront plutôt 'novices'.

Je souhaite focaliser ma recherche sur l'apport de l'auto-apprentissage des langues dans les autres domaines de la formation des étudiants de l'ENSGSI.

CONCLUSION

Pour conclure ce projet de recherche, il est nécessaire d'en rappeler le problème initial. Cette étude a été menée auprès d'un public d'auto-apprenants de l'anglais dans un contexte institutionnel : L'Ecole Nationale Supérieure en Génie des Systèmes Industriels ou ENSGSI. Ce dispositif présente la particularité de former des binômes d'apprenants pour la réalisation de l'auto-apprentissage de l'anglais. Cette étude a cherché à savoir si l'entrée dans l'auto-apprentissage est soutenue et facilitée par le travail en binôme. Elle avait pour but d'étudier l'interaction créée entre les membres du binôme pour savoir si celle-ci pouvait faire évoluer conjointement leurs réflexions personnelles sur l'apprentissage.

Pour répondre à ce problème, j'ai choisi une population de trois binômes et j'ai étudié les rapports réalisés par les apprenants pour leurs séances de conseil ainsi que les propos échangés durant ces mêmes séances. La collecte des données s'est étendue sur une période d'environ cinq mois. L'analyse a consisté en une lecture attentive des propos afin de catégoriser, au regard de la littérature, les attitudes, valeurs, croyances et représentations des apprenants quant à leur auto-apprentissage de l'anglais. L'étude se focalise sur l'influence des pairs sur les représentations personnelles des apprenants face au dispositif d'auto-apprentissage. Enfin elle témoigne du développement de représentations au sein du binôme et elle rend compte du changement de méthodes de travail imposé par l'école. L'étude présente également l'adhésion ou non des apprenants au dispositif proposé et imposé.

Les apprenants expriment aux travers des données recueillies leur perception d'eux-mêmes et des autres, leur perception de l'auto-apprentissage ainsi que leur perception de l'objet d'apprentissage : l'anglais. L'association de deux apprenants pour la réalisation de l'auto-apprentissage est très majoritairement considérée comme un atout. Les apprenants constatent que si les membres du binôme sont différents, l'apport de l'autre sera d'autant plus important. Ils qualifient les possibilités offertes par ce nouveau dispositif de « naturelles », ce qui les motive et les encourage à poursuivre dans la mesure où ils ressentent moins l'effort fourni que dans les activités scolaires. De plus les discussions

entretenues en séances de conseil soutiennent une certaine proximité avec l'institution par le biais de la proximité et de la franchise avec le conseiller.

Chaque binôme participant à l'étude a pu surmonter les appréhensions individuelles éprouvées avant le début de l'auto-apprentissage, ce qui me permet de conclure que ces associations ont contribué à l'accomplissement de ce processus. En revanche il n'est pas possible de généraliser sur le fait que la création de binômes entraîne systématiquement le dépassement des appréhensions de la part des apprenants. Il serait pour cela nécessaire d'étudier une plus large population.

J'aimerais suggérer le suivi des apprenants ayant contribué à cette étude. En effet, à la rentrée prochaine chacun d'eux sera associé à un nouveau membre de binôme issu d'une classe préparatoire à enseignement transmissif direct. Il me paraît intéressant d'envisager d'étudier ces six nouveaux binômes afin d'appréhender les représentations des 'nouveaux' et de comprendre comment les 'anciens' vont tenter de les modifier.

BIBLIOGRAPHIE

- ABÉ D. et GREMMO M.-J. Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent. *Mélanges Pédagogiques*, 1981, p.3-32.
- ALBERO B. *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermes Science Lavoisier, 2003. 316p.
- ALBERO B. *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan, 2000. 306p.
- BAILLY S. La formation de conseiller. *Mélanges CRAPEL*, vol.22, 1995, p.63-83.
- BANDURA A. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris Bruxelles : De Boeck, 2003. 859p.
- BANDURA A. *L'apprentissage social*. Bruxelles : P. Mardaga, 1980. 206p.
- BANDURA A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1986. 617p.
- BARBOT M.-J. Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question. *Mélanges CRAPEL*, 2006, vol.28, p 29-46.
- BARY, R. Auto-apprentissage et formation d'ingénieurs : ruptures, pratiques et innovations. *7^{ème} colloque européen sur l'autoformation « faciliter les apprentissages autonomes »*, 2006, p1-7.
- BERNARD M. *Penser la mise à distance en formation*, Paris : L'Harmattan, 1999. 298p.
- CAMATARRI G. et BARBOT M. *Autonomie et Apprentissage : L'innovation dans la formation*. Paris : PUF, 1999. 244p.
- CARETTE E. Introduction de l'autonomie dans le système éducatif français : des réponses, des questions. *Mélanges CRAPEL*, 2000, vol. 25, p. 185-197.
- CARETTE E. et CASTILLO D. Devenir conseiller: quels changements pour l'enseignant?. *Mélanges CRAPEL*, 2004, vol. 27, p.71-97.

- CARRÉ P. Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ?. *Savoirs*, Hors-série, 2004, p.9-50.
- CARRÉ P., MOISAN A. et POISSON D. *L'autoformation : Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF, 1997. 276p.
- CARRE P. Autoformation. In CHAMPY, P., ÉTÉVÉ, C., DURAND-PRINBORGNE, C. et al. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 1994. p.96-97.
- COLLECTIF DE CHASSENEUIL. *Conférence de consensus: Formations Ouvertes et à Distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel*, L'harmattan, 2000, 196p.
- CUQ J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International, 2003. 303p.
- DICKINSON L. *Learner autonomy: 2. Learner training for language training*. Dublin : Authentik, 1992. 67p.
- DUDA R. Autonomisation et scolarisation en milieu scolaire. *Mélanges Pédagogiques*, 1988, p.49-57.
- DURKHEIM E. *De la division du travail social*. Paris : PUF, 1991 (cop. 1930). 416p.
- ETS GLOBAL. 2012; *Les tests TOEIC®* [en ligne]. <http://www.etsglobal.org/Fr/Fre/Tests-et-preparation/Les-tests-TOEIC>. [Réf. du 09 juin 2013].
- GIORDAN A. Les nouveaux modèles pour apprendre: dépasser le constructivisme?. *Perspectives*, 1995, XXV, p.109-127.
- GREMMO M.-J. Conseiller en langues : Proposition d'analyse de deux décennies de théorie et de pratique(s) pour une approche comparée du tutorat en FOAD. In RIVENS-MONPEAN A. et BARBOT M.-J. *Dispositifs médiatisés en langues et accompagnement-tutorat*. Lille : Editions du Conseil Scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle, 2009. p.173-190.
- GREMMO M.-J. Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, 1995, vol.22, p.33-61.

- GREMMO M.-J. et RILEY, P. Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL*, 1997, vol. 23, p.81-107.
- HOLEC H. Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre?. *Mélanges Pédagogiques*, 1990, p.75-87.
- HOLEC H. Stratégies d'enseignement et autonomisation : les voies de l'auto- apprentissage. *In VAN ESSEN A., HOLEC H., MANGENOT F. et al. EFL on the continent of Europe*, Milan : Roma, 1992. p.31-36.
- HOLEC H. et GREMMO M.-J., Evolution de l'autonomie : le cas de l'apprenant D. *Mélanges Pédagogiques*, 1986, p.85-101.
- HOLEC, H. Autonomie et apprentissage des langues étrangères. *Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe*, 1979, p.48-64.
- ISMAÏL N. *Mise en oeuvre d'un dispositif de formation ouverte en langue étrangère : autonomisation et évaluation*. Thèse de Doctorat en Sciences du langage [en ligne]. Université de Lorraine, [S.n.], 2012 [Réf. du 09 juin 2013]. 769p. Disponible sur : <http://www.theses.fr/2012LORR0112>
- JÉZÉGOU, A, « La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle », *Distances et savoirs*, vol. 5 / 3, 2007, p. 341-366.
- LAMEUL G. Penser ensemble et de façon solidaire, sujet et situation au sein du dispositif. *In LAMEUL G. Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*, Lyon : Chronique sociale, 2009, p.21-43.
- LECLERC G., NADEAU J.-R. et SAUVÉ L. L'individualisation de l'enseignement à l'université : ses effets d'autonomisation et de socialisation sur les apprenants. *Formation et Prospective*, 1987, p.7-15.
- LINARD M. *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : PUF, 1998. 288p.
- LITTLE D. *Learner autonomy : 1. Définitions, Issue and problems*. Dublin : Authentik, 1991. 62p.

- MALGLAIVE G. Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Education permanente*, 1988, p.53-61.
- NYHAN B. *Promouvoir l'aptitude à l'autoformation. Perspectives européennes sur la formation et le changement technologique*. Bruxelles : Presses universitaires européennes, 1991. 200p.
- OXFORD R. L. *Language learning strategies : What every teacher should know*. Boston : Wadsworth, 1990. 342p.
- PLON M. et MOSCOVICI S. Choix et autonomie du sujet. La théorie de la « réactance » psychologique. *L'année psychologique*, 1968, vol. 68, 2, p.467-490.
- PRÉVOST H., *L'Individualisation de la formation: autonomie et/ou socialisation*. Lyon : Chronique Sociale, 1994. 178p.
- RAHM A. L'espace Alpha : pour mieux apprendre. *Prospective pédagogique*, 1996, 9, p.27-28.
- REES M. et BARY, R. L'apprenant responsable, ou comment intégrer les langues dans une école d'ingénieurs généraliste misant sur la pédagogie par l'action, le développement personnel, le coaching et l'accompagnement personnalisé. *Congrès annuel de l'UPLEGESS*, 2010, p1-6.
- REINDERS H. The what, why and how of language advising. *MexTESOL* [en ligne]. 2008, vol. 32, 2, [Réf. du 09 juin 2013], p.13-22. Disponible sur : <http://innovationinteaching.org/language-advising/>
- ROGERS C. The Foundations of the Person-Centered Approach. *Education* [en ligne]. 1979, vol. 100, 2, [Réf. du 09 juin 2013], p.98-107. Disponible sur : <http://www.elementsk.com/libraryofarticles/foundations.pdf>
- SCHWARTZ B. *L'éducation demain*. Paris : Aubier-Montaigne, 1972. 333p.
- WENDEN A. *Learner strategies for learner autonomy : Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1991. 172p.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| REMERCIEMENTS | 3 |
| SOMMAIRE..... | 4 |
| INTRODUCTION..... | 6 |
| 1. PRESENTATION DU DISPOSITIF..... | 9 |
| 1.1. L'APPRENTISSAGE DES LANGUES FAIT PARTIE DE LA FORMATION D'INGENIEUR..... | 9 |
| 1.2. L'APPRENTISSAGE DE L'AUTONOMIE FAIT PARTIE DE LA FORMATION D'INGENIEUR | 10 |
| 1.3. LES OBJECTIFS A ATTEINDRE SONT FIXES PAR LE DISPOSITIF INSTITUTIONNEL | 11 |
| 1.4. LE MODE D'ÉVALUATION EST IMPOSE | 11 |
| 1.4.1. ÉVALUATION DU NIVEAU DE LANGUE..... | 11 |
| 1.4.2. ÉVALUATION DE LA CAPACITE DES APPRENANTS A PRENDRE EN CHARGE LEUR APPRENTISSAGE | 12 |
| 2. REVUE DE LITTÉRATURE | 14 |
| 2.1. DEFINITIONS DES CONCEPTS UTILISES | 14 |
| 2.1.1. APPRENTISSAGE/ACQUISITION | 14 |
| 2.1.2. AUTONOMIE | 14 |
| 2.1.3. AUTOFORMATION..... | 15 |
| 2.1.4. APPRENTISSAGE AUTODIRIGE / AUTO-APPRENTISSAGE..... | 15 |
| 2.1.5. AUTONOMISATION..... | 16 |
| 2.1.6. DISPOSITIF..... | 17 |
| 2.1.7. REPRESENTATIONS | 17 |
| 2.2. LE DEVELOPPEMENT DES COURANTS PEDAGOGIQUES VISANT A DEVELOPPER L'AUTONOMIE EN REPONSE AUX BESOINS EXISTANTS ET AUX NOUVEAUX BESOINS | 18 |
| 2.2.1. AUTO-REGULATION DE L'INDIVIDU ET CONTROLE EXTERNE DE L'INSTITUTION | 18 |
| 2.2.1.1. L'auto-régulation, basée sur la nature humaine..... | 19 |
| 2.2.1.2. L'autodirection en réponse aux attentes institutionnelles ?..... | 19 |
| 2.2.1.3. Le dispositif nécessite un soutien et un partage de valeurs de l'institution | 20 |
| 2.2.2. LE DEVELOPPEMENT DE L'AUTODIRECTION COÏNCIDE AVEC UNE EVOLUTION DES BESOINS HUMAINS..... | 20 |
| 2.3. ARTICULATION APPRENTISSAGE VS. APPRENDRE A APPRENDRE..... | 22 |
| 2.3.1. ARTICULATION DE DEUX MOMENTS..... | 22 |
| 2.3.2. ... FACILITEE PAR LES ENTRETIENS DE CONSEIL | 23 |
| 2.4. ROLE DU CONSEILLER | 24 |
| 2.4.1. DES OBJECTIFS DIFFERENTS D'UN PROFESSEUR | 24 |
| 2.4.2. LES OBJECTIFS DU CONSEILLER..... | 25 |
| 2.5. ATTITUDES DES APPRENANTS FACE A L'AUTO-APPRENTISSAGE..... | 25 |
| 2.5.1. RAPPORT AUX PAIRS..... | 25 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 2.5.2. | RAPPORT A L'AUTO-APPRENTISSAGE..... | 27 |
| 2.5.3. | RAPPORT A L'OBJET (AUX OBJETS) DE L'APPRENTISSAGE..... | 30 |
| 2.6. | SYNTHESE..... | 31 |
| 3. | <u>RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES</u> | 33 |
| 4. | <u>METHODE DE RECHERCHE</u> | 35 |
| 4.1. | CHOIX D'ORIENTATION DU STAGE..... | 35 |
| 4.2. | RECUEIL DE DONNEES..... | 36 |
| 4.3. | CREATION DU CORPUS POUR L'ANALYSE | 38 |
| 4.3.1. | COMPOSITION DU CORPUS POUR L'ANALYSE..... | 38 |
| 4.3.2. | TRAITEMENTS DES DONNEES | 39 |
| 4.3.3. | CONSULTATION DES DONNEES | 41 |
| 5. | <u>RESULTATS DES ANALYSES</u> | 42 |
| 5.1. | PERCEPTION DE SOI ET DES AUTRES..... | 42 |
| 5.1.1. | PERCEPTION DU NIVEAU ET DES PREFERENCES | 42 |
| 5.1.1.1. | De l'apprenant lui-même..... | 42 |
| 5.1.1.2. | De l'apprenant par le second membre du binôme | 43 |
| 5.1.1.3. | Du binôme | 44 |
| 5.1.1.4. | De la promotion par le binôme | 44 |
| 5.1.1.4.1. | Perception du niveau..... | 44 |
| 5.1.1.4.2. | Perception des pratiques..... | 45 |
| 5.1.1.4.3. | Perception des projets coopératifs | 45 |
| 5.1.2. | PERCEPTION DE L'ASSOCIATION DES DEUX MEMBRES DU BINOME | 45 |
| 5.1.2.1. | Caractère de prévisibilité..... | 46 |
| 5.1.2.2. | Constat..... | 46 |
| 5.1.2.3. | Complémentarité | 47 |
| 5.1.3. | RECONNAISSANCE DES BESOINS LANGAGIERS..... | 49 |
| 5.2. | PERCEPTION DE L'AUTO-APPRENTISSAGE | 50 |
| 5.2.1. | RUPTURE AVEC LE SYSTEME CLASSIQUE..... | 50 |
| 5.2.1.1. | Différences..... | 50 |
| 5.2.1.2. | Avantages | 51 |
| 5.2.1.3. | Inconvénients..... | 51 |
| 5.2.1.4. | Relation de franchise avec le conseiller..... | 52 |
| 5.2.2. | SE PLIER AUX ATTENTES DE L'ECOLE, SUIVRE LES CONSEILS DE L'ECOLE POUR REUSSIR..... | 53 |
| 5.2.3. | APPREHENSIONS..... | 54 |
| 5.2.3.1. | Perte d'idées pour la suite | 54 |
| 5.2.3.2. | Questionnement sur le fonctionnement de l'auto-apprentissage | 55 |
| 5.2.3.3. | Retour sur les craintes avant de débiter l'auto-apprentissage..... | 55 |
| 5.2.4. | CE QUI EST NECESSAIRE | 56 |
| 5.2.4.1. | Motivation | 56 |

| | | |
|---------------|---|------------------|
| 5.2.4.2. | Intérêt..... | 57 |
| 5.2.4.3. | Régularité..... | 57 |
| 5.2.4.4. | Réflexion | 58 |
| 5.3. | PERCEPTION DE L’AUTO-APPRENTISSAGE DE L’ANGLAIS..... | 59 |
| 5.3.1. | PERCEPTION DE LA LANGUE | 59 |
| 5.3.1.1. | Langue écrite..... | 59 |
| 5.3.1.2. | Langue orale..... | 59 |
| 5.3.1.3. | Apprentissage/acquisition de la langue | 60 |
| 5.3.2. | OBJECTIFS | 61 |
| 5.3.3. | ACTIVITE | 62 |
| 5.3.4. | RESSOURCES | 63 |
| 5.3.4.1. | Rapport aux ressources numériques..... | 63 |
| 5.3.4.2. | Rapport aux ressources vidéos | 63 |
| 5.3.4.3. | Classification par les apprenants des types de ressources..... | 64 |
| 5.3.5. | RAPPORTS AUX LIEUX ET AU TEMPS | 65 |
| 5.3.5.1. | Rapport aux lieux | 65 |
| 5.3.5.2. | Rapports au temps | 65 |
| 5.3.6. | DIFFERENTS TYPES D’EVALUATION | 66 |
| 5.3.6.1. | Evaluation de l’activité | 66 |
| 5.3.6.2. | Evaluation de la progression depuis le début de l’auto-apprentissage | 67 |
| 5.3.6.3. | Evaluation des pistes envisageables..... | 68 |
| 5.3.6.4. | Evaluation des traces conservées au fil des séances..... | 69 |
| 5.3.7. | RAPPORTS AU PARTAGE ENTRE PAIRS | 69 |
| 5.3.7.1. | Utilisation du réseau social Facebook | 69 |
| 5.3.7.2. | Utilisation du wikispace | 70 |
| 6. | <u>DISCUSSION.....</u> | <u>71</u> |
| 6.1. | RAPPEL DU SUJET | 71 |
| 6.2. | LE BINOME COMME AIDE A L'ENTREE DANS L'AUTO-APPRENTISSAGE | 72 |
| 6.3. | D'AUTRES ELEMENTS DU DISPOSITIF SOUTIENNENT MOINS L'ENTREE DANS L'AUTO-APPRENTISSAGE | 73 |
| 6.4. | VARIABLES INATTENDUES | 73 |
| 7. | <u>PISTES ENVISAGEABLES</u> | <u>75</u> |
| | <u>CONCLUSION.....</u> | <u>76</u> |
| | <u>BIBLIOGRAPHIE</u> | <u>78</u> |
| | <u>TABLE DES MATIÈRES</u> | <u>82</u> |
| | <u>TABLE DES FIGURES.....</u> | <u>86</u> |
| | <u>INDEX DES AUTEURS</u> | <u>87</u> |

TABLE DES FIGURES

| | |
|--|----|
| FIGURE 1 : REALISATION DE L'AUTO-APPRENTISSAGE PAR ANNEE D'ETUDE AU SEIN DE L'ENSGSI | 9 |
| FIGURE 2 : COMPETENCES TRANSVERSALES MISE EN ŒUVRE DANS LA REALISATION DES ROLES D'ELEVE ET D'INGENIEUR [REES & BARY (2010)] | 10 |
| FIGURE 3 : EXEMPLE D'ABAQUE DE REGNIER FOURNIS AUX APPRENANTS A L'ISSU DU PREMIER SEMESTRE | 12 |
| FIGURE 4 : INFLUENCE DES SEANCES DE CONSEIL SUR LA REALISATION DE L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGE (REINDERS, 2008) | 22 |
| FIGURE 5 : RELATION ENTRE LES DEUX TEMPS DE L'APPRENTISSAGE FACILITE PAR UNE PRISE DE REcul (PR) | 23 |
| FIGURE 6 : STRATEGIES SOCIALES D'APPRENTISSAGE SELON OXFORD (1990:21) | 27 |
| FIGURE 7 : REPRESENTATION GRAPHIQUE DE L'APPRENTISSAGE PAR A26 ET A27 | 37 |
| FIGURE 8 : COMPOSITION TYPE D'UNE PARTIE DU CORPUS CONCERNANT A UN BINOME D'APPRENANTS | 40 |
| FIGURE 9 : REPRESENTATION GRAPHIQUE DE L'AUTO-APPRENTISSAGE A L'ENSGSI PAR A9 ET A10..... | 48 |
| FIGURE 10 : REPRESENTATION GRAPHIQUE DE L'AUTO-APPRENTISSAGE A L'ENSGSI PAR A11 ET A12 | 65 |

INDEX DES AUTEURS

| A | |
|---------------------------------------|------------------------|
| Albero | |
| 2000 ..15, 19, 20, 22, 23, 24, 28, 73 | |
| 2003 | 23, 24, 25, 27, 30, 31 |
| B | |
| Bandura | |
| 1980 | 25 |
| 1986 | 21 |
| 2003 | 26 |
| Barbot | |
| 2007 | 24 |
| Barbot et Camatarri | |
| 1999 | 18 |
| Bary | |
| 2006 | 75 |
| Bernard | |
| 1999 | 20 |
| C | |
| Carette et Castillo | |
| 2004 | 18 |
| Carré | |
| 1994 | 18 |
| 1997 | 20, 21 |
| 2004 | 21, 26 |
| collectif de Chasseneuil | |
| 2000 | 17 |
| Cyr | |
| 1996 | 28, 29 |
| D | |
| Dickinson | |
| 1992 | 30 |
| Duda | |
| 1988 | 26, 30, 31, 34 |
| Durkheim | 17 |
| 1930 | 6 |
| G | |
| Giordan | |
| 1995 | 28 |
| Gremmo | |
| 1995 | 25 |
| 2009 | 24 |
| Gremmo et Riley | |
| 1997 | 19, 31 |
| H | |
| Holec | |
| 1979 | 15 |
| 1990 | 14, 15, 22, 31 |
| 1992 | 14, 16, 17, 19, 33 |
| 1994 | 14, 16 |
| I | |
| Ismâïl | |
| 2012 | 17, 20 |
| L | |
| Lameul | |
| 2009 | 17 |
| Leclerc, Sauvé, Nadeau | |
| 1993 | 16 |
| Linard | |
| 1998 | 17 |
| Little | |
| 1991 | 14 |
| M | |
| Malglaive | |
| 1988 | 22, 23 |
| Moscovici et Plon | |
| 1968 | 26 |
| N | |
| Nyhan | |
| 1991 | 20, 21 |
| O | |
| Oxford | |
| 1990 | 21, 27 |
| P | |
| Prévost | |
| 1994 | 16, 21 |
| R | |
| Rahm | |
| 1996 | 20 |
| Rees et Bary | |
| 2010 | 10, 73, 75 |
| Reinders | |
| 2008 | 22, 30 |
| Rogers | |
| 1979 | 18, 19, 31 |
| S | |
| Schwartz | |
| 1972 | 24 |
| W | |
| Wenden | |
| 1991 | 28, 29 |

ANNEXES

Par soucis d'économie, d'impact écologique et de facilitation d'accès aux données, j'ai choisi de fournir également une copie numérique des annexes.

Afin d'éventuellement offrir la possibilité à un autre étudiant ou à un autre chercheur de réexploiter mon corpus, j'ai choisi de diffuser deux formats : PDF et Word.