

projets pédagogiques à caractère professionnel (PPCP), les parcours de découverte au collège, et autres éléments d'ouverture sur des démarches plus individuelles. La déjà ancienne pédagogie de projet revient en force pour libérer l'élève d'un cadre par trop normalisant, parfois contre-productif.

Accompagner les apprenants dans une démarche d'autoformation nécessite l'acquisition d'attitudes coûteuses en temps, à la fois temps passé sur le terrain avec les étudiants et temps de formation par la réflexion et l'action. La pratique quotidienne en centre de ressources se déroule en double piste continue : alimenter l'environnement offert aux étudiants, tout en observant ce qui s'y déroule et répondre aux demandes, tout en sachant parfois les anticiper. Il s'agit de passer d'une logique de l'enseignement à une logique de l'apprentissage. C'est indéniablement un nouveau métier.

6.7. Conclusion

L'autoformation comme démarche pédagogique développée dans les CRL de l'université Louis Pasteur, constitue un modèle d'apprentissage construit qui répond à des questions éducatives soulevées par un contexte politico-économique, mais qui reste délibérément inscrite dans une approche humaniste du développement et de l'insertion de l'individu dans la société. L'organisation d'un dispositif d'autoformation en langues dans une grande université scientifique a répondu à une commande institutionnelle dans un souci de meilleure efficacité pédagogique et organisationnelle. Les questions du développement de l'autonomie de l'étudiant ont été posées à cette occasion et ont servi de base à la conception du dispositif. Elles peuvent être considérées comme l'apport spécifique des sciences humaines par le truchement, dans ce cas, des langues et cultures étrangères, à des étudiants scientifiques fonctionnant principalement sur un mode transmissif de savoirs académiques. Le dispositif d'autoformation s'est progressivement intégré dans les mœurs universitaires en perdant peu à peu son statut d'innovation pédagogique, mais en restant un domaine d'investissement économique et politique important, car il relève momentanément le défi de la pratique des langues par un grand nombre d'étudiants spécialistes d'autres disciplines. En participant à la formation globale des étudiants par une approche nouvelle, mais dans une discipline secondaire, l'autoformation ne remet pas en cause la tradition universitaire, mais apporte une touche de modernité et une complémentarité bienvenue.

Chapitre 7

Autoformation des adultes et contexte institutionnel : l'apprentissage de l'anglais en semi-autonomie au CNAM de Paris

Danièle ABE-HILDENBRAND

Le développement de l'autoformation où l'apprenant devient sujet de son apprentissage pose question en termes de faisabilité dans les contextes institutionnels qui accueillent une masse importante d'étud^{ants}. Dans cette contribution, nous proposons d'étudier les caractéristiques utiles à la conception de dispositifs d'apprentissage où l'apprenant est considéré dans sa dimension personnelle et dans lesquels il est amené à être capable de se former tout au long de la vie. Après avoir évoqué le cheminement qui a conduit à mettre en place de telles formations, nous nous appuierons sur le dispositif d'Apprentissage de l'anglais en semi-autonomie, créé en 1994, au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) de Paris, dans lequel sont accueillis, chaque année, plusieurs centaines d'adultes en formation hors temps de travail et qui comprend un centre de ressources et un dispositif d'accompagnement.

7.1. Apprendre autrement

7.1.1. La pédagogie de l'autonomie

La pédagogie de l'autonomie¹ a été la résultante d'un faisceau d'événements philosophiques, sociaux, économiques, technologiques et de travaux en linguistique appliquée, en psycholinguistique et en sociolinguistique à la fin des années 1960. Elle vise à transférer sur la personne qui apprend un certain nombre de rôles et de tâches jusqu'alors dévolus à l'enseignant, pour que celle-ci puisse plus tard se former et entretenir ses connaissances et ses compétences tout au long de la vie, sans avoir obligatoirement recours à un formateur. Elle se définit en termes d'apprentissage plus qu'en termes d'enseignement, se préoccupe davantage des processus d'apprentissage que des méthodes pour faire apprendre, et prend en compte les personnes qui apprennent dans leur diversité, avec leurs modes de fonctionnement, leurs attitudes et représentations singulières.

Cette acquisition de compétences à apprendre et à se former valorise la personne qui devient sujet de son apprentissage (Lesne, 1977), vise à faire acquérir la capacité d'« apprendre à devenir » pour une préparation à l'apprentissage tout au long de la vie (Lecabec, 1998), et apporte des éléments de solution au problème de l'entretien et du perfectionnement en langues sans augmenter le nombre d'enseignants de manière exponentielle pour dispenser un enseignement personnalisé à de grands nombres d'individus (Cembalo et Holec, 1973). Cependant, en modifiant les rapports de l'individu-apprenant au savoir et au pouvoir, il devient nécessaire d'inventer de nouveaux rôles et modes d'interaction entre l'institution de formation, les pédagogues, les apprenants et les ressources, de manière à mettre en œuvre une pédagogie de l'autonomie avec ses corollaires, l'apprendre à apprendre (Châlon, 1970) et l'aide à l'autonomisation. En effet, si les technologies et les modalités de formation qui leur sont liées permettent une mise en relation directe de l'apprenant et des contenus à acquérir, la plupart des chercheurs s'accordent sur la nécessité absolue d'interventions humaines dans les processus d'intégration de ces nouvelles modalités (Barbier-Bouvet, 1982 ; Barbot, 1993).

7.1.2. L'autonomisation de l'apprenant

L'autonomisation se distingue de l'individualisation des apprentissages en ce sens que, si cette dernière laisse à l'utilisateur une certaine latitude dans la gestion de

son parcours d'apprentissage, le contrôle pédagogique de la formation² reste assuré par une personne extérieure. En revanche, lorsque l'élève-apprenant est autonome, il a en plus d'une certaine souplesse dans les modalités de réalisation de son parcours, la capacité de diriger lui-même ses actes d'apprentissage, c'est-à-dire d'effectuer des choix conscients et raisonnés pour analyser ses besoins, les transformer en objectifs d'apprentissage, utiliser des supports et des techniques d'apprentissage adéquats et s'évaluer avec pertinence et cohérence en fonction des seuils d'acceptabilité qu'il s'est fixés (Holec, 1990).

La maîtrise de ce rôle passe par le déconditionnement des apprentissages antérieurs vis-à-vis de ses représentations concernant l'apprentissage en général, la langue qu'il souhaite apprendre, et l'apprentissage de cette langue. Cette remise en cause est réalisée grâce à une prise de conscience explicite et explicite de ses pratiques et comportements d'apprentissage avec des outils comme des grilles d'analyse ou des questionnaires (Narcy, 1991), ou par l'intermédiaire de médiations éducatives comme les discussions d'apprentissage avec un enseignant devenu conseiller (Thomas et Harri-Augstein, 1985).

L'apprenant apprend à développer et mettre en œuvre des compétences métacognitives pour pouvoir apprécier ses actes d'apprentissage³ et savoir décider de garder ou inflechir les choix effectués à l'étape précédente, il « apprend à apprendre ». L'institution l'aide à le faire en mettant en place une préparation d'ordre technique et une autre d'ordre psychologique destinée à développer ses compétences cognitives et métacognitives, mais également la capacité affective nécessaire à maintenir sa motivation et sa volonté d'apprendre (Dickinson, 1981). Si le travail sur la méthodologie peut être effectué avant, après ou pendant l'acquisition de la langue-cible, les expérimentations effectuées sur des groupes et sur des individus ont montré que les publics adultes, souvent dans l'urgence, acceptent plus volontiers d'apprendre à apprendre en même temps qu'ils apprennent l'anglais.

7.1.3. Le dialogue pour l'autonomisation

Selon Esch (1999), la principale invention dans cette nouvelle pédagogie a été l'importance accordée aux renversements des rôles interactionnels traditionnels pour la transmission des savoirs. Les enseignants sont passés d'une pédagogie du savoir transmis et de la parole à une pédagogie rogérienne du soutien à l'apprentissage et du dialogue.

2. P. Carré (1992) distingue le contrôle social, le contrôle pédagogique et le contrôle psychologique de la formation.

3. N. Leselbaum rend compte dans son ouvrage de 1982 de l'importance de l'auto-évaluation dans la pédagogie de l'autonomie pour des publics en formation initiale.

1. « Autonomie » signifie dans ce chapitre « capacité d'apprendre sans se faire enseigner » et non « autonomie langagière ». L'histoire du concept tel qu'il est utilisé dans ce texte est développé dans M.-J. Grenmo et P. Riley (1997).

Dans la pédagogie de l'autonomie, les entretiens de conseil sont le lieu social où l'échange avec le conseiller permet à l'apprenant d'expliquer ses comportements et ses choix, l'amenant ainsi à prendre conscience de ses propres mécanismes. Grâce à l'apport informatif du conseiller, il peut développer de manière efficace ses connaissances sur la langue cible et sur la culture d'apprentissage⁴. Les conversations d'apprentissage sont utilisées, comme les *learning conversations* expérimentées à l'université de Brunel à la fin des années 1970, pour établir une distance de manière à ce que l'apprenant se regarde apprendre et se confronte avec les référents externes représentés par d'autres ou par la situation. Ceci l'aide à déterminer les seuils d'acceptabilité pour l'apprentissage qu'il essaie de réaliser (Thomas et Harri-Augstein, 1990) et peut l'amener à changer ses représentations pour une plus grande adéquation entre ses besoins et ses choix (Gremmo, 1995a).

En s'exprimant avec l'enseignant devenu conseiller, le rééquilibrage entre les poids respectifs de l'enseignant et de l'apprenant dans la relation pédagogique peut avoir lieu, rétablissant la parole de l'élève presque inexistant dans la salle de classe, comme le révèlent les analyses du discours pour la prise de parole, le temps de parole, la distribution des tours de parole et la nature des actes de parole (Gremmo, Holec et Riley, 1977). En lui laissant mener la totalité ou une partie de l'entretien, le conseiller lui laisse prendre un certain contrôle, ce qui a pour effet de le rendre plus actif et de modifier son rôle et la représentation qu'il en a dans la relation pédagogique. L'interactivité en face à face permet une négociation permanente entre le conseiller et l'apprenant avec une réactivité immédiate et une densité inégale par d'autres canaux comme les moyens télématiques ou téléphoniques (Abé, Gremmo et Régent, 1981 ; Makin, 1994).

7.2. Autonomisation et massification

Pour fournir une réponse adaptée à un grand nombre d'usagers, l'institution doit concilier des exigences contradictoires : d'une part, il s'agit d'offrir une multitude de formations personnalisées qui prennent en compte la diversité des demandes, des besoins, des situations d'apprentissage, des styles et représentations de chacun (Duda et Riley, 1990), et faire en sorte que le temps passé par le formateur avec chaque apprenant soit suffisamment long et les entretiens suffisamment « autonomisants » pour permettre à l'apprenant de prendre sa place dans la relation pédagogique, sans pour autant multiplier de manière exponentielle les moyens en formateurs.

4. L'étude réalisée par H. Holec et M.-J. Gremmo (1986, 1987) montre comment l'apprenant acquiert progressivement les critères utiles à la réalisation des différentes étapes de son apprentissage.

7.2.1. De l'individualisation dans les groupes à l'autonomisation de nombres restreints d'usagers

Les dispositifs pour l'autonomisation pour les grands nombres se sont progressivement construits, avec d'abord des expériences de formation en alternance et de travail individualisé en groupe avec une part importante de prescription et contrôle de l'enseignant, même si la réalisation des parcours bénéficiait d'une certaine souplesse. Celles-ci ont mis en évidence la faisabilité de ce mode de formation hors de la présence de l'enseignant, le bon degré d'acceptation de la part des intéressés et son caractère « déconditionnant » par rapport aux modes de formation plus classiques (Harding et Legras, 1974 ; Abé, Henner-Stanchina et Smith, 1975).

La mise en place d'un dispositif nouveau au CRAPEL⁵ en 1975, qui aidait des individus hors de tout groupe à se former par eux-mêmes, devait faire progresser les recherches en matière d'auto-direction des apprentissages. Dans le système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien (SAAS), l'apprenant est placé au centre d'un environnement interactif complexe qui lui permet de trouver les éléments de comparaison et de mesure dont il a besoin pour prendre en charge son apprentissage (Henner-Stanchina, 1976). Les ressources mises à sa disposition, à l'origine peu nombreuses et didactiques, se sont progressivement diversifiées et déstructurées, avec de moins en moins de didactisation, de plus en plus de documents authentiques et de latitude pour l'utilisateur. Les fonctions de l'enseignant devenu « conseiller » et celles de l'anglophone « locuteur natif » se sont progressivement différenciées et affinées et leur degré de contrôle sur l'apprentissage de l'usager a progressivement diminué. La notion de conseiller a été définie et précisée, ainsi que les conduites des usagers et les conditions d'autonomisation aux différentes étapes de l'apprentissage (Abé et Gremmo, 1981).

7.2.2. Les contraintes économiques pour l'autonomisation d'un nombre important d'individus

La conception et la mise en place d'un dispositif d'apprentissage en auto-direction dans l'espace langues d'une grande entreprise en 1991, a demandé la rationalisation et l'optimisation des moyens utilisés dans le SAAS (Abé, 1995). Un certain nombre de compromis ont dû être réalisés entre les visées pédagogiques et les contraintes économiques, en particulier pour ce qui concerne le volume de l'accompagnement, consommateur de « temps d'enseignant ».

5. Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues, Université Nancy 2, fondé par Y. Châlon en 1970.

Pour élaborer le dispositif, le temps de conseil consacré à la méthodologie et la durée des contacts avec l'anglophone ont été calibrés et uniformisés, en dépit de besoins variables selon les individus. Le volume optimal de conseil souhaitable pour l'acquisition d'une capacité d'autonomisation mesurée grâce à l'observation de trajectoires d'apprentissage décrites dans H. Holec et M.-J. Gremmo (1986, 1987), combiné au temps moyen que passait l'apprenant autonome en entretien de conseil dans le SAAS pour la durée de l'apprentissage, a abouti à un *ratio* de 10 % de travail consacré à la méthodologie de l'apprentissage sur la totalité du volume de travail individuel prévu.

Dans le même temps, les coûts d'investissement pour l'achat des matériels étaient largement compensés par la diminution des coûts de fonctionnement : grâce aux progrès de la technologie, 25 % du budget volume horaire utilisé par le conseiller pour élaborer et préparer les supports d'apprentissage était économisé, car il était possible de se procurer des ouvrages et outils d'apprentissage de nature et de contenus suffisamment variés et diversifiés pour les besoins de ces formations.

7.2.3. Les contraintes en milieu institutionnel

Au CNAM, l'environnement général dans lequel évoluent les auditeurs peut être qualifié de prescriptif et de peu individualisé. Les formations diplômantes dispensées par l'établissement sont régies par des programmes officiels et des habilitations comportant des instructions précises ; les enseignants décident des modalités des enseignements qu'ils dispensent et les auditeurs ont peu d'action sur les contenus des formations, leur mode de réalisation, leur progression, les supports et les activités pendant les cours, le volume horaire en présentiel, sur les évaluations, qu'elles soient sommatives ou formatives.

Le service langues est partie intégrante de ce contexte et la validation des connaissances consiste en une certification externe à l'établissement. Les candidats doivent obtenir un niveau au test BULAT⁶, variable selon le diplôme visé. Les auditeurs peuvent choisir de s'y préparer en s'inscrivant à des cours du soir en présentiel ou de s'autoformer dans le dispositif d'apprentissage en semi-autonomie. L'innovation pédagogique que constitue la mise en place d'un apprentissage auto-dirigé, introduite comme action de changement dans ce contexte fortement structuré, a été vécue moins comme une perturbation que comme un progrès par les auditeurs mais a suscité des réserves ou de l'indifférence de la part des personnels enseignants et des adaptations parfois difficiles de l'administration dans l'établissement.

6. *Business Language Test*, élaboré par UCLES, université de Cambridge.

Les étudiants du CNAM, réservés lors de l'étude de faisabilité réalisée avant la création du dispositif d'apprentissage en semi-autonomie (20 % de personnes intéressées), sont maintenant 50 % à choisir spontanément ce mode d'apprentissage. Les intervenants enseignants et personnels administratifs choisis pour travailler dans le centre de ressources l'ont été sur la base du volontariat et ont été fortement sensibilisés et formés pour apprendre à conseiller ou à accueillir autrement les usagers, de manière à renforcer la cohérence et l'efficacité du dispositif. La rigidité du calendrier scolaire, les plages de travail ouvrables des administratifs qui doivent être présents en dehors des horaires jusqu'alors appliqués dans l'établissement, les recrutements des personnels non enseignants extérieurs à l'établissement, et particulièrement les locuteurs natifs, soumis à des réglementations difficilement conciliables avec la disponibilité de ces personnes, la prise en compte du changement de nature des tâches pédagogiques dans le calcul des services des enseignants, la taille des locaux et le manque de souplesse ou de réactivité de l'administration pour l'obtention d'espaces utilisés de manière non régulière, la réglementation en matière de comptabilité publique pour la perception de cautions sont autant de contraintes qui pèsent sur un dispositif flexible et innovant.

7.3. Caractéristiques pour favoriser l'autonomisation en contexte institutionnel

7.3.1. Un environnement d'apprentissage complexe pour inciter à la prise de décision

Pour permettre à l'apprenant d'effectuer des choix en prenant les décisions réfléchies, les ressources mises à disposition sont multiples, variées, avec pour fonction d'informer, faire réfléchir ou socialiser les usagers, une ressource pouvant avoir plusieurs de ces fonctions repérées par B. Alberro (1998, 1999). Elles peuvent être décrites selon deux axes, celui de l'acquisition de la méthodologie ou de la langue-cible d'une part, et celui des ressources matérielles et humaines d'autre part.

Une médiathèque « pédagogique »

Les ressources matérielles les plus nombreuses sont celles qui concernent l'acquisition des compétences langagières. La médiathèque contient des supports pour l'apprentissage de l'anglais sur tous les médias existants, avec des contenus variés : documents didactiques ou authentiques⁷, avec ou sans traitement de didactisation, avec ou sans exercices d'entraînement, avec ou sans aide pour l'apprentissage, adaptables et utilisables en activités de découverte ou de renforcement (Carette et Holec, 1995).

7. Documents non fabriqués à des fins didactiques.

Celles qui concernent la méthodologie sont informatives, ou informatives et réflexives, et comprennent des documents écrits de description du dispositif, des fiches de suivi, des questionnaires informatifs sur l'expérience des usagers comme apprenant de langue, sur leurs besoins, leurs attentes et l'évaluation de leurs compétences. Chaque support d'apprentissage est décrit dans une fiche détaillée et avec des critères pédagogiques utiles pour la sélection de chacun des 700 titres de la médiathèque, à l'aide d'une documentation informatisée consultable à distance⁸. Le logiciel permet à l'utilisateur la sélection de plus en plus fine d'un support particulier selon les critères explicites comme l'objectif de travail, la rapidité du débit de parole, l'accent, le type de discours, le type d'exercices, l'aide pour le travail individuel sans accompagnement.

Un accompagnement spécifique pour l'apprendre à apprendre

Les conseillers, dont le rôle essentiel est de « conseiller, pas d'enseigner » (Gremmo, 1995b), assurent les entretiens en langue maternelle pour l'apport conceptuel sur la langue cible et sur l'apprentissage, ainsi que pour le travail sur la méthodologie pendant 90 % de leur temps de présence dans le centre de ressources⁹, la description des supports et de la gestion administrative et pédagogique des inscrits. Parallèlement, les locuteurs natifs, témoins de l'usage de la langue cible, sont utilisés comme personnes-ressources interactives et socialisantes qui aident les apprenants dans leur pratique communicative, essentiellement à l'oral lors d'entretiens individuels ou dans des groupes restreints.

7.3.2. Un centre ouvert et un apprentissage indépendant

Une interface entre le monde extérieur et l'institution de formation

Le centre de ressources et son dispositif d'accompagnement sont conçus comme une interface entre l'apprentissage dans l'institution et l'apprentissage tout au long de la vie, hors de celle-ci (Albero, 1998, 1999 et 2001a). En effet, s'il s'agit non seulement d'« informer l'apprenant de l'environnement qu'il aura à affronter pour persévérer dans sa volonté d'apprendre » (Dumazedier, 1998b), mais également de lui proposer d'évoluer dans un contexte dans lequel il aura pratiqué un environnement ouvert sur le monde extérieur pendant sa formation (Abé, 1994).

Les ressources sont volontairement des supports disponibles en librairie, non fabriqués à l'intérieur de l'institution. Les documents authentiques et ludiques constituent 40 % des supports de la médiathèque du centre de ressources. Les

8. La documentation peut être consultée sur Internet à l'adresse suivante : <http://doc.crac.cham.fr/flbweb/flb.htm>

9. Dans ce même ouvrage, M.-J. Gremmo rend compte de la spécificité que constituent les entretiens-conseil et le rôle du conseiller.

apprenants sont encouragés à travailler avec leurs ressources personnelles utilisées dans leur profession ou pour leurs loisirs, ou avec les outils fournis par les moyens de communication comme Internet. Le prêt des supports à domicile permet leur utilisation possible en permanence et le lieu choisi par les apprenants est à 95 % situé en dehors de l'établissement.

Les locuteurs natifs sont volontairement non enseignants, et choisis en fonction de la variété d'anglais qu'ils utilisent, des métiers qu'ils exercent et de leur âge. Ils assurent des entretiens individuels dans des simulations décidées et prévues par l'apprenant, ou animent des groupes de séances de discussions sur des thèmes et selon des modalités non scolaires, avec comme consigne de se comporter comme des adultes qui communiquent avec d'autres adultes dans un environnement non didactique.

Moins de présence et de contrôle pour davantage de responsabilisation

La prescription et le jugement externes sont, autant que faire se peut, évités dans la formation. Le dispositif en semi-autonomie n'est pas imposé mais proposé à l'inscription, les auditeurs ayant le choix entre ce mode de formation et les cours traditionnels. Les inscrits ont la possibilité de choisir eux-mêmes leurs objectifs de travail, leurs documents par l'intermédiaire de la documentation informatisée, et d'utiliser les techniques d'apprentissage qu'ils souhaitent. Les conseillers leur font prendre conscience de leurs représentations et de leurs choix implicites, sans apporter de jugement. A l'écoute, ils n'initient pas obligatoirement les interactions et ne contrôlent pas les décisions prises par l'apprenant.

Les apprenants sont invités à travailler en dehors de la présence de l'enseignant, même dans le centre de ressources où ils travaillent seuls avec des supports autocorrectifs. Ils sont invités à résoudre leurs problèmes par eux-mêmes ou en différé avec le conseiller, ce qui vise à diminuer leur dépendance vis à vis de l'enseignant. Parallèlement, ils apprennent à évaluer leurs actes d'apprentissage en fonction des objectifs à atteindre et des seuils d'acceptabilité qu'ils se sont fixés. L'auto-évaluation est encouragée, les ressources contiennent la possibilité d'autocorrection. Les anglophones ont pour consigne d'intervenir comme ils le feraient dans leur vie personnelle et professionnelle, de corriger les erreurs de production de manière communicative. L'appréciation de la compétence langagière est éventuellement réalisée en différé, à la demande de l'auditeur, à partir de l'enregistrement des conversations suggéré lors des entretiens de conseil.

7.3.3. Une logistique différente de l'hétéroformation

Des repères mobiles

L'environnement pédagogique propose un cadre fixe avec des éléments pouvant être choisis et organisés par chaque usager de manière modulable tout au long de la formation. Les repères de l'enseignement traditionnel comme l'heure de cours, avec un groupe, un intervenant, une salle de classe, sont remplacés par un agencement non linéaire et variable des matériaux, des lieux et des intervenants : les entretiens avec les locuteurs natifs pour les simulations individuelles ont lieu sur rendez-vous, les groupes des séances d'expression orale fonctionnent à dates variables avec une composition qui dépend à chaque séance de la demande exprimée des apprenants qui souhaitent y participer. Seul le conseiller demeure le même pendant tout l'apprentissage, renforçant ainsi la place accordée à la méthodologie.

Les rendez-vous avec les conseillers sont pris d'un entretien sur l'autre, dans des plages horaires multiples dans la semaine, le rythme des entretiens de conseil étant établi par l'usager selon le volume de travail réalisable entre deux entretiens. L'utilisation du centre et de ses ressources est forfaitaire pendant le semestre, mais l'accessibilité aux ressources est limitée, pour ce qui concerne le nombre de supports empruntés en même temps et la durée des prêts, le nombre et la durée des entretiens de conseil et des séances avec les anglophones, ainsi que les plages où il est possible de rencontrer le conseiller et l'anglophone.

D'autres cadrages pour la gestion du temps et des moyens

Le calcul du volume d'heures d'accompagnement prévu par apprenant et par semestre est fonction des autres formations du service langues et des ratios obtenus dans les dispositifs similaires précédents. Le temps de travail individuel suggéré à l'apprenant pour son auto-apprentissage est établi de manière à être similaire à celui que passe un auditeur en cours présentiel. De la même manière, pour l'institution, un auditeur « coûte » le même volume horaire dans les deux dispositifs. Ce calcul inclut les heures passées en entretiens individuels avec les conseillers et les locuteurs natifs, et les séances de groupes animées par les conseillers ou les anglophones. Le taux de rémunération varie selon la nature des intervenants et le type d'intervention.

Par rapport au volume de travail suggéré à l'apprenant, le volume de l'accompagnement est défini à raison de 10 % réservés au travail sur la méthodologie, réalisable en majorité sous forme d'entretiens individuels, et de 20 % proposés en majorité sous la forme de groupes de discussions pour la pratique communicative. Le taux de remplissage des groupes étant plus difficile en cours, la fluidité des inscriptions dans ce dispositif permet un ratio légèrement moins coûteux en heures d'enseignement, tout en offrant à l'apprenant la possibilité de 30 % de

temps d'accompagnement sur la durée de son apprentissage. Les rendez-vous annulés au dernier moment donnent du temps aux intervenants pour gérer administrativement leurs inscrits ou effectuer du travail pédagogique sur les ressources.

Un suivi permanent du dispositif

Pour l'institution, l'atomisation des composantes de la formation et la non-linéarité des cheminements pour un grand nombre d'usagers exige un cadrage précis et un suivi statistique pour quantifier les moyens et les adapter à la demande. Il permet de mesurer le comportement des apprenants dans le dispositif, le temps qu'ils passent à travailler sans accompagnement, le nombre de rencontres avec les différents intervenants et les documents utilisés et de vérifier que le dispositif est adapté aux visées pédagogiques et aux usagers. Le suivi concerne également la qualité du travail des conseillers qui font l'objet d'une formation approfondie et d'une concertation régulière.

7.4. Conclusion

L'environnement d'apprentissage créé dans ce dispositif en semi-autonomie peut être rapproché des conditions dans lesquelles évoluent les apprenants autodidactes performants observés par les chercheurs anglo-saxons. Ceux-ci cheminent dans un environnement riche et complexe, utilisent une démarche aléatoire qui évolue sans *a priori*, sont actifs, savent tolérer l'incertitude, se connaissent comme apprenants et mettent en jeu des compétences sociales pour se créer des réseaux de ressources (Tremblay, 1996). La capacité d'autonomisation des usagers est développée par la qualité de l'interface pédagogique avec les conseillers, et par la possibilité offerte aux apprenants d'effectuer des cheminements variables et des apprentissages par essai-erreur. Les mesures réalisées par B. Albero dans son étude de 1998 auprès des usagers ont positionné le dispositif du CNAM comme dispositif à « dominante auto-directive », ce qui conforterait l'idée que les usagers y apprennent bien à « mieux apprendre ». Quant à l'évaluation du dispositif par les apprenants, leur degré de satisfaction concerne la personnalisation de l'accompagnement, la souplesse du dispositif et les résultats obtenus pour l'acquisition des compétences langagières statistiquement au moins aussi satisfaisants que ceux des cours traditionnels, et parfois la capacité à prendre en charge leur propre formation.

Dans l'établissement, l'implantation d'un tel dispositif reste limitée à l'apprentissage de l'anglais. Il est vrai que l'intervention importante d'un conseiller pour davantage d'auto-structuration des parcours d'apprentissage, l'invitation à l'utilisation de produits pédagogiques conjuguée à la prise de distance par rapport à cette consommation, et le choix de l'autonomisation pour un nombre important

d'individus ne sont pas exempts de paradoxes (Albero, 1998). Il reste que cette nouvelle modalité de formation est une réponse possible à un besoin de la société de ce début de siècle qui souhaite d'autres repères et d'autres modes d'organisation des savoirs et des savoir-faire dans un environnement de plus en plus complexe.

Du point de vue de l'ingénierie pédagogique, l'institution de formation peut se défaire du contrôle des conditions de l'apprentissage en laissant l'apprenant décider du moment, du rythme et du lieu où il travaille, et à un degré moindre du contenu et des techniques pour réaliser un apprentissage efficace. Mais les outils et supports physiques restant jusqu'à présent centralisés dans l'établissement, une perspective de décentralisation pourrait être l'accessibilité à une grande diversité de supports d'apprentissage par télématique et le développement de la téléconférence pour les réunions avec les anglophones et les conseillers pour ceux qui ne rejettent pas les contacts virtuels.

Une autre piste à explorer pourrait être la délocalisation partielle vers une médiathèque, qui deviendrait une nouvelle interface possible entre le formé et son apprentissage en fournissant l'infrastructure en équipements et en supports. Pour que l'apprentissage y soit effectif et efficace, il serait nécessaire d'intégrer une modalité appropriée pour l'accompagnement, essentielle pour l'autonomisation, soit dans l'institution de formation, soit dans les locaux de la médiathèque. Alors, un tel dispositif permettrait aux adultes qui le souhaitent, d'apprendre ou de se perfectionner en langues en dehors du contrôle d'un établissement de formation, et pourrait peut-être devenir un levier pour la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie.

Chapitre 8

Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique

Marie-José GREMMO

Donner la possibilité d'apprendre en autoformation ne signifie pas simplement autoriser à apprendre de cette manière : la possibilité offerte doit être réelle. Elle doit donc impliquer que soient fournis aux apprenants qui le souhaitent les moyens de mettre en œuvre cette autoformation, non seulement grâce aux ressources nécessaires à leurs acquisitions, mais également au développement de leurs capacités à apprendre « sans se faire enseigner ». C'est en cela que l'autoformation proposée par une institution se différencie de l'autodidaxie proprement dite : le système mis en place doit permettre à l'apprenant de développer son autonomie d'apprentissage¹ au-delà des seules ressources de son autodidaxie, en lui donnant la possibilité d'apprendre à mieux apprendre.

Cette contribution cherche à décrire la nature d'une intervention tout à fait spécifique dans ce type de dispositif : le conseil. Dans la mesure où il s'agit d'un rôle pédagogique qui porte sur « l'apprendre à apprendre », les caractéristiques qui vont être décrites ici ne sont pas liées à un marquage disciplinaire particulier, même

¹ Autonomie au sens défini par B. Schwartz, c'est-à-dire la « capacité à prendre en charge son apprentissage » (Holec, 1979).