

Université du Maine – Le Mans
Faculté des Lettres, Langues et Sciences humaines
LIUM - Laboratoire d'Informatique de l'Université du Maine

**Les systèmes documentaires pour les apprentissages autodirigés
de langue(s) étrangère(s) :
contribution à l'élaboration d'un cadre de référence pour la conception et
l'intégration des catalogues informatisés**

**Thèse présentée en vue de l'obtention d'un Doctorat de Sciences du langage
Sous la direction de Monsieur Jean-François Bourdet**

Par Bérangère CHEVALLIER

Composition du jury :

Mme Marie-José Gremmo	Professeure en sciences de l'éducation	Présidente
Mme Brigitte Albéro	Professeure en sciences de l'éducation	Rapporteur
Mme Maguy Pothier	Professeure en sciences du langage	Rapporteur
M. André Tricot	Professeur en psychologie	Examineur
M. Jean-François Bourdet	Professeur en sciences du langage	Directeur

Remerciements :

A Jean-François Bourdet, mon directeur tout au long de ce travail.

A José Luis Rodríguez Illera de l'Université de Barcelone, pour sa généreuse disponibilité, ses relectures, ses conseils et la documentation fournie pendant les premières années.

A Philippe Teutsch et le LIUM pour le « pari » qu'ils ont fait sur moi et l'infrastructure matérielle fournie pendant plusieurs années.

A tous mes collègues de la filière de Didactique des langues qui, chacun à sa façon, m'a soutenue pendant toutes ces années. Un merci particulier à Danièle Omer.

A Danièle Abé-Hildenbrand, Philippa Wright, Imke Djouadj, Jean-Claude Lasnier et Isabelle Normand grâce à qui j'ai pu réaliser mes études de terrain.

A Bernard pour son écoute salutaire dans les moments de doute.

A Victoria et Iolanda, mes compagnes d'étude et amies de Barcelone qui savent bien combien il peut-être long de faire une thèse.

A Oriol pour sa patience et sa disponibilité pendant les premières années.

A Naïma, Christelle, Johan, Julie et Mathilde, mes amis des « années LIUM ».

A Yuchen et à Cécile.

A Gilles.

Table des matières

Introduction générale	1
1^{ère} partie : cadre de référence.....	5
Chapitre 1. L’autoformation en langue(s) étrangère(s)	7
1. Présentation générale du champ de l’autoformation	7
1.1. Un nouveau paradigme éducatif.....	7
1.2. Facteurs socio-économiques et politiques de développement de l’autoformation.....	8
1.2.1. Les bouleversements de l’organisation du travail.....	8
1.2.1.1. La mondialisation de l’économie et la déaylorisation des organisations	8
1.2.1.2. L’impact des technologies de l’information et de la communication	9
1.2.1.3. Conséquence : une nouvelle économie de la formation.....	9
1.2.2. La « culture de l’autonomie ».....	10
1.2.3. Les politiques publiques pour l’éducation et la formation tout au long de la vie....	11
1.2.3.1. Définition de la notion de formation <i>permanente</i> ou <i>tout au long de la vie</i>	11
1.2.3.2. Panorama	11
a. En France	11
b. Au niveau international et européen.....	13
1.3. Origines historiques et théoriques de l’autoformation.....	15
1.4. Classification des courants de l’autoformation : la <i>nouvelle galaxie de l’autoformation</i> ..	17
1.4.1. Présentation des cinq grands courants de la nouvelle galaxie de l’autoformation ..	20
1.4.2. Positionnement de notre recherche vis-à-vis de la nouvelle galaxie de l’autoformation.....	24
1.5. Trois niveaux d’analyse de l’autoformation	24
2. Les dispositifs d’autoformation en langue(s) étrangère(s)	26
2.1. Facteurs spécifiques de développement de l’autoformation en langue(s) étrangère(s)	26
2.1.1. L’évolution des besoins et de la demande de formation	26
2.1.1.1. L’accroissement des besoins de formation professionnelle en langues étrangères.....	27
2.1.1.2. La mobilité dans l’espace européen et la société de loisirs	28
2.1.1.3. La modification des représentations du « temps de l’apprentissage » des langues étrangères.....	29
2.1.1.4. Conclusion : l’évolution de la demande de formation	30
2.1.2. Les progrès de la didactique des langues dans les années 70-80.....	30
2.1.3. Conclusion : atouts des dispositifs d’autoformation en langue(s) étrangère(s) dans le nouveau cadre de référence	31
2.2. Les dispositifs d’autoformation en langue(s) étrangère(s) : panorama (de l’existant)	31
2.2.1. Caractéristiques matérielles et organisationnelles communes	32
2.2.1.1. Un centre de ressources comme pivot des dispositifs	32
2.2.1.2. Les TIC au cœur des dispositifs.....	34
2.2.1.3. Une même structure globale d’organisation des parcours d’apprentissage	35
2.2.1.4. Des valeurs, modèles et principes de référence communs	36

2.2.2. Des pratiques de formation qui se répartissent sur un continuum entre les pôles « enseignement individualisé » et « pratiques autodidaxiques »	37
2.2.2.1. Les dispositifs à dominante prescriptive : centration sur l'action « former »	39
2.2.2.2. Les dispositifs à dominante tutorale : ouverture sur l'apprenant.....	39
2.2.2.3. Les dispositifs à dominante coopérante : adaptation aux diversités contextuelles	40
2.2.2.4. Les dispositifs à dominante auto-directive : centration sur l'action « apprendre »	41
2.2.3. Des dispositifs évolutifs s'inscrivant dans une dynamique d'intégration du changement	42
3. Dispositions et compétences de l'apprenant pour les apprentissages autodirigés de langue(s) étrangère(s)	44
3.1. « Apprentissage autodirigé », « autodirection », « autonomie » : double origine de notre cadre de référence	45
3.1.1. Les notions <i>d'apprentissage autodirigé</i> et <i>d'autodirection</i> en sciences de l'éducation.....	45
3.1.2. La distinction entre les notions <i>d'autonomie</i> et <i>d'apprentissage autodirigé</i> en didactique du Français Langue Etrangère et Seconde	47
3.1.3. Synthèse.....	49
3.2. Vouloir apprendre : les facteurs motivationnels.....	49
3.2.1. La motivation, définitions générales	49
3.2.2. Cadre de référence des notions présentées : la notion d'apprenance et la théorie sociocognitive	50
3.2.3. Les processus motivationnels sous-jacents à l'engagement et à la persistance en formation.....	52
3.2.3.1. La valeur du but et des moyens de formation.....	53
3.2.3.2. L'auto-efficacité.....	55
3.2.3.3. Le sentiment d'autodétermination	58
3.2.3.4. Conclusion	60
3.3. Savoir apprendre par soi-même.....	60
3.3.1. Apports des recherches en psychologie de l'apprentissage et en sciences de l'éducation.....	60
3.3.1.1. Le rôle prépondérant des facteurs motivationnels	60
3.3.1.2. L'importance des connaissances préalables dans le domaine d'apprentissage visé.....	61
3.3.1.3. Les compétences génériques d'apprentissage	61
3.3.1.4. Les capacités d'autorégulation des apprentissages.....	63
3.3.2. <i>L'autonomie</i> dans les apprentissages autodirigés de langue(s) étrangère(s).....	65
3.3.2.1. Savoirs et savoir-faire constitutifs de l'autonomie	66
a. Les savoirs sur la langue et l'apprentissage	66
b. Les savoir-faire méthodologiques	68
Définition des objectifs d'apprentissage.....	68
Définition des moyens d'apprentissage	68
Définition des modalités de réalisation des apprentissages	69
Evaluation des apprentissages.....	69
Gestion du programme d'apprentissage	69

3.3.2.2. Différents degrés d'autonomie et d'autodirection de l'apprentissage	70
3.3.2.3. Apprendre à apprendre des langues étrangères	73
a. Différentes modalités d'enseignement-apprentissage de l'autonomie dans les dispositifs d'autoformation.....	73
b. L'apprentissage autodirigé guidé comme pédagogie active pour apprendre à apprendre.....	73
c. L'interaction de conseil : apprendre à apprendre par le dialogue avec un expert	74
Objectifs et contenus thématiques de l'entretien de conseil	74
Principes directeurs de l'entretien de conseil.....	75
Conclusion : nécessité d'une formation professionnelle spécifique pour les conseillers	77
3.4. Conclusion : L'apprentissage autodirigé de langue(s) étrangère(s) : une activité intentionnelle autorégulée	78

Chapitre 2. Les ressources d'apprentissage autodirigé : caractéristiques et mise à disposition dans les dispositifs d'autoformation en langue(s) étrangère(s)81

1. Ressources, médiations et dispositifs d'autoformation en langue(s) étrangère(s)81

1.1. La notion de ressources dans les dispositifs de formation en langue(s) étrangère(s).....	82
1.1.1. Sens général : matériel ou personne pouvant soutenir l'apprentissage autodirigé ..	82
1.1.2. Principales catégories de ressources matérielles et humaines pour l'apprentissage autodirigé de langue(s) étrangère(s)	85
1.2. La notion de médiation dans les dispositifs de formation.....	86
1.2.1. Sens général : aider l'apprenant à apprendre.....	86
1.2.2. Le dispositif en tant que système médiateur.....	87
1.2.3. Le niveau des ressources	87
1.2.3.1. Différents niveaux de médiation pédagogique interdépendants	87
1.2.3.2. Les autres fonctions de médiation : les aides technique et documentaire ..	89
1.3. Ressources et médiations dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé : récapitulatif ..	90

2. Impact des TIC sur les ressources d'apprentissage et les médiations pédagogiques : intérêts et limites.....93

2.1. « TIC », « TICE », « multimédia » : mise au point terminologique.....	93
2.2. La multicanalité ou multimodalité.....	94
2.3. L'hypertextualité	95
2.3.1. Un mode de navigation et de structuration des contenus	95
2.3.2. Les aides à l'apprentissage	96
2.4. La multiréférentialité	96
2.5. L'interactivité	97
2.6. Principales difficultés et enjeux de l'utilisation des hypermédias pour l'apprenant de langue étrangère	99
2.6.1. La (sur)charge cognitive.....	99
2.6.2. Niveau des écrans : la nécessité de stratégies de lecture/compréhension expertes ..	99
2.6.2.1. Les stratégies du lecteur expert.....	100
2.6.2.2. Les difficultés du lecteur novice ou de l'apprenant de langue étrangère ..	101
2.6.3. Niveau des hypertextes : la nécessité d'acquérir de nouvelles stratégies d'accès au sens	101

2.7. Les outils de communication à distance d'Internet	102
2.8. Apport et impact de la Toile.....	104
3. Caractéristiques des ressources d'apprentissage autodirigé de langue(s) étrangère(s) et constitution d'un fonds.....	105
3.1. Caractéristiques et grandes catégories de ressources à offrir	105
3.1.1. Les ressources d'apprentissage de la langue (et de la culture)	106
3.1.1.1. Caractéristiques générales : adaptabilité, autosuffisance, accessibilité	106
3.1.1.2. Deux grandes catégories de ressources : les « matériels construits » et les « matériels à construire soi-même »	107
a. Les matériels construits	107
b. Les matériels à construire soi-même	108
3.1.2. Les ressources de soutien métacognitif.....	109
3.2. Constitution d'un fonds de ressources	109
3.2.1. Démarche générale.....	109
3.2.2. Remarque quant à la sélection des « matériels multimédias »	110
3.2.3. Critères de sélection des sites Web : qualité linguistique, utilisabilité, esthétisme	111
4. Deux modalités complémentaires de mise à disposition des ressources : la classification et l'indexation	114
4.1. Classification et présentation des ressources dans un CRL	115
4.2. Indexation et accessibilité multiple	118
4.2.1. Exemples de descripteurs pour les matériels à construire.....	119
4.2.2. Les descripteurs pour les matériels construits	123
5. L'accès aux ressources via les catalogues informatisés, doubles artefacts matériels et symboliques.....	127
5.1. Les catalogues informatisés en tant qu'aide médiatisée pour l'accès aux ressources	127
5.2. Conditions d'utilisation et d'appropriation des catalogues informatisés	129
5.3. Les catalogues informatisés en tant qu'outils psychologiques.....	129
Chapitre 3. Les catalogues informatisés : questions de conception et d'utilisation	131
1. Repères notionnels et terminologiques.....	131
1.1. « Système documentaire », « catalogue informatisé », « système d'information »	131
1.2. « Document » et « information », « recherche documentaire » et « recherche d'information »	132
1.2.1. La distinction classique entre « document » et « information »	132
1.2.2. L'impact du numérique et des réseaux sur le document et l'information, de la recherche documentaire à la recherche d'information	133
1.3. « Unité d'information » et « ressource d'apprentissage autodirigé »	135
1.3.1. La notion d'unité d'information	135
1.3.2. La ressource d'apprentissage autodirigé : un document et/ou une unité d'information fondée sur des objectifs d'apprentissage	135
2. La conception des catalogues informatisés	136
2.1. La chaîne documentaire : présentation générale	136
2.2. L'analyse documentaire : le résumé et l'indexation	139
2.2.1. Le résumé	139
2.2.2. L'indexation.....	140

2.2.2.1. Définition.....	140
2.2.2.2. Finalités	140
2.2.2.3. Les opérations d'indexation	141
2.2.2.4. Evaluation et conditions de qualité de l'indexation	143
2.3. Les langages documentaires.....	145
2.3.1. Les classifications	145
2.3.2. Les thesaurus	146
2.3.2.1. Présentation	146
2.3.2.2. Les relations sémantiques entre les descripteurs	148
2.3.2.3. L'adéquation avec les possibilités offertes par l'informatique documentaire	149
2.3.3. Synthèse des éléments à prendre en ligne de compte pour le choix et l'élaboration d'un langage documentaire	150
2.4. La recherche documentaire via les catalogues informatisés	152
2.4.1. Principaux modes de recherche offerts par l'informatique documentaire	152
2.4.1.1. La recherche en langage contrôlé	152
2.4.1.2. La recherche en texte intégral.....	154
a. La recherche de mots du texte.....	155
b. La recherche en langage naturel par l'intermédiaire d'outils linguistiques	156
2.4.1.3. Conclusion : vers une importance croissante de la recherche en texte intégral pour l'accès aux ressources d'apprentissage autodirigé ?	159
2.4.2. Rôle des interfaces de recherche et de présentation des résultats.....	159
3. Les métadonnées pour l'indexation des documents numériques	160
3.1. La notion de métadonnées.....	160
3.2. Le Dublin Core Metadata Initiative (DCMI)	161
3.3. Les normes et standards pour les métadonnées pédagogiques.....	164
4. L'utilisation des catalogues informatisés : le modèle Evaluation-Sélection-Traitement de Rouet et Tricot pour l'analyse de l'activité de recherche de ressources d'apprentissage autodirigé	168
2^{ème} partie : analyse de trois catalogues informatisés pour l'apprentissage autodirigé de langue(s) étrangère(s)	173
Chapitre 4. La documentation informatisée du Centre de Ressources en anglais du CNAM de Paris.....	177
1. Présentation générale du dispositif d'apprentissage de l'anglais en semi-autonomie	177
1.1. Contexte et public	177
1.2. Organisation et fonctionnement général	178
1.3. Conception de l'autoformation : un dispositif à dominante auto-directive	180
2. Le fonds de ressources	181
2.1. Composition : un fonds uniquement composé de documents éditoriaux	181
2.2. Disponibilité et accessibilité.....	182
3. Présentation générale de la documentation informatisée.....	183
3.1. Un rôle potentiellement central pour la mise à disposition et l'accès aux ressources	183

3.2. Démarche de conception et participants : un projet piloté et mis en oeuvre par des pédagogues.....	183
3.3. L'indexation des ressources	184
3.3.1. Présentation des champs et termes d'indexation, attribution dans les notices catalographiques.....	184
3.3.2. Synthèse sur l'indexation	198
3.3.2.1. Vue d'ensemble des informations apportées par la notice globale.....	198
3.3.2.2. Plan documentaire : quelques difficultés	200
3.3.2.3. Conclusion : une logique d'indexation plus pédagogique que documentaire	201
4. La mise en oeuvre de la documentation informatisée sous JLB-DOC.....	202
4.1. Présentation de JLB-DOC.....	202
4.2. L'interface de recherche.....	202
4.3. L'affichage des résultats	205
4.4. Conclusion : un outil utilisable par les apprenants ?	207
5. Principaux modes d'utilisation de la documentation informatisée	207
5.1. Recueil des données.....	207
5.2. Une place importante dans les entretiens de conseil	207
5.2.1. L'entretien de conseil comme principal lieu de la « mise à disposition » des ressources.....	209
5.2.2. Des points de vue partagés quant à l'intérêt du catalogue informatisé.....	212
5.2.3. La documentation informatisée comme support du dialogue autonomisant pour l'apprentissage des critères de sélection des ressources	213
5.3. Une utilisation limitée par les apprenants	214
5.4. Conclusion.....	217
Chapitre 5. Le prototype de base de données pédagogiques de l'Alliance Française de Paris	219
1. Public et offre de cours de l'AF de Paris	220
2. Le Centre de Ressources Multimédia et le fonds documentaire existant	220
2.1. Présentation du CRM : infrastructure et objectifs initiaux	220
2.2. Composition du fonds de la médiathèque	221
2.3. Mise à disposition physique des documents	221
2.4. Le portail documentaire sous <i>Ex-libris</i>	222
2.4.1. L'accès aux documents numériques	222
2.4.2. La recherche dans le catalogue global	223
2.5. Conclusion : une bonne fréquentation du CRM par les apprenants mais des attentes déçues pour l'institution.....	225
3. Le projet de base de données pédagogiques : présentation générale	226
3.1. Un seul outil pour deux publics.....	226
3.1.1. La BDD pour les Professeurs Orienteurs Conseillers.....	227
3.1.2. La BDD comme outil de l'autonomisation des apprenants dans le cadre des modules d'auto-apprentissage guidé	227
3.2. Références et caractéristiques didactiques	228

3.2.1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues comme point de départ pour la description du contenu des ressources	228
3.2.2. Priorité donnée à la perspective enseignante	230
3.2.3. Une conception initiale large et globalisante de la notion de ressource	231
3.2.4. Formes et fonctions du guidage pour l'auto-apprentissage guidé	231
4. Bilan de la première phase d'indexation et de test	234
4.1. Un système inutile pour les POC et inutilisable par les apprenants	235
4.2. Des défauts de conception didactique et documentaire	236
4.2.1. Cadrage insuffisant de la nature de l'unité d'information à indexer (distinction entre « ressources » pour l'enseignant et « ressources » pour l'apprenant)	236
4.2.2. Une démarche de conception et d'analyse documentaire inadéquate	238
5. Conclusion.....	239
Chapitre 6. Le centre de ressources multilingues en ligne Lingu@net Europa	241
1. Présentation générale	242
1.1. Quatre grandes phases.....	242
1.2. Lingu@net Europa Plus (2003-2006), élargissement de l'accès à 11 nouvelles langues et orientation vers le public apprenant.....	243
1.2.1. Objectif général : la mise à disposition et l'aide à l'utilisation des ressources d'apprentissage disponibles sur le web.....	244
1.2.2. Un centre de ressources ouvert aux apprenants se trouvant dans des situations d'apprentissage diversifiées	245
1.2.3. Les rubriques pour apprendre à apprendre	246
2. Sélection et indexation des ressources.....	248
2.1. Lignes directrices pour la sélection des sites	248
2.1.1. Répartition équilibrée des ressources indexées entre les différentes catégories de contenus	248
2.1.2. Sélection de pages à l'intérieur des sites et cohérence de l'adresse indexée	249
2.1.3. Possibilité de sélectionner des listes de liens spécialisés	249
2.1.4. Possibilité de sélectionner des sites commerciaux	249
2.1.5. Critères de qualité générale des sites	250
2.1.6. Caractéristiques des ressources d'apprentissage	250
2.2. Présentation des champs et des termes d'indexation	251
2.2.1. Liste récapitulative	252
2.2.2. Caractéristiques générales	259
3. Les différents mode de recherche : interfaces et résultats	260
3.1. « Rechercher des supports pédagogiques ».....	261
3.1.1. L'interface de recherche	261
3.1.2. Requêtes-test et résultats	262
3.2. La recherche avancée.....	267
3.2.1. L'interface de recherche	267
3.2.2. Requêtes-tests, résultats et comparaison avec le mode de recherche apprenant ...	269
3.3. La recherche par mots clés de A à Z.....	269
3.4. La recherche en texte libre	270
4. Bilan : points forts et points faibles.....	270

Chapitre 7. Synthèse conclusive	273
1. Repères pour la sélection des documents et/ou des unités d'information qui vont constituer le fonds de ressources	273
1.1. Des consignes d'activités explicites et autosuffisantes comme critère de définition et de sélection des ressources d'apprentissage autodirigé.....	273
1.2. La question du « découpage » des documents	274
1.2.1. Les documents d'origine éditoriale.....	274
1.2.2. Les sites web.....	275
1.2.3. Relation entre précision de l'unité d'information sélectionnée et indexation	275
2. Démarche générale de conception d'un catalogue informatisé : aspects clés	276
2.1. Penser la description et la recherche des ressources en interdépendance	276
2.2. Penser et orienter l'indexation vers les utilisateurs	276
2.3. Définir des systèmes de descripteurs distincts pour les différentes catégories de ressources et de publics.....	277
2.4. Distinguer clairement dans l'interface de recherche les différentes catégories de ressources et les descripteurs correspondants	277
3. Descripteurs pour les ressources d'apprentissage autodirigé « construites » et « à construire »	277
3.1. Champs de description communs	278
3.2. Termes pour les documents construits.....	278
3.3. Termes pour les ressources à construire	278
4. Un nouveau chapitre à ajouter à la formation des tuteurs et responsables des centres de ressources ?	279
5. Perspectives.....	279
Bibliographie	281

Introduction générale

Contexte général et motivations de ce travail

En s'intéressant aux outils de la recherche documentaire pour les autoformations en langue(s) étrangère(s), ce travail relève à son modeste niveau des problématiques actuelles touchant à la formation tout au long de la vie ainsi qu'à la gestion et la recherche d'information dans une société désormais régie par les Technologies de l'Information et de la Communication, en particulier Internet. A condition d'être soutenue par des moyens matériels et un accompagnement adéquats, l'autoformation représente une réponse possible face aux besoins de formation sans cesse renouvelés de la société actuelle mais aussi, plus largement, un moyen d'évolution sociale et personnelle pour l'individu. En ce sens, l'autoformation est, pour nous, une conviction profonde.

Après une formation à la recherche de troisième cycle spécialisée dans le multimédia éducatif de la faculté de pédagogie de l'Université de Barcelone¹, nous nous sommes inscrite en doctorat à l'Université du Maine en octobre 2001 (tout en continuant à résider à Barcelone) avec l'objectif d'effectuer notre recherche de thèse sur un environnement d'enseignement à distance du Français Langue Étrangère développé par le Laboratoire d'Informatique de l'Université du Maine (LIUM) en partenariat avec le CNED². Au cours de la même année, nous avons conformément à notre souhait obtenu le poste de tutrice du Centre d'Auto-apprentissage Multimédia de l'Institut Français de Barcelone³. Cette expérience nous a confrontée à la question du choix des supports d'apprentissage par les auto-apprenants et a fait naître en nous un questionnement concernant l'aide que pourrait apporter un catalogue informatisé décrivant et permettant de rechercher les ressources en fonction de critères « pédagogiques » (le CAAM n'offrant alors qu'un accès direct aux ressources présentées sur des rayonnages).

Ayant obtenu un poste d'Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche à l'UFR de lettres de l'Université du Maine pour la rentrée 2002, nous avons quitté notre emploi de tutrice (et Barcelone) mais conservé le désir de poursuivre notre réflexion dans la direction des catalogues pour l'auto-apprentissage de langue(s) étrangère(s), cette

¹ http://www.giga.ub.edu/acad/cgi/bienco20_99.pl?pr=D11196&accurso=20061

² <http://www-lium.univ-lemans.fr/~deutsch/ProjetCroisieres/PresentationCroisieres.html>

³ <http://www.institutfrances.org/spip.php?rubrique28&lang=fr> . Un autre centre de ressources avait mis en place une dizaine d'années auparavant mais il ne fonctionnait plus depuis plusieurs années

problématique faisant de plus écho aux questions de gestion et d'accès à l'information véritablement cruciales dans la société actuelle. Par conséquent, nous avons fait le choix d'opter pour ce nouveau sujet plus en relation avec notre expérience personnelle, et donc plus motivant, au cours de notre deuxième année de doctorat.

Questions et objectifs de recherche, données recueillies

Notre point de départ a été la conception de l'autoformation définie en tant qu'*apprentissage autodirigé* lors duquel l'apprenant prend en charge les différentes décisions relatives à la gestion et à la mise en œuvre de son apprentissage : définition des objectifs, choix des supports et des techniques d'apprentissage, auto-évaluation des acquis et du déroulement de l'apprentissage. Ces savoir-faire qui constituent *l'autonomie* et s'expriment dans l'apprentissage autodirigé sont fondés sur des connaissances portant sur la langue et l'apprentissage.

Afin de soutenir et de favoriser l'autonomie des apprenants, et ce de façon complémentaire avec les formations pour apprendre à apprendre et les entretiens de conseil proposés dans le cadre des dispositifs d'autoformation, la première orientation que nous avons donnée à notre recherche avait pour objectif d'ouvrir de nouvelles perspectives du côté des catalogues informatisés en interrogeant l'impact de ces outils sur :

- la sélection des ressources d'apprentissage : quelles caractéristiques du système pour une sélection simple et efficace des ressources ?
- l'acquisition d'une culture langagière et d'une culture d'apprentissage grâce au « dialogue » avec un système mettant en œuvre des critères fondés sur des catégories d'analyse directement reliées à ce type de savoirs.

La première de ces deux questions envisage le catalogue informatisé en tant que simple *outil* ou *artefact matériel* de l'apprentissage autodirigé alors que la seconde le considère en tant que véritable *outil psychologique* ou *artefact symbolique* contribuant au développement de l'autonomie de l'apprenant. Dans les deux cas, les éléments de réponse se trouvent dans l'observation de l'activité et l'analyse du discours des apprenants. Or, pour différents types de raisons qui apparaîtront dans nos analyses, les trois catalogues de ressources d'apprentissage autodirigé, et les dispositifs correspondants, que nous avons étudiés ne nous ont pas permis d'atteindre ce stade.

Aussi, nous avons réorienté nos analyses vers l'étude des enjeux de *conception et d'intégration des catalogues informatisés dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé de langue(s) étrangère(s)* en laissant pour de futurs travaux celle de *l'utilisation et d'appropriation de ces systèmes par les apprenants se trouvant en situation d'apprentissage autodirigé de langue(s) étrangère(s)*.

Organisation et contenu du mémoire

Notre travail se compose de deux parties : une partie théorique et une partie d'analyse de terrains.

La première partie a pour objectif de bâtir un cadre de référence pour la conception et l'intégration des catalogues informatisés dans les dispositifs d'apprentissage autodirigés de langue(s) étrangère(s) et pose également les bases d'un cadre théorique pour l'analyse de l'utilisation et de l'appropriation de ces systèmes par les apprenants. Les connaissances que nous rassemblons relèvent des sciences de l'éducation, la didactique des langues étrangères, les sciences de la documentation et la psychologie cognitive. Nous les avons organisées en trois chapitres.

Le premier chapitre propose un état de l'art des recherches sur l'autoformation en langues étrangères : différentes conceptions de l'autoformation, différents types de dispositifs et divers degrés d'autodirection impliqués, conditions motivationnelles et métacognitives des apprentissages autodirigés.

Le deuxième chapitre s'attache aux caractéristiques des ressources d'apprentissage autodirigé et à la problématique de l'accès et de la sélection de ces ressources par les apprenants. Il contient une présentation des préconisations existantes pour la constitution des fonds de ressources d'apprentissage autodirigé et l'indexation de celles-ci. Il se termine par une présentation de la théorie de l'appropriation de Rabardel appliquée aux catalogues informatisés.

Le troisième chapitre aborde en premier lieu la conception des catalogues informatisés depuis la perspective documentaire. Il débute par une mise au point notionnelle et terminologique en précisant le sens et la portée des termes suivants : système documentaire, catalogue informatisé, système d'information, document, information, recherche documentaire, recherche d'information. En second lieu, il présente les grands principes de l'indexation documentaire ainsi que les principaux schémas de métadonnées pour l'indexation

des ressources numériques. Il se termine enfin par la présentation du modèle Evaluation-Sélection-Traitement de Rouet et Tricot pour l'analyse de l'activité d'utilisation des catalogues informatisés par les apprenants.

La deuxième partie présente l'analyse de trois catalogues informatisés rassemblant différents types de ressources d'apprentissage autodirigé dans trois contextes différents. Pour chaque cas, nous analysons la nature du projet d'autoformation, les différentes composantes du dispositif, les caractéristiques des ressources sélectionnées, les termes d'indexation et les interfaces de recherche. Les données recueillies permettent d'illustrer et de compléter le cadre de référence présentée en première partie.

1^{ère} partie : cadre de référence

Chapitre 1. L'autoformation en langue(s) étrangère(s)

1. Présentation générale du champ de l'autoformation

1.1. Un nouveau paradigme éducatif

Dans son acception la plus générale, la notion d'autoformation renvoie à une « **formation par soi-même** ». Cette définition minimale est néanmoins suffisante pour exprimer le principe essentiel qui fonde les diverses perspectives formatives qui se revendiquent comme relevant de l'autoformation, à savoir le rôle fondamental du sujet social apprenant dans son propre processus de formation. Ce principe illustre et synthétise le renversement paradigmatique qui s'est opéré dans le domaine des sciences humaines tout au long du XIX^{ème} siècle (Carré et al., 1997, p. 26).

En premier lieu, la psychologie de l'apprentissage est passée d'une conception behavioriste à une conception constructiviste de l'apprentissage selon laquelle l'apprenant s'approprie le savoir grâce à son activité de réorganisation constante des données et d'élaboration personnelle de la connaissance.

Dans le domaine de la pédagogie, en second lieu, selon une vision convergente avec celle de la psychologie constructiviste, les tenants de l'éducation nouvelle pensent que l'éducation doit partir de l'enfant et préconisent des méthodes actives basées sur les besoins et les centres d'intérêt des enfants.

Sur le plan sociologique, enfin, l'évolution du cadre d'analyse global permet d'observer, selon J. Dumazedier, l'émergence d'un « sujet social apprenant » libéré des institutions sociales traditionnelles (Eglise, corporations, pouvoirs politiques, etc.) et qui, selon la même dynamique émancipatrice, est amené à prendre de plus en plus de pouvoir sur ses propres moyens de formation.

Par conséquent, le nouveau paradigme éducatif lié à la notion d'autoformation correspond selon B. Albero (2000) et P. Carré et A. Moisan (2002) à un déplacement de la réflexion **de l'instruction** héritée du modèle scolaire traditionnel **vers l'autonomie du sujet social apprenant** (*ibid.*, p. 20), celui-ci étant désormais considéré comme un être autodéterminé et en constante évolution, capable de s'approprier le savoir et de se « donner sa propre forme » selon l'expression de G. Pineau (1983).

1.2. Facteurs socio-économiques et politiques de développement de l'autoformation

L'essor de l'autoformation depuis le début des années 90 résulte d'une variété de facteurs qui ont concouru à différents degrés à l'évolution des systèmes d'éducation et de formation. Après avoir présenté, dans le paragraphe précédent, l'autoformation en tant que nouvelle conception –au sens large– de l'apprentissage et de la formation, nous voudrions maintenant souligner l'importance des bouleversements qui ont touché l'organisation du travail et le fonctionnement de notre société au cours du XX^{ème} siècle. Nous envisagerons également l'impact de ces mutations sur le profil de compétences des travailleurs et les besoins de formation de ceux-ci. Enfin, nous verrons comment les nouveaux besoins de formation continue et permanente sont relayés par les politiques publiques pour l'éducation et la formation ainsi que par le projet de « société cognitive » formulé au niveau européen.

1.2.1. Les bouleversements de l'organisation du travail

Le Livre blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre, vers la société cognitive publié par la Commission Européenne en 1995, a pour objectif d'analyser et de proposer des solutions au problème de l'adaptation des citoyens européens aux nouvelles conditions d'accès à l'emploi et à l'évolution du travail. A la suite d'Albéro (2000) et de Carré (2006), il nous semble pertinent de faire référence aux analyses de ce rapport qui distinguent trois « chocs moteurs » principaux parmi les différents facteurs qui ont joué un rôle dans le bouleversement des modes d'organisation du travail :

(...) ce sont l'avènement de la société de l'information ainsi que le développement de la civilisation scientifique et technique et la mondialisation de l'économie. Ces trois chocs contribuent à l'évolution vers la société cognitive. (Commission européenne, 1995, p. 6)

Bien que nous n'ayons pas repris systématiquement les analyses du livre blanc, la présentation ci-dessous est globalement basée sur les mêmes idées fortes.

1.2.1.1. La mondialisation de l'économie et la détaylorisation des organisations

La mondialisation de l'économie a pour première conséquence un durcissement de la concurrence qui oblige les entreprises à s'orienter vers des produits à haute valeur ajoutée et à améliorer sans cesse le niveau de qualification de leur personnel (Albéro, 2000, p. 25).

Une seconde conséquence s'illustre dans la détaylorisation de l'organisation du travail avec le transfert du pouvoir de prise de décision et de résolution de problèmes vers les

travailleurs regroupés en petites unités indépendantes, flexibles et adaptatives (Albéro, *ibid.*, Carré et *al.*, 1997).

En ce qui concerne le profil de compétences attendu de la part des travailleurs, l'impact de cette nouvelle organisation du travail se traduit selon Albéro (*ibid.*, p. 25) par

la recherche d'une force de travail plus autonome, plus responsable, polyvalente, prête au changement et donc plus flexible, capable d'articuler les tâches dans un travail d'équipe, de gérer des situations imprévues et d'imaginer, dans ce cas, des démarches innovantes pour résoudre les problèmes.

1.2.1.2. L'impact des technologies de l'information et de la communication¹

A partir du début des années 80, l'intégration massive de la micro-informatique et des TIC dans les processus de gestion et de production vient amplifier la dynamique de réorganisation des structures organisationnelles du travail impulsée par le contexte concurrentiel mondial (Carré, 1997, Albéro, 2000). Pour les travailleurs, cela suppose non seulement de maîtriser les nouveaux outils technologiques mais aussi d'être capables d'en suivre les perpétuelles évolutions. De plus, en lien avec les exigences sans cesse accrues de compétitivité et de flexibilité, on observe que cette mise à jour constante des savoirs et savoir-faire est une responsabilité qui incombe désormais à l'individu (Albéro, 2000).

1.2.1.3. Conséquence : une nouvelle économie de la formation

L'évolution du travail, l'accroissement des besoins de formation et la recherche de réduction de leurs coûts par les organisations ont contribué à rendre obsolète le modèle de formation qui s'appliquait traditionnellement dans les entreprises sous la forme de stages ou de cours classiques. Face aux besoins sans cesse renouvelés de formation permanente, la formation traditionnelle est devenue trop lourde à assumer pour la plupart des entreprises, que ce soit sur le plan financier ou sur le plan matériel du fait qu'aux « coûts de la formation s'ajoutent les surcoûts dus aux déplacements et aux absences sur les lieux de travail » (Albéro, 2000, p. 28). Ainsi, « les organismes de formation doivent donc tenir le pari qui consiste à mettre en place des formations plus efficaces, plus courtes et moins coûteuses à un moment où le temps de formation est de plus en plus lié au temps de travail » (Albéro, *ibid.*, p. 29).

¹ Que nous désignerons désormais par le sigle « TIC ».

Pour cette raison, selon Carré (Carré et al., 1997), les organisations cherchent à améliorer le rapport entre résultats et coûts de formation en s'appuyant sur « les dispositifs pédagogiques nouveaux, qu'on les appelle « ouverts », « flexibles », « individualisés », « d'autoformation » qui, sont donc conçus comme des vecteurs d'*augmentation de la productivité pédagogique* » (*ibid.* p. 14). A cet égard, Carré affirme que « le déclencheur majeur du développement actuel des recherches et des pratiques d'autoformation semble [donc] être d'origine économique » (*ibid.*).

1.2.2. La « culture de l'autonomie¹ »

Un autre élément d'explication de l'essor de l'autoformation se trouve selon B. Albéro (2000) et P. Carré (1997) dans la valeur de l'autonomie qui devient « une véritable norme sociale, illustrant la conception moderne de la liberté » (Carré, *ibid.*). Pour B. Albéro, ce phénomène de « surdétermination des individualités » est dû à un effet de compensation de la massification de la production industrielle et de l'anonymat exacerbé des mégalopoles : « l'individu anonyme semble pouvoir devenir sujet de sa vie privée et acteur dans son environnement social » (*ibid.*).

Par conséquent, selon Carré, « un consensus idéologique "mou" autour de l'autonomie fait [ainsi] le lit, au plan culturel, de l'idée d'autoformation » (*ibid.*). Sur la base du même constat, Albéro (2000) propose deux analyses possibles du phénomène de développement de l'autoformation.

Selon une première interprétation, les dispositifs seraient des objets de consommation, fruits de l'adaptation du marché de la formation aux attentes d'une clientèle animée par un « individualisme illimité et hédoniste » (G. Lipovetsky, 1983, cité par Albéro 2000). D'après D. Apollon (in Albéro, 2003, p. 17) cette interprétation est amplement représentée dans les textes sur l'éducation et la formation émanant des institutions européennes : « une lecture comparative des textes communautaires indique [cependant] que « autonomie accrue de l'apprenant » est souvent synonyme de « liberté de choix du consommateur » ».

Selon une seconde interprétation, à l'opposé des valeurs consuméristes et plus proche des valeurs humanistes, les dispositifs d'autoformation auraient au contraire pour objectif de « donner les moyens à chaque personne d'acquérir des savoirs, tout en intégrant également les outils cognitifs qui permettent leur réactualisation constante » (Albéro, 2000).

¹ Nous empruntons cette expression à P. Carré (1997, p. 16).

1.2.3. Les politiques publiques pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

Selon Albéro (2000, p. 15) « l'autoformation s'enracine dans une histoire liée à la formation des adultes tout au long de la vie ». Ainsi, l'esprit de cette notion était par exemple déjà présent dans le rapport de Condorcet de 1792 sur l'organisation générale de l'instruction publique qui est identifié par nombre d'auteurs comme un texte fondateur sur l'autoformation et la formation permanente. Ce lien originel a perduré jusqu'à nos jours et, alors que les politiques publiques, en particulier européennes, mettent l'accent sur « l'éducation et la formation tout au long de la vie », les idées d'apprentissage autonome ou d'autonomie de l'individu ne sont jamais bien loin et laissent implicitement apparaître l'autoformation comme un moyen –parmi d'autres- de réaliser ce projet.

1.2.3.1. Définition de la notion de formation *permanente* ou *tout au long de la vie*

Il semble que les expressions « d'éducation et de formation *permanente* » ou « *tout au long de la vie* » soient synonymes. Cependant, Laot (2002) et Carré (1997) observent que, dans les discours actuels, l'expression « tout au long de la vie » a presque complètement supplanté le qualificatif « permanent » qui sonne maintenant comme « désuet » (Carré, *ibid.*).

Sur la page du site de la Commission européenne¹ dédiée à l'action éducative, la notion « d'apprentissage tout au long de la vie » est définie de la façon suivante :

toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi.

Outre l'idée de « permanence » de l'éducation et de la formation, cette définition montre une perspective humaniste qui envisage le développement de l'homme dans les différentes sphères de sa vie. Elle englobe, de plus, toutes les modalités d'apprentissage.

1.2.3.2. Panorama

a. En France

C'est la loi du 16 juillet 1971 (dite « loi Delors ») qui instaure l'éducation permanente comme un véritable droit pour tous les travailleurs. Cette loi rassemble la formation initiale et la formation continue dans un seul système en créant « la formation professionnelle continue

¹ http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/what_islll_fr.html, site de la Commission européenne, domaine d'action « éducation et formation tout au long de la vie »,

dans le cadre de l'éducation permanente ». Le droit à un congé de formation pris sur le temps de travail est reconnu et les entreprises sont désormais obligées de participer au financement de la formation continue et permanente de leurs salariés. Jacques Delors, « père » de cette loi, en résumait ainsi les principaux objectifs à l'occasion d'une interview donnée en 1999 à la revue de la CFDT :

Le premier concernait l'insertion des jeunes. Le deuxième, la conversion. Le troisième, l'entretien et l'actualisation des connaissances ; ce volet est sans doute ce qui a été le mieux réalisé, même pour les travailleurs déjà qualifiés. Le quatrième était la promotion professionnelle, qui n'a pas eu, à cause du chômage notamment, l'avenir que je lui conférais. Enfin, le cinquième touchait le développement général et culturel des travailleurs, qui, lui, a été fortement négligé. (INTEFP, 2000, p. 4)

Comme on peut le constater, bien que d'une portée limitée à la population des actifs, la visée initiale de la loi Delors allait bien au-delà de la simple mise à jour professionnelle et rejoignait les larges ambitions des politiques européennes actuelles quant au développement global et l'épanouissement général des individus. Dans le même sens, Héluwaert (2004) et Laot (2002) remarquent le lien de continuité qui unit la formation permanente à l'éducation populaire :

Jacques Delors a une vision très proche des objectifs de l'éducation populaire. Il veut préparer les salariés aux changements pouvant intervenir dans leur vie professionnelle, lutter contre l'inégalité des chances, amener l'éducation nationale à la réforme et donner aux individus des moyens pour maîtriser le cours de leur vie :

« Mon espoir était que cette tradition de culture populaire, qui n'a pas su trouver dans notre pays les moyens financiers, le soutien nécessaire de l'Etat, aurait sa relance effectuée grâce à la politique de formation permanente (Delors, J., 1976, *Genèse d'une loi. Stratégie du changement*, connexions, n° 17) » (Héluwaert, 2004, p. 218)

Bien qu'à cause des facteurs économiques et les exigences des employeurs, ce soient les formations courtes adaptées aux évolutions du travail qui soient largement privilégiées depuis les débuts de la loi du 16 juillet 1971, l'esprit originel de cette loi était convergent avec celui du projet d'éducation et de formation tout au long de la vie porté par la Commission européenne. Selon, D. Apollon (2003), le fait que Jacques Delors ait été président de la commission européenne entre 1985 et 1994 n'est probablement pas anodin dans le développement au niveau européen de certains thèmes de la formation permanente qui lui étaient chers. De même, on peut supposer une certaine influence de ses idées sur les orientations prises par l'UNESCO, dont il a présidé la commission internationale sur l'éducation pour le XXI^{ème} siècle de 1994 à 1998.

b. Au niveau international et européen

Bien que l'idée d'éducation tout au long de la vie soit très ancienne, elle n'a véritablement commencé à exister qu'à partir de la fin de la seconde guerre mondiale dans la réflexion menée aux niveaux de grands organismes internationaux tels l'OCDE¹, l'UNESCO² et le Conseil de l'Europe. Ensuite, il faudra attendre le milieu des années 90, pour que le principe de la formation tout au long de la vie soit affirmé dans une série de rapports émanant de ces mêmes instances : le *Livre blanc sur l'éducation et la formation* de la Commission européenne en 1995, *Lifelong learning for all* de l'OCDE en 1996 et *L'éducation : un trésor est caché dedans* de l'UNESCO en 1996. De plus, c'est également en 1996 que le Parlement européen fait de l'éducation tout au long de la vie le thème de l'année (Albéro, 2000, p. 15).

D'après D. Apollon (2003) « les notions-clés d'apprentissage tout au long de la vie, d'économie de la connaissance, de cohésion sociale et de croissance économique forment les piliers d'angle de la construction européenne de l'éducation » (*ibid.* pp. 14-15). Ces notions clés fondent, les trois grands thèmes du « catéchisme communautaire » (*ibid.*) en matière de formation :

Le premier thème se réfère à un programme humaniste qui, on s'en doute, souligne l'importance de la culture (donc de l'héritage culturel, du patrimoine et des acquis artistiques) et la compréhension interculturelle (...)

Le second développe un discours social qui insiste sur la nécessité d'augmenter la capacité des citoyens à « intervenir et participer » (...) « L'éducation et la formation sont des instruments indispensables pour promouvoir la capacité d'insertion professionnelle, la cohésion sociale, la citoyenneté active ainsi que l'épanouissement personnel et professionnel³.

Le troisième, ambitionne de favoriser l'accroissement des compétences formelles et réelles qui permettront l'avènement d'une Europe globalement compétitive. (*ibid.* p. 14).

Concernant les deuxième et troisième axes, D. Apollon relève et critique les « maintes contorsions rhétoriques visant à persuader le public que les thèmes de la cohésion sociale et de la croissance économique sont positivement complémentaires » :

Afin d'éviter un cloisonnement de ces thématiques, Bruxelles doit renouveler constamment l'énonciation des textes officiels en se réclamant des dynamiques de la « flexibilité » et de la « mobilité » (...). Potentiellement conflictuelles, ces deux notions sont présentées simultanément comme socialement et économiquement compatibles et convertibles (...). L'adaptabilité des individus

¹ Organisation de Coopération et de Développement Economique

² United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

³ Citation extraite de la 2461^e session du Conseil. Education, Jeunesse et Culture. Bruxelles, les 11 et 12 novembre 2002, Press Release, Bruxelles (12/11/2002) – Press : 340 N° 13747/02

aux demandes, évolutions et fluctuations du marché doit, dans cette optique, passer obligatoirement par leur « flexibilisation » et leur « mise en mobilité ». La « flexibilité des conditions de travail » doit s'accompagner d'une flexibilité des projets individuels et de l'apparition d'une « culture de la flexibilité » (*ibid*, p. 15)

Les « contorsions rhétoriques » pointées par D. Apollon sont à notre sens bien révélatrices de l'acuité des nouveaux défis liés à l'emploi et à la formation qui se posent à la nouvelle société post-industrielle européenne.

La notion « d'économie de la connaissance » relevée par D. Apollon parmi les principaux piliers des politiques européennes pour l'éducation renvoie à l'objectif stratégique fixé pour 2010 lors du Conseil européen de Lisbonne de mars 2000 :

devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale.

Le développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie est au premier rang des mesures stratégiques pour atteindre cet objectif et a fait l'objet d'un mémorandum spécifique quelques mois après la tenue du Conseil européen. L'objectif du *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* est de « lancer un débat à l'échelon européen, dans les États membres, les pays de l'Espace économique européenne (EEE) et les pays candidats, sur une stratégie globale afin d'atteindre ce but¹ ».

Le choix de « l'économie de la connaissance » et de « l'éducation et de la formation tout au long de la vie » comme objectifs stratégiques prioritaires pour l'avenir économique de l'Union européenne désigne la connaissance comme « la matière première du XXI^{ème} siècle » (Carré, 2006) et place par la même les processus d'apprentissage au centre du nouveau modèle économique (*ibid.*) en faisant de la capacité à apprendre par soi-même une compétence cruciale pour chaque individu

Par conséquent, dans ce nouveau cadre de référence, l'autoformation est non seulement un *moyen* de l'apprentissage tout au long de la vie mais aussi un *objectif* inhérent au projet de société cognitive. A cet égard, nous pouvons citer Carré (1997) qui rappelle que « l'autoformation des adultes est déjà une réalité, et que son développement est comme inscrit dans la nature de plus en plus « éducative », « pédagogique » ou « cognitive » (selon les observateurs), de nos sociétés » (*ibid.*, p. 267).

¹ Site *Europa, Activités de l'Union européenne, synthèses de la législation* : <http://europa.eu/scadplus/leg/fr/cha/c11047.htm>

1.3. Origines historiques et théoriques de l'autoformation

L'objectif de ce paragraphe est de présenter les principaux travaux et courants d'idées qui ont joué un rôle dans les développements actuels de l'autoformation tant sur le plan théorique que pratique.

La réflexion sur la notion d'autoformation entendue dans son acception générale de « formation par soi-même » s'inscrit dans une longue tradition humaniste à la recherche d'une continuelle perfectibilité de l'homme (Albéro, 2000, p. 38). Elle trouve en effet ses prémisses dans la pensée de philosophes tels que Platon, avec le dialogue socratique et la maïeutique, ou encore Saint Augustin, Montaigne, Descartes, Rousseau, Kant, etc. (Carré et al., 1997 ; Albéro, 2000). Toutefois, c'est à Condorcet dans son plaidoyer de 1792 pour la reconstruction du système éducatif que l'on doit la conception de l'autoformation la plus complète et « la plus avancée avant l'heure » (Carré et al., 1997, p. 7).

Dans un passé plus récent, c'est à partir du début des années 70 en Amérique du Nord et en Europe que s'initient les recherches et expériences dont proviennent bonne part des réflexions actuelles.

En Amérique du Nord, dans le sillage du courant humaniste de l'éducation des adultes, dans lequel se sont illustrés des auteurs tels que E. Lindeman, J. Dewey, C. R. Rogers ou C. Houle, le chercheur canadien Allen Tough, connu pour son travail sur les projets autonomes de formation des adultes, signe en 1971 un ouvrage fondateur, *The adult's learning projects*, qui va marquer l'avènement de l'autoformation en tant que courant majeur de recherche et d'action pédagogique en Amérique du Nord (Carré et al., 1997). Quelques années plus tard, en 1975, paraît de la main de Malcom Knowles, fondateur de l'Association d'éducation des adultes aux Etats-Unis, un autre ouvrage de première importance, *Self-directed learning : A guide for Learners and Teachers*, qui figure encore aujourd'hui parmi les principales références des recherches menées sur les dispositifs d'autoformation en Amérique du Nord (*ibid.*).

A peu près à la même période, en France, J. Dumazedier, B. Schwartz et l'équipe du CRAPEL proposent diverses approches qui font encore école.

Le sociologue J. Dumazedier s'intéresse dès les années 60, au développement de l'autoformation permanente individuelle en lien avec l'accroissement du temps libre. Pour lui, le temps libéré par la diminution des contraintes professionnelles donne la possibilité à la population qui n'a pas eu accès à l'éducation formelle de s'organiser en réseaux reliés à des associations, des parties politiques ou des syndicats afin de mettre en place des actions de formation et d'éducation populaire (Albéro, 2000, p. 38).

Bertrand Schwartz, quant à lui directeur de l'Ecole des mines de Nancy, publie en 1973 *L'éducation demain*, ouvrage dans lequel il fait la synthèse des expériences « d'autoformation assistée » qu'il a menées pendant une vingtaine d'années auprès des étudiants de l'Ecole des Mines.

Les principes sur lesquels repose cette modalité d'apprentissage sont les suivants :

(...) les élèves de l'école sont amenés à réaliser des travaux personnels dans le cadre d'un mi-temps inscrit dans leur emploi du temps et un suivi individualisé de la part de l'enseignant. Ces travaux autodirigés sont conduits sur la base d'un contrat que l'étudiant passe avec l'enseignant et avec l'école. L'évaluation du parcours de formation se fait par le biais d'unités capitalisables et prend en compte les compétences que les étudiants ont acquises en dehors de l'école. (Albéro 2003b, p. 46)

Pour P. Carré (Carré et *al.*, 1997, p. 12), les fondements des courants actuels d'ingénierie pédagogique orientés vers l'autoformation se trouvent dans cet ouvrage de B. Schwartz.

Le CRAPEL, Centre de Recherche et d'Application Pédagogique en Langues, est fondé à la fin des années 1970 à l'université de Nancy 2 autour de la personnalité d'Yves Châlon¹. Dans la lignée des réflexions qui ont cours à cette époque sur la notion d'objectif et les besoins de formation des adultes, l'équipe du CRAPEL s'interroge sur la réponse pédagogique à apporter face aux besoins spécifiques des adultes sur le plan des objectifs (professionnels, en particulier) et des contraintes temporelles et spatiales (les adultes disposent de peu de temps et ne peuvent pas toujours se déplacer). Après avoir constaté que les formules d'enseignement traditionnelles n'ont pas les moyens humains et matériels de s'adapter à la diversité des objectifs et des situations d'apprentissage, M. Cembalo et H. Holec, membres du CRAPEL de la première heure, présentent comme suit la solution adoptée :

¹ qui a exercé les fonctions de responsable pédagogique des enseignements d'anglais de l'Ecole des Mines où oeuvrait B. Schwartz, ce qui, selon Holec (2000) n'a pas été sans influence sur l'orientation de ses travaux de recherche.

La pédagogie aux adultes doit nécessairement se définir en termes d'apprentissage et non plus en termes d'enseignement¹. Une manière de résoudre les problèmes spécifiques de l'apprentissage de langues par les adultes consiste à mettre en place *un système dans lequel les adultes prennent en charge leur apprentissage*, en d'autres termes, à faire en sorte que chaque apprenant soit son propre enseignant. La pédagogie aux adultes doit donc être une *pédagogie de l'autonomie*. (Cembalo et Holec, 1973).

Dans la continuité de ces travaux initiaux et sous l'influence de la recherche anglo-saxonne sur le « self-directed learning », les réflexions menées dans le cadre du CRAPEL s'orienteront assez rapidement vers l'apprentissage autodirigé avec soutien, une modalité d'autoformation dont ce centre s'est fait une véritable « spécialité » (Holec, 2000) et à propos de laquelle il bénéficie d'une audience internationale.

Pour aussi fondamentaux que soient ces travaux précurseurs, ils resteront relativement isolés jusqu'au milieu des années 80, moment à partir duquel les recherches sur l'autoformation prennent véritablement de l'ampleur en France, soit avec une bonne dizaine d'années de décalage par rapport au mouvement nord-américain. A cette phase d'éclosion des publications correspond la parution en 1983 d'un autre ouvrage fondateur, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie* de G. Pineau, dans lequel l'auteur adopte une perspective d'inspiration philosophique et aborde l'autoformation en tant que processus de « formation de soi par soi ». Pour G. Pineau, l'autoformation est un processus qui traverse toute la vie de l'individu dans ses différentes sphères (Carré et al., 1997, p. 21) et que les pratiques biographiques permettent à la fois de révéler et de développer.

1.4. Classification des courants de l'autoformation : la *nouvelle galaxie de l'autoformation*

Il s'agit de présenter les principaux courants de l'autoformation qui se sont développés à partir des travaux fondateurs que nous venons de présenter afin de situer notre travail par rapport à ces différentes approches.

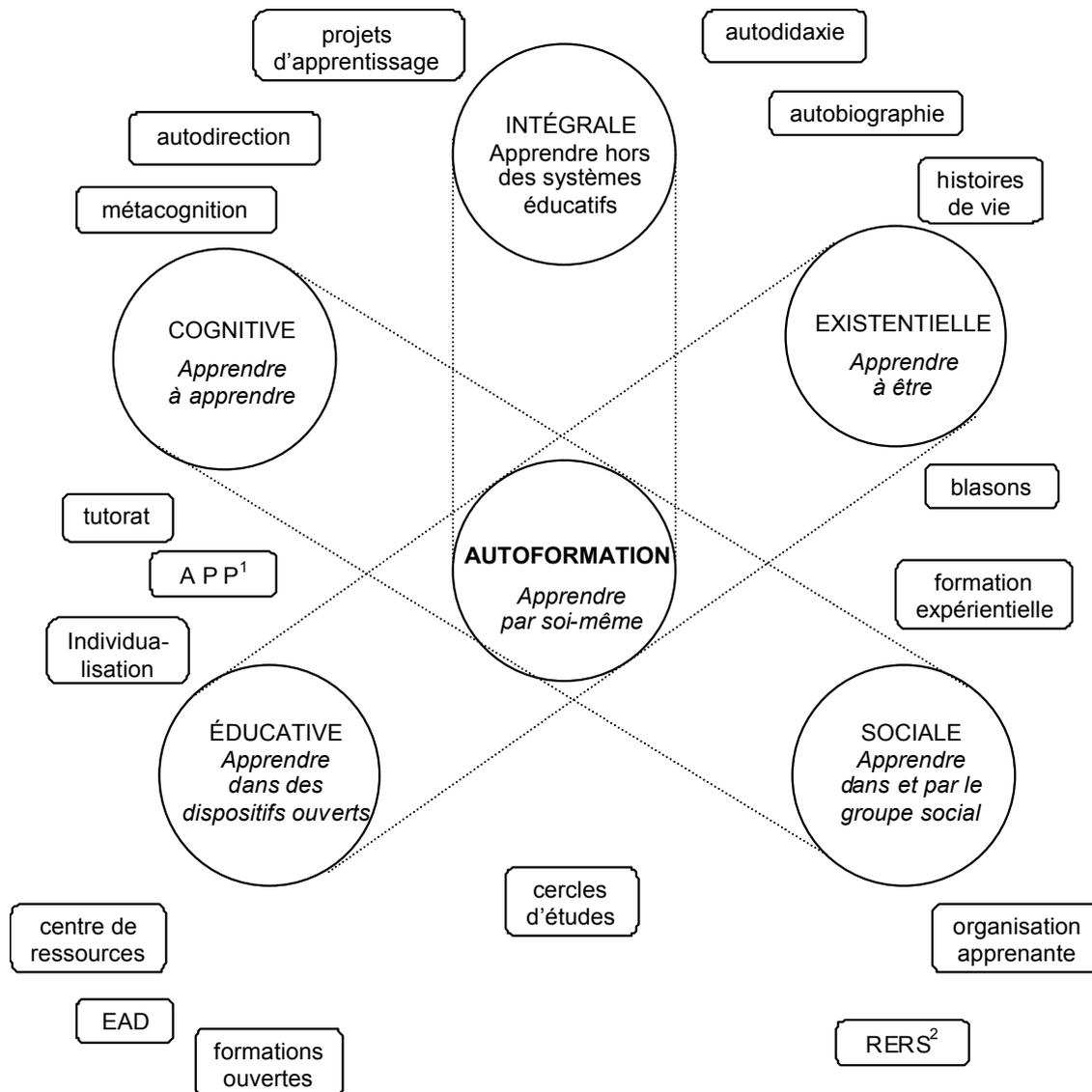
Du fait du foisonnement des travaux se rapportant à l'autoformation depuis le milieu des années 80, plusieurs auteurs ont élaboré depuis le début des années 90 des propositions de structuration du champ sous forme de classifications des principales perspectives

¹ Ce sont les auteurs qui soulignent (idem pour les passages en italique qui suivent).

recensées. Nous avons retenu la *nouvelle galaxie de l'autoformation* de Carré 1996¹, qui est le fruit de la confrontation de plusieurs catégorisations existantes et qui fait encore aujourd'hui référence dans la littérature sur l'autoformation². Cette classification au titre métaphorique prend la forme d'une représentation graphique qui a pour but d'illustrer de façon synthétique les cinq grandes approches qui gravitent autour de la notion clé « d'apprendre par soi-même », ainsi que les notions et pratiques d'autoformation qui y sont reliées de façon plus ou moins étroite. Comme le rappelle son auteur, la *nouvelle galaxie de l'autoformation* vise une mise en perspective opératoire des différents courants de pensée et d'action sur l'autoformation et, pour cette raison, est constituée de « construits pragmatiques, élaborés par agrégation de théories, de pratiques, d'outils et de champs sociaux » (Carré et al., 1997, p. 20).

¹ Initialement publiée dans Carré, Mlékuz et Poisson, 1996, puis reprise dans Carré, Moisan et Poisson, 1997.

² Par exemple Carré 2006, Barbot 2003, Demaizière 2001 ou sur le site de l'A-GRAF, Association du Groupe de Recherche sur l'Autoformation, <<http://www.a-graf.org>> consulté en septembre 2008



1. Ateliers de pédagogie personnalisée

2. Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs

Figure 1 : La nouvelle galaxie de l'autoformation
(P. Carré, 1996 repris dans Carré et al. 1997, p. 19)

1.4.1. Présentation des cinq grands courants de la nouvelle galaxie de l'autoformation

L'autoformation « intégrale », synonyme d'autodidaxie, désigne les apprentissages réalisés par soi-même **sans soutien ni contrôle d'aucune instance d'éducation ou de formation**. D'un point de vue historique, cette approche de l'autoformation est liée au mouvement de *l'éducation populaire* qui a été impulsé au début du XIX^{ème} siècle par des ouvriers autodidactes et une partie de la bourgeoisie intellectuelle afin de lutter contre les inégalités culturelles et « donner à tous l'instruction et la formation nécessaire afin qu'ils deviennent des citoyens aptes à participer à la vie du pays » (Cacérés, 1985, p. 7¹). Redécouverte et revalorisée il y a une trentaine d'année grâce aux travaux d'A. Tough, en Amérique du Nord, puis de J. Dumazedier en Europe, l'autoformation intégrale s'exerce « en milieu « naturel », familial, professionnel ou associatif » (Carré et al., 1997, p. 21). Du fait des mutations technologiques et sociétales récentes, on voit émerger de nouvelles formes d'autoformation intégrale que G. Le Meur qualifie de « néo-autodidaxies » (Carré, 2002) et dont relèvent les pratiques d'auto-documentation qu'une partie des systèmes auxquels nous nous intéressons cherchent à favoriser.

L'autoformation « existentielle » correspond essentiellement au courant « bio-épistémologique » ou « bio-cognitif » initié par G. Pineau (*Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*, 1983) qui aborde l'autoformation selon une conception existentielle :

l'autoformation désigne alors l'acte par lequel le sujet (auto) prend conscience et influence son propre processus de formation (Galvani, P., 1991, *Autoformation et fonction de formateur*, Lyon, Chronique Sociale²).

J'abordais cette dernière (l'autoformation) selon une conception existentielle, comme un processus d'appropriation par le vivant de son pouvoir de formation déjà détenu par les autres et les choses (Pineau, G., 1995, « Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences », *Education Permanente* n° 122).

Comme on peut le voir sur la représentation graphique de la *nouvelle galaxie*, l'autoformation existentielle est liée à des pratiques biographiques telles que les histoires de vie ou les blasons. « Une histoire de vie est une stratégie par laquelle quelqu'un traduit ce qu'il

¹ Cité par Albéro 2003b, p. 38.

² Nous avons extrait cette citation et la suivante de la rubrique du site de l'A-GRAF dédiée à la présentation de l'autoformation existentielle (consultée en septembre 2008).

est dans une réécriture personnelle¹ » et les blasons sont des supports métaphoriques qui permettent de travailler sur l'image de soi.

L'autoformation « sociale » est selon la définition de Carré (2002, p. 23) « délibérément tournée vers les formes "socio-organisationnelles" de l'autoformation, généralement collectives » et « s'attache à analyser ou exploiter les nouvelles modalités d'auto-organisation des apprentissages de sujets sociaux dans des institutions non pédagogiques ». En premier lieu, elle comprend l'autoformation coopérative de type socioculturel telle qu'elle peut se dérouler en milieu associatif dans les « réseaux d'échange de savoirs » ou les « cercles d'études » d'origine suédoise. En second lieu, elle se déploie dans les entreprises et les milieux professionnels via les « organisations apprenantes », également parfois désignées sous les expressions d'« organisations qualifiantes » ou « d'apprentissage dans et par les situations de travail » (Carré et al., 1997).

L'autoformation « éducative » est définie de la façon suivante par P. Carré (Carré et al., 1997, p. 22) :

L'autoformation « éducative » recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à *développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives*. (...) Les notions connexes d'« individualisation » de la formation (...), d'autoformation « accompagnée » (...), « tutorée », d'« aides à l'autoformation » renvoient à la décentration pédagogique caractéristique de l'autoformation et à la centration sur le sujet apprenant et son accompagnement par un formateur devenu facilitateur. (...) L'expression « *formations ouvertes* » a été proposée récemment par la Délégation à la formation professionnelle pour, précisément, désigner cette offre de formation flexible, individualisable, propice à l'autoformation accompagnée.

Concernant la notion de *formations ouvertes*, ou de « dispositifs ouverts » comme indiqué dans le sous-titre qui apparaît dans la *nouvelle galaxie*, on trouve plus loin dans le même ouvrage², la définition de la Délégation à la formation professionnelle à laquelle fait référence P. Carré :

« Par l'expression formations ouvertes, il est proposé d'entendre des actions de formation qui s'appuient, pour tout ou partie, sur des apprentissages non « présentiels », en autoformation ou avec tutorat, à domicile, dans l'entreprise ou en centre de formation. Les médias et les outils peuvent, certes, avoir une place importante dans ces formations, mais ils

¹ Pineau, G., Taylor, P., 1995, « Pour une pédagogie de l'interculturel : de l'"inter" à articuler en "auto" » dans Leray, C., Dynamique interculturelle et autoformation. Paris, L'Harmattan. Citation extraite du site de l'A-GRAF.

² Dans l'ouverture du chapitre Ingénierie et autoformation éducative rédigé par D. Poisson.

n'en constituent pas la caractéristique principale. Ce qui définit fondamentalement les formations ouvertes, par rapport aux formations traditionnelles, c'est d'abord leur plus grande accessibilité, et donc la souplesse de leur mode d'organisation pédagogique. » (D. Poisson in Carré et al., 1997, p. 103)

Pour F. Demaizière (2005), s'appuyant en partie sur cette définition et ainsi que sur celle de la notion de Formation Ouverte A Distance (FOAD) du collectif de Chasseneuil¹, on est là en présence d'une version « faible » de l'autoformation, d'un « affadissement des concepts », qui ne permet pas de distinguer clairement entre d'une part, l'individualisation de l'enseignement et, d'autre part, la mise en place d'apprentissage pris en charge par les apprenants :

la prise de contrôle de l'apprenant sur les approches, les contenus, le choix des matériaux est un critère de différenciation entre « simple » individualisation et autoformation au sens plein, même si l'on se place dans le cadre de l'autoformation éducative (Demaizière, 2001).

Dans le même sens, A. Jézégou fait la remarque suivante à propos des FOAD :

on se détourne du principe fondamental du concept de formations ouvertes, à savoir : les possibilités offertes à l'apprenant dans le choix et la négociation des différents aspects de sa formation. En conséquence, le qualificatif « ouvert », juxtaposé à celui de « distance », ne peut trouver sa raison d'être que dans la mesure où les modes d'organisation pédagogique permettent à l'individu de devenir « acteur » de sa formation (Jézégou, 1998, p. 56, cité par Demaizière 2005).

De façon concordante avec ces analyses, P. Carré (1997) déplore les malentendus et les ambiguïtés qui affectent fréquemment les satellites de l'autoformation éducative que sont l'*Enseignement A Distance* et l'*individualisation de la formation*. Il prend néanmoins position en faveur de l'intégration dans le champ notionnel de l'autoformation de toutes les pratiques éducatives ayant pour effet d'encourager l'« autonomie » de l'apprenant :

En l'absence d'une définition univoque, opératoire, de l'autoformation, toute pratique éducative encourageant sous un angle ou un autre l'autonomie² du sujet apprenant se rapprochera du champ notionnel de l'autoformation. L'individualisation, quand elle est conçue comme une technologie au

¹ « Une formation Ouverte et A Distance :

- est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs ;
- qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective ;
- et repose 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 Chasseneuil, *Conférence de consensus*, 2001)

² Si l'on peut comprendre dans cet extrait que l'expression « autonomie du sujet apprenant » est utilisée comme synonyme d'« autodirection de l'apprenant » utilisée deux lignes plus bas, nous ne pouvons manquer de signaler que la notion « d'autonomie » souffre de façon habituelle des mêmes ambiguïtés que la notion d'autoformation. De fait, on observe dans les discours une interdépendance entre les conceptions attachées à chacune des deux notions, la façon dont est appréhendée la notion d'autoformation déterminant le sens donné à celle d'autonomie (nous ferons le point sur la terminologie employée en lien avec les notions d'autodirection et d'autonomie dans la section 3 de ce chapitre).

service de l'autodirection de l'apprenant, a sans doute une place de choix dans la panoplie des moyens propices à l'autoformation (Carré et al., p. 25).

Comme le souligne Springer (1996), alors que l'individualisation est dans une certaine mesure contradictoire avec le principe d'autoformation, l'approche de l'autoformation éducative adoptée par Carré donne la primauté au *potentiel* véhiculé par l'individualisation en tant que « modèle » de formation permettant de définir des outils facilitant l'autonomisation des apprenants :

L'autoformation comme pédagogie individualisée est, dans une certaine mesure, contradictoire avec le principe d'autoformation, même si elle permet de se passer de la présence physique de l'enseignant. En effet, les dispositifs d'individualisation actuels, dont l'enseignement assisté par ordinateur classique accordent en définitive une autonomie limitée à l'apprenant. (...) L'infrastructure pédagogique est conçue pour rendre l'apprenant autonome, mais en vue de limiter au maximum le recours à l'enseignant. (...) « Les modalités d'accueil de l'apprenant, la négociation d'un contrat, la nature modulaire des ressources formatives, l'auto-évaluation, les rôles et attitudes des formateurs, etc., sont autant de vecteurs de l'autonomisation du sujet impliqué dans un dispositif de ce type » (Carré, 1992, p. 36) » (Springer, 1996, p. 230)

Ce point de vue pragmatique permet d'éviter le clivage entre, d'une part, les théorisations de l'autoformation et, d'autre part, les pratiques réelles dans les dispositifs. Nous le retrouverons plus bas dans l'analyse effectuée par Albéro de l'offre institutionnelle en matière d'autoformation en langue(s) étrangère(s).

En guise de conclusion sur le courant de l'autoformation éducative et ses différentes interprétations théoriques et pratiques, nous nous associons à F. Demaizière (2005) qui souligne que les véritables questions ne sont pas dans les débats terminologiques mais dans la description fine des réalités pédagogiques et didactiques. Dans ce but, elle suggère de s'interroger sur le degré d'initiative ou de choix laissé à l'apprenant ainsi que sur le rôle du formateur devenu facilitateur, tuteur, etc., ces questions permettant de définir les « territoires respectifs des uns et des autres » et de bien situer les enjeux réels des dispositifs.

Le courant de ***l'autoformation « cognitive »*** est issu d'une conception de l'autoformation vue en tant qu'apprentissage autodirigé, c'est-à-dire en tant qu'apprentissage pris en charge par l'apprenant, dans le cadre d'un dispositif d'autoformation ou bien en dehors de toute institution éducative :

« il est possible de remarquer que les termes auto-direction et auto-dirigé semblent employés, en français, pour désigner une caractéristique de l'apprentissage, quel que soit son contexte, mais aussi

une pratique pédagogique précise. Un apprentissage auto-dirigé se définit comme un apprentissage organisé et contrôlé par l'apprenant, selon une finalisation qui lui est propre. » (Albéro, 2000, p. 45).

Selon Carré 1997 (p. 24), les pratiques et recherches s'inscrivant dans le courant de l'autoformation cognitive s'attachent, en premier lieu, aux différents moyens de faciliter la mise en acte de l'apprentissage autodirigé dans des dispositifs de formation (on se rapproche alors, suivant les contextes, soit de l'autoformation éducative soit de l'autoformation sociale). En second lieu, un autre ensemble de réflexions et de pratiques se concentrent sur les dimensions motivationnelles et métacognitives des apprentissages autodirigés. Les recherches et pratiques relevant du courant de l'autoformation cognitive feront l'objet de la section 3 de ce chapitre.

1.4.2. Positionnement de notre recherche vis-à-vis de la nouvelle galaxie de l'autoformation

A partir du moment où les systèmes documentaires sont des *outils* pouvant être utilisés dans le cadre des autoformations formelles comme non formelles suivant les cas, notre objet de recherche touche potentiellement aussi bien les situations d'autoformation intégrale que les situations d'autoformation rentrant dans le cadre d'un dispositif éducatif. Toutefois, si comme nous le verrons par la suite, certains catalogues (en ligne) de sites web peuvent être utilisés dans divers contextes, nos questionnements relèvent essentiellement du courant de l'autoformation éducative que ce soit du point de vue du choix des critères d'indexation au moment de la conception des systèmes que de l'intégration de ceux-ci dans les dispositifs.

Ensuite, notre recherche est reliée au courant de l'autoformation cognitive dans le sens où nous concevons les systèmes documentaires comme de potentiels *outils cognitifs* pouvant étayer le développement des compétences méthodologiques des apprenants. Cependant, étant donné que nous n'avons pas eu la possibilité d'observer cet effet sur le terrain, ce lien de notre travail avec l'autoformation cognitive est secondaire par rapport à notre orientation essentiellement éducative.

1.5. Trois niveaux d'analyse de l'autoformation

Au-delà du repérage notionnel que permet la structuration en différents courants, plusieurs auteurs ont distingué trois niveaux d'analyse de l'autoformation (Carré et al. 97, Carré 2002) :

- Le « *micro-niveau* », *psychopédagogique*, centré sur le sujet apprenant et les processus d'apprentissage. Ce niveau d'analyse concerne principalement les aspects personnels, affectifs, cognitifs et conatifs (motivationnels) de l'autoformation. Il rejoint les problématiques des approches « existentielle » et « cognitive » de l'autoformation.
- Le « *méso-niveau* », *technicopédagogique*, se rapporte au niveau ingénierique. Il concerne l'intervention des formateurs et les médiations techniques à l'intérieur des dispositifs. Ce niveau d'analyse recoupe largement le champ de l'autoformation « éducative ».
- Le « *macro-niveau* », *sociopédagogique*, s'inscrit dans une perspective sociologique et décrit le contexte social, l'environnement « naturel » dans lequel s'inscrivent les pratiques d'autoformation. Ce niveau d'analyse rejoint le courant « social » de l'autoformation.

L'intérêt de cette approche ternaire est selon Carré (Carré et al., 1997, p. 37) de permettre une analyse de chaque niveau de l'autoformation, à la fois « « polarisée » sur un aspect spécifique (psychologique, pédagogique, social) et dialectiquement articulée aux deux autres ». Corrélativement, la prise en compte des relations d'interdépendance entre les trois niveaux permettrait d'éviter « trois pièges qui guettent à chaque instant formateurs et chercheurs en éducation » (*ibid.*) :

« Le piège du *psychologisme* (...) qui voile les réalités sociales et les contraintes pédagogiques au profit d'une toute puissance supposée du sujet apprenant.

Le piège du *sociologisme*, antithèse du précédent, qui évacue l'individu sous prétexte de déterminations sociales (...).

Le piège du *pédagogisme* (ou du technicisme), enfin, qui fait abstraction, à la fois des limites sociales de la formation et de la volonté agissante des sujets eux-mêmes, et cherche à construire, à travers un projet médiatique ou relationnel, l'univers fantasmatique d'une pédagogie sans défaut, infaillible, automatique. »

Dans un souci d'aborder notre objet de recherche depuis des perspectives complémentaires, notre questionnement touche aux niveaux méso et micro :

« Méso », car dans l'optique des dispositifs visant l'accompagnement des autoformations, nous nous posons la question de la « répartition » des médiations entre formateur-tuteur et système d'accès aux ressources.

« Micro », car dans le cadre d'une étude de cas, nous nous interrogerons sur les facteurs individuels (projets d'apprentissage, préférences personnelles, difficultés d'apprentissage,

etc.) guidant l'activité d'apprenants en train d'utiliser un catalogue de ressources d'apprentissage sur le web.

2. Les dispositifs d'autoformation en langue(s) étrangère(s)

Maintenant que nous avons esquissé le cadre général de l'autoformation, nous pouvons nous focaliser sur le domaine spécifique de l'enseignement / apprentissage de langue(s) étrangère(s).

Dans un premier temps, de la même façon que dans le point 1) nous nous sommes interrogée quant aux éléments du contexte socio-économique contribuant à renforcer l'attractivité actuelle du concept « d'apprentissage par soi-même », nous commencerons par nous intéresser aux différents facteurs spécifiquement liés au champ de l'enseignement / apprentissage des langues qui ont conduit à l'éclosion d'un nombre croissant de centres de ressources en langues depuis le milieu des années 90.

Dans un second temps, sur la base de l'enquête réalisée par B. Albéro (2000), nous proposerons un panorama de la réalité et de la diversité des « dispositifs » –entendu dans le sens de « systèmes de formation »- se réclamant de l'autoformation en langue(s) étrangère(s). En nous situant depuis le « méso-niveau », c'est-à-dire celui du niveau global de l'ingénierie de la formation, nous présenterons les principales valeurs et modalités de fonctionnement qui caractérisent, mais aussi séparent, les différents grands types de dispositifs.

2.1. Facteurs spécifiques de développement de l'autoformation en langue(s) étrangère(s)

2.1.1. L'évolution des besoins et de la demande de formation

A partir de la fin de la seconde guerre mondiale, la demande de formation en langues étrangères s'accroît à la fois en termes quantitatif et qualitatif. D'une part, les besoins de communication en langues étrangères se multiplient comme conséquence de la mondialisation sur les plans économique, politique et culturel. D'autre part, les individus expriment des demandes de formations linguistiques plus ciblées et exigeantes en fonction de la spécificité de leurs besoins de communication professionnels et personnels ainsi que des contraintes imposées par leur emploi du temps.

2.1.1.1. L'accroissement des besoins de formation professionnelle en langues étrangères

Au-delà de l'intensification de la concurrence et de ses répercussions en termes d'élévation du niveau minimum de compétences attendu de la part des travailleurs, la mondialisation de l'économie s'exprime à travers la multiplication des échanges commerciaux à l'international ainsi que le développement des entreprises multinationales.

Cette internationalisation du commerce va de pair pour les travailleurs avec l'augmentation du nombre de situations de contact en langues étrangères, ce qui rend nécessaire l'acquisition de compétences de communication à différents niveaux suivant les fonctions occupées et les différents types de situations auxquelles chacun se trouve susceptible d'être confronté :

« De la secrétaire au cadre dirigeant en passant par la standardiste chargée de filtrer les appels, la connaissance des langues étrangères et l'ouverture culturelle deviennent une nécessité. Une organisation qui souhaite se donner une dimension internationale doit tout mettre en œuvre pour que l'utilisation des langues dans le contexte professionnel paraisse naturelle plutôt qu'exceptionnelle. La capacité de répondre sans délai dans une langue étrangère devient alors un élément essentiel de la qualité » (Springer, 1996, p 31).

Par conséquent, Springer (1996) attire l'attention sur les véritables pertes économiques que suppose l'insuffisance de formation linguistique des personnels :

« le coût du 'non-langue' peut se chiffrer dans beaucoup de situations. Il s'analyse parfois directement : par exemple, temps passé par les techniciens à lire les cahiers des charges en langue étrangère, temps perdu à rechercher dans l'entourage la personne capable d'apporter une aide, nombre de personnes qu'il a fallu remplacer parce que le client n'était pas content. » (*ibid.* p. 34)

Un second niveau de conséquence de l'internationalisation de l'économie s'exprime au niveau de la communication interne de certaines entreprises devenues « multinationales », et au sein desquelles sont parfois constituées des équipes de travail mixtes rassemblant, par exemple, un responsable étranger et un groupe de collaborateurs locaux. Face à ce type de configurations, certaines entreprises prennent l'option d'imposer une seule langue de travail au niveau du groupe –l'anglais, dans la plupart des cas- afin d'éviter les conflits de langues et de culture. Dans tous les cas, si ce type de choix permet de simplifier la communication en évitant que ne se posent un certain nombre de questions, il ne permet pas pour autant de faire l'économie d'un effort important de formation de la part du personnel non-natif. De plus, comme le rappelle Springer « le rêve d'une langue internationale, tout comme celui d'un management international, gommant les spécificités linguistiques et culturelles » n'est pas

prêt de se réaliser (*ibid.*, p. 30), ce qui ne laisse pas d'autres choix aux entreprises et à leurs personnels de s'adapter et de se former au contexte international, que ce soit sur le plan linguistique comme culturel.

A cet égard, Springer (*ibid.*) remarque qu'après avoir été reléguées dans la catégorie des formations de « développement personnel » au même titre que l'art floral ou l'analyse transactionnelle, les formations linguistiques sont maintenant valorisées par les entreprises de la même façon que les formations 'qualifiantes' qui ont pour objectif d'adapter le salarié à un poste de travail :

« Ce n'est qu'au début des années 90, à la faveur du marché unique européen, que certaines entreprises ont commencé à considérer les formations en langues comme une nécessité pour l'entreprise. On commence ainsi à tenir compte de l'utilité professionnelle de la langue et non plus uniquement du simple souhait individuel des salariés. Ce changement d'attitude s'explique par les effets perceptibles de l'internationalisation des échanges et aussi par nécessité économique ».

Ainsi, en 1996, des enquêtes concernant les dépenses de formation des petites et moyennes entreprises montrent que les langues figurent dans le trio de tête après l'informatique et la technologie.

2.1.1.2. La mobilité dans l'espace européen et la société de loisirs

L'augmentation des besoins de compétences en langues étrangères trouve également une partie de ses causes dans le développement de l'Union européenne et les conséquences de la mondialisation au plan socioculturel.

La construction européenne a permis l'instauration du principe de libre circulation des personnes selon lequel les citoyens d'un Etat membre peuvent librement résider et travailler dans un autre Etat membre. Aussi, afin de faciliter la mobilité des personnes, promouvoir la diversité linguistique et culturelle et aussi améliorer l'efficacité de l'apprentissage des langues, la *Division des Politiques linguistiques* (l'ancienne « Section des langues vivantes ») du Conseil de l'Europe mène depuis une cinquantaine d'années divers projets et programmes de coopération. Ainsi, avec l'objectif d'étudier la faisabilité d'un système européen d'unités capitalisables concernant les langues dans l'éducation des adultes, le « Projet pour les langues modernes » développé à partir de 1971 a permis de mener une réflexion approfondie sur les besoins langagiers des travailleurs migrants (Gremmo, 1997) et a débouché sur un modèle de spécification des objectifs d'acquisition en langues étrangères publié au milieu des années 70

sous la forme du *Threshold Level* et de ses équivalents pour les autres langues européennes (*Un Niveau Seuil*, en français).

« Le modèle du Threshold Level a eu une influence considérable dans la planification des programmes linguistiques : il a servi de base pour l'élaboration de nouveaux curricula nationaux et de meilleurs manuels. Il a également permis la mise en place de cours multimédia destinés au grand public et de méthodes d'évaluation plus adaptées » (Conseil de l'Europe¹, octobre 2008)

Plus récemment, le Conseil de l'Europe a publié le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) qui constitue un nouvel outil pour « la planification et l'évaluation de l'apprentissage des langues, la reconnaissance mutuelle des qualifications et la coordination des politiques » (*ibid.*).

Enfin, le mode de vie des Européens a connu d'importantes transformations pendant la période des Trente Glorieuses, avec une augmentation du niveau de vie et le développement d'une société de loisirs dans laquelle les voyages touristiques à l'étranger se sont démocratisés. Par conséquent, sont apparus de nouvelles possibilités de contact en langues étrangères qui ont encore été amplifiées par la « banalisation des réceptions d'émissions étrangères par la radio et la télévision » (Albéro, 2000, p. 19) ainsi que par l'accélération du développement de la world wide web et des technologies Internet à partir du début des années 90.

2.1.1.3. La modification des représentations du « temps de l'apprentissage » des langues étrangères

La vie moderne place fréquemment l'individu en situation d'urgence dans sa vie professionnelle et quotidienne. Ce mode de vie dans lequel la gestion du temps revêt une importance critique a fini par influencer sur les représentations des individus quant à la façon de gérer le temps de leur apprentissage de langue(s) étrangère(s) qu'ils cherchent désormais à rentabiliser au maximum. Aussi, à l'opposé de « l'ancienne représentation d'un apprentissage long et laborieux » (Albéro, 2000, p. 19) les apprenants envisagent de mener leur apprentissage « par petits bouts et de manière morcelée » (Porcher, 1990, cité par Albéro, 2000), en tirant profit de « temps habituellement considérés comme perdus, tels que les temps de transport, les temps d'attente, ou certaines parties de soirée » (*ibid.*) et en donnant la préférence à des « solutions d'apprentissage » courtes et modulables. De plus, selon L.

¹ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp (consulté en octobre 2008).

Porcher (1990), on peut observer une certaine « professionnalisation » de la part d'apprenants qui ont « la ferme intention de décider par eux-mêmes de ce qui mérite d'être appris ».

2.1.1.4. Conclusion : l'évolution de la demande de formation

L'internationalisation des échanges, le développement des multinationales, la construction européenne et l'expansion du tourisme international ont eu pour conséquence une diversification des publics et des besoins de formation en langues étrangères. De plus, on observe que la demande a tendance à s'orienter vers des formations plus individualisées en termes de contenus et de rythme (Albéro, 2000, p. 20).

D'une part, le public souhaite cibler son apprentissage sur des compétences précises correspondant à des situations de communication bien définies. D'autre part, dans une société où le temps est devenu un bien rare, il est très demandeur de formules flexibles qui s'ajustent le plus près possible à ses contraintes horaires.

2.1.2. Les progrès de la didactique des langues dans les années 70-80

Le monde des sciences du langage a connu une véritable ébullition dans les années 60 et 70 avec l'orientation des recherches en linguistique et philosophie du langage vers des voies encore inexplorées : théorie des actes de parole, analyse de discours, ethnolinguistique et sociologie du langage (Gremmo et Riley, 1997, p. 83). Ces recherches sont marquées par de nombreuses divergences théoriques ou méthodologiques mais elles partagent également une même conception du langage qu'elles envisagent avant tout dans ses dimensions pragmatiques et sociales (*ibid.*).

D'une part « le langage est un “outil de communication” que les individus utilisent pour exprimer leur individualité, leurs propres besoins, leurs propres intentions de communication » (*ibid.*). D'autre part, le langage rentre dans le cadre de *pratiques sociales* auxquelles les individus participent en employant le langage « en tant que membres compétents de leur communauté culturelle, pour partager et maintenir la réalité sociale de cette communauté » (*ibid.*).

Plus ou moins à la même période, la didactique des langues va intégrer les apports de la psychologie cognitive selon laquelle l'apprentissage est un processus d'internalisation subjectif et actif. On réalise donc que l'enseignement ne suffit pas à lui seul à déterminer

l'apprentissage (Springer, 1996) et que l'apprentissage est « quelque chose que les apprenants font, plus que quelque chose qu'on leur fait » (Gremmo et Riley, 1997, p. 84).

Ces nouveaux développements des sciences du langage et de la psychologie cognitive s'inscrivent en rupture contre la vision mécaniste du langage et de l'apprentissage qui prévalait jusqu'alors et ont pour point commun la *centration sur l'individu*. Ils vont constituer les fondements du nouveau cadre théorique pour l'enseignement / apprentissage des langues qui s'illustrera dans l'approche communicative développée à partir du début des années 80. De plus, le principe de centration sur l'individu rejoint les notions d'autonomie de l'apprenant et d'autodirection de l'apprentissage qui sont au cœur de l'autoformation.

2.1.3. Conclusion : atouts des dispositifs d'autoformation en langue(s) étrangère(s) dans le nouveau cadre de référence

Les dispositifs d'autoformation représentent une modalité de formation individualisée et flexible pouvant constituer une réponse face à la diversification des besoins et l'augmentation des contraintes matérielles et temporelles. De plus, ils s'inscrivent dans le nouveau cadre de référence pour l'enseignement / apprentissage de langues étrangères.

2.2. Les dispositifs d'autoformation en langue(s) étrangère(s) : panorama (de l'existant)

Nous avons donné précédemment un aperçu des divers facteurs qui ont concouru au développement des centres de ressources langues. Ceux-là, d'après l'étude d'une cinquantaine de dispositifs d'autoformation en langue(s) étrangère(s) réalisée par Albéro (2000) ont pris un véritable essor à partir de 1994 « dans des contextes institutionnels aussi divers que l'université, l'entreprise, les GRETA, les centres culturels grand public tels que les bibliothèques et médiathèques municipales » (Albéro, 2002).

Après avoir abordé le sujet de l'autoformation en langue(s) étrangère(s) depuis une perspective relativement prescriptive et théorique au début de ce chapitre, nous allons maintenant adopter un point de vue plus pragmatique en nous intéressant à la réalité des modalités formatives offertes par les dispositifs.

Ainsi, après avoir présenté les bases matérielles et organisationnelles communes à l'ensemble des dispositifs d'autoformation, nous nous intéresserons à leurs différences à travers la distinction entre quatre grandes familles de dispositifs mettant en œuvre différentes

valeurs et pratiques. Pour cela, nous nous baserons sur l'étude d'Albéro (2000) qui, bien que remontant à une dizaine d'années, offre à notre connaissance l'analyse la plus récente et la plus complète sur l'autoformation en langue(s) étrangère(s) dans les dispositifs éducatifs. De plus, si les outils technologiques ont beaucoup évolué en 10 ans, les mentalités sont généralement beaucoup plus longues à changer. Or, l'analyse d'Albéro présente également l'intérêt de montrer le caractère dynamique des dispositifs d'autoformation ainsi que leur potentiel d'évolution sur un continuum allant des valeurs et des pratiques les plus directives et « traditionnelles » aux plus novatrices et autonomisantes.

Enfin, nous précisons que la présentation qui va suivre se situera à un niveau ingénierique général puisque nous approfondirons la question des ressources et des médiations dans le chapitre suivant.

2.2.1. Caractéristiques matérielles et organisationnelles communes

2.2.1.1. Un centre de ressources comme pivot des dispositifs

Un premier élément de caractérisation des dispositifs d'autoformation en langue(s) étrangère(s) se trouve dans l'existence d'un « centre de ressources » permettant la mise à disposition de ressources d'apprentissage les plus nombreuses et diversifiées possibles. Cette variété des ressources se manifeste à différents niveaux (Albéro, 2000, p. 141) :

- Variété des supports : papier, sonore, audiovisuel, multimédia en ligne et hors ligne.
- Variété des types de documents : pédagogiques, authentiques ou didactisés – c'est-à-dire authentiques avec une exploitation pédagogique.
- Variété des provenances : source éditoriale, conception propre ou bien obtention via un réseau de centres d'autoformation.
- Variété des thèmes abordés : langue « générale » ou « professionnelle » (« sur objectifs spécifiques »), aspects socioculturels et civilisationnels, conseils pour l'autoformation.
- Variété des savoirs et savoir-faire langagiers visés : lexicque, orthographe, grammaire, phonétique, compréhension et expression orales et écrites.
- Etc.

Outre les ressources *matérielles*, la notion de centre de ressources implique la présence de ressources *humaines* ayant pour fonction d'aider l'apprenant à mener à bien son parcours d'autoformation en lui fournissant une assistance pédagogique et psychologique. En effet, la

notion de centre de ressources est intrinsèquement liée à celle de dispositif « pédagogique » et c'est précisément cette idée qui permet de la distinguer des simples « médiathèques » qui ne proposent pas d'accompagnement pédagogique et placent les apprenants en situation d'autodidaxie. Dit autrement, la spécificité d'un dispositif pédagogique, et par la même des centres de ressources, est de faire une offre de formation qui va au-delà de la simple mise à disposition de ressources matérielles, en complétant celle-ci par le soutien d'une équipe d'intervenants pédagogiques. En l'absence de ce soutien pédagogique, l'offre faite relève de la consultation et non pas de la formation à proprement parler ni d'un véritable dispositif d'autoformation éducative. Par conséquent, la notion de centre de ressources relève par définition d'un type particulier de dispositifs pédagogiques : les dispositifs d'autoformation.

« On parlait, il y a une quinzaine d'années, de « centres de ressources pédagogiques » pour désigner les lieux-ressources dédiés à la formation, mais il semble aujourd'hui acquis qu'un centre de ressources (tout court) est une « structure au service d'un projet pédagogique¹ » (Albéro et Glikman, 1996, p. 18).

« Un centre de ressources est un dispositif qui offre aux apprenants les moyens de réaliser des apprentissages autodirigés². (...) Pour qu'une installation « centre de ressources » puisse donner lieu à des utilisations conformes à sa logique de mise en place, ses usagers doivent nécessairement savoir apprendre en autodirection. Le dispositif doit donc comporter un accompagnement visant la formation à apprendre (...) » (Cuq et al., 2003).

Par ailleurs, l'espace même des centres de ressources matérialise la flexibilité et l'individualisation du mode d'apprentissage offert :

« L'organisation spatiale même du centre de ressources et l'organisation des ressources matérielles et humaines démultiplient les possibilités de variété, celle des espaces de travail, supports, approches, méthodes, interventions, etc. Il s'agit ainsi de procurer une adaptation à la variabilité individuelle de chacun des acteurs de la formation » (Albéro, 2000, p. 267).

Toutefois, la variété des possibles varie suivant les dispositifs en fonction des modèles et principes de référence sous-jacents. Ainsi, les dispositifs les plus traditionnels ont tendance à diriger fortement les apprenants vers des ressources et des activités précises, ce qui transparaît dans l'organisation matérielle du centre de ressources dans lequel, par exemple, ne peut être mis en valeur qu'un seul type de supports d'apprentissage tels que les cours sur cédéroms.

¹ Citation de S. Enriotti, « Le Centre de Ressources : une structure au service d'un système de formation centré sur l'individu », *Le Journal de la formation continue et de l'EAO*, n° 252, janvier 1991, pp. 10-14.

² C'est-à-dire intégralement ou partiellement défini et géré par l'apprenant lui-même.

De la même façon que l'espace des centres de ressources reflète les conceptions pédagogiques qui sous-tendent les dispositifs – ainsi que les diverses contraintes matérielles et organisationnelles auxquels ceux-ci doivent se plier, il est susceptible de modifier en profondeur les représentations de l'apprenant (Albéro, 2000, p. 23) :

« l'organisation spatiale de la médiathèque est source d'apprentissages dans les modes d'accès aux ressources qui sont proposés, de par les catégorisations des contenus affichés et les modes de travail conditionnés par la disposition du lieu » (*ibid.*).

De plus, « la conception de l'espace temporel véhiculée par l'organisation du centre de ressources est également porteuse d'apprentissages » (Albéro, 1998, p. 473) :

« L'utilisateur est plongé dans un temps « polychrome » où, selon la définition de F. Mariet (1989), il est amené à faire plusieurs choses à la fois. Il est également amené à apprendre plusieurs choses à la fois et à démultiplier les moments d'apprentissage selon les endroits où il se trouve dans la journée. Cette situation permet à l'utilisateur de découvrir des potentialités à exploiter des compétences nouvelles à développer » (*ibid.*).

Les espaces matériel et temporel des centres de ressources constituent par conséquent des médiations, des « interfaces peu visibles et subtiles » qui « permettent à chaque usager, en fonction de ses compétences – “à l'horizon de ce qu'il peut voir” – d'utiliser de tels lieux, d'accommoder les ressources à sa manière, mais aussi d'assimiler cet espace comme source de formation » (*ibid.*). « Le centre de ressources peut offrir des systèmes “d'appels” qui accompagnent l'utilisateur dans des directions qu'il n'aurait pas soupçonnées » (*ibid.*).

Nous approfondirons dans le chapitre 2 la question des médiations humaines et matérielles ou technologiques entre l'apprenant et son projet d'autoformation.

2.2.1.2. Les TIC au cœur des dispositifs

L'ensemble des dispositifs analysés par Albéro (2000) misent sur les « nouvelles technologies¹ » comme « vecteur de modernité, de réussite et d'adaptabilité » (*ibid.*, p. 128).

Modernité de par « l'ancrage dans la contemporanéité qu'elles offrent de prime abord » (*ibid.*).

¹ Bien qu'Albéro parle de « nouvelles technologies », nous utilisons quant à nous l'expression « Technologies de l'Information et de la Communication » qui, d'une part a remplacé la première expression (les technologies en question n'étant plus si « nouvelles ») et, d'autre part, renvoie plus explicitement aux technologies Internet qui se sont beaucoup développées depuis 10 ans, que ce soit le web ou les outils de communication tels que le mail, les forums ou les « chats ».

Réussite car elles sont les supports privilégiés de l'apprentissage individualisé réalisé grâce à de nombreuses « collections » présentes sur support audio, vidéo et multimédia (*ibid.*, p. 140). Albéro ne mentionne pas les ressources web dans la catégorie des ressources multimédia utilisées car celles-ci n'étaient probablement encore que peu développées au moment de l'enquête il y a une dizaine d'années. Nous supposons que, depuis, les ressources en ligne sont en bonne place à côté, voire même devant, les multimédias hors ligne.

En ce qui concerne les types d'apprentissage réalisés, Albéro relève que les TIC permettent de relayer l'enseignant vis-à-vis de certaines tâches de transmission de contenus et, par ailleurs, qu'elles offrent des activités et exercices d'entraînement dans le domaine de la grammaire, du lexique et de la phonétique. De plus, selon Albéro, les TIC sont également utilisées dans certains cas pour la communication entre le formateur et l'apprenant. Avec le développement d'Internet et des modalités de formation partiellement ou totalement à distance, nous supposons que cet usage s'est accru.

Enfin, les TIC sont perçues par les acteurs de la formation comme un vecteur *d'adaptabilité* face à la diversité du public dans la mesure où elles permettent un « apprentissage souple, libre et personnalisé » (*ibid.* p. 128).

2.2.1.3. Une même structure globale d'organisation des parcours d'apprentissage

Les dispositifs d'autoformation en langue(s) étrangère(s) se caractérisent, sur le plan ingénierique, par une organisation des parcours d'apprentissage en trois étapes : une phase *d'accueil*, une phase de *formation* et une phase *d'évaluation finale*.

La phase *d'accueil* se décompose en trois étapes. En premier lieu se tient une phase d'information –individualisée ou collective- et de visite du centre :

« Cette première phase semble répondre à plusieurs objectifs : en premier lieu fonctionnels, dans la mise en valeur du caractère particulier du dispositif par rapport à une formation plus traditionnelle et la facilitation de l'appropriation de l'espace ; en second lieu psycho-pédagogique, dans l'amorce du transfert symbolique d'une partie de la prise en charge du parcours ; relationnels enfin, dans l'instauration d'un lien de confiance personnalisé avec chacun des apprenants » (Albéro, 2000, p. 142)

En second lieu, un contrat pédagogique est signé entre l'apprenant et le centre de formation. Pour les personnes dont la formation est financée par leur entreprise, ce contrat est tripartite et requiert la signature d'un supérieur hiérarchique. Suivant les cas, le contrat se

veut, par exemple, un « acte d'implication avant même l'entrée en formation » ou encore « un projet de travail prévisionnel » pour l'apprenant (*ibid.* p. 160).

En troisième lieu, on trouve souvent une phase de positionnement linguistique sur une échelle de niveaux après passation d'un test. Toutefois, certains dispositifs parmi les plus autonomisants ne sont pas basés sur ce genre de test et font débiter le parcours par un premier rendez-vous avec un « conseiller » :

« Dans ce cas, ce qui est valorisé ce n'est pas tant le niveau global de l'apprenant à un test donné, que les besoins concrets qu'il exprime en matière de connaissance de la langue cible de compétences qui lui sont nécessaires, les échéances qu'il se fixe, les temps de travail qu'il est capable de libérer pour atteindre ses objectifs » (*ibid.*, p. 160)

La phase de *formation* alterne des temps de travail personnel et des temps de travail avec un intervenant pédagogique et/ou des pairs :

« Dans tous les cas, cette alternance de modalités différenciées d'apprentissage est une façon de lutter contre l'isolement et la démotivation. Elle est aussi une façon d'amener des moments d'échange avec des pairs pour l'entraînement à l'expression orale, le recadrage pédagogique du parcours ou la prise de conscience et l'explicitation des pratiques personnelles d'apprentissage » (*ibid.*, p. 143).

La *clôture* du parcours est généralement sanctionnée par la passation d'un examen ou d'un test. Toutefois, suivant les contextes de formation et les conceptions pédagogiques sous-jacentes, cette évaluation finale va être plus ou moins formalisée (de l'évaluation la plus standardisée à l'auto-évaluation) et éventuellement déboucher sur la délivrance d'une attestation à l'intention du financeur ou bien d'un diplôme ou d'une unité d'enseignement dans les universités (*ibid.*, p. 143).

2.2.1.4. Des valeurs, modèles et principes de référence communs

B. Albéro (*ibid.*) a constaté que, malgré des différences significatives sur le plan conceptuel et pratique, l'ensemble des dispositifs étaient fondés sur une base commune de valeurs, modèles et principes de référence.

Tout d'abord, l'analyse du discours des acteurs lui a permis d'observer que les dispositifs s'élaboraient à partir d'une tension existant entre « un idéal de formation empreint d'idées humanistes et la prise en compte de contingences telles que les obligations d'équilibre

budgétaires, les demandes d'usagers à satisfaire, etc. » (*ibid.* p. 121). En lien avec cette tension fondamentale, elle a relevé trois thèmes récurrents.

En premier lieu, « quelles que soient les modalités pédagogiques mises en œuvre, la prise en compte de l'apprenant dans sa particularité individuelle est considérée comme primordiale » : « l'apprenant doit pouvoir apprendre à son rythme, selon ses besoins propres et ses particularités » (*ibid.*, p. 121).

En second lieu, les dispositifs d'autoformation ne peuvent être conçus sans tenir compte des contraintes contextuelles liées au public et au coût : « l'ensemble des responsables est obligé de considérer la question du coût, souvent liée à la prise en compte, soit de nouvelles conditions d'exercice, soit à l'intégration de nouveaux publics » (*ibid.*).

En troisième lieu, l'ensemble des dispositifs s'appuie sur une conception pragmatique de l'apprentissage des langues qui est souvent revendiquée en opposition avec l'approche traditionnelle mise en œuvre dans le système scolaire : « l'approche partagée est donc centrée sur les aspects communicatifs (tenir compte de l'interlocuteur, du contexte de l'échange, etc.) et l'acquisition de compétences telles que « parler et écrire, comprendre l'écrit et l'oral » (*ibid.*, p. 124).

Outre la tension entre humanisme et pragmatisme, les analyses de B. Albéro montrent que les acteurs des dispositifs partagent « l'image d'un apprenant autonome et responsable mais non isolé » (*ibid.*, p. 124). Ainsi, en dépit d'interprétations très différentes de la notion d'autonomie, « nombre de dispositifs affichent l'autonomisation comme l'un des buts de la formation », en plus d'une référence quasi-constante de la part des acteurs à l'autonomie et la responsabilité individuelle (*ibid.*, p. 124). De plus, parfois sur la base d'échecs passés, tous les acteurs sont d'accord sur le fait que l'apprentissage ne peut se faire dans l'isolement et que « l'autoformation n'a de valeur que orientée et guidée » (*ibid.*, p. 126), le facteur humain jouant un rôle primordial sur les plans affectif et pédagogique.

2.2.2. Des pratiques de formation qui se répartissent sur un continuum entre les pôles « enseignement individualisé » et « pratiques autodidaxiques »

L'analyse tridimensionnelle (idéologique, ingénierique et pédagogique) menée par Albéro (*ibid.*) sur un corpus de dispositifs d'autoformation en langue(s) étrangère(s) lui a permis de prendre la mesure de la diversité des pratiques de formation désignées sous le terme « autoformation » et d'élaborer une typologie des principaux « profils » de dispositifs répartis

sur un continuum allant des pratiques les plus hétérostructurées, telles que l'enseignement individualisé ou l'EAO, aux pratiques les plus autostructurées, telles que les pratiques autodidaxiques (Albéro, 2002).

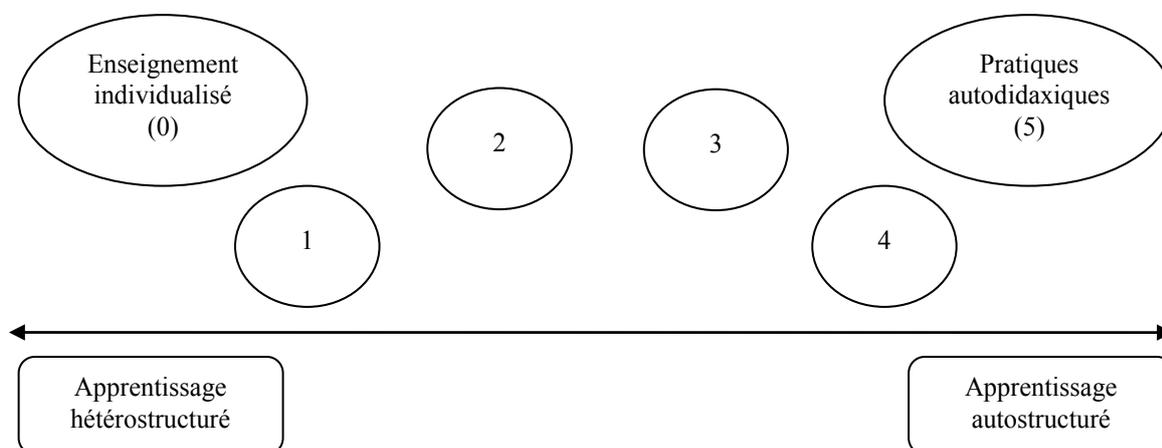


Figure 2 : Répartition des groupements de dispositifs sur un continuum
(Albéro, 2000, p. 180)

Si l'existence des deux pôles extrêmes (« enseignement individualisé » et « pratiques autodidaxiques ») a été observée en contexte institutionnel par Albéro, il convient néanmoins de préciser que les pratiques en question ne relèvent pas de « dispositifs d'autoformation » à proprement parler. D'un côté « l'enseignement individualisé » est très prescriptif et n'envisage aucune véritable autonomisation de l'apprenant et, de l'autre côté, les « pratiques autodidaxiques » rentrent dans le cadre d'institutions qui ne proposent aucun accompagnement pédagogique, en excluant par la même les apprenants ne disposant pas a priori de la capacité à apprendre par eux-mêmes.

Entre ces deux extrêmes, les ensembles numérotés de 1 à 4 correspondent aux quatre grands types de dispositifs d'autoformation repérés par Albéro (*ibid.*). Comme on peut le voir sur la figure 2, ils se situent plus ou moins près de chacun des deux pôles. Avant de présenter les principales valeurs et pratiques correspondant à chaque profil, précisons avec Albéro (*ibid.*) que plus qu'une catégorisation des centres d'autoformation en eux-mêmes, la typologie proposée correspond aux principales « dominantes » dégagées et conceptualisées à partir de l'analyse du discours des acteurs et des pratiques pédagogiques correspondantes, et que la réalité est forcément plus complexe et mouvante.

2.2.2.1. Les dispositifs à dominante prescriptive : centration sur l'action « former »

La première catégorie de dispositifs (correspondant au numéro 1 sur le schéma) est fondée sur une conception traditionnelle de l'enseignement/apprentissage selon laquelle le cours particulier serait la situation de formation idéale et l'autoformation un pis-aller visant avant toute chose à compenser l'absence d'enseignant via des programmes de formation extrêmement précis devant être suivis pas à pas par l'apprenant. Ces dispositifs sont centrés sur les contenus à transmettre, définis a priori en termes d'objectifs et de programmes précisant les savoirs et les savoir-faire à acquérir par les apprenants. L'enseignant doit s'assurer du suivi du programme par l'apprenant et de la vérification de ses acquisitions. L'organisation des documents dans le centre de ressources vise à assurer les fonctions de transmission et d'entraînement sans enseignant (Albéro, *ibid.*).

Un élément de différenciation important de ce type de dispositif vis-à-vis de l'enseignement traditionnel réside selon Albéro (*ibid.*) dans sa centration sur le processus « former », c'est-à-dire sur la relation enseignant-élève, et non plus sur le processus « enseigner », c'est-à-dire la relation enseignant-savoir. Selon Albéro (*ibid.*), cela constitue une avancée sur le plan de la prise en compte de l'apprenant dans l'élaboration de son propre parcours de formation.

2.2.2.2. Les dispositifs à dominante tutorale : ouverture sur l'apprenant

La deuxième catégorie de dispositifs (ensemble n° 2 sur le schéma page précédente) est fondée comme la première catégorie sur une conception fondamentalement traditionnelle de l'enseignement /apprentissage et se caractérise par le rôle central donné aux *outils technologiques*. L'autoformation est vue comme un complément afin d'améliorer l'existant et les moyens technologiques sont exploités pour *individualiser* les opérations de *transmission* et *d'entraînement* qui étaient jusqu'alors prises en charges par l'enseignant. Le rôle de ce dernier est alors réorienté vers la sélection de produits et la prescription de parcours d'apprentissage. En outre, apparaissent de nouvelles figures complémentaires de l'enseignant telles que le « tuteur » ou le « moniteur » dont « la fonction principale est d'orienter les apprenants vers les produits qui peuvent le mieux leur convenir en fonction de la prescription de l'enseignant ou en fonction des besoins exprimés » (*ibid.*, p. 188).

Albéro a observé que, du fait de l'utilisation des technologies et de la nouvelle configuration pédagogique, ce type de dispositifs montrait une évolution des « représentations de la relation pédagogique, de l'autoformation, de l'autonomie et [de] celles des contenus »

(*ibid.*) mais qui, pour divers types de raisons, n'était pas toujours complètement assumée par les acteurs.

« Cette catégorie de dispositifs s'inscrit dans une dynamique de transition qui laisse émerger, plus qu'ailleurs, des jeux de pressions entre environnement traditionnel et environnement du centre d'autoformation perçu comme novateur. Dans ces confrontations de représentations et de pratiques, les personnels qui oeuvrent dans les dispositifs se font, majoritairement, les porteurs d'une innovation qui ne cherche pas à paraître révolutionnaire (...). Il s'agit d'intégrer les outils d'aujourd'hui, sans remettre en cause le fonctionnement institutionnel traditionnel » (*ibid.*, p. 186).

Enfin, les dispositifs les plus souples du point de vue de l'ordonnement des parcours d'apprentissage favorisent la prise de responsabilité et une attitude active de la part des apprenants qui vont plus facilement se trouver « en situation de demande d'informations, d'explications, de démonstrations ou de conseils » auprès de l'enseignant et du tuteur, ce qui participe à l'évolution de la relation établie entre l'instance de formation et l'apprenant.

2.2.2.3. Les dispositifs à dominante coopérante : adaptation aux diversités contextuelles

La troisième catégorie de dispositifs (ensemble n° 3 sur le schéma) se situe « à la frontière entre un fonctionnement pédagogique traditionnel et le fonctionnement novateur apporté par les travaux issus de la psychologie cognitive et ceux concernant l'autodirection » (*ibid.*, p. 189). Le point de départ qui fonde la démarche des acteurs est le constat de l'hétérogénéité du terrain qui requiert une adaptation de l'offre avant la prise de position en faveur d'un modèle donné. On peut observer par conséquent une cohabitation de modalités pédagogiques très différentes, fruit de la recherche de compromis entre l'offre attendue et une offre plus « expérimentale ». Dans ce sens, Albéro parle de « catégorie intermédiaire qui n'a pas trouvé complètement son identité » et qui est « tirillée entre des positions théoriques difficiles à mettre en œuvre et un terrain peu préparé à ces changements » (*ibid.*, p. 189).

Les dispositifs de cette catégorie se caractérisent donc avant toute chose par une recherche d'adaptation aux particularités individuelles des apprenants et mettent en œuvre une « pédagogie de l'accompagnement » via une offre de choix diversifiés d'outils et de types d'intervention. Aussi, la focalisation de ce type de dispositifs est modifiée par rapport aux catégories précédentes : l'objectif n'est plus qu'un programme donné soit acquis mais que l'apprenant ait le sentiment d'apprendre et de progresser (*ibid.*, p. 191).

2.2.2.4. Les dispositifs à dominante auto-directive : centration sur l'action « apprendre »

La quatrième catégorie de dispositifs (ensemble n° 4 sur le schéma) poursuit un double objectif. En premier lieu il s'agit de faire en sorte que les apprenants soient capables d'utiliser de façon plus ou moins autonome les ressources mises à leur disposition. En second lieu, il s'agit d'amener l'apprenant à être capable de gérer son propre apprentissage et de « s'émanciper des modalités de formation prescriptives liées à l'enseignement » (*ibid.*, p. 191).

Sur le plan des conceptions de l'apprentissage, ces dispositifs s'inscrivent dans le paradigme constructiviste et s'appuient sur la conviction fondamentale « [qu']il n'y a pas d'acquisition possible sans participation active et volontaire de l'apprenant » (*ibid.*, p. 194). Par conséquent, l'apprenant est placé au centre du dispositif et les ressources matérielles et humaines sont des « outils » à son service. De plus, ces dispositifs sont en quelque sorte une illustration de la logique de l'apprentissage poussée « à l'extrême » puisqu'ils sont également basés sur la conviction que la prise en charge de son propre apprentissage par l'apprenant favorise la réussite de cet apprentissage mais aussi des apprentissages ultérieurs. Au bout du compte, il s'agit de donner aux apprenants les moyens de l'autodidaxie.

Sur le plan pédagogique, « le point de départ du parcours n'est ni le niveau de l'inscrit, ni le programme défini par l'instance de formation, mais le projet de la personne » (*ibid.*, p. 196). Ensuite, l'apprenant est « mis en situation (...) d'apprendre à exploiter les ressources dont il dispose dans son environnement » (*ibid.*, p. 196). L'accompagnement pédagogique proposé vise à *faciliter* l'ensemble du processus depuis la définition du projet d'apprentissage jusqu'à l'auto-évaluation finale en passant par le choix des documents et des techniques d'apprentissage.

Nous définirons en détails dans le point suivant (3.) la capacité d'autodirection visée par ce type de dispositifs et nous présenterons aussi les principales modalités de formation mises en œuvre pour « apprendre à apprendre ».

Pour clore cette présentation, le schéma de synthèse d'Albéro (*ibid.*) permet de voir comment se positionnent les quatre grands types de dispositifs d'autoformation par rapport à deux axes reliant chacun deux pôles opposés : l'axe horizontal « instruction-autonomie » à propos des pratiques pédagogiques des institutions, et l'axe vertical « dépendance-autodétermination » concernant « la place laissée à l'apprenant par le dispositif dans l'élaboration de son propre parcours d'autoformation » (*ibid.*, p. 264).

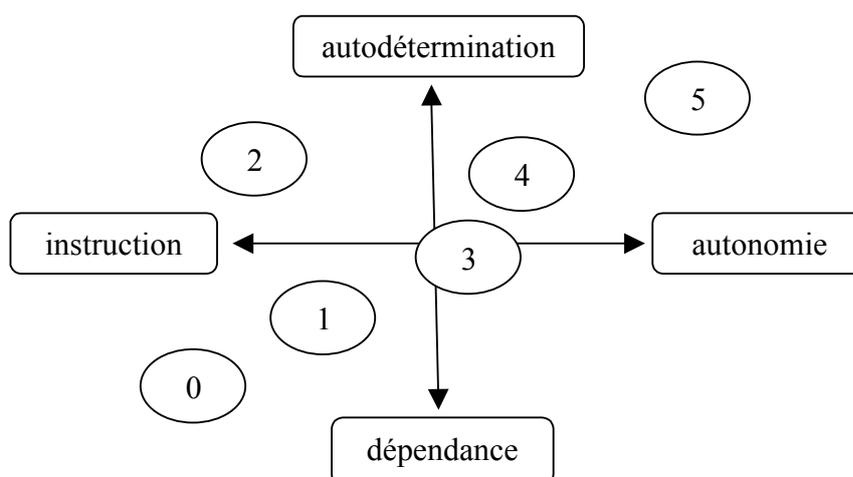


Figure 3 : Proposition pour une modélisation dynamique
(Albéro, 2000, p. 265)

« Elle [la figure] illustre le fait que, les pratiques à dominante enseignement individualisé (0), prescriptive (1) et tutorale (2) restent proche du pôle instructionnel, même si les pratiques à dominante tutorale ouvrent au sujet une possibilité d'autodétermination sur certains aspects de son parcours d'apprentissage.

(...) les types de pratiques à dominantes coopérante (3), auto-directive (4) et autodidaxique (5) s'inscrivent davantage dans le paradigme de l'autonomie ; même si les pratiques à dominante coopérante (3) adoptent des pratiques hybrides, relevant parfois du paradigme de l'instruction, elles restent plus proches de dynamiques pédagogiques autonomisantes » (Albéro, 2000, pp. 264-266).

2.2.3. Des dispositifs évolutifs s'inscrivant dans une dynamique d'intégration du changement

La distinction effectuée par Albéro entre quatre grands types de dispositifs a moins une visée classificatoire que pragmatique pour la connaissance et la compréhension du champ de l'autoformation en langue(s) étrangère(s). La typologie proposée est en effet à prendre comme une « photographie » à un instant T du domaine de l'autoformation en langue(s) étrangère(s) et n'est donc pas à interpréter dans le sens d'un état permanent et immuable des dispositifs ; ceux-là pouvant au contraire évoluer dans leurs valeurs et leurs pratiques et donc dans leur positionnement par rapport aux quatre pôles de la « proposition de modélisation dynamique » présentée ci-dessus.

« Elles [les 4 dominantes] correspondent à un profil général déterminé à un moment de l'évolution d'un dispositif donné, en fonction des caractéristiques et des interactions des composantes à ce

moment précis de leur histoire et en fonction du contexte dans lequel il se développe. L'une des conséquences de cette situation est son évolutivité potentielle, chaque modification des composantes ou des conditions de l'environnement pouvant contribuer à infléchir le fonctionnement du dispositif et donc son profil » (Albéro, 2002, p. 4).

Ainsi, les quatre « dominantes » présentées sont le fruit des interactions intervenant entre l'ensemble des composantes constitutives des dispositifs -l'apprenant, l'institution éducative, les contenus de formation et les ressources matérielles et humaines- chacun de ces éléments s'organisant « par rapport à sa propre histoire, mais aussi par rapport à l'influence que les autres composants du système ont sur lui » (*ibid.*, p. 262). Chaque élément est donc susceptible d'avoir un impact sur la configuration générale de l'ensemble du système. Toutefois, toutes les composantes n'ont pas le même poids dans ce système et le projet institutionnel s'avère jouer un rôle fondamental qui conditionne en amont la première dynamique du dispositif ; ce qui, du fait du décalage entre les avancées théoriques et l'assimilation de celles-ci par les acteurs de terrain, permet d'expliquer la persistance de pratiques relevant fondamentalement de l'enseignement traditionnel dans des dispositifs pourtant dits « d'autoformation » (*ibid.*, p. 262).

Par ailleurs, l'existence de dispositifs se trouvant dans des positionnements intermédiaires tels que les dispositifs à dominantes tutorale (2) et coopérante (3) sont caractéristiques des démarches de transition et d'adaptation entre deux paradigmes (Albéro, *ibid.*, Pothier, 2003).

« La typologie des pratiques proposées au quatrième chapitre laisse apparaître deux paradigmes distincts. Elle montre également que le passage de l'un à l'autre peut se faire dans la mise en œuvre de pratiques hybrides qui tiennent compte de l'apprentissage nécessaire qui doit être mené par les personnes (décideurs, intervenants pédagogiques et apprenants) et absorbé par les institutions dans une dynamique d'intégration du changement » (*ibid.*, p. 264).

Dans le même sens, Springer (1996) remarque à propos des dispositifs à dominante tutorale¹ :

« Le dispositif individualisé est de ce fait un compromis entre une hétéroformation classique et une autoformation pure et dure. Il s'accorde assez bien avec les contraintes institutionnelles et permet une transition vers une modalité plus favorable à l'apprenant et à l'apprentissage. « Cet "ajustement" par l'individualisation permet une autoformation "limitée, négociée et contrôlée". Si l'institution conserve la maîtrise d'œuvre du projet de formation, l'apprenant trouve dans les systèmes individualisés des possibilités nouvelles pour "gérer plutôt que subir" sa formation » (Carré, 1992, p. 71) » » (Springer, 1996, p. 230).

¹ Qu'il désigne comme « dispositifs individualisés ».

Le passage du paradigme transmissif traditionnel vers le paradigme de l'autonomie induit par l'autoformation suppose de profonds bouleversements des valeurs et des représentations des acteurs impliqués dans les dispositifs. La transformation paradigmatique ne peut pas avoir lieu de façon brutale, « du jour au lendemain », sans transition. De cette façon, les dispositifs hybrides sont révélateurs des évolutions en cours qui peuvent opérer via le centre de ressources qui se fait alors le « cheval de Troie » de la nouvelle logique formative représenté par l'apprentissage (Springer, 1996, p. 219).

3. Dispositions et compétences de l'apprenant pour les apprentissages autodirigés de langue(s) étrangère(s)

Après avoir envisagé les dispositifs d'autoformation en langues étrangères depuis une perspective globale, cette nouvelle section a pour objectif de préciser les dispositions et compétences nécessaires à l'apprenant pour le bon déroulement du processus d'autoformation. Ce processus, quand il est entendu dans son sens plein (c'est-à-dire au-delà de la simple individualisation de l'enseignement), revient pour l'apprenant à prendre en charge intégralement ou partiellement la gestion de son propre apprentissage –que ce soit en situation d'autodidaxie ou dans le cadre d'un dispositif éducatif. Aussi, par comparaison avec les éléments d'analyse des autoformations présentés en 1., la perspective adoptée dans cette section se situe au *micro-niveau* puisqu'elle s'intéresse aux *caractéristiques motivationnelles* et aux *compétences métacognitives* des apprenants capables de prendre en charge leur propre apprentissage. En effet, d'après les travaux de Carré (1997, 2002, 2005), principal représentant français du courant de recherche s'intéressant aux dimensions psychologiques des autoformations¹ :

« le processus pédagogique autodirigé repose sur l'articulation de deux dimensions psychopédagogiques : volonté d'apprendre d'un côté, savoir apprendre de l'autre. Un apprentissage ne pourra dans ce cadre, se déployer de manière autodirigée que sous certaines conditions « conatives » (ou de motivation) d'une part, « métacognitives » (ou méthodologiques), d'autre part » (Carré, 2005, p. 150).

¹ Ces recherches sont largement développées en Amérique du Nord et principalement publiées en langue anglaise.

3.1. « Apprentissage autodirigé », « autodirection », « autonomie » : double origine de notre cadre de référence

Les réflexions sur lesquelles nous allons nous appuyer pour définir la nature des composantes motivationnelles et métacognitives des apprentissages autodirigés sont issues de deux champs disciplinaires proches mais néanmoins distincts que sont les sciences de l'éducation et la didactique des langues étrangères.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, les travaux de Carré (1997, 2002, 2005) qui s'inscrivent dans la continuité des recherches nord-américaines d'orientation socio-cognitivistes, nous fourniront une théorie générale des principaux mécanismes psychologiques sur lesquels reposent les processus d'apprentissage autodirigés.

Dans une perspective plus disciplinaire, les travaux issus de la didactique des langues étrangères, et du Français Langue Etrangère et Seconde (FLES) en particulier, nous permettront, dans un premier temps, de déterminer avec précision quels sont les savoirs et savoir-faire sur lesquels reposent « l'autonomie » en matière d'apprentissage de langue(s) étrangère(s) puis, dans un second temps, d'envisager différentes modalités d'enseignement-apprentissage de cette capacité.

Par conséquent, dans les développements qui vont suivre, du fait que nous allons aborder les dimensions motivationnelle et métacognitive des apprentissages autodirigés en nous basant sur des travaux réalisés dans des disciplines ayant des objets de recherche différents, les termes « apprentissage autodirigé », « autodirection » et « autonomie » ne revêtiront pas exactement le même sens ni la même valeur structurante suivant les domaines de référence. Aussi, nous semble-t-il utile, avant d'entrer dans le vif du sujet, de préciser le sens et la « place » de ces notions dans chacun des deux domaines concernés.

3.1.1. Les notions d'apprentissage autodirigé et d'autodirection en sciences de l'éducation

Selon Carré (2005), on peut situer l'essor de la notion d'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*) en Amérique du Nord à la fin des années 60, en même temps qu'apparaissait la notion d'autoformation en France. Ensuite, le terme de « *self-directed learning* » est devenu véritablement populaire à partir de la publication de l'ouvrage fondateur de M. Knowles en 1975, *Self-directed learning : A guide for learners and teachers*, dans lequel il proposait une définition qui a été dès lors largement reprise en Amérique du nord tant sur le plan théorique que pratique :

« Dans son sens le plus large, "l'apprentissage autodirigé" décrit un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide des autres, pour faire le diagnostic de leurs besoins et formuler leurs objectifs d'apprentissage, pour identifier les ressources humaines et matérielles pour apprendre, pour choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées, et pour évaluer les résultats des apprentissages réalisés » (Knowles, 1975, dans Carré, 1997, p. 47).

Cette définition générale centrée sur la prise de contrôle par l'apprenant de la direction des différentes phases du processus d'apprentissage a contribué selon Carré (1997, p. 47) à l'établissement de la distinction entre **deux approches de l'apprentissage autodirigé** :

« *l'apprentissage autodirigé* en tant que *processus éducatif* dans lequel « un agent ou une ressource éducative joue souvent un rôle facilitateur dans le processus » et *l'autodirection de l'apprenant*, comme *capacité ou désir du sujet* d'assumer la responsabilité de ses apprentissages (R. Brockett et R. Hiemstra, 1991) » (*ibid.*).

Nous pouvons remarquer que ces deux perspectives correspondent aux deux principaux axes de recherche rassemblés dans ce que Carré (1997) nomme le courant de *l'autoformation cognitive*¹ qui a comme point de départ une définition de l'autoformation vue en tant qu'apprentissage contrôlé par l'apprenant.

Selon Jézégou (2005), c'est certainement aux travaux de Knowles que l'on doit toute l'ampleur actuelle du mouvement de *l'andragogie* qui cherche à établir les principes d'une pédagogie adaptée aux adultes basée sur « la centration sur le sujet apprenant ». Or, ce courant trouve ses racines dans la pensée humaniste anglo-saxonne qui repose sur le postulat selon lequel « l'être humain est capable de faire des choix personnels signifiants, au-delà des contraintes imposées par l'hérédité, l'histoire personnelle et l'environnement social » (Jézégou, 2005, p. 49). Ce postulat, à l'origine de nombreux travaux développés en Amérique du nord dans le domaine de la psychologie de l'éducation, émergea « à la fois en réaction au déterminisme inhérent à la pensée de Freud et à la place limitée accordée à l'émotion et à la liberté d'action par le behaviorisme » (*ibid.*). Parmi ces travaux se trouve l'œuvre du psychologue Carl Rogers avec, en particulier, l'ouvrage *Freedom to learn* paru en 1969 dans lequel il définit l'autodirection comme étant à la fois la liberté de faire des choix et d'en tirer des enseignements pour soi (*ibid.*).

Ce petit détour par les origines de l'andragogie permet de mieux comprendre l'intérêt montré par les chercheurs nord-américains envers l'étude des processus et des mécanismes de l'apprentissage autodirigé ainsi que l'élaboration d'une définition de l'autodirection au plan

¹ Voir paragraphe 1.4.1 de ce chapitre.

individuel. Ainsi, selon Carré (1997, p. 47), à la première ébauche de définition de l'autodirection en tant qu' « ensemble des dispositions et capacités permettant la prise de responsabilité de l'apprenant dans la conduite de sa formation¹ », ont suivi de nombreuses autres propositions incluant des notions diverses allant d'une « attitude d'acceptation de sa responsabilité dans l'apprentissage » (L. Dickinson) aux « capacités intellectuelles, d'attitudes et de dispositions requises pour atteindre ses buts » (R. Garrison) en passant par une capacité et/ou une volonté de « responsabilité personnelle » (R. Brockett et R. Hiemstra).

Par conséquent, comme l'explique Jézégou (2005, p. 45), la notion **d'autodirection** se situe au cœur des recherches sur l'autoformation cognitive en synthétisant l'ensemble des mécanismes psychologiques en jeu dans l'apprentissage autodirigé. Dans le même sens, Carré (2005) précise que la notion d'autodirection permet de fédérer et d'articuler l'ensemble des processus dits « conatifs » et métacognitifs » sous-jacents au comportement d'autoformation (*ibid.*, p. 149).

3.1.2. La distinction entre les notions d'autonomie et d'apprentissage autodirigé en didactique du Français Langue Etrangère et Seconde

D'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* de Cuq et alii (2003), si on exclut d'entrée de jeu les locutions « autonomie linguistique », « autonomie langagière » et « autonomie communicative » qui renvoient à « la capacité de faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communication » (*ibid.*, p. 31), le terme **autonomie** est utilisé selon deux acceptions principales :

« Dans la première [acception], autonomie fait référence à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage : il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps, et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage. Un tel apprenant est pleinement en mesure de réaliser des apprentissages autodirigés » (*ibid.*, p. 31).

Nous retenons de ces premiers éléments de définition, la distinction entre, d'une part, la *capacité* de prendre en charge son apprentissage et, d'autre part, la mise en œuvre effective de cette capacité sous la forme **d'apprentissages autodirigés**. Cette distinction s'inscrit dans la

¹ Carré 1997 ne donne pas de nom d'auteur pour cette définition. Il indique uniquement qu'il s'agit d'auteurs anglophones.

lignée des travaux d'Holec et du CRAPEL. Ainsi, la position d'Holec est-elle très claire quant à l'importance de cette distinction :

« [...] l'autonomie est [donc] la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. [...] Il s'agit bien d'une capacité, « puissance de faire quelque chose » et non d'une conduite, « façon d'agir ». « Autonomie » est donc un terme qui décrit une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, celle de l'apprentissage [...] et non le ou les comportement(s) effectif(s) d'un individu dans cette situation. Dire d'un apprenant qu'il est autonome, c'est donc dire qu'il est capable de prendre en charge son apprentissage, et uniquement cela : 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 » (Holec, 1979, p. 3).

Si l'on revient aux différentes acceptions du terme autonomie, l'ouvrage de référence de Cuq et alii (*ibid.*) indique que l'on trouve dans les locutions « apprentissage en autonomie » et sa dérivée « apprentissage autonome » le moyen de qualifier deux modalités d'apprentissage différentes. Suivant les cas, ces expressions désignent alors :

« soit, de manière restrictive, un apprentissage indépendant, mené hors de la présence d'un enseignant, et dans lequel la marge de manœuvre de l'apprenant est généralement limitée à la possibilité de gérer dans le temps l'enseignement qu'il s'administre lui-même ; soit, plus largement, un apprentissage pris en charge par l'apprenant ».

La notion « d'apprentissage indépendant » revient à celle « d'enseignement individualisé » que nous avons abordée précédemment. Concernant la seconde modalité d'apprentissage, Cuq et alii recommandent d'employer plutôt les appellations « apprentissage autodirigé » ou « auto-apprentissage ». De plus, nous rappelons que la notion d'apprentissage autodirigé n'est pas forcément reliée à celle de dispositif éducatif puisqu'elle est focalisée sur le pilotage de l'apprentissage par l'apprenant lui-même (en opposition avec l'apprentissage « hétérodirigé ») et qu'elle englobe donc les situations d'autoformation dites « intégrales¹ ».

Enfin, nous remarquons que le terme « *autodirection* » semble habituellement employé dans le domaine du FLES comme synonyme « d'apprentissage autodirigé ». En effet, dans l'ouvrage de référence de Cuq et alii, ce terme fait l'objet d'un renvoi vers la définition du terme « autodirigé ». Ainsi, dans l'article correspondant, on peut constater l'emploi du terme « autodirection » pour désigner un apprentissage autodirigé :

« Dans le cas d'une prise en charge par l'apprenant, l'autodirection en question peut être partielle ou totale, évoluer dans le temps et en fonction du domaine d'apprentissage, être réalisée avec ou sans soutien (aide fournie par un conseiller dans la phase de préparation des décisions à prendre, par exemple), être individuelle ou collective » (*ibid.*, p. 30).

¹ Cf. point 1.4 de chapitre.

Nous reviendrons plus bas sur les points abordés dans cet extrait qui concerne les différentes modalités de réalisation des apprentissages autodirigés.

3.1.3. Synthèse

En sciences de l'éducation comme en didactique du FLES, l'expression *apprentissage autodirigé* renvoie à une modalité d'apprentissage particulière, c'est-à-dire à un apprentissage dont le contrôle est assumé par l'apprenant, sans distinction de contexte qui peut être alors « éducatif », « social » ou « autodidaxique ».

Le terme *autodirection*, en revanche, s'il est employé comme synonyme d'*apprentissage autodirigé* en didactique du FLES¹, est utilisé spécifiquement en sciences de l'éducation pour référer à une « modélisation » des dynamiques psychologiques en jeu chez les apprenants pouvant et/ou voulant assumer la responsabilité de leurs apprentissages.

Le terme *autonomie*, enfin, revêt en didactique du FLES le sens spécifique de « capacité de prendre en charge son propre apprentissage » en se focalisant sur les compétences métacognitives nécessaires à la mise en œuvre des apprentissages autodirigés. Cette définition recouvre donc partiellement la notion d'autodirection telle qu'elle est abordée en sciences de l'éducation puisqu'elle laisse de côté les dimensions conatives qui participent également de cette notion.

3.2. Vouloir apprendre : les facteurs motivationnels

3.2.1. La motivation, définitions générales

Dans leur dictionnaire des concepts clés en pédagogie, Raynal et Rieunier (2007) introduisent la notion de motivation via la définition suivante :

« La motivation correspond à *ce que l'on veut faire*² par opposition à l'habileté ou à la compétence qui correspond à *ce que l'on sait faire*. On peut donc être parfaitement capable de faire quelque chose, et choisir de ne pas le faire, car rien ne nous *motive*. Etre motivé, c'est avoir envie de » (*ibid.*, p. 237).

Tout en mettant en relief le principal trait définitoire de la notion de motivation – « l'envie de », cette définition met également bien en évidence la complémentarité entre « vouloir » et « savoir » inhérente à tout comportement.

¹ Et parfois aussi en sciences de l'éducation, nous l'avons remarqué dans les travaux de Carré (1997 et 2005).

² Ce sont les auteurs qui soulignent.

Carré (2005), dont les travaux récents vont constituer l'essence de cette section sur les facteurs motivationnels, retient quant à lui la définition de Vallerand et Thill¹ (1993) comme définition générale de référence dans le domaine de la psychologie de la motivation :

« le concept de motivation est un construit hypothétique censé décrire « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand et Thill, *ibid.*) » (Carré, *ibid.*, p. 128).

Pour préciser la nature des quatre « facettes » de la motivation définies par Vallerand et Thill, on peut apporter les précisions suivantes :

- le *déclenchement* indique le passage de l'absence d'activité à l'exécution d'un comportement ;
- la *direction* traduit l'orientation ou la canalisation de l'énergie vers le but approprié ;
- *l'intensité* est la manifestation observable de la motivation sur le comportement ;
- la *persistance* est l'indice motivationnel qui caractérise la poursuite de l'engagement dans l'action au cours du temps (Carré, *ibid.*, p. 129).

A la suite de la définition introductive de Raynal et Rieunier, la définition de Vallerand et Thill nous semble apporter des repères intéressants pour une première appréhension des différentes dimensions motivationnelles qui caractérisent tout comportement.

3.2.2. Cadre de référence des notions présentées : la notion d'apprenance et la théorie sociocognitive

Comme nous l'avons déjà annoncé, nous allons nous baser sur les recherches en cours de Carré (2005, 2006) afin de nourrir notre réflexion quant aux facteurs individuels à prendre en ligne de compte dans les apprentissages autodirigés de langue(s) étrangère(s). Afin de situer le cadre dans lequel Carré s'intéresse aux processus motivationnels intervenant dans les comportements de formation, il convient de dire quelques mots sur la notion *d'apprenance* qui constitue l'axe directeur de ses recherches actuelles².

Ainsi, pour Carré (2005), le concept *d'apprenance* constitue le « chaînon manquant » entre le projet européen de société cognitive et les modifications de pratiques qui sont postulées chez les sujets sociaux et les acteurs de l'éducation et de la formation (*ibid.*, p. XI). Il montre que « l'invitation à apprendre « tout au long de la vie » implique de la part des

¹ Auteurs de l'ouvrage de référence *Introduction à la psychologie de la motivation* (1993).

² Page de présentation de Philippe Carré sur le site de l'Université Paris 10 : http://www.u-paris10.fr/76071350/0/fiche___pagelibre/ (consultée en décembre 2008).

sujets sociaux non seulement le développement de compétences intellectuelles ou d'habiletés psychomotrices, mais également (surtout) des attitudes nouvelles de mobilisation, de prise de responsabilité, voire de risque, d'initiative, etc. » (*ibid.*, p. 112). Par conséquent, il considère que la dimension « dispositionnelle », entendue en tant que « posture » ou « attitude », représente la principale caractéristique de la notion *d'apprenance* (*ibid.*, p. 108) qu'il définit comme suit :

« ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactique, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites » (*ibid.*, p. XI).

Carré s'attache à définir les conditions d'émergence de l'apprenance en tentant d'apporter des réponses à trois grandes questions : *pourquoi apprendre ? Comment apprendre par soi-même ? Et où apprendre ?* Dans ce but, il s'appuie sur la théorie psychologique sociocognitive de Bandura (1999) et le modèle d'ingénierie des compétences de Le Boterf (2003).

La théorie sociocognitive de Bandura consiste en un modèle causal triadique du comportement humain dont la particularité réside dans l'établissement d'un pont entre trois facteurs habituellement séparés et entrant en interaction deux à deux : les *facteurs personnels*, *comportementaux* et *environnementaux* (*ibid.*, p. 115).

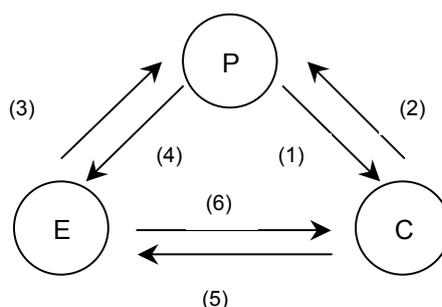


Figure 4 : La réciprocité causale réciproque (d'après Bandura, 1999)
(Carré, 2005, p. 116)

« P » constitue les facteurs internes à la *personne* : « les événements vécus sur les plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet, en particulier les perceptions personnelles d'efficacité (ou de compétence), les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même » (*ibid.*).

« C » représente les déterminants du *comportement* : « les *patterns* d'action effectivement réalisés et les schémas comportementaux » (*ibid.*).

« E » comprend l'ensemble des propriétés de *l'environnement* social et organisationnel : « les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il offre » (*ibid.*).

Pour terminer cette rapide présentation de la théorie sociocognitive, soulignons avec Carré le principe fondamental d'interaction permanente entre les trois séries de déterminants, cela « dans des importances respectives variables et contingentes » qui varieront en fonction « des activités en cours, des circonstances situationnelles et des contraintes socioculturelles » (*ibid.*, p. 116).

Le modèle d'ingénierie des compétences de Le Boterf envisage l'action compétente comme « la résultante d'un *savoir agir*¹ (pratiques et comportements efficaces), d'un *vouloir agir* (dimensions personnelles de la motivation) et d'un *pouvoir agir* (conditions contextuelles et d'organisation) » (*ibid.*, p. 117). Comme on peut le constater, ces trois dimensions sont facilement rapprochables des *facteurs personnels, comportementaux et environnementaux* définis par Bandura. Par conséquent, les trois grandes catégories de conditions nécessaires au développement de l'attitude d'apprenance déterminées par Carré sont le fruit du croisement de ces deux modèles. Il s'agit de :

« *vouloir apprendre* » qui correspond aux facteurs motivationnels ;

« *savoir apprendre* » qui recouvre les compétences d'apprentissage autodirigé ;

« *pouvoir apprendre* » qui renvoie aux dimensions sociopédagogiques (organisation, dispositifs, ressources) (*ibid.*, p. 117).

3.2.3. Les processus motivationnels sous-jacents à l'engagement et à la persistance en formation

Sur la base des théories de la motivation de Nuttin (1987, 1991), Bandura (2002, 2004) et Deci et Ryan (1995, 2000), toutes trois issues de la psychologie sociocognitive de langue anglaise, Carré 2005 identifie trois grands processus motivationnels intervenant dans l'engagement et la persistance en formation :

La valeur / valence du but

L'auto-efficacité

Le sentiment d'autodétermination

¹ C'est nous qui mettons en relief.

Le tableau ci-dessous récapitule le rôle de ces trois éléments vis-à-vis de la décision d'entreprendre une démarche de formation puis tout au long du processus de formation / apprentissage.

Processus motivationnel	Lié au but final de l'action	Lié au moyen de formation
Valeur	Importance perçue des motifs d'engagement en formation	Instrumentalité perçue des moyens de formation
Auto-efficacité	Attente de résultats relatifs aux motifs d'engagement	Sentiment d'efficacité à réaliser les activités de formation
Sentiment d'autodétermination	Degrés de liberté dans le choix des motifs d'engagement	Degrés de liberté dans le choix des moyens de formation

Tableau 1 : Processus motivationnels liés à la formation et à l'apprentissage des adultes
(Carré, 2005, p. 142)

3.2.3.1. La valeur du but et des moyens de formation

Selon Carré (*ibid.*, p. 143), la notion de but envisagée en tant que « traduction des représentations d'avenir du sujet » est une constante dans la plupart des travaux de psychologie sociocognitive sur la motivation. Ainsi, cette notion représente le point de départ du célèbre modèle de la motivation du psychologue belge Joseph Nuttin, « un mécanisme cognitif majeur de motivation et d'autorégulation des conduites » pour Bandura et la « matière première » de l'autodétermination pour Deci et Ryan (*ibid.*, p. 143).

Pour élaborer sa théorie de la motivation, Nuttin s'est d'abord basé sur le modèle de l'action TOTE élaboré en 1960 par les Américains Miller, Galanter et Pribam sous l'influence de la cybernétique¹ alors en plein développement (Raynal et Rieunier, *ibid.*). Le modèle TOTE montre que toute action entreprise par un individu peut-être analysée comme une recherche de réduction de l'écart entre une situation initiale et une situation finale jugée plus satisfaisante. Les initiales TOTE signifient « *Test – Operating – Test – Exit* » et désignent les principales étapes d'une action qui vise à réduire un déséquilibre, une tension, un besoin. Nuttin propose d'insérer en amont du modèle TOTE la *construction du but à atteindre* qui

¹ Discipline fondée au début des années 40 par des chercheurs américains (Wiener, Bigelow, McCulloch, etc.) qui cherchent à modéliser le fonctionnement des systèmes artificiels et naturels. Wiener définit la cybernétique comme la discipline qui étudie « les processus de commande et de communication chez les êtres vivants, dans les machines et systèmes sociologiques et économiques » (Raynal et Rieunier, *ibid.*).

représente le standard de référence qui va guider l'action du sujet. Selon lui, la motivation prend naissance lorsque l'individu est en situation de tension. Il perçoit la *situation actuelle* comme *non satisfaisante* et peut imaginer une situation future dans laquelle la situation serait devenue *satisfaisante*.

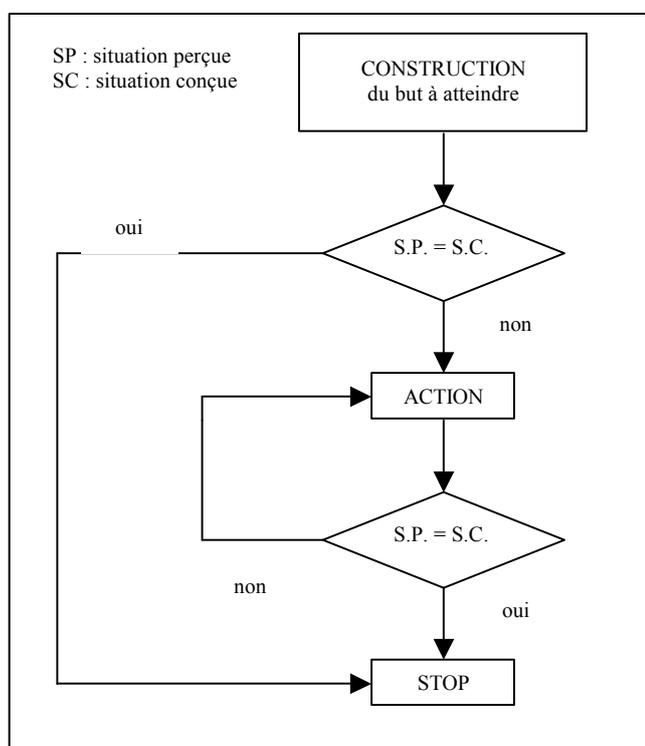


Figure 5 : Le modèle TOTE (Miller, Galanter et Pribram, 1960) modifié par Nuttin (1984) (Raynal et Rieunier, 2007)

Pour Carré (*ibid.*), la théorie de la motivation de Nuttin permet de discerner trois principaux vecteurs de motivation -*les buts, la conception de soi et l'autodétermination*- que l'on va retrouver dans la formule de synthèse suivante : « la personne, en se fixant ses buts et en réalisant ses projets dans le monde qui se présente à elle, préside dans une certaine mesure à son propre développement, d'après la conception qu'elle s'est faite d'elle-même » (Nuttin, 1987, cité par Carré, 2005, p. 137).

En ce qui concerne les *buts*, la théorie de Nuttin (1987) permet d'établir que « l'intensité de la motivation à la formation dépendra de l'intensité de la motivation pour le but à atteindre, d'une part, et pour le moyen (la formation) en soi, d'autre part » (Carré, *ibid.*, p. 137). Ainsi, le *but à atteindre* se traduit en termes de *motifs d'engagement*, qui sont « généralement pluriels, toujours contingents et évolutifs [...] d'où leur rôle déterminant dans

non seulement l'engagement, mais également la persistance en formation ». En effet, pour Carré, que les motifs d'engagement soient extrinsèques -tel que, par exemple, le fait de changer d'emploi- ou bien intrinsèques -comme le plaisir d'apprendre ou le besoin de contacts sociaux-, ils vont conditionner la valeur accordée par le sujet au but final de la formation mais aussi à la formation en elle-même eu égard à son utilité vis-à-vis du but recherché. De plus, à l'intérieur d'une formation, indépendamment de la force des motifs d'engagement initiaux, il est important pour le maintien de la motivation de l'apprenant que celui-ci perçoive la valeur ou l'utilité des activités d'apprentissage qu'il réalise en termes de buts ou d'objectifs intermédiaires que ce travail lui permet d'atteindre. La formation doit faire sens pour l'apprenant que ce soit au niveau global comme à celui plus local des activités d'apprentissage.

Comme nous allons le voir dans les paragraphes suivants, de la même manière que la notion de but traverse l'ensemble des théories sociocognitives de la motivation, nous allons retrouver chez d'autres auteurs tel que Bandura et Deci et Ryan les notions de conception de soi et d'autodétermination, qui constituent aux côtés de la notion de but les deux autres éléments majeurs de la théorie de Nuttin.

3.2.3.2. L'auto-efficacité

Selon les modèles sociocognitifs de la motivation, la perception que se fait la personne de sa compétence à accomplir une activité joue un rôle majeur dans la dynamique motivationnelle (Jézégou, 2005, p. 141). Suivant les auteurs, cette idée revêt quelques nuances conceptuelles ainsi que des appellations différentes, « *conception de soi* » pour Nuttin, « *perception d'auto-efficacité* » pour Bandura ou « *sentiment de compétence* » pour Deci et Ryan. Elle désigne dans tous les cas une « facette de l'image de soi » (*ibid.*) et « correspond à l'évaluation que se fait la personne de ses propres capacités physiques, intellectuelles et affectives qui doivent être mobilisées dans une situation ou une activité particulière et dans un but spécifique (Bandura, 1982, 1986, 2002) » (*ibid.*). Sur le modèle des travaux en cours de Carré, nous avons retenu comme cadre de notre recherche la notion d'*auto-efficacité* telle qu'elle a été développée par Bandura.

Dans la pensée de Bandura (2007), la notion d'auto-efficacité est au cœur de ce qu'il dénomme *l'agentivité* humaine, c'est-à-dire la volonté et la faculté de l'individu à influencer sur le cours de sa vie et de son environnement. En effet, pour cet auteur, la recherche de contrôle

par l'individu des événements qui affectent son existence est un des moteurs fondamentaux du comportement humain :

« De nombreuses théories actuelles décrivent les gens comme des observateurs passifs de mécanismes internes orchestrés par les phénomènes environnementaux ; ils sont dépouillés de tout sentiment d'agentivité. En réalité, les individus sont des agents proactifs, des organismes ayant des buts, qui façonnent leur existence et les systèmes qui les organisent, guident et régulent le fonctionnement de la société » (Bandura, 2007, p. IX).

Pour Carré (2005), l'apprentissage autodirigé est une forme d'agentivité dans le domaine de la formation des adultes en ce qu'il met en œuvre des « dimensions de choix, d'initiative, de proactivité et de responsabilité de la formation » (*ibid.*, p. 149).

Pour Bandura, les croyances d'auto-efficacité jouent un rôle fondamental dans l'agentivité humaine :

« Les individus contribuent causalement à leur fonctionnement psychosocial par des mécanismes d'agentivité personnelle, dont le plus important et le plus répandu est la croyance d'efficacité personnelle. Les hommes sont peu incités à agir s'ils ne croient pas que leurs actes peuvent produire les effets qu'ils souhaitent. La croyance d'efficacité est donc un fondement majeur du comportement. Les individus guident leur existence en se basant sur la croyance en leur efficacité personnelle. *L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités*¹ » (Bandura, *ibid.*, p. 12).

L'impact des jugements d'efficacité personnelle se retrouve dans toutes les sphères de la vie humaine, et ce, à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, ils jouent un rôle dans le *choix des actions* que nous faisons : « face à des options concurrentes, nous aurons tendance à éviter les tâches et les situations auxquelles nous nous jugeons inaptes à faire face, tandis que nous rechercherons celles que nous estimons à la hauteur de nos capacités telles que nous nous les représentons *via* notre sentiment d'efficacité personnelle dans le contexte considéré » (Carré, 2005, p. 138). Comme le suggère Carré, on mesure tout le poids de cette donnée si l'on envisage son impact sur la gestion d'un itinéraire de formation et de qualification ou bien sur l'ensemble d'une carrière professionnelle.

Ensuite, les perceptions d'efficacité prennent une grande part dans la *régulation* et la *persistance* des efforts en cours d'action, notamment lors des apprentissages. Un individu qui

¹ C'est l'auteur qui souligne.

possède un fort sentiment d'efficacité personnelle en lien avec un apprentissage donné montrera un plus haut degré de contrôle de son processus d'apprentissage ainsi qu'un meilleur niveau de métacognition qu'un individu disposant d'un faible niveau d'auto-efficacité (*ibid.*).

Enfin, les croyances d'auto-efficacité influent sur les *expériences émotionnelles* attachées à l'action considérée (*ibid.*).

A un second niveau de conséquences, l'ensemble des éléments ci-dessus a, à son tour un impact, sur les résultats de l'action en eux-mêmes, indépendamment des capacités réelles de l'individu vis-à-vis de la tâche considérée (*ibid.*). Dans le domaine des apprentissages et plus particulièrement des apprentissages autodirigés, cela signifie que le sentiment d'auto-efficacité est fortement corrélé au niveau de performance atteint de par son impact positif ou négatif sur la gestion et le ressenti de son apprentissage par l'individu. En effet, le sentiment d'auto-efficacité « interagit avec l'ensemble des dimensions (conatives, affectives, cognitives) du concept de soi en situation (par exemple de formation) » (*ibid.*).

Bandura distingue quatre sources principales d'élaboration et de transformation du sentiment d'efficacité personnelle (*ibid.*) :

L'expérience vécue correspond aux succès et échecs personnels qui entraînent respectivement une augmentation ou une diminution du sentiment de sa propre efficacité.

L'expérience vicariante se rapporte aux succès et échecs rencontrés par un autre individu jugé de compétences égales à celles du sujet et auquel ce dernier se compare.

La persuasion verbale désigne les encouragements reçus de la part d'une tierce personne. Aussi, en ce qui concerne l'apprentissage, « les renforcements positifs, les appréciations consolidant la confiance et la réussite joueront-ils le rôle de stimulants dans le processus d'acquisition » (Cuq et alii., 2003, p. 171)

Les réactions émotionnelles ou physiologiques, telles que par exemple les manifestations somatiques du stress, peuvent être interprétées par l'individu comme des signaux représentatifs de ses capacités (souvent perçues comme défaillantes en cas de stress).

Dans cette liste, le meilleur moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle se trouve bien entendu dans le fait de vivre des expériences que l'on maîtrise et que l'on réussit (François, 2002). En deuxième position, les expériences vicariantes représentent également un bon moyen de développer, par modelage, des croyances en sa propre efficacité (*ibid.*). La persuasion verbale et les réactions émotionnelles ou physiologiques occupent, quant à elles, une place de second rang dans la formation du sentiment d'auto-efficacité.

Enfin, François (2002) attire notre attention sur le fait que le développement du sentiment d'efficacité personnelle dépend également de la prise en compte par l'individu des différents indices de son efficacité et de l'intégration de ces informations pour son autoévaluation (*ibid.*, p. 37).

3.2.3.3. Le sentiment d'autodétermination

La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan s'attache à analyser les mécanismes de l'agentivité humaine¹, tout comme les travaux de Bandura qu'elle vient utilement compléter concernant la question des *origines de l'action*.

Pour Deci et Ryan, trois besoins psychologiques fondamentaux se trouvent à la base de la motivation humaine : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de reconnaissance sociale (Carré, 2005, p. 139). En lien avec le besoin d'autonomie, le sentiment d'autodétermination représente la perception par le sujet de sa propre liberté de choix et d'action (*ibid.*).

Sur le plan motivationnel, la théorie de l'autodétermination propose un modèle d'analyse de ce que représente « le sentiment d'être libre d'agir, d'avoir le choix de ses actions, d'être proactif, c'est-à-dire de se sentir l'auteur de ses décisions » (*ibid.*). Elle détermine six grands types de motivation sur un continuum allant du contrôle extérieur jusqu'à l'autodétermination.

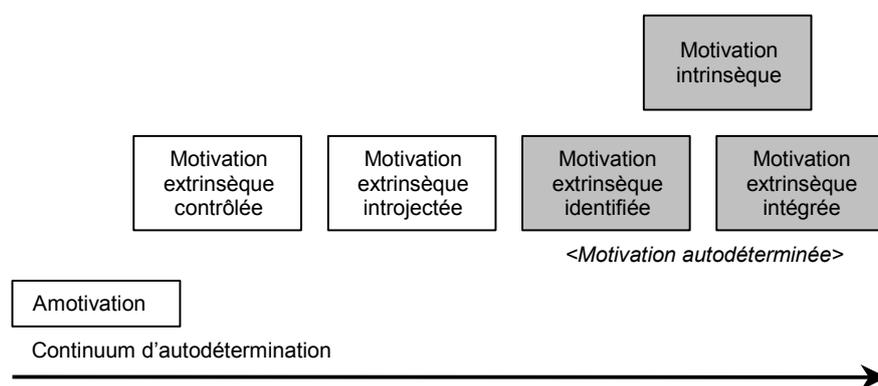


Figure 6 : Motivation et autodétermination (d'après Deci et Ryan, 2000)
(Carré, 2005, p. 140)

¹ Nous rappelons que cette notion renvoie au postulat selon lequel l'être humain a naturellement tendance à rechercher le contrôle sur le cours de sa vie.

La *motivation intrinsèque* correspond au degré d'autodétermination le plus élevé car « elle n'implique aucune pression, demande, suggestion ou stimulation extérieures pour se mettre en place et déclencher le comportement. Sous son effet, l'action est menée pour elle-même, sans autre gratification que l'expérience spontanée du plaisir, de l'intérêt ou de l'excitation de l'activité elle-même » (*ibid.*). Selon Cuq et alii. (2003), il est souhaitable que l'apprentissage soit ancré sur ce type de motivation car celle-ci sert de « support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles » (*ibid.*, p. 171).

A la différence de la précédente, les formes de *motivation extrinsèque* sont à l'origine d'actions à valeur instrumentale, c'est-à-dire nécessaires à l'obtention d'un résultat extérieur à l'action elle-même (diplôme, reconnaissance symbolique, qualifications professionnelles, etc.). Deci et Ryan distinguent quatre formes de motivation extrinsèque, de la moins à la plus autodéterminée (*ibid.*) :

La *motivation extrinsèque contrôlée* ou par régulation externe correspond au cas où l'individu est soumis à une pression externe qui le contraint à agir (*ibid.*).

La *motivation extrinsèque introjectée* correspond à un processus d'« autocontrôle » lors duquel l'individu agit de son propre chef après avoir intériorisé la logique de la contrainte externe (*ibid.*).

La *motivation extrinsèque identifiée* représente un premier niveau de motivation autodéterminée. Libre de tout contrôle extérieur, l'individu agit sous l'influence de ses convictions personnelles et d'un raisonnement explicite justifiant ses actes (*ibid.*).

La *motivation extrinsèque intégrée* constitue le plus fort degré de motivation extrinsèque autodéterminée. Elle correspond au cas où l'individu agit « à partir d'une pleine conscience de sa liberté de décision, et en totale congruence avec son « soi » profond » (*ibid.*). Selon Carré, cette forme de motivation est présente dans les engagements à la fois les plus intenses et les plus authentiques, qu'ils soient politique, social, religieux ou professionnel (*ibid.*).

Selon Deci et Ryan (2000), les situations de régulation externe et par introjection ont pour conséquence que les individus se sentent sous la pression de contingences, ce qui empêche l'autodirection et implique un apprentissage peu efficace (*ibid.*). A l'inverse, ils considèrent que la motivation intrinsèque et les motivations extrinsèques dite « identifiée » et « intégrée » sont des formes autodéterminées de motivation qui représentent un facteur de qualité des apprentissages largement démontré. Corollairement, Carré pense que le sentiment

d'autodétermination constitue un facteur extrêmement efficace d'engagement et de persistance dans l'action.

3.2.3.4. Conclusion

Les trois piliers motivationnels identifiés par Carré sont des processus qui jouent un rôle important dans toutes les situations d'apprentissage mais ils sont d'autant plus cruciaux dans les situations d'apprentissage autodirigé du fait du grand pouvoir de décision donné à l'apprenant.

3.3. Savoir apprendre par soi-même

Les compétences permettant de « savoir apprendre par soi-même » constituent la deuxième grande catégorie de conditions nécessaires à la réussite des apprentissages autodirigés.

Pour commencer, nous ferons un tour d'horizon des éléments de connaissance apportés sur cette question par les recherches menées en psychologie et sciences de l'éducation. Dans un deuxième temps, nous verrons comment cette même question est abordée par le domaine de la didactique des langues à partir des travaux et pratiques en lien avec la notion *d'autonomie*.

3.3.1. Apports des recherches en psychologie de l'apprentissage et en sciences de l'éducation

3.3.1.1. Le rôle prépondérant des facteurs motivationnels

D'après Carré (2005, p. 153), les recherches actuelles en psychologie des apprentissages aboutissent à une double conclusion.

D'une part, elles montrent qu'il est possible d'améliorer significativement notre apprentissage via une démarche métacognitive prenant la forme d'un « travail spécifique, autodirigé, de perfectionnement de nos stratégies, qui prenne en compte les règles de base de notre fonctionnement cognitif, mnésique, socio-affectif, nos préférences et penchants pédagogiques, nos connaissances préalables et les objectifs d'apprentissage ».

D'autre part, elles mettent en évidence que la qualité des processus cognitifs et métacognitifs est soumise aux facteurs motivationnels :

« [...] la motivation est aujourd'hui conçue comme ayant une influence majeure sur les processus d'apprentissage, que ce soit *via* la mémoire à court terme par le biais des processus attentionnels, ou la mémoire à long terme par celui des processus d'organisation » (Fenouillet, 2003, cité dans Carré 2005, p. 152).

« Comme l'écrit Zimmerman (1998) [...], « les étudiants ne pourront pas développer ou montrer leur habileté à autoréguler leurs apprentissages dans des contextes où ils ne peuvent exercer ni choix ni contrôle ». En somme, la motivation autodéterminée peut-être assimilée, d'un point de vue individuel, comme le niveau « politique » qui surplombe le niveau « stratégique » de la gestion des apprentissages » (Carré, *ibid.*, p. 153).

3.3.1.2. L'importance des connaissances préalables dans le domaine d'apprentissage visé

Tout en affirmant l'importance de la qualité des processus métacognitifs pour le bon déroulement des apprentissages, de nombreux travaux actuels considèrent que les connaissances préalables et les « préconceptions » des apprenants dans le domaine d'étude concerné jouent un rôle encore plus important. Par conséquent, pour Carré (*ibid.*), « ces deux observations concourent à la nécessité, en formation, de porter une attention privilégiée à ces deux dimensions initiales de l'acte d'apprendre : représentations préalables du contenu, d'une part, réflexion sur ses propres façons d'apprendre d'autre part ». Nous verrons plus bas que ces deux dimensions correspondent aux deux axes du travail proposé dans le cadre des formations pour « apprendre à apprendre » dans le domaine de la formation en langues étrangères.

3.3.1.3. Les compétences génériques d'apprentissage

Selon Carré (*ibid.*), « la thématique des compétences génériques d'apprentissage, fréquemment identifiée par le label « apprendre à apprendre », traverse l'ensemble des réflexions prospectives sur l'éducation ». En outre, il remarque que l'ensemble des travaux émanant des diverses instances nationales et supranationales (UNESCO, Commission européenne, OCDE) soulignent « à côté de compétences cognitives plus classiques comme les habiletés mathématiques et littéraires, la nécessité de nouvelles compétences : utilisation des technologies de l'information, savoir-faire analytique et organisation de la pensée, compétences relationnelles » (*ibid.*). Dans les travaux s'intéressant au perfectionnement des méthodes pour apprendre (toutes disciplines et contextes d'enseignement/apprentissage

confondus), il relève que les cinq catégories de compétences le plus souvent citées sont les suivantes :

- compétences cognitives,
- compétences métacognitives,
- compétences de gestion pédagogique,
- compétences sociales et relationnelles,
- compétences de navigation et de traitement de l'information.

Les travaux qui s'attachent au développement des **compétences cognitives** visent principalement l'amélioration du fonctionnement de la mémoire aux deux stades de l'encodage et de la récupération via des techniques variées de mémorisation et d'auto-instruction : « les approches partiront des plus simples (répétition à voix haute, prises de notes) aux plus sophistiquées (construction de schémas mentaux et de cartes cognitives), toujours dans le but d'optimiser l'organisation sémantique en mémoire, par un entraînement systématique à la catégorisation et à la conceptualisation des données (Lieury, 1991) » (Carré, *ibid.*).

La notion de **compétences métacognitives** recouvre selon Carré (*ibid.*) deux acceptions. La plus large embrasse l'ensemble des activités cognitives de niveau supérieur et se confond avec la notion *d'autorégulation* telle que nous l'aborderons plus bas. L'acception la plus restreinte renvoie à la compréhension des tâches et des stratégies optimales pour réaliser une tâche donnée. Dans les deux cas, il s'agit d'opérations mentales portant sur d'autres opérations mentales (Jézégou, 2005).

Les **compétences de gestion pédagogique** désignent les capacités de maîtrise des contraintes de temps, d'espace et de ressources. Ces capacités sont présentes à divers degrés chez chaque individu mais elles peuvent souvent être perfectionnées pour une meilleure efficacité de l'apprentissage (Carré, *ibid.*).

Les **compétences sociales et relationnelles** correspondent aux « capacités de relation à l'autre, de travail en groupe, de communication et de collaboration qui deviennent des enjeux majeurs de la réussite professionnelle et personnelle. [...] Les pratiques de formation autodirigées reposent, en effet, sur la capacité à identifier non seulement les ressources

matérielles, mais aussi (surtout ?) les ressources humaines pour apprendre, ainsi que celle de collaborer à des projets plus collectifs » (Carré, *ibid.*).

Les **compétences de navigation et de traitement de l'information** permettent à l'apprenant de « localiser les sites (virtuels ou réels) majeurs sur le registre informationnel visé, identifier les ressources pertinentes, sélectionner les documents présumés utiles et évaluer la fiabilité des informations finalement retenues » (Carré, *ibid.*). Dans notre monde en surcharge informationnelle, ces compétences occupent une place stratégique dans de nombreuses sphères de l'activité humaine, dont celle d'apprendre (*ibid.*).

En guise de conclusion sur les compétences génériques d'apprentissage, soulignons avec Carré (*ibid.*) que si « chacune de ces catégories de compétences est essentielle pour le développement du « savoir apprendre » exigé dans la société cognitive qui pointe à l'horizon », aucune n'est en elle-même suffisante :

« [...] les compétences de navigation et de traitement de l'information électronique ne sauraient compenser des capacités métacognitives insuffisantes. De même, des compétences relationnelles affirmées ne suffiront sans doute pas à mémoriser avec discernement les savoirs stratégiques ».

3.3.1.4. Les capacités d'autorégulation des apprentissages

Comme nous l'avons vu plus haut, la notion d'autorégulation est liée à celle de compétences métacognitives. Elle est toutefois « plus large et englobante, pour décrire le bouquet de compétences nécessaires à l'apprentissage » (Carré, *ibid.*, p. 159).

Selon Zimmerman, principal théoricien de la notion, « les théories de l'autorégulation cherchent [ainsi] à expliquer l'apprentissage autodirigé tout autant sous les angles métacognitif et motivationnel que du point de vue comportemental » (Zimmerman, 2002, p. 70). Aussi, pour cet auteur, « l'une des modélisations les plus avancées correspond à l'application de la théorie sociocognitive qui permet d'analyser l'autorégulation à partir des interactions opérant entre les dimensions cognitives, environnementales et conatives » (*ibid.*).

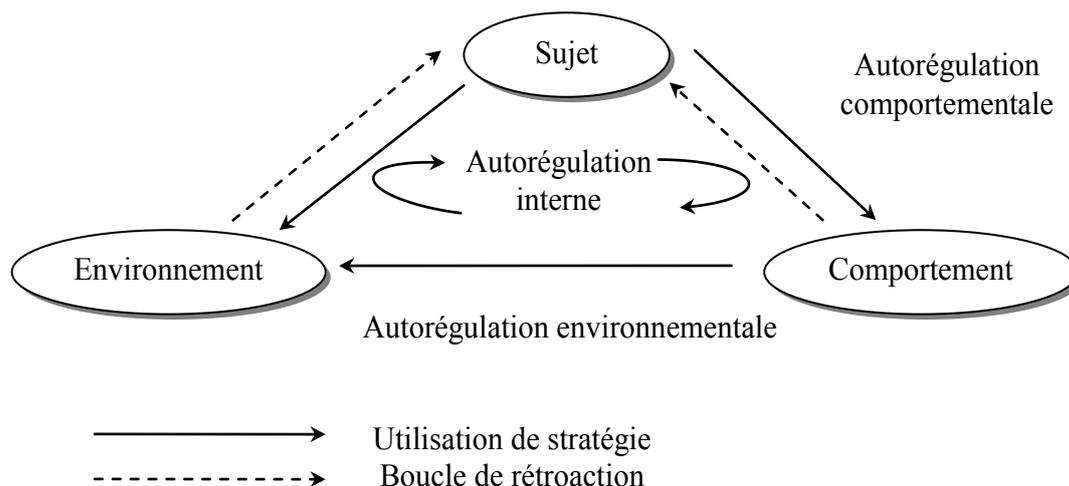


Figure 7 : Les formes triadiques de l'autorégulation
(Zimmerman, 2002, p. 71)

Selon les termes de Zimmerman, « l'autorégulation comportementale implique des processus d'auto-observation et d'ajustement stratégique, comme sa propre méthode d'apprentissage, tandis que l'autorégulation environnementale renvoie à l'observation et à l'ajustement des conditions de contexte de l'apprentissage, comme le lieu prévu. L'autorégulation interne concerne la surveillance et l'ajustement de ses états affectifs et cognitifs, comme l'utilisation d'images pour se relaxer ou mémoriser » (Zimmerman, *ibid.*, p. 72).

Ces trois niveaux d'autorégulation vont jouer un rôle dans les différentes phases du cycle d'autorégulation sur lequel va s'appuyer l'individu pour gérer son activité d'apprentissage :

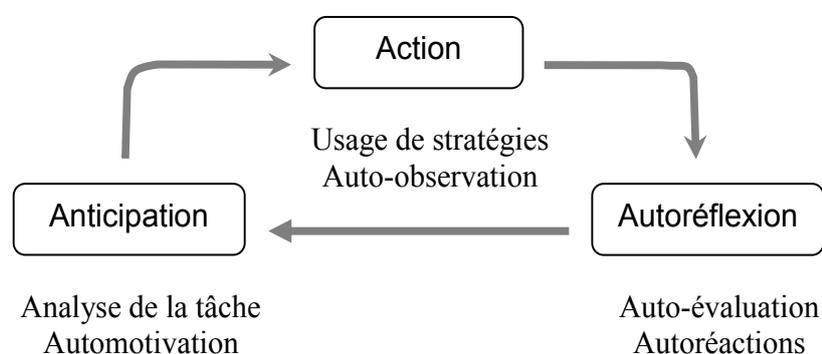


Figure 8 : Cycles des phases d'autorégulation (d'après Zimmerman, 2001)
(Carré, 2005, p. 161)

D'après Carré (*ibid.*) s'appuyant sur Zimmerman 2001, « la qualité des processus de chaque phase agit sur la suivante. La *phase d'anticipation*, à travers une bonne analyse de la tâche (détermination efficiente des buts, planification des activités réaliste et adaptée) et une automotivation importante (perception d'auto-efficacité, expectation positive de résultats, intérêt intrinsèque pour la tâche, orientation vers la tâche plutôt que vers la performance), prépare et installe la phase d'action dans des conditions optimales. *L'utilisation de stratégies d'apprentissage* de qualité, couplées à des *techniques d'auto-observation*, amène à son tour des *autoréflexions* plus positives, tant dans l'*auto-évaluation* et le type d'attributions causales imputées au résultat de la tâche, que dans les *autoréactions* (autosatisfaction, inférences adaptatives) » (Carré, *ibid.*, p. 161).

Plusieurs études menées par Zimmerman et ses collaborateurs ont montré que, comme on peut l'imaginer, ce sont les étudiants autorégulés qui apprennent le mieux (Zimmerman, 2002, Carré, 2005). Par conséquent, il semble logique de chercher à favoriser chez les apprenants le développement des processus d'autorégulation aux trois niveaux : interne, comportemental et environnemental.

Dans le cadre de notre recherche, la modélisation des processus d'autorégulation des apprentissages proposée par Zimmerman a, nous semble-t-il, pour principal intérêt de redonner toute la place qui leur revient aux facteurs conatifs ou motivationnels. En ce sens, la théorie sociocognitive de l'autorégulation nous semble apporter un éclairage pertinent sur la question de l'apprentissage autodirigé de langues étrangères en venant compléter utilement les travaux et réflexions menés en didactique des langues sur le développement de l'autonomie des apprenants.

3.3.2. L'autonomie dans les apprentissages autodirigés de langue(s) étrangère(s)

Cette section est composée de deux sous-parties.

Dans la première sous-partie, nous présenterons les *composantes de l'autonomie* afin de préciser quels sont les *savoirs* et *savoir-faire* nécessaires à la mise en oeuvre d'apprentissages autodirigés efficaces. Nous rappelons que nous nous appuyons sur la distinction établie par Holec et le CRAPEL¹ entre, d'un côté, *l'autonomie* entendue en tant que capacité de prendre en charge son apprentissage et, de l'autre côté, la mise en oeuvre effective de cette capacité

¹ Cf. section 3.1.2.

sous la forme *d'apprentissages autodirigés*, appellation désignant alors une modalité d'apprentissage spécifique :

« [...] Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage : il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps, et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage. Un tel apprenant est pleinement en mesure de réaliser des apprentissages autodirigés » (Cuq et alii., 2003, p. 31).

Dans la deuxième sous-partie, nous envisagerons les différentes modalités d'enseignement/apprentissage de l'autonomie telles qu'elles sont mises en œuvre dans les dispositifs.

3.3.2.1. Savoirs et savoir-faire constitutifs de l'autonomie

L'autonomie est la résultante de savoirs et de savoir-faire relevant de trois domaines complémentaires : celui de la *culture langagière*, celui de la *culture d'apprentissage* et celui de la *méthodologie de l'apprentissage*.

« Les informations dont on dispose grâce à sa culture langagière et à sa culture d'apprentissage permettent de définir les orientations fondamentales de l'apprentissage dans lequel on va s'engager. Elles déterminent, en effet, au plan général, ce que sont les capacités (catégories de savoirs et de savoir-faire langagiers) qu'il convient d'acquérir, et les procédures (ce qu'il faut faire pour acquérir) à suivre. » (Holec, 1991)

a. Les savoirs sur la langue et l'apprentissage

La *culture langagière* représente l'ensemble des connaissances et des croyances de l'apprenant sur ce qu'est une langue en général, et sur la langue cible en particulier, qui vont avoir une influence sur la manière dont il va définir ses *objectifs d'apprentissage* et *évaluer ses acquis* :

- Qu'est-ce qu'une langue ? Qu'est-ce que communiquer ?
- Qu'est-ce qui distingue la langue orale de la langue écrite ?
- Qu'est-ce que « comprendre » ? « Parler ? », « lire » et « écrire » ? Quelles sont les connaissances et stratégies nécessaires pour mettre en œuvre ces compétences ?
- Quels sont les domaines de connaissances qui relèvent de la compétence linguistique et comment s'articulent-ils avec les compétences langagières ?

- Quelles sont les contraintes d'ordre socioculturel auxquelles est soumis le fonctionnement langagier (conventions socioculturelles et connaissances partagées) ?
- Etc.

La *culture d'apprentissage* représente une seconde catégorie de connaissances et de croyances portant sur l'apprentissage en général et sur celui des langues en particulier :

- Qu'est-ce qu'apprendre ?
- Quelles techniques d'apprentissage peuvent être utilisées pour apprendre quoi ? Comment développer sa capacité de compréhension en utilisant des documents didactiques existants et des documents authentiques ? Quelles techniques peut-on utiliser pour développer sa capacité d'expression ? Comment apprendre le vocabulaire ? La grammaire ? La prononciation ?
- Quelles sont les fonctions et les outils adéquats d'une évaluation interne et externe ?
- Quelle progression choisir pour quel apprentissage ?
- Différents styles et stratégies d'apprentissage, se connaître en tant qu'apprenant.
- Etc.

C'est essentiellement sur les savoirs relevant de ce domaine que vont reposer la majeure partie des décisions à prendre pour mener un apprentissage : moyens à mettre en œuvre pour apprendre, modalités de réalisation de l'apprentissage, évaluation des acquis et gestion dans le temps du programme.

Le développement de la culture langagière et de la culture d'apprentissage repose dans un premier temps sur la prise de conscience par l'apprenant de ses représentations préalables et, dans un second temps, sur la réactualisation de ces représentations si celles-ci s'avèrent erronées ou incomplètes.

Les moyens permettant de faire prendre conscience à l'apprenant de ses représentations et de les faire évoluer reposent sur la *sensibilisation progressive à l'écart existant entre ce que celui-ci croit être et ce qui est réellement*. Dans un premier temps, les diverses techniques pouvant être utilisées sollicitent largement *l'auto-observation* et la réflexion à partir de la langue maternelle et les expériences antérieures d'apprentissage. Dans un second temps, on

confronte l'apprenant à des éléments d'information qui vont lui permettre de remettre en cause ses représentations erronées ou incomplètes.

b. Les savoir-faire méthodologiques

Il s'agit des *techniques* et *pratiques* permettant la prise en charge effective de son apprentissage par l'apprenant. Cette compétence méthodologique trouve ses fondements dans la culture langagière et la culture d'apprentissage et s'acquiert via des « travaux pratiques » réalisés individuellement ou collectivement sous la forme de mises en situations « simulées » ou réelles (cas de l'auto-apprentissage guidé) qui vont permettre à l'apprenant de s'entraîner à effectuer les diverses prises de décision et actions requises tout au long d'un apprentissage autodirigé :

- définition des objectifs d'apprentissage,
- définition des moyens d'apprentissage,
- définition des modalités de réalisation des apprentissages,
- évaluation des apprentissages,
- gestion du programme d'apprentissage.

Définition des objectifs d'apprentissage

L'apprenant doit être capable d'analyser des besoins de communication (en termes de comportements langagiers) ou des besoins sociaux (par exemple, atteindre le niveau de maîtrise attendu par ses pairs) et de les traduire en termes d'objectifs et de contenus d'apprentissage. Cela implique également d'être capable d'évaluer les niveaux de départ et d'arrivée dans les compétences requises pour atteindre l'objectif visé.

Définition des moyens d'apprentissage

Il s'agit pour l'apprenant d'être capable de rassembler des *supports* appropriés au regard des objectifs visés mais aussi du type d'activités d'apprentissage prévues ainsi que de son niveau et de ses centres d'intérêt. Cette sélection de supports peut s'effectuer à partir de documents authentiques ou bien d'extraits de matériels didactiques existants.

En ce qui concerne les *techniques* d'apprentissage, il s'agira suivant les cas, de sélectionner dans des matériels existants des activités de découverte, de pratique systématique, de pratique non systématique, etc., ou bien d'être capable d'élaborer sa propre méthode de travail à partir de matériels « bruts » en se donnant des objectifs et en choisissant

des techniques appropriées. Dans tous les cas, l'apprenant doit être capable de discerner les acquisitions réelles que permettent d'atteindre les différentes techniques.

Les activités permettant de développer ce savoir-faire peuvent prendre la forme d'observations de matériels ou de démonstration d'exercices (par le formateur) suivies d'expérimentations par les apprenants et de discussions/évaluations des expériences faites (Holec 98). Les séances d'information documentaire portant sur la constitution, l'organisation et l'accès au fonds de ressources participent également de la formation de l'apprenant sur cette question de la « définition des moyens d'apprentissage ».

Définition des modalités de réalisation des apprentissages

L'apprenant doit pouvoir définir les modalités relatives à l'organisation de son apprentissage en termes de lieux, moments, fréquence, durées des séquences de travail, etc., en tenant compte de ses caractéristiques psychologiques et personnelles (disponibilité pour l'apprentissage, durée optimale d'attention et de concentration, etc.).

Evaluation des apprentissages

L'apprenant doit être capable de définir des critères d'évaluation interne (en termes d'outils mais aussi de seuil de satisfaction) afin d'apprécier les acquis réalisés en relation avec tel ou tel sous-objectif ainsi que par rapport à la progression générale.

Gestion du programme d'apprentissage

La maîtrise du processus d'apprentissage par l'apprenant requiert de la part de celui-ci une évaluation constante de l'organisation et de l'accomplissement des actes d'apprentissage, au coup par coup ainsi que dans leur succession :

« en tant que tel, l'apprentissage doit être évalué en permanence : les objectifs ont-ils bien été bien définis ? Correspondent-ils bien aux besoins ? Les supports et techniques retenus sont-ils les plus appropriés ? Les actes d'apprentissage ont-ils été réalisés dans les meilleures conditions ? L'autoévaluation a-t-elle été conduite de façon suffisamment rigoureuse ?

Dans le temps, la succession des actes d'apprentissage doit être organisée de manière rationnelle : il s'agit, en somme, de construire une progression d'apprentissage qui tienne compte non seulement des résultats atteints au terme de chaque acte, ou groupe d'actes, mais aussi des informations apportées par l'évaluation de l'apprentissage en tant que tel et des conditions changeantes dans lesquelles l'apprenant apprend. » (Holec, 1991).

3.3.2.2. Différents degrés d'autonomie et d'autodirection de l'apprentissage

L'autonomie et l'apprentissage autodirigé peuvent prendre des formes diversifiées suivant les situations.

Tout d'abord, l'autonomie n'est pas un « bloc » ou un « composant » que l'apprenant aurait la chance ou pas de posséder. Cette capacité peut au contraire se décliner en différents niveaux de « maîtrise » qui vont varier suivant divers facteurs tels que les caractéristiques psychologiques de l'individu, son niveau d'expertise dans la langue cible, ses expériences antérieures d'apprentissage des langues, la formation pour apprendre à apprendre reçue, etc.. La capacité d'apprendre s'acquiert et elle peut aussi varier en fonction des circonstances dans lesquelles s'inscrit chaque apprentissage.

Ensuite, il n'y a pas de corrélation directe entre le « niveau » d'autonomie d'un apprenant et le degré d'autodirection effectif de son apprentissage. Nous pouvons citer Holec (1979) qui, sur ce point, s'exprime on ne peut plus clairement :

« Si APPRENTISSAGE AUTODIRIGE implique APPRENANT AUTONOME, APPRENANT AUTONOME n'entraîne pas nécessairement APPRENTISSAGE AUTODIRIGE. Autrement dit, un apprenant peut avoir la capacité de prendre en charge son apprentissage sans pour autant utiliser pleinement cette capacité lorsqu'il décide de procéder à un apprentissage. Différents degrés d'autodirection de l'apprentissage peuvent résulter soit de différents degrés d'autonomie, soit de différents degrés de mise en œuvre de l'autonomie » (Holec, 1979, p.4).

Par conséquent, en fonction du potentiel initial d'autonomie de l'apprenant ainsi que de divers facteurs influant sur le degré de responsabilité ou de liberté laissé à ce dernier vis-à-vis des diverses étapes de son apprentissage, l'autodirection de l'apprentissage peut s'exercer à divers degrés et toucher la totalité ou bien seulement parties des décisions et actions de l'apprentissage. Le schéma de Dickinson¹ repris et traduit par Holec (*ibid.*, p. 6) que nous reproduisons à la page suivante montre la diversité des cas de figure possibles grâce à un tableau à double entrée permettant de croiser les différentes dimensions et décisions de l'apprentissage avec leur modalité autodirigée ou hétérodirigée. De plus, ce schéma met en évidence que les opérations de *sélection des ressources d'apprentissage* auxquelles s'intéresse notre recherche peuvent être prises en charge par l'apprenant aussi bien dans le cadre des apprentissages intégralement autodirigés que dans des situations d'apprentissage hétérodirigé incluant des séquences d'autoformation dites « intégrées » offrant aux apprenants une prise de responsabilité ponctuelle et limitée. Cela étant dit, on peut également s'interroger

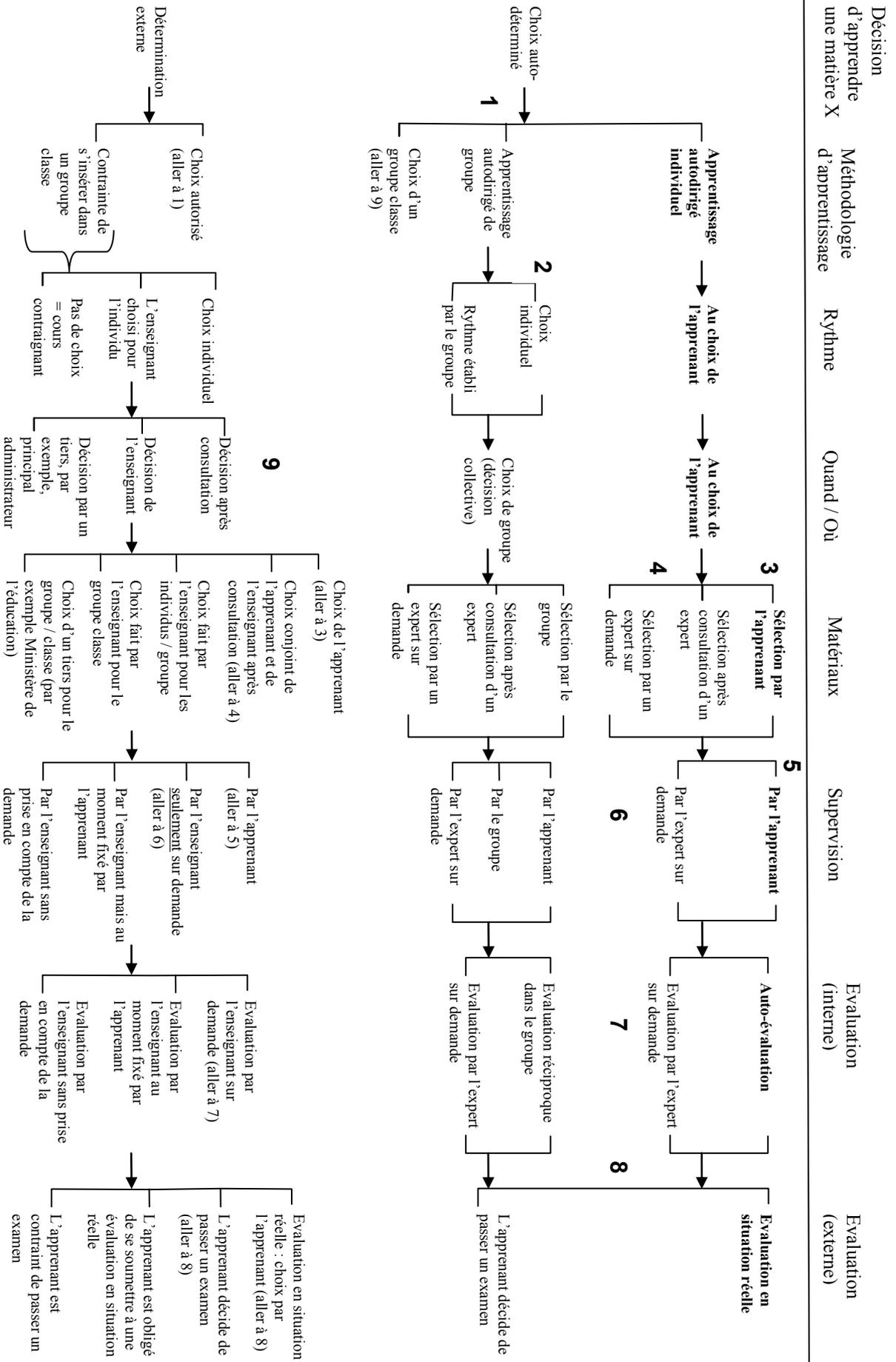
¹ « Autonomy, Self-directed learning and individualization » in *Self-Directed Learning and Autonomy*, Cambridge 13th-15th Dec. 1976, Univ. Of Cambridge, Department of Linguistics.

sur le « niveau » d'autonomie requis pour que l'apprenant soit en mesure de choisir des ressources pertinentes vis-à-vis de ses objectifs d'apprentissage mais également du point de vue des activités d'apprentissage proposées (cas des « matériels construits », Holec, 1998) ou bien simplement envisageables (cas des « matériels à construire soi-même », *ibid.*). Quel que soit le degré d'autodirection de l'apprentissage, les activités de sélection des ressources d'apprentissage requièrent que l'apprenant soit à même d'apprécier les acquisitions qu'une ressource peut lui permettre de réaliser. Comme nous l'avons vu, cette capacité mobilise des savoirs relevant à la fois de la culture langagière et de la culture d'apprentissage.

Figure 9 : *Esquisse d'un modèle de détermination des degrés et des insertions possibles de l'autodirection dans un apprentissage individuel*

(L. Dickinson, 1976, repris dans Holec 1979, p. 6)

(Voir ci-après)



3.3.2.3. Apprendre à apprendre des langues étrangères

a. Différentes modalités d'enseignement-apprentissage de l'autonomie dans les dispositifs d'autoformation

L'autonomie n'est pas innée, ce qui signifie que dans les situations d'autoformation intégrale, seuls les apprenants bénéficiant d'un niveau minimum d'autonomie auront véritablement les moyens de mener à bien leur apprentissage.

Dans les dispositifs d'autoformation, l'acquisition de l'autonomie représente l'objectif de diverses formes de formations pour « apprendre à apprendre » que l'on va trouver à différents « moments » ou « lieux » des dispositifs (Cuq et alii., 2003, p. 22) :

- soit *pendant* l'apprentissage linguistique, de façon *indépendante* ou bien *intégrée* à cet apprentissage ;
- soit en partie *avant* l'apprentissage linguistique, de façon indépendante, et en partie *pendant* l'apprentissage, de façon *intégrée*.

Quelle que soit la modalité adoptée, il faut bien évidemment que l'apprentissage linguistique soit mené en cohérence avec les principes fournies par la formation pour apprendre à apprendre (*ibid.*).

Par ailleurs, il importe d'être bien conscient du fait, qu'en plus d'un important niveau d'implication personnelle, l'apprentissage de l'autonomie requiert un investissement en temps certain qui n'est pas toujours compatible avec le souci des apprenants de rentabiliser au maximum leur temps de formation. Aussi, même si l'on pense que l'autonomie constitue le but ultime de tout apprentissage, et d'autant plus avec la société cognitive émergente, il importe de respecter les choix de l'apprenant dont l'adhésion et la motivation sont primordiales pour la conduite des apprentissages autodirigés.

b. L'apprentissage autodirigé guidé comme pédagogie active pour apprendre à apprendre

L'apprentissage autodirigé guidé (ou « accompagné », « avec soutien », etc.) comprend une formation pour apprendre à apprendre réalisée pendant l'apprentissage linguistique de façon intégré à celui-ci. De cette façon, l'apprentissage linguistique coïncide avec l'acquisition progressive de l'autonomie. Comme nous allons le voir ci-après, la formation pour apprendre à apprendre généralement mise en oeuvre dans le cadre des apprentissages

autodirigés guidés prend la forme d'entretiens individuels, entre l'apprenant et un conseiller, portant sur le déroulement de l'apprentissage linguistique en cours.

Du point de vue du développement des compétences d'apprentissage, l'autodirection guidée relève des pédagogies actives dans le sens où, dans ce type d'apprentissage, l'autonomie est à la fois un *moyen* et une *finalité* : « on devient autonome à travers des activités d'apprentissage autonomisantes comme on apprend à parler à travers des activités communicatives » (Barbot, 2005).

c. L'interaction de conseil : apprendre à apprendre par le dialogue avec un expert

Comme nous venons de le voir, l'entretien de conseil est une modalité d'accompagnement individualisée et intégrée de l'apprentissage autodirigé (qui devient alors « guidé », « accompagné », « avec soutien », etc.). Le conseil a pour objectif d'aider l'apprenant à prendre toutes les décisions relatives à son apprentissage en l'aidant tout au long du processus à développer ses compétences métacognitives et d'autorégulation. Il repose sur « la séparation entre les temps d'apprentissage de la langue et les temps de réflexion sur les procédures choisies et l'analyse de ce qui a été fait ou va être fait » (Gremmo, 1997). De ce fait, l'entretien de conseil se déroule la plupart du temps en langue maternelle plutôt qu'en langue cible. Suivant les dispositifs, les entretiens de conseil ont lieu à intervalles plus ou moins réguliers, selon la demande de l'apprenant ou bien en fonction d'un calendrier prédéfini.

Objectifs et contenus thématiques de l'entretien de conseil

Selon M.-J. Gremmo (2003), l'entretien de conseil doit poursuivre deux objectifs. Le premier est de fournir une aide concrète à l'apprenant pour mener à bien l'apprentissage en cours :

« [...] lui offrir un « accompagnement » de son activité, en lui proposant de faire le compte-rendu du travail réalisé et du travail [qu'il] prévoit de faire, pour mieux organiser son programme de formation, mieux choisir ses ressources, et trouver des solutions méthodologiques aux problèmes rencontrés » (*ibid.*, p. 160).

Le second objectif, moins immédiat, est d'aider l'apprenant à progresser sur le plan métacognitif :

« conduire [l'apprenant] à **explicit**¹ les représentations qui interviennent dans ses choix d'apprentissage, de manière à déclencher chez [lui] une évolution vers la construction de représentations plus adéquates pour la mise en place d'un apprentissage plus efficace, grâce à une **confrontation**² avec les propositions d'un observateur « expert » » (*ibid.*, p. 160).

Nous verrons plus bas que l'explicitation et la confrontation constituent deux ressorts fondamentaux de l'interaction de conseil.

Dans un article antérieur, M.-J. Gremmo (1997) présente l'action du conseiller comme se répartissant dans trois domaines principaux. En fonction de son analyse de la situation, le conseiller peut choisir de :

« - fournir de l'information conceptuelle qui aidera l'apprenant à faire évoluer ses représentations sur ce qu'est une langue ou ce qu'est apprendre, de façon à développer ses savoirs métalinguistiques et métacognitifs.

- fournir de l'information méthodologique qui permette à l'apprenant de développer ses techniques de travail. Cette information porte sur des sujets comme les types de documents possibles, les activités possibles, comment planifier son travail, etc.

- apporter un soutien psychologique à l'apprenant au cours de son apprentissage en langue. Le conseiller agit alors souvent comme un « extérieur bienveillant » qui aide l'apprenant à accepter ses succès et ses échecs » (*ibid.*, p. 96).

On retrouve dans les deux premiers domaines d'actions du conseiller, les savoirs et savoir-faire constitutifs de l'autonomie d'apprentissage en langue(s) étrangère(s) : culture langagière, culture d'apprentissage et compétence méthodologique.

Principes directeurs de l'entretien de conseil

Le concept d'entretien de conseil, tel qu'il a été initialement développé par le CRAPEL, puis repris par les centres de ressources offrant des formules d'auto-apprentissage guidé, est inspiré des approches psychologiques humaniste et constructiviste, en particulier la non-directivité rogorienne et les théories piagétienne et brunérienne du développement de l'intelligence qui conçoivent l'apprentissage comme un processus interactif.

Ainsi, la modalité formative de l'entretien de conseil repose sur l'idée selon laquelle c'est la discussion entre le conseiller et l'apprenant qui va permettre à ce dernier de faire évoluer ses représentations et de développer ses ressources méthodologiques (Gremmo, 1997,

¹ C'est nous qui mettons en relief.

² Idem

2003). La « puissance de structuration du discours » (Gremmo, 2003, p. 160) joue un rôle central via, dans un premier temps, la formulation et la prise de conscience de la part de l'apprenant de ses propres représentations et, dans un second temps, la confrontation avec les nouvelles informations apportées par le conseiller :

« Quand un apprenant est amené à formuler pour le conseiller la manière dont il a construit son activité d'apprentissage et les raisons qui justifient ses décisions, il est en fait conduit à rendre explicite, en premier lieu pour lui-même, les catégories cognitives qu'il utilise et à en évaluer la pertinence. En écho, c'est par le discours que le conseiller va donner à connaître à l'apprenant les critères utilisables pour l'apprentissage » (*ibid.*).

« C'est l'interaction des constructions cognitives du conseiller/observateur et de celles de l'apprenant/observé qui permet à l'apprenant d'évaluer ses catégories personnelles, de les mettre en rapport avec les résultats attendus, et si nécessaire de les faire évoluer » (*ibid.*, p. 162).

Pour susciter le processus d'explicitation et aider l'apprenant à mieux se connaître lui-même ainsi que les variables de son apprentissage, le conseiller peut s'appuyer sur diverses techniques d'entretien telles que la reformulation, la comparaison, l'expression d'une opinion ou la formulation de suggestions (*ibid.*, p. 164).

Conjointement à la dynamique interactive et dialogique, la **non-directivité** est le deuxième grand principe qui caractérise le déroulement d'un entretien de conseil. Conformément aux préconisations de Rogers pour qui le caractère volontaire et motivé de l'activité était fondamental dans l'apprentissage, le conseiller doit adopter une posture d'aide, ne pas prendre de décision à la place de l'apprenant et amener petit à petit celui-ci à prendre le contrôle de l'entretien (en ouvrant et fermant l'interaction, en déterminant les thématiques abordées) (*ibid.*, p. 165).

Dans le même sens, Holec (1998) nous explique que les contenus de la formation à l'autodirection ne peuvent jamais être définis au préalable et que leur choix se détermine au cours des entretiens sur la base des réflexions ou des décisions dont l'apprenant fait part au conseiller. Il revient donc au conseiller de s'adapter aux besoins particuliers de chaque apprenant et d'adapter les contenus introduits à chaque cas.

Cet extrait de Gremmo (2003) nous semble représenter une bonne synthèse du rôle du conseiller dans ses dimensions interactive et non-directive :

« Le rôle du conseiller est d'apporter une aide en réponse à des propositions ou à des questionnements de l'apprenant, de l'amener à expliciter ses options (celles qu'il a prises ou celles qu'il va prendre), et

donc à réfléchir afin qu'il sache mieux définir les termes des choix à opérer. Le conseiller aide l'apprenant à se rendre compte que l'activité d'apprendre est la résultante de décisions pour laquelle interviennent un ensemble de critères, certains « techniques », d'autres « psychologiques », d'autres « disciplinaires », d'autres enfin « matériels » qui entrent parfois en contradiction les uns avec les autres. La solution que l'apprenant retiendra ne sera que « la meilleure possible » pour lui. En cela, le conseiller agit en réaction à l'activité de l'apprenant, et il n'a au mieux qu'un contrôle partiel des événements. Son degré de participation dépend ainsi des caractéristiques de chaque apprenant, et la cohérence de son travail se situe en liaison avec le cheminement d'apprentissage de ce dernier » (*ibid.*, p. 158).

Par ailleurs, il convient d'être conscient des limites du principe d'interaction non-directive comme axe directeur de l'entretien de conseil. En effet, de par le caractère intégré de la formation pour apprendre à apprendre au guidage d'un processus d'apprentissage linguistique en cours, l'entretien de conseil tente de concilier deux types d'objectifs fondamentalement contradictoires. On a ainsi, d'une part, un objectif –pour ne pas dire une obligation- de *résultats* en termes d'acquisitions linguistiques et, d'autre part, un *processus* de développement des compétences d'apprentissage de l'individu qui ne poursuit pas d'autre but que de faire cheminer l'apprenant à son rythme. Or, comme on le conçoit aisément, ce rythme n'est pas forcément toujours compatible avec les contraintes de temps et les objectifs pragmatiques qui structurent un apprentissage linguistique. Par conséquent, pour le conseiller il n'est pas toujours facile de gérer principe de non-directivité et devoir d'ingérence pédagogique :

« (...) le conseiller se trouve pris entre différentes logiques d'action : entre l'impossibilité de s'ingérer dans l'organisation par l'apprenant de son apprentissage et le devoir de former, pour permettre à l'apprenant de développer les moyens nécessaires à sa démarche en autonomie » (Ciekanski, 2005, p. 6).

Conclusion : nécessité d'une formation professionnelle spécifique pour les conseillers

Afin de pouvoir accompagner et former adéquatement l'apprenant engagé dans un processus d'apprentissage autodirigé, les conseillers doivent eux-mêmes bénéficier d'une formation spécifique et pluridisciplinaire portant sur :

- « la connaissance de ce qu'est l'apprentissage autodirigé : ses spécificités, ses implications ;
- les savoirs et savoir-faire qu'ils doivent aider l'apprenant à acquérir : pour aider un apprenant à développer ses connaissances sur ce qu'est une langue et son fonctionnement, par exemple, il faut, bien entendu, avoir soi-même ses connaissances ;
- des savoirs et savoir-faire « professionnels » : [...] un conseiller doit, par exemple, savoir aider, et non pas instruire, un apprenant » (Holec, 1998, pp. 223-224)

3.4. Conclusion : L'apprentissage autodirigé de langue(s) étrangère(s) : une activité intentionnelle autorégulée

Pour Carré (1997), « la notion d'autodirection s'inscrit dans une entreprise plus globale de réhabilitation d'une « psychologie intentionnelle typiquement humaine » centrée sur un « comportement orienté intentionnellement vers un but » (*ibid.*, p. 85). Pour étayer cette affirmation, Carré convoque Linard (1996) qui, à propos de la modélisation et de l'instrumentation de l'activité d'apprentissage avec les TIC¹, prône de s'appuyer sur ce que cet auteur désigne comme étant « les théories de l'action intentionnelle ordinaire ». D'après Linard, les diverses théories rentrant dans cette catégorie se caractérisent par les éléments suivants :

- En premier lieu, « l'hypothèse qu'un scénario ou schéma élémentaire de principes invariants structure nos actions et nos interactions quotidiennes » (*ibid.*, p. 240).
- En second lieu, l'idée selon laquelle les individus sont « des acteurs intentionnels et motivés, psycho-affectifs et sociaux. Ces acteurs se fixent à eux-mêmes des objectifs significatifs, dotés de valeurs, et produisent des représentations et des actions en interaction avec leurs pairs dans des situations et des contextes spécifiques » (*ibid.*, p. 241).

Une première conclusion que nous tirons de ces théories est que l'apprentissage autodirigé est, comme les autres activités humaines, d'abord régi par les objectifs que se donne l'individu. En ce sens, si nous nous situons dans le contexte de notre analyse des dispositions et compétences de l'apprenant, nous pouvons constater -comme nous l'avons déjà fait par ailleurs- que la composante motivationnelle est déterminante par rapport à la composante métacognitive.

Ensuite, si à l'instar de Linard et de Carré on s'attache à examiner plus particulièrement le modèle de l'activité à trois niveaux de Léontiev (1972, voir ci-dessous), on observe que l'activité métacognitive de régulation de l'apprentissage se situe au niveau intermédiaire articulant le niveau supérieur des buts avec celui des opérations cognitives de base. Dans le cas des apprentissages autodirigés, ce troisième niveau correspond aux processus mentaux qui vont permettre l'apprentissage :

1. *niveau supérieur de l'activité intentionnelle, orienté vers les motifs.* Chaque motif est lié à un objet (matériel ou idéal) qui satisfait un besoin. Il y a un lien direct entre besoins, désirs et intentions, les sujets recherchant des objets qui ont pour eux une valeur ;

¹ Technologies de l'Information et de la Communication.

2. *niveau intermédiaire de la planification et des stratégies d'action, orienté vers les buts conscients* : les processus de l'action sont subordonnés aux activités avec une distinction entre les objets qui motivent à distance l'activité (buts ultimes) et les objets sur lesquels l'activité s'applique immédiatement (sous-buts auxiliaires) ;

3. *niveau élémentaire des opérations de base, orienté vers les conditions pratiques de réalisations des actions*. Ce niveau est constitué de savoirs et procédures élémentaires, souvent automatisés en routines plus ou moins aisément disponibles.

Deux principes complémentaires rendent la structure interactive et dynamique : chaque niveau sert de contexte organisateur pour le niveau inférieur et peut subir, au cours du temps et sous la pression des circonstances, des re-transformations dans l'un quelconque des deux autres niveaux » (Linard, *ibid.*, p. 243).

Le modèle de l'activité de Leontiev s'applique parfaitement à l'apprentissage autodirigé en tant qu'activité intentionnelle autorégulée par l'apprenant. De plus, après le rôle déterminant des buts, ce modèle met en évidence la place centrale du « pilotage » de l'activité par l'individu et, de là, l'indispensabilité des compétences métacognitives ou d'autorégulation dans les apprentissages autodirigés. Enfin, la nature interactive de ce modèle nous permet d'appréhender les dynamiques d'échec ou de réussite pouvant entrer en jeu dans les apprentissages autodirigés :

Chaque niveau sert de contexte au niveau inférieur et de condition au niveau supérieur et dépend pour son bon fonctionnement de l'équilibre de l'ensemble. Cette interdépendance entraîne que toute fluctuation à un niveau a des répercussions sur les deux autres et facilite ou perturbe le cours normal de l'activité. Par exemple, un défaut de motivation ou d'intention initiale affecte directement la qualité d'élaboration des buts et des stratégies d'action. De même, une carence au niveau intermédiaire des stratégies ou au niveau inférieur des opérations entraîne des échecs répétés, mais elle affecte aussi directement le niveau supérieur des intentions (démotivation). A l'inverse, une réussite répétée au niveau des routines de base peut renforcer les motifs et l'intention et inciter l'individu à améliorer ses stratégies d'action (Linard, 2001).

Chapitre 2. Les ressources d'apprentissage autodirigé : caractéristiques et mise à disposition dans les dispositifs d'autoformation en langue(s) étrangère(s)

Selon H. Holec (1998 et 2000), les trois conditions d'une mise en place réussie d'un apprentissage autodirigé sont les suivantes :

- la formation des apprenants (apprendre à apprendre) ;
- la mise à leur disposition de ressources adéquates (les centres de ressources et les matériaux d'apprentissage en auto-direction) ;
- la formation des enseignants (apprendre à former les apprenants, apprendre à les conseillers).

Nous avons abordé dans le chapitre précédent les conditions relevant de la formation des apprenants et des enseignants/conseillers ; aussi nous proposons-nous maintenant de définir les termes de la « mise à disposition de ressources adéquates ».

Selon la même logique « du haut vers le bas » que nous avons adoptée dans le chapitre précédent, nous commencerons par nous interroger sur les notions de « ressources » et de « médiation » puis, après avoir questionné l'impact des Technologies de l'Information et de la Communication sur ces deux composantes, nous nous attacherons à définir les caractéristiques des ressources matérielles d'apprentissage. Nous envisagerons ensuite les deux modalités complémentaires de mise à disposition que sont la classification et l'indexation et nous terminerons, enfin, sur le rôle des catalogues informatisés en tant qu'aide médiatisée pour l'accès aux ressources mais aussi en tant qu'outil psychologique pour l'acquisition des savoirs sur la langue et l'apprentissage.

1. Ressources, médiations et dispositifs d'autoformation en langue(s) étrangère(s)

L'objectif de cette première sous-section est de faire le point sur les différents types de « ressources » devant être mises à disposition des apprenants dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé. Dans ce but, nous commencerons par nous interroger sur le sens de la notion de « ressources » puis nous nous intéresserons à la notion de « médiation ». Après cette mise au point terminologique et conceptuelle, nous proposerons un récapitulatif des principaux types de supports et de fonctions qui participent des dispositifs d'apprentissage autodirigé de langue(s) étrangère(s).

1.1. La notion de ressources dans les dispositifs de formation en langue(s) étrangère(s)

En partant des réflexions menées par divers chercheurs du domaine de la didactique des langues et d'autres disciplines connexes sur « la notion de ressources à l'heure du numérique¹ », nous allons présenter une première sélection de critères nous semblant opératoires pour, à terme, pouvoir mieux cerner ce que recouvre la notion de ressources dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé.

1.1.1. Sens général : matériel ou personne pouvant soutenir l'apprentissage autodirigé

Tout d'abord, comme le constate Maguy Pothier (2004), le terme « ressources » est largement utilisé dans le domaine de la didactique des langues alors que, paradoxalement, un nombre très limité d'auteurs s'est soucié de préciser le sens qu'ils attachent à cette dénomination. A ce titre, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq et al, 2003) est révélateur puisque la notion de ressources ne fait l'objet d'aucune d'entrée propre dans cet ouvrage pourtant de référence².

Sur la base de la définition de la notion de « ressources » proposée par Legendre (1993), et après avoir écarté les champs de signification liées aux expressions « ressources financières » et « ressources temporelles », Maguy Pothier s'attache à recenser les principales acceptions des notions de « **ressources humaines** » et « **ressources matérielles** » dans le champ de la didactique des langues.

Dictionnaire actuel de l'éducation, entrée « ressources » : « Données, moyens, possibilités habituellement de quatre types : humaines, matérielles, financières et temporelles. » (Legendre, 1993)

Dans un premier temps, l'analyse du contexte d'émergence de la notion de « ressources » l'amène à relever que le terme « ressource » est apparu pour la première fois en 1981 dans un article d'Holec portant sur les conditions nécessaires à la mise en place de l'autonomie dans l'apprentissage. Dans cet article, Holec relevait l'importance d'« une infrastructure de ressources matérielles appropriées » avec des ressources pouvant être « extrêmement variées tant en quantité qu'en qualité à déterminer en fonction des besoins » (*ibid.*). Après les recherches menées par Holec sur l'autonomie des apprenants, Pothier discerne l'essor des centres de ressources nés dans les années 70 en lien avec la nouvelle loi

¹ Publiées dans le recueil éponyme, 2004, ENS Editions.

² La notion de « centre de ressources » est, elle, en revanche définie, comme nous avons pu le voir dans le chapitre 1.

sur la formation continue des adultes qui « avaient pour corollaire, d'une part, une réelle centration sur le formé à qui l'on demandait des capacités d'autonomie et, d'autre part, une remise en cause du rôle traditionnel du formateur qui n'avait plus un rôle de transmetteur mais plutôt de médiateur ou de soutien » (*ibid.*). Sur la base de ces deux observations, Pothier conclut que l'émergence de la notion de ressources est « contemporaine d'une certaine orientation apportée notamment par l'approche communicative et dirigée vers l'autonomie et la centration sur l'apprenant ». De plus, comme il semble logique, la notion de ressources est conceptuellement et historiquement liée à celle de centre de ressources.

Dans un second temps, en s'appuyant sur les travaux de T. Lancien, F. Mangenot et H. Holec qui se sont chacun posé la question de définir le terme de « ressources » en fonction de leur propre optique de recherche, Maguy Pothier propose une synthèse très éclairante des éléments de définition pouvant faire consensus autour de la notion de ressources dans le domaine de la didactique des langues.

Elle dégage ainsi trois grands « ensembles » qui viennent utilement préciser la dichotomie initialement établie entre « ressources matérielles » et « ressources humaines » :

1) Les *ressources* entendues comme des *données*¹ de toutes formes (écrites, sonores, visuelles), qu'elles soient sous forme numérique ou autre et quel que soit leur degré de didactisation (voire leur absence totale de suggestion d'exploitation). Internet est un centre de ressources planétaire dont la seule frontière est constituée par la langue d'expression. Pour reprendre une formule déjà utilisée (Barbot 1998), il y a excès de ressources en ligne et le vrai problème n'est pas d'y accéder mais d'y trouver ce qu'on cherche. [...]

2) Les *personnes-ressources* qui sont des *personnes* aux rôles très diversifiés (enseignant, tuteur, conseiller, soutien, technicien, expert –notamment locuteur natif- ou co-apprenant) auxquelles on peut faire appel (elles sont proposées et non imposées) et qui sont directement en lien avec le centre de ressources et une nouvelle conception du rôle du formateur. Elles sont partie prenante des dispositifs d'apprentissage qui tentent d'articuler autonomisation de l'apprenant et guidage.

3) Les *ressources informatiques* qui sont des *outils* différenciés offerts par les TIC et les SIC² et utilisés par les didacticiens dans des buts éducatifs. Les différents logiciels mis à disposition des apprenants, comme les traitements de texte, les concordanciers, ou autres, et tout ce qui permet la communication comme le courrier électronique, le « chat » (bavardage ou tchatche), les groupes de discussion, sont devenus des éléments familiers des usagers de l'ordinateur et du réseau. Mais bien entendu, un outil n'est pas pédagogique en soi et ce sont les objectifs et les projets qui sous-tendent leur utilisation qui en font la valeur. (*Ibid.*, p. 19)

¹ C'est nous qui mettons en gras dans cet extrait.

² Système d'Information et de Communication.

En partant d'une conception large de la notion de ressources en tant qu'« aide à l'apprentissage pour l'apprenant », et dans la perspective d'une recherche portant sur les usages qu'ont/ont les apprenants des ressources à leur disposition dans les dispositifs d'apprentissage des langues intégrant les TIC, A.-L. Foucher dénombre quant à elle sept grandes catégories de ressources fondées sur les différentes *fonctions* remplies vis-à-vis de l'apprenant :

- lieux et découpage de « l'espace-temps » : que la formation se passe en présentiel ou à distance, il y aura agencement d'espaces et de temps, par exemple dans un centre de ressources où des lieux seront affectés spécifiquement au travail de la compréhension orale, ou encore dans une formation à distance où le tutorat téléphonique aura lieu à des moments précis de la formation.
- ressources matérielles : ordinateurs, imprimantes, magnétoscopes, etc. ;
- ressources pédagogiques : brutes, pédagogisées, « appareillées », c'est-à-dire associées à une ressource méthodologique (par exemple comment tirer profit d'une vidéo authentique pour travailler sa compréhension orale) ;
- ressources humaines qui pourront être les co-apprenants, des natifs, des conseillers, des enseignants, des techniciens, des tuteurs, etc. ;
- ressources méthodologiques qui ont trait à l'apprendre à apprendre ;
- outils pour communiquer : ce seront les « chats », le courriel, le téléphone, les forums, etc. ;
- ressources pour (s')informer (toute information sur le dispositif, fichier de classement des ressources, fiches de liaison, de suivi, etc.). (*Ibid.*, p. 121)

Bien qu'hétérogènes, les différentes catégories de ressources identifiées par Foucher recoupent les « grands ensembles » distingués par Pothier et, de la même façon, nous semble bien représentatives des différentes composantes et fonctions que cherchent à articuler les dispositifs d'autoformation en langue(s) étrangère(s). Nous retenons également le critère de *fonction* des ressources pour le récapitulatif que nous présenterons à la fin de ce point 1.

Enfin, il ne nous semble pas inutile de rappeler avec J.-P. Narcy-Combes (2004) que la principale fonction devant être remplie par les ressources dans les dispositifs de formation en langues étrangères est de déclencher des activités langagières permettant l'apprentissage :

Dans notre domaine, il serait sans doute plus juste de voir les ressources comme des déclencheurs des activités (langagières) organisées, donc des déclencheurs de processus qui permettront de réaliser des actes sociaux en interaction avec d'autres et de permettre un passage d'une étape de l'acquisition langagière (de l'interlangue) à une autre... (*Ibid.*, p. 55)

1.1.2. Principales catégories de ressources matérielles et humaines pour l'apprentissage autodirigé de langue(s) étrangère(s)

Les ressources devant être offertes à l'apprenant dans le cadre des dispositifs d'apprentissage autodirigé doivent se répartir selon deux grands objectifs: *l'apprentissage de la langue*, d'une part, et *apprendre à apprendre*, d'autre part. Chacune de ces fonctions doit être supportée par des ressources à la fois *humaines* et *matérielles*.

Les *ressources matérielles d'apprentissage de la langue* doivent comprendre des supports *didactiques* et *authentiques*. A cet égard, P. Riley et M.-J. Gremmo (1997) précisent :

(...) un centre de ressources qui ne rend disponible que des documents didactiques ne peut pas vraiment répondre aux conditions d'autodirection, car les documents didactiques ne permettent pas aux apprenants de se servir de tous les critères qu'ils ont acquis lors de leur formation à mieux apprendre » (*ibid.*).

Nous reviendrons plus loin plus en détails sur les caractéristiques spécifiques auxquelles doivent satisfaire les ressources matérielles afin de pouvoir répondre à la diversité des besoins et des utilisations des apprenants.

De façon secondaire par rapport aux ressources matérielles, il est souhaitable que les dispositifs prennent en charge l'organisation de séances de conversation avec des natifs afin de permettre un travail sur la compétence d'interaction orale. De la même façon, nous pensons que des ressources humaines doivent être prévues pour assurer des fonctions de correction de productions écrites. Bien entendu, ce service ne peut être offert que de façon limitée aux apprenants souhaitant travailler cette compétence, au risque de basculer dans le cours particulier.

L'objectif *d'apprendre à apprendre* est quant à lui soutenu par des formateurs et/ou conseillers suivant les formules de formation et de suivi proposées : soit *pendant* l'apprentissage linguistique, de façon *indépendante* ou bien *intégrée* à cet apprentissage ; soit en partie *avant* l'apprentissage linguistique, de façon indépendante, et en partie *pendant* l'apprentissage, de façon *intégrée* (cf. chapitre 1). Au-delà ou en-dehors des temps de formation, il convient de mettre à la disposition des apprenants des *ressources matérielles de soutien* ou de *suivi* métacognitif afin qu'il puisse accéder à l'information méthodologique et conceptuelle dont il a besoin pour progresser dans la gestion de son apprentissage (Holec, 1998, Riley et Gremmo, 1997).

Dans la suite de ce travail, pour éviter les confusions entre « ressources matérielles » et « ressources humaines », nous utiliserons le terme « ressources » uniquement pour désigner les ressources matérielles d'apprentissage sur tous supports (numérique comme « matériel »). Quand nous parlerons des ressources humaines, nous les désignerons par leur fonction (tuteur, conseiller, etc.).

1.2. La notion de médiation dans les dispositifs de formation

Dans son sens le plus général, le terme « médiation » renvoie au « fait de servir d'intermédiaire entre deux ou plusieurs choses¹ ». Dans cette section, nous nous proposons de préciser le sens de cette notion dans les champs de l'éducation et de la formation.

1.2.1. Sens général : aider l'apprenant à apprendre

Nous proposons de dégager les principaux traits de la notion de médiation à partir des définitions suivantes :

Les médiations sont ce qui s'interpose entre l'apprenant et le monde, ou l'objet à connaître et qui remplissent une fonction de structuration et de facilitation dans la construction des apprentissages. (Brodin, 2004, p. 24)

Par médiation, on entend l'ensemble des processus par lesquels une personne ou un groupe de personnes (les enseignants, les parents, les amis) s'intercalent entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage (Belisle, 2003, p. 24).

Médiation : ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions, etc.). Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les situations, les relations ou les normes sociales sont des médiations. Un médiateur est donc essentiellement un facilitateur qui sait prendre en compte une ou plusieurs de ces variables (Raynal et Rieunier, 2007).

Nous retenons les critères suivants pour définir la notion de médiation telle qu'elle est entendue en lien avec les dispositifs de formation :

¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9diation>, consulté en avril 2009.

- *Intention* émanant d'une ou de plusieurs personnes relevant d'une institution éducative afin de *faciliter* le processus d'apprentissage.
- La médiation *s'exprime* et se *matérialise* sous des *formes diverses* : systèmes de signes et moyens matériels variés, différentes formes d'interventions et de relations humaines.

1.2.2. Le dispositif en tant que système médiateur

En tant que système organisateur de l'enseignement-apprentissage, le dispositif constitue en lui-même un premier niveau de médiation :

Le dispositif peut être défini comme un espace hétérogène de signes, de ressources et d'instruments techniques, d'actes et d'interventions humaines, un « système de médiations de médiations, configuration hiérarchisée d'un ensemble de relations de relations » (Montandon, 2002, p. 352) [...]

Par les diverses médiations qu'il instaure entre les différents acteurs du système (apprenants, enseignants, formateurs), le dispositif remplit une fonction de structuration des apprentissages ou des processus de formation, en favorisant et en stimulant tant les interactions horizontales que verticales entre les acteurs et les apprenants avec la tâche, les contenus de formation, leurs rôles, leurs rapports aux savoirs. Instance de médiation, il articule des réalités hétérogènes de niveaux différents, institutionnel, interpersonnel, intrapsychique (Brodin, 2004, p. 24)

Dans le même sens, on peut également citer Linard :

Le dispositif est un moyen de médiation qui organise de façon plus ou moins rigoureuse un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions » (2002)

Ou encore Albéro (1998 et 2000) qui qualifie les centres de ressources de langues *d'interface fonctionnelle* entre l'apprenant et son projet de formation.

1.2.3. Le niveau des ressources

1.2.3.1. Différents niveaux de médiation pédagogique interdépendants

En partant d'une conception de la notion de ressources en tant que supports/matériels d'apprentissage suggérant « un apprenant initiateur du processus d'apprentissage, ou pour le moins en position centrale », F. Demaizière (2004) analyse les différents types de relations existants entre ressources d'apprentissage numériques et médiation pédagogique dans les dispositifs d'« autoformation guidée en centres de ressources » comme se jouant à trois niveaux interdépendants :

Le guidage est à la fois préalable à l'accès aux ressources, puis dans et à côté des ressources pendant leur utilisation. (*Ibid.*, p. 87)

Ces trois niveaux de guidage s'appliquent bien évidemment aux ressources se trouvant sur d'autres supports que numériques. Avant d'en dire quelques mots, il convient de préciser que, pour F. Demaizière (2008), le terme *guidage* désigne un type de « médiation » ou « d'aide » (ces deux appellations étant synonymes) caractéristique des démarches « collaboratives ou constructivistes » actuelles. De plus, F. Demaizière entend la notion de guidage dans un sens large lui permettant de rassembler sous un même terme des formes d'intervention diversifiées, internes et externes aux ressources :

Le guidage : une médiation à (re)définir

J'adopterai une définition large du guidage et considérerai comme tel toutes les formes que peut prendre l'intervention pédagogique facilitatrice. A la variété des ressources répond la variété des formes et des moments du guidage : consignes ou conseils préalables à une activité, intervention de tutorat pendant un parcours, évaluation formative, etc. (*Ibid.*, p. 82)

Le guidage *dans* les ressources

F. Demaizière (2004) donne l'exemple des produits multimédias pédagogiques hors ligne –une catégorie de ressources qui occupe selon elle une place importante dans les centres de ressources de langues- en précisant qu'à partir du moment où l'apprenant a le choix de sélectionner ou d'écarter chaque produit, on reste dans la perspective de la ressource d'apprentissage. Par ailleurs, elle se demande si des consignes « de fer » n'annulent pas le statut de ressource.

De façon comparable, on peut considérer que les consignes ou conseils d'activité qui accompagnent les ressources sur supports « conventionnels » constituent une forme de guidage plus ou moins directif et autonomisant.

Le guidage *préalable* à l'accès aux ressources

Selon F. Demaizière, la sélection des ressources à offrir aux apprenants est une forme de guidage :

On n'oubliera pas une forme de guidage préalable qui, si elle peut rester peu apparente pour l'apprenant, n'en est pas moins parfois fondamentale : la sélection des sources ou ressources proposées, le choix des sites à consulter sur la Toile ou les produits pouvant être utilisés pour un travail individuel en autoformation. (*Ibid.*, p. 83)

Elle suggère de sélectionner les ressources en fonction des « caractéristiques de la population d'apprenants (degré de « difficulté », thèmes plus ou moins adaptés aux centres d'intérêt supposés ou au champ concerné –langue de spécialité, apprentissage sur objectifs spécifiques...) » mais, également, en veillant à la cohérence des différentes approches proposées « en évitant de proposer des produits intégrant des explications ou des activités scientifiquement ou méthodologiquement inadéquates, dépassées, incohérentes entre elles... » (*Ibid.*, p. 87).

Le guidage à côté des ressources pendant leur utilisation

Il s'agit là des différentes formes d'intervention pédagogique externes aux ressources et prises en charge par différents types de personnes-ressources : tutorat de contenu (aide ponctuelle apportée par un enseignant ou un tuteur), tutorat méthodologique dispensé par un tuteur/conseiller, expression orale avec un natif, etc.

Tout en exerçant leur devoir d'ingérence pédagogique dans les cas où l'apprenant perd visiblement son temps, ces intervenants doivent éviter d'adopter une posture directive et d'encadrement systématique afin de permettre à l'apprenant d'exercer son autonomie (*ibid.*).

Pour conclure, F. Demaizière insiste sur la nécessité de penser ensemble les différentes formes de guidage internes et externes afin qu'elles « se renforcent, se complètent mais ne se détruisent pas mutuellement » (*ibid.*, p. 99). Dans la perspective de l'apprentissage autodirigé, l'apprenant doit rester au centre de la situation pédagogique et « ressources et formateurs sont supposés être à sa disposition pour favoriser et déclencher ses apprentissage » (*ibid.*, p. 94).

1.2.3.2. Les autres fonctions de médiation : les aides technique et documentaire

Selon B. Albéro (1998), à côté de « l'aide pédagogique pour l'utilisation des supports et des documents à des fins d'apprentissage », il faut apporter les deux autres types d'aide suivant à l'apprenant :

- une aide technique pour l'utilisation des machines ;
- et une aide documentaire pour l'assistance à la recherche de supports et de documents appropriés, afin de lui permettre de trouver les moyens les plus adaptés à son projet.

Notre objet de recherche se situe donc dans la catégorie des aides non pédagogiques participant des dispositifs d'apprentissage autodirigé.

1.3. Ressources et médiations dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé : récapitulatif

Le tableau suivant a pour objectif de récapituler les principaux types de fonctions et de moyens humains et matériels devant être articulés dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage autodirigé. Ce tableau permet de structurer les grandes catégories de ressources et de médiations que nous avons abordées dans la section 1. Il permet également de situer les apports des technologies de l'information et de la communication (TIC) que nous allons aborder dans la section suivante.

Figure 10 : tableau récapitulatif des ressources et des médiations dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé de langue(s) étrangère(s)

Fonctions pour l'apprentissage autodirigé		Moyens	
		Humains	Matériels
Ressources d'apprentissage		<p>Communication/interaction authentique en langue étrangère :</p> <ul style="list-style-type: none"> → Séances de conversation avec un/des natif(s) et éventuellement des co-apprenants. → Interaction écrite avec un/des natif(s) et éventuellement des co-apprenants via les outils de communication d'Internet (mail, chat, forums) 	<p>Quatre grandes catégories de « ressources matérielles d'apprentissage » sur supports papier, audio, vidéo, numérique hors ligne ou sur le world wide web :</p> <p>Ressources portant sur la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> → « Supports déclencheurs d'activités langagières » authentiques et pédagogiques. → Ressources métalinguistiques (outils et références) : dictionnaires, précis de grammaire, d'orthographe, de conjugaison, etc. (ressources « d'aide »). <p>Ressources portant sur la culture :</p> <ul style="list-style-type: none"> → Ressources d'apprentissage socioculturel → Ressources informatives complémentaires portant sur la culture/civilisation
		<p>« Cours » collectifs de méthodologie indépendants de l'apprentissage linguistique (ayant lieu avant ou en parallèle de l'apprentissage autodirigé)</p>	<p>Ressources métacognitives : informations et activités sur tous supports permettant à l'apprenant de développer sa culture langagière et d'apprentissage ainsi que d'apprendre à mieux se connaître sur les plans cognitif et affectif (styles d'apprentissage, etc.)</p>
<p>⇒ Portant sur la méthodologie d'apprentissage</p>	<p>⇒ Portant sur la langue</p>	<p>Tutorat de contenu (= aide ponctuelle apportée par un enseignant : correction de production écrite, par exemple). Peut avoir lieu en présentiel ou bien à distance via les outils de communication d'Internet.</p>	<p>∅</p>
Médiations pédagogiques : tutorat			

Médiations pédagogiques : tutorat (suite)		Médiations non pédagogiques : aides diverses	
⇒ Portant sur la méthodologie d'apprentissage (dont la sélection des ressources d'apprentissage)	Tutorat méthodologique : interaction/entretien de conseil	∅	
⇒ Informations sur le fonctionnement général du dispositif et les différents éléments qui le composent	Permanent, « moniteur » ou « tuteur »	Documents informatifs sur différents supports : brochure informative sur place, informations sur site web.	
⇒ Aide technique pour le fonctionnement des équipements matériels (informatique en particulier)	Permanent, « moniteur » ou « tuteur », technicien	Fiches informatives sur place.	
⇒ Aide documentaire pour la localisation et l'accès aux ressources matérielles d'apprentissage	« Moniteur » ou « tuteur » de permanence, conseiller (en charge du tutorat méthodologique), documentaliste.	Catalogue papier ou informatisé du fonds de ressources matérielles d'apprentissage	

2. Impact des TIC sur les ressources d'apprentissage et les médiations pédagogiques : intérêts et limites

Un peu à la manière de M. Pothier (2004) qui a accordé une place particulière aux « ressources informatiques » dans sa typologie des « grands ensembles » intéressant la didactique des langues (cf. 1.1.1.), il nous semble indispensable dans le cadre de cet état des lieux sur les ressources d'apprentissage et les médiations dans les dispositifs d'autoformation en langue(s) étrangère(s) de faire un petit bilan de la place ou de l'impact des TIC vis-à-vis de ces deux composantes. Nous présenterons les contenus abordés dans cette section après avoir fait le point sur la signification des termes « TIC », « TICE » et « multimédia ».

2.1. « TIC », « TICE », « multimédia » : mise au point terminologique

TIC et TICE

L'acronyme TIC signifie « technologies de l'information et de la communication » et s'est progressivement substitué à « nouvelles technologies » ; il renvoie bien aux deux principales potentialités des systèmes informatiques : l'accès de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient pas les technologies antérieures, la plus populaire étant la toile mondiale (*World Wide Web*).

Les TICE sont les « technologies de l'information et de la communication pour l'éducation ». L'acronyme est en voie de généralisation, en lieu et place de « nouvelles technologies éducatives » (NTE) ; les NTE incluaient cependant la vidéo analogique, ce que ne font plus les TICE.

La didactique des langues, plus que d'autres disciplines, s'est toujours intéressée aux technologies, ne serait-ce que parce que celles-ci permettent de faire entrer le monde extérieur dans la salle de classe. A ce niveau aussi, il est classique de distinguer la fonction d'information, qui permet l'accès délocalisé à des ressources multimédias authentiques, et la fonction de communication, qui permet aux acteurs (enseignants, apprenants) d'entrer en contact à distance (communication médiatisée par ordinateur), voire de collaborer à des projets (apprentissage collaboratifs assistés par ordinateur) [...] (Cuq et alii, 2003, pp. 238-239)

Multimédia

Les diverses définitions que l'on peut trouver dans la littérature sur le multimédia en lien avec la didactique des langues mettent généralement l'accent sur la réunion sur un même support numérique, d'une part de médias de natures différentes et, d'autre part, de la gestion informatique de ces divers éléments. De plus, il est également largement admis dans ce même

champ disciplinaire que « les principaux attributs du multimédia sont l'hypertextualité, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité (Lancien, 1998) » (Cuq et alii, 2003). Enfin, il convient de remarquer que le terme « multimédia » s'est imposé dans le langage courant « comme un hyperonyme de cédérom, Internet, voire hypertexte et hypermédia, et [qu'] il est maintenant utilisé aussi bien comme substantif que comme adjectif (« un multimédia », « des produits multimédias ») » (*ibid.*).

Sur la base de ces deux définitions, nous pouvons constater que les notions de TIC -ou TICE- et de multimédia ne se situent pas au même niveau. La notion de TIC englobe, d'une part, l'ensemble des outils permettant le *stockage* et l'*accès* –local ou distant- aux données numériques et, d'autre part, les diverses technologies de *communication* à distance (reposant principalement sur des technologies Internet). En ce qui concerne la notion de multimédia, elle désigne dans son sens premier les caractéristiques spécifiques des données « multimédias » et interactives contenues dans les supports/documents numériques et gérées grâce aux TIC.

Comme signifié dans le titre de cette section 2, nous avons quant à nous fait le choix d'utiliser l'acronyme « TIC » pour référer indistinctement aux caractéristiques spécifiques des ressources matérielles d'apprentissage sur supports numériques ainsi qu'aux nouvelles possibilités d'interactions humaines rendues possibles grâce aux outils de communication d'Internet.

Nous aborderons ces différentes questions en commençant par l'étude des principaux attributs du multimédia définis par T. Lancien (1998), la *multicanalité*, l'*hypertextualité*, la *multiréférentialité* et l'*interactivité* en essayant de dégager les apports potentiels pour l'apprentissage des langues mais aussi les difficultés spécifiques que les nouveaux supports numériques peuvent engendrer pour l'apprenant. Dans un second temps, nous nous intéresserons aux apports d'Internet, d'abord sur le plan des nouvelles possibilités d'interactions offertes par les outils de communication à distance, puis sur le plan des ressources d'apprentissage en tentant d'appréhender les importants bouleversements apportés en termes de quantité, qualité mais aussi d'accessibilité.

2.2. La multicanalité ou multimodalité

La notion de multicanalité réfère à la co-présence de différents médias ou canaux de communication sur un même support : sons, images (fixes et mobiles) et textes écrits. En soi,

cette caractéristique n'est pas propre au multimédia puisque le cinéma ou la télévision articulent aussi sur un même support, des images, des sons et éventuellement des textes. Ce qui est véritablement propre au multimédia, c'est la possibilité donnée à l'utilisateur de modifier la combinaison de canaux de communication sur un même écran.

Quand on adopte la perspective de l'utilisateur, la multicanalité devient « multimodalité » ou « multimodalité sensorielle » (Tricot, 2007) puisque les différents médias vont solliciter les divers sens que sont la vision et l'audition. Selon Tricot (*ibid.*), la multimodalité sensorielle est à distinguer de la pluralité de codes, linguistique, iconique ou imagé. La possibilité d'agencer différents rapports de complémentarité et de redondance entre les canaux perceptifs visuel et auditif ainsi que les codes linguistique et iconique représente une possibilité d'aide à la compréhension intéressante dans le cadre de l'apprentissage des langues. Ainsi, par exemple, en lien avec un document vidéo ou bien uniquement audio, il s'agira de la possibilité d'activer des sous-titres ou une transcription en langue cible ou maternelle afin de soutenir le décodage du discours oral. De la même façon, des images fixes ou animées peuvent apporter des informations situationnelles pouvant éclairer le sens d'un discours oral ou écrit.

2.3. L'hypertextualité

2.3.1. Un mode de navigation¹ et de structuration des contenus

L'hypertextualité désigne un mode de structuration de divers « nœuds », correspondant à divers documents ou éléments d'information (sous tout format), unis par différents types de relations sémantiques et dont l'existence et l'accès sont visuellement indiqués à l'écran (couleur bleue, transformation du curseur en une petite main, etc.).

L'hypertextualité permet de structurer et de parcourir les documents numériques en *réseau* (ce qui peut rendre possible une infinité de parcours) mais peut également se combiner avec d'autres modes de structuration et d'accès à l'information :

- *linéaire* : succession de contenus/pages dans un ordre imposé à l'utilisateur ;
- *en étoile* ou *hiérarchique* : structuration des contenus/pages en différents niveaux d'importance et de profondeur, les contenus/pages principales sont situées au niveau

¹ Définition de la notion de navigation selon A. Tricot (2007) : « activité de l'utilisateur d'un hypertexte ou d'un hypermédia, qui correspond à une suite de clicks sur des ancrés, c'est-à-dire à l'activation de liens pour aller d'un nœud à un autre. Au plan cognitif, la navigation correspond donc à une suite de décisions de cliquer ici plutôt que là » (*Ibid.*, p. 21)

supérieur et l'utilisateur peut descendre dans la hiérarchie de l'information en accédant à de nouveaux nœuds eux-mêmes structurés de façon linéaire, en étoile ou en réseau.

2.3.2. Les aides à l'apprentissage

Pour l'apprentissage des langues, l'hypertextualité représente la possibilité d'appeler différents types d'aides, d'ordre lexical, grammatical, civilisationnel, etc., sous différentes formes (définition, traduction, reformulation, explication, mots-clés, illustration, etc.) mais aussi via différents canaux (visuel ou auditif) et différents codes (linguistique, iconique). Il s'agit également d'« aides stratégiques » dont le but est de favoriser le développement de nouvelles stratégies d'apprentissage, telles les aides à la compréhension développées dans le cadre du projet Amalia¹ (Foucher et Pothier, 2007, Hamon, 2007) et définies comme suit par Foucher et Pothier :

[...] toute forme de question, de suggestion, d'incitation à repérer, inférer ou analyser qui permettra à l'apprenant de faire seul, c'est-à-dire de construire lui-même sa compréhension tout en acquérant des stratégies réutilisables. Cette aide ne se limite pas à la compréhension, mais inclut la mémorisation et le réemploi, c'est-à-dire les aspects de transfert. (*Ibid.* p. 146)

2.4. La multiréférentialité

C'est le résultat de la multicanalité et de la possibilité que donne l'hypertextualité d'associer de multiples sources d'information, de genres très divers, en rapport avec un même thème.

La multiréférentialité existe de fait sur la Toile grâce aux annuaires et moteurs de recherche qui, malgré le bruit² important qu'ils génèrent, permettent de trouver des informations et des points de vue extrêmement diversifiés sur un même sujet. La multiréférentialité peut également être utilisée de façon intentionnelle et maîtrisée dans les hypermédias pédagogiques.

Comme le souligne A. Tricot (2007), la multiréférentialité peut accentuer les difficultés liées à l'évaluation des sources d'information sur la Toile : « l'auteur est-il compétent ? Est-il fiable ? Et plus généralement, qui est-il ? » (*Ibid.*, p. 31). De plus, le traitement de plusieurs documents implique que l'on puisse comprendre les relations existant entre les différentes

¹ Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactif et Autonomisant.

² Dans le domaine de la documentation, la notion de « bruit » désigne les résultats non pertinents qui rendent moins visibles ceux qui le sont.

sources : « les auteurs sont-ils opposés, complémentaires, complices ? Parlent-ils sur le même plan ? L'un est-il plus compétent ou fiable que les autres ? » (*Ibid.*).

2.5. L'interactivité

F. Mangenot (2001) propose de réserver le terme *d'interactivité* aux rapports homme/machine et celui *d'interaction* aux rapports humains, en incluant dans le second terme les rapports humains *médiés* par les systèmes technologiques tels que les outils de communication d'Internet. Nous aborderons ces outils dans la sous-section suivante.

Les chercheurs s'intéressant au multimédia distinguent généralement deux grands types d'interactivité.

Le premier type d'interactivité, dite « interactivité machinique » ou « fonctionnelle » selon G. Jacquinot (1997) concerne « la communication entre l'utilisateur et la machine (logique et ergonomie des opérations à effectuer sur le clavier et l'écran » (*ibid.*, p. 160).

Le second type d'interactivité, « interactivité mentale, intentionnelle, intransitive, celle qui permet à l'utilisateur de réagir mentalement » (*ibid.*), permet des activations cognitives en lien avec les contenus d'apprentissage.

Au-delà de cette distinction, on peut se poser la question de ce que permet et ne permet pas l'interactivité en termes d'activités et d'aides pour l'apprentissage des langues.

Une première grande limite touche à ce qui sépare fondamentalement les notions d'interactivité et d'interaction, à savoir les capacités réduites dont disposent les machines pour analyser finement l'activité de l'apprenant et interpréter le sens de son discours oral ou écrit. Les systèmes de traitement automatiques du langage fonctionnent à partir de bases de connaissance, or le sens est difficilement modélisable. La conséquence de cela est que les systèmes multimédias ne permettent pas de simuler de véritables interactions humaines, ce qui exclut d'une part un véritable apprentissage en interaction, au sens de dialogue socratique (Rouet, 2001) et, d'autre part, les activités de simulation ou de jeux de rôles dont on connaît l'importance pour le développement de la compétence de communication. Toutefois, à l'issue de l'analyse de plusieurs « simulations d'interaction », ouvertes¹ et à choix multiples², proposées dans divers didacticiels de français langue étrangère, C. Dejean (2001) conclut que

¹ L'apprenant construit lui-même ses répliques mais celles-ci n'ont aucun impact sur le déroulement de la conversation.

² L'apprenant choisit entre plusieurs répliques apparaissant sous forme écrite. Le cours de la conversation est influencé par le choix de répliques de l'apprenant.

ce type d'activités peut permettre de viser « des aptitudes telles que la compréhension orale et/ou écrite, inciter à l'observation de la langue, contribuer au développement d'une compétence socio-culturelle et d'une conscience métalinguistique et métadiscursive chez l'apprenant » (ibid., p. 81).

A côté des activités de simulation, l'interactivité s'exprime dans les multimédias de langue à travers les systèmes d'aide et l'analyse des réponses. En ce qui concerne les aides, il s'agit par exemple de correction orthographique, syntaxique ou stylistique ou encore de dictée vocale ou de traduction automatique (Luzzati et Geeraert, 2001). L'analyse de réponse s'effectue selon le principe du *pattern-matching* ou bien de la forme canonique. Dans le premier cas, la réponse est appariée avec un ensemble de formes correspondantes préalablement stockées. Dans le second cas, la réponse est comparée avec une forme de référence, par le biais d'une série de règles de réécritures préalablement définies (ibid.).

En conclusion, l'interactivité associée à la multicanalité et à l'hypertextualité permet d'envisager une palette intéressante d'activités de compréhension et d'entraînement à la production telles les simulations d'interaction vues ci-dessus. En outre, l'analyse de réponse autorise la mise en œuvre d'activités de systématisation¹ bénéficiant d'une correction automatique et instantanée. Les apports de l'interactivité à l'apprentissage des langues s'arrêtent là car le caractère rudimentaire des modèles d'analyse informatique face à la complexité du langage et de l'activité humaine interdit aux systèmes multimédias de se substituer à l'enseignant ou au tuteur humain, que ce soit sur le plan de l'évaluation et de l'interprétation des productions langagières que de celui de la *re-médiation* (Demaizière, 2008) portant sur les contenus et la méthodologie d'apprentissage. En effet, comme le souligne J.-F. Rouet (2001), les possibilités de choix diversifiés de parcours et d'activités offertes par certains systèmes auteurs multimédias interactifs ne peuvent s'adresser qu'aux apprenants suffisamment motivés et disposant de compétences métacognitives suffisantes pour être à même de faire les « bons choix ». On voit bien que même dans les dispositifs d'autoformation, il ne peut être question de remplacer le tuteur humain par un agent artificiel, aussi « intelligent » soit celui-ci.

¹ Les activités de systématisation « entraînent à réaliser un aspect particulier, sont fractionnées, répétées (de façon à automatiser les procédures), et contrôlées (la performance est-elle conforme à ce que l'on voudrait qu'elle soit ?) » (Cuq et alii, 2003, entrée « activité »).

2.6. Principales difficultés et enjeux de l'utilisation des hypermédias pour l'apprenant de langue étrangère

Maintenant que nous avons fait un rapide tour d'horizon des caractéristiques du multimédia et, avant d'aborder les apports spécifiques d'Internet, nous voudrions pointer quelques difficultés d'ordre général posées par l'utilisation des hypermédias dont il nous semble important de tenir compte dans le cadre de l'apprentissage de langue étrangère.

2.6.1. La (sur)charge cognitive

L'utilisation des hypertextes ou des hypermédias pour l'apprentissage peut représenter un surcoût cognitif pour l'apprenant, lequel peut se sentir désorienté (il ne sait plus quel parcours il a effectué) et éprouver de la difficulté à comprendre les contenus qu'il est en train de traiter. En s'appuyant sur la théorie de la charge cognitive (Sweller, 2003), A. Tricot (2007) défend le point de vue suivant pour expliquer les difficultés rencontrées par l'apprenant :

l'apprenant qui utilise un hypermédia réalise une tâche complexe, qu'il est possible d'analyser comme un ensemble de sous-tâches, organisé en deux grands niveaux, l'utilisation et l'apprentissage ; l'utilisation d'un hypermédia représente un surcoût spécifique parce qu'elle implique le traitement de la structure de l'hypermédia et l'utilisation de fonctionnalités (charge extrinsèque). La structure et les fonctionnalités présentent tellement peu de régularités d'un hypermédia à l'autre que l'utilisateur doit, à chaque nouvel hypermédia, les découvrir et les apprendre. (*Ibid.*, p. 64)

En d'autres termes, de par sa complexité et la quantité importante d'informations nouvelles à traiter, l'utilisation d'un hypermédia peut causer une surcharge cognitive préjudiciable à la compréhension et à l'apprentissage. Selon un phénomène de partage de l'attention, les ressources cognitives mobilisées pour l'utilisation du système hypermédia sont autant de ressources qui ne peuvent être dédiées à la compréhension et à l'apprentissage. Par conséquent, nous adhérons pleinement à la proposition d'A. Tricot selon lequel il convient de distinguer entre le niveau de *l'utilisation*, ou de la charge cognitive extrinsèque, et celui de *l'apprentissage* ou de la charge cognitive intrinsèque (dédiée au traitement des contenus en eux-mêmes).

2.6.2. Niveau des écrans : la nécessité de stratégies de lecture/compréhension expertes

Les écrans des hypermédias mêlent des codes linguistiques et non-linguistiques selon différents rapports de complémentarité ou de redondance ainsi que des informations relatives

à l'utilisation (interface de navigation) avec les contenus informationnels ou d'apprentissage en tant que tels. Cette abondance d'informations complexes à gérer et à percevoir en même temps peut perturber l'utilisateur peu expérimenté et cela d'autant plus si celui-ci ne dispose pas d'une certaine aisance dans le domaine de la lecture et de la compréhension. Comme le permet de le comprendre la théorie de la charge cognitive, l'utilisation des hypermédias est généralement exigeante sur le plan cognitif ce qui rend d'autant plus cruciales les compétences « de base » en lecture et en compréhension (Tricot, 2007, p. 105). Or, il s'avère que, pour différents types de raison, les hypermédias appellent un mode de lecture « de surface et d'écrémage, un mode de lecture horizontale » (Pédauque, 2007, p. 53) dont seuls sont capables les « bons » lecteurs.

2.6.2.1. Les stratégies du lecteur expert

Nous entendons par « lecteur expert » celui qui est capable de se faire une « représentation mentale du contenu d'un discours » (Tricot, *ibid.*, p. 107) à partir d'une lecture silencieuse (« idéovisuelle »).

Le lecteur expert ne découvre pas les unités de sens formées par les phrases au fur et à mesure mais commence par se faire une idée préalable du contenu du texte en percevant la structure générale à partir de l'organisation en paragraphes (à partir des retours à la ligne, retraits de première phrase, etc.). Cette première étape lui permet, le cas échéant, de reconnaître le genre de discours¹ dont relève le texte et, en s'appuyant sur cette connaissance, d'en anticiper une partie du contenu. Ensuite, le lecteur expert s'engage dans une lecture au cours de laquelle il va prélever différents types d'indices formels et sémantiques lui permettant de vérifier ses hypothèses initiales et, bien sûr, de découvrir le sens particulier du texte si tel est son projet. Pour cela, il ne lit pas le texte de façon linéaire en déchiffrant les mots lettre par lettre ou syllabe par syllabe, mais reconnaît les mots dans leur globalité² et parcourt l'ensemble du texte selon des mouvements oculaires de « progression », de « fixation » ou de « régression ». Il peut procéder par bonds, s'immobiliser sur un élément ou une partie du texte localisé au cours de la progression, opérer des mouvements de droite à gauche, pour revoir un ou plusieurs éléments insuffisamment appréhendés (Vigner, 1991, pp. 26-27).

¹ Structure rhétorique canonique, comme par exemple la narration, c'est-à-dire dont les composants et l'agencement de ceux-ci (ordre d'apparition, relations) correspondent à une forme stable (Tricot, *ibid.*, p. 121).

² En s'appuyant sur la première et la dernière lettre, la longueur et la « forme » générale des mots grâce aux jambages inférieurs et supérieurs des lettres.

En conclusion, les stratégies utilisées par les lecteurs experts nous montrent qu'une lecture efficace est une lecture *interactive* et *non linéaire*. Le lecteur expert se caractérise par une démarche active vis-à-vis du texte reposant sur la mobilisation de l'ensemble de ses connaissances (rhétoriques mais aussi éditoriales et référentielles) et une construction du sens par élaboration et vérification successives d'hypothèses grâce au prélèvement d'indices formels et sémantiques dans le texte.

2.6.2.2. Les difficultés du lecteur novice ou de l'apprenant de langue étrangère

En raison du manque de familiarité avec la langue et la culture étrangères auquel s'ajoute parfois un sentiment d'insécurité face aux codes et références non maîtrisés, on constate souvent chez l'apprenant de langue étrangère une véritable *régression* par rapport aux pratiques de lecture développées en langue maternelle. Aussi, suivant son niveau de compétence en langue étrangère et l'éloignement de sa langue et culture maternelles (ou d'autres langues bien maîtrisées), l'apprenant peut être amené à aborder la lecture d'un texte sur le mode du déchiffrement linéaire, mot à mot, de la même façon que l'enfant qui est en train d'apprendre à lire ou l'adulte illettré.

Indépendamment des facteurs affectifs, ce type de démarche est étroitement lié au manque d'habitude de lecture et à l'absence d'automatisation des opérations cognitives de bas niveau de reconnaissances des mots. Partant de là, on comprend bien que la lecture écrémage requise pour la navigation dans les hypermédias est hors de la portée de ces apprenants qui risquent de se sentir complètement perdus dans de tels environnements.

2.6.3. Niveau des hypertextes : la nécessité d'acquérir de nouvelles stratégies d'accès au sens

La lecture des multimédias et des hypertextes, en particulier non-pédagogiques ou « grand public », suppose un bouleversement des repères qui fondent les stratégies de lecture/compréhension expertes liées au support papier. Ainsi, il existe :

un ensemble de repères employés dans la lecture sur papier, qui, intégrés lors du processus de scolarisation de chaque individu, deviennent « intuitifs » au lecteur expert, mais « invisibles » au lecteur moyen. Or les repères visuels, cognitifs, rhétoriques ou éditoriaux auxquels nous avait habitués le papier sont pratiquement absents de l'écran. Le lecteur devra donc les reconstruire consciemment autant que ce sera possible pour mener à bien sa tâche de lecture avec les documents numériques [...] (Pédauque, 2007, p. 52)

Selon Legros et Crinon (2002), la difficulté majeure que pose la lecture des hypertextes réside dans la nécessité d'un contrôle constant de l'accès à l'information, d'une part, et dans l'impossibilité de construire le sens en référence à une structure rhétorique connue, d'autre part :

Si la lecture des hypertextes présente des difficultés, c'est parce qu'elle oblige le lecteur à contrôler de façon continue son activité de lecture en fonction de ses besoins et de ses objectifs. Pour construire une représentation cognitive satisfaisante du texte, il doit choisir quelle information doit être lue d'abord, quelle autre traiter ensuite, etc. L'obtention du but désiré implique un ou plusieurs cycles de la sélection, de l'évaluation et du traitement d'information. C'est pourquoi on a avancé que la difficulté majeure rencontrée par un lecteur d'hypertexte consiste à ne pas activer les connaissances qu'il possède déjà sur la structure typique de textes. A leur place, les lecteurs doivent apprendre les avantages des différents formats de présentation (par exemple, l'accès hiérarchique ou direct), donc acquérir de nouvelles habiletés stratégiques de traitement qui peuvent éventuellement se combiner avec les capacités existantes (Dillon, 1996 ; Espéret, 1992 ; Rouet & Levonen, 1996). (*Ibid.*, p. 95)

Comme nous espérons avoir réussi à le mettre en évidence dans la sous-section précédente, ces deux extraits évoquent l'importance d'avoir des repères initiaux, en particulier quant à la structure du texte, pour pouvoir construire le sens. Or, ce qui fait la spécificité des hypertextes est précisément la multiplicité des parcours qu'ils rendent possibles ; et dont l'utilisateur décide au fur et à mesure de son activité en naviguant « à vue » en fonction de ses objectifs.

Par conséquent, pour la réussite des activités de lecture/compréhension d'hypertextes, une certaine culture générale quant aux avantages et inconvénients respectifs des différents modes de structuration et d'accès à l'information vient jouer le même rôle que la connaissance des différents genres de discours pour la lecture sur support papier. Il s'agit en outre pour l'apprenant d'être capable de gérer et de contrôler lui-même ses buts tout au long de son activité. Cette capacité rejoint et complète les compétences nécessaires pour l'apprentissage autodirigé de langue étrangère et son acquisition requiert d'être soutenue et prise en charge par les systèmes éducatif et de formation, de par l'importance croissante prise par la Toile pour l'accès à l'(in)formation.

2.7. Les outils de communication à distance d'Internet

La communication qui s'établit via les outils d'Internet que sont le mail ou courriel, les forums de discussion, le *chat* ou messagerie instantanée, la vidéoconférence et le blog (qui est également un outil de publication) est dite *médiée* ou *médiatisée*. Toutefois, Legros et Crinon

(2002) préconisent de donner la préférence au qualificatif « médiée » au motif que l'influence des outils sur les discours et la communication relèverait plus de la médiation (au sens vygotkien) que de la médiatisation (au sens de M. Linard, c'est-à-dire de transposition technique du message d'un médium à un autre et de sa transformation par la spécificité du nouveau support).

Selon Louveau et Mangenot (2006), les critères de *chronologie* (synchrone ou asynchrone), de *modalité* (écrit, son, image fixe ou vidéo) et de *structure des échanges* (communication collective ou interindividuelle, structuré ou non) permettent de caractériser les différents outils et de différencier leurs atouts et inconvénients respectifs en vue de leur utilisation pédagogique.

La communication médiée par les outils d'Internet peut remplir deux grands types de fonctions pour l'apprentissage des langues.

Premièrement, dans le cadre des dispositifs hybrides (combinant présence et distance) ou bien complètement à distance, elle permet des modalités d'apprentissage collaboratif entre apprenants¹ et des interactions de tutorat entre enseignant et apprenants. On peut citer à titre d'exemple les activités métacognitives en lien avec l'apprentissage du vocabulaire mises en place à l'Open University par M.-N. Lamy (2001) ou, plus récemment, les pratiques tutorales correctives mises en œuvre dans le cadre du projet de télécollaboration, *le français en première ligne*, entre l'université de Grenoble et des universités espagnole et américaine (Mangenot et Zourou, 2007).

Deuxièmement, indépendamment du dispositif, les outils de communication d'Internet permettent de rentrer en contact avec des natifs ou d'autres apprenants afin d'avoir des échanges authentiques en langue cible sur des thèmes variés. L'exemple le plus connu est certainement celui du tandem par courriel² entre deux partenaires apprenant chacun la langue maternelle de l'autre et s'entraînant mutuellement. Il nous faut également signaler le centre de ressources multilingues en ligne Lingu@anet Europa³ (que nous présenterons dans la deuxième partie de ce travail) dont la rubrique *Point de rencontre* a pour but d'inciter les apprenants à utiliser les différentes possibilités de communication qui s'offrent à eux sur Internet : *discussions en ligne, partenaires d'apprentissage, forums de discussion, blogs et mondes virtuels*. Chaque type de communication est présenté du point de vue de son

¹ On rentre alors dans le domaine des ACAO, Apprentissages Collaboratifs Assistés par Ordinateur, champ de recherche et de pratique inspiré par les théories vygotskiennes.

² <http://www.telecom-paristech.fr/tandem/etandem/etindex-fr.html>

³ <http://www.linguanet-europa.org/plus/welcome.htm>

fonctionnement général et des conseils d'utilisation sont donnés à l'apprenant. Pour chaque outil et chacune des 20 langues ciblées, des liens renvoient vers des sites permettant de se joindre à des discussions existantes ou bien de rechercher de nouveaux partenaires. L'extrait ci-dessous reprend la présentation faite pour les *discussions en ligne* (voir l'annexe 1 pour les présentations des autres outils) :

De nombreuses "boîtes de dialogues" sont conçues spécialement pour les apprenants en langues. Vous pouvez communiquer avec d'autres apprenants ou avec des locuteurs natifs, dans votre langue cible, en temps réel. Vous pouvez aussi utiliser les boîtes de dialogues qui ne sont pas dédiées à l'apprentissage des langues en décidant avec d'autres apprenants de vous rencontrer sur cette boîte de dialogue pour trouver encore d'autres personnes pour dialoguer.

Constatez par vous-même combien ces discussions en ligne peuvent être efficaces pour l'apprentissage d'une langue en lisant *Le récit de Camila* (lien hypertexte)

Pendant la discussion, saisissez sur votre clavier ce que vous souhaitez dire, puis «validez», ce texte est immédiatement transmis et lu par toutes les personnes dont la boîte de dialogues est ouverte à ce moment-là ; elles peuvent alors vous répondre en temps réel.

Certaines boîtes de dialogues vous permettent d'ouvrir un compte dans la langue que vous apprenez. D'autres disposent d'options de conférences vocales et de tableaux graphiques où vous pouvez dessiner, si vous n'avez pas assez de vocabulaire pour l'exprimer en le disant.

La "discussion" en ligne peut être une manière vivante de pratiquer la langue que vous apprenez. Le langage utilisé a tendance à être très informel c'est donc un bon moyen de découvrir et de pratiquer des expressions familières.

Il serait prudent, comme dans n'importe quelle discussion en ligne, de ne donner aucune information personnelle qui pourrait être utilisée à des fins détournées de leur objet.

2.8. Apport et impact de la Toile

Le développement du World Wide Web a un impact significatif sur la quantité de ressources potentiellement disponibles et accessibles dans les catégories que nous avons définies plus haut : ressources pédagogiques, c'est-à-dire proposant des activités d'apprentissage avec ou sans auto-correction, ressources authentiques sous forme textuelle mais également, de plus en plus, sonore et audiovisuelle, ressources métalinguistiques et ressources métacognitives. Toutefois, ces ressources ne sont pas présentes telles quelles sur la Toile et, de la même façon que les ressources non numériques, elles n'acquièrent véritablement leur statut de ressources qu'après avoir fait l'objet d'une *sélection* en fonction de *critères spécifiquement adaptés à l'apprentissage autodirigé* et après avoir été *mises à disposition*, c'est-à-dire rendues visibles par les apprenants (cf. section 4 de ce chapitre).

Un deuxième type de conséquence apporté par le développement d'Internet et de la toile est le développement de centres de ressources virtuels dont le fonds est intégralement constitué de sites pré-existants. Il s'agit par exemple de *Lingu@anet Europa* qui rassemble des ressources d'enseignement et d'apprentissage de 20 langues européennes, du *Portail FLE* du Ministère des Affaires Etrangères¹ lequel pointe également vers des ressources pour les enseignants et les apprenants, ou encore de *CITO*², catalogue de ressources en ligne s'adressant aux enseignants du Centre Universitaires d'Etudes Françaises de Grenoble.

En facilitant l'accès à de nombreuses ressources d'apprentissage *potentielles* et *effectives*, Internet et la Toile participe de la tendance observée par B. Albéro (2001) à l'atténuation de la séparation nette qui existait jusqu'alors entre les apprentissages menés en contextes institutionnels et les apprentissages réalisés dans les sphères privé, professionnelle ou associative. La Toile et en particulier les centres de ressources virtuels en accès libre fournissent les *moyens matériels* nécessaires aux autoformations, ce qui représente une évolution cohérente avec les besoins de formation sans cesse renouvelée de la société cognitive. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue le fait que ces moyens matériels ne résolvent pas la question de l'acquisition des *moyens métacognitifs* qui sont tout aussi nécessaires à l'apprenant pour être en mesure de mener un apprentissage autodirigé et dont l'acquisition repose, pour la plupart des apprenants, sur une véritable médiation, c'est-à-dire une médiation humaine.

3. Caractéristiques des ressources d'apprentissage autodirigé de langue(s) étrangère(s) et constitution d'un fonds

3.1. Caractéristiques et grandes catégories de ressources à offrir

Nous allons présenter les caractéristiques des deux grandes catégories de ressources devant être offertes par les dispositifs d'apprentissage –les ressources d'apprentissage de la langue et de la culture puis les ressources de soutien métacognitif- en nous basant sur les recherches et expérimentations menées depuis bientôt une quarantaine d'années par les chercheurs associés au CRAPEL.

¹ <http://www.portail-fle.org/>

² <http://domus.grenet.fr/cuef/cito/citoprof/recherche.html>

3.1.1. Les ressources d'apprentissage de la langue (et de la culture)

Nous avons indiqué « de la culture » entre parenthèses car si la nécessité d'un travail spécifique sur cette compétence est unanimement admise depuis longtemps dans le domaine de la didactique des langues, les ressources ciblant cet objectif ne sont pas toujours explicitement distinguées des ressources d'apprentissage de la langue dans la littérature à laquelle nous avons eu accès.

3.1.1.1. Caractéristiques générales : adaptabilité, autosuffisance, accessibilité

Les ressources ou matériels¹ d'apprentissage autodirigé doivent présenter trois grandes caractéristiques générales afin de répondre à la *diversité* des apprenants (en termes d'objectifs d'apprentissage, d'acquisitions antérieures, de profils cognitifs, etc.) et permettre un véritable *auto-accès*. Elles doivent être *adaptables*, *autosuffisantes* et *accessibles* (Carette et Holec, 1995).

Une ressource ou un matériel *adaptable* est non-préadapté à des apprenants ciblés que ce soit en termes de langue maternelle, de besoins/attentes, de niveau, de style d'apprentissage, de conditions d'apprentissage ou d'options méthodologiques déterminées (Cuq et alii, 2003, Holec, 1998, Carette et Holec, 1995). Un matériel non-préadapté est adaptable par chaque utilisateur et pour l'utilisation que chacun souhaite en faire.

Selon Carette et Holec (1995), les matériels doivent être élaborés en fonction d'objectifs d'acquisition définis en termes de savoirs et de savoir-faire : « matériels pour acquérir tel savoir-faire communicatif, tel savoir linguistique, telle capacité de compréhension, telle information d'ordre socioculturel ». Nous verrons plus bas comment ces différents types d'objectifs peuvent être abordés via les « matériels construits » et les « matériels à construire ».

Une ressource ou un matériel *autosuffisant* comporte de façon explicite toutes les informations concernant les objectifs et les consignes/conseils d'activité de façon à être pleinement disponible en auto-accès et en « n'exigeant pas (mais ne l'interdisant pas) le recours à une aide extérieure pour son [leur] utilisation » (Cuq et alii, 2003).

¹ Nous utiliserons souvent le terme « matériel » dans cette section car il correspond à la terminologie utilisée dans les publications du CRAPEL sur lesquelles nous nous basons.

Enfin, les ressources doivent être *accessibles* le plus largement possible dans l'espace et dans le temps. Ce critère est directement lié au fonctionnement du centre (horaires d'ouverture larges, organisation de l'espace et mise à disposition de matériels permettant des modalités d'utilisation individuelle mais aussi en paires ou en petits groupes, etc.) ainsi qu'au mode d'organisation et d'indexation des ressources. Nous reviendrons sur ces questions dans la section 4 que nous consacrerons spécifiquement à la « mise à disposition » des ressources.

3.1.1.2. Deux grandes catégories de ressources : les « matériels construits » et les « matériels à construire soi-même »

a. Les matériels construits

Selon H. Holec (1998), les ensembles supports/consignes qui rentrent dans cette catégorie sont construits en fonction *d'objectifs d'acquisition* définis,

- soit en termes de *compétences langagières*¹ telles que « se tenir au courant de l'actualité : comprendre les informations télévisées », « faire la conversation : parler de la pluie et du beau temps », « participer à une discussion : présenter et défendre ses opinions », « préparer un voyage : se renseigner par téléphone auprès d'une agence », etc.
- soit en termes de *connaissances linguistiques* : (pour l'apprentissage de l'anglais) « grammaire : le 'present perfect', sens, formes et emplois », « vocabulaire : comment exprimer une déception, mots et expressions toutes faites », « prononciation : l'accentuation des mots de plusieurs syllabes », « intonation : l'expression des 'sentiments', l'indignation, la colère... », etc. (*Ibid.*, p. 239)

Nous remarquons que les compétences langagières données en exemple par H. Holec sont des actes de parole mis en contexte dans des situations de communication assez précises. En ce qui concerne les savoirs linguistiques, nous relevons que, à chaque fois que possible, l'accent est mis sur le sens.

La deuxième caractéristique à laquelle doivent répondre les matériels pré-construits est que, pour chaque objectif d'acquisition visé, l'apprentissage proposé doit être *complet* :

Les activités proposées doivent permettre d'atteindre l'objectif, de réussir l'acquisition visée, qu'il s'agisse de compétences communicatives ou de connaissances linguistiques. Il ne se subdivise donc pas en fractions, qui anticiperaient par exemple, sur le niveau de compétence ou de connaissance de l'utilisateur [...], ou sur la durée des séances de travail de l'utilisateur. (Holec, 1998, p. 239).

¹ C'est nous qui mettons en italique dans cet extrait.

Ainsi, pour chaque objectif visé, les activités proposées doivent couvrir les grandes étapes qui caractérisent tout apprentissage et se subdiviser en :

- des *activités de découverte* des aspects de la langue et de son fonctionnement à acquérir ; il s'agira par exemple, de documents authentiques servant de corpus d'analyse assortis de consignes d'exploration [...]
- des *activités de mise en pratique systématique*, c'est-à-dire des activités qui mettent l'apprenant en situation d'utilisation contrôlée, fractionnée et répétée des savoirs qu'il s'est construits [...]
- des *activités de mise en pratique non systématique* grâce auxquelles l'apprenant s'exerce à mettre en œuvre ses savoirs, en compréhension comme en expression, à l'oral comme à l'écrit, dans des pratiques de moins en moins contrôlées et de moins en moins focalisées [...] (Carette et Holec, 1995, p. 91)

Carette et Holec (1995) précisent que ces différents types d'activités peuvent être proposés soit directement au sein d'une même ressource, soit par des renvois à d'autres ressources offertes par le dispositif.

b. Les matériels à construire soi-même

Selon H. Holec (1998), cette catégorie de ressources rassemble d'une part des « *supports « nus »* » non accompagnés de consignes d'utilisation et, d'autre part, des « *suggestions d'activités d'apprentissage* impliquant ou non l'utilisation de supports ».

En ce qui concerne les *supports*, il s'agit essentiellement de :

*documents authentiques*¹ oraux et écrits de toutes sortes (émissions de radio, de télévision, enregistrements sonores ou vidéo d'interactions verbales, de conférences, accompagnés, de préférence, de leur transcription ; journaux, magazines, revues, formulaires, brochures, nouvelles. Mais ils comportent aussi des *ouvrages de référence* : dictionnaires monolingues et bilingues, grammaires, *recueils d'informations de civilisation/culture* (enquêtes sociologiques, par exemple). (Holec, 1998, p. 240)

Aux exemples de documents authentiques donnés par Holec, nous ajoutons les cédéroms et sites web grand public (informatifs ou ludo-éducatifs) ainsi que les sites web personnels (de types blogs) et certains documents vidéos (informatifs/militants, ludo-éducatifs, personnels) diffusés sur des sites tels que YouTube ou Dailymotion.

Par ailleurs, nous remarquons que les ressources d'aide ou de référence métalinguistique ainsi que les ressources « complémentaires » informatives sur la culture / civilisation sont intégrées dans cette catégorie des matériels à construire soi-même.

¹ C'est nous qui mettons en italique dans cet extrait.

En ce qui concerne les *suggestions d'activités*, H. Holec (*ibid.*) propose de les regrouper en quatre grandes catégories définies

- soit selon l'objectif d'acquisition qu'elles peuvent permettre d'atteindre : « comment améliorer sa compréhension orale », « comment apprendre du vocabulaire » ;
- soit selon le type de support : « comment utiliser un enregistrement sonore », « comment utiliser un film en V.O. sous-titré » ;
- soit selon le type de technique d'apprentissage exploité : « jeux », « simulations », « questionnaires » ;
- soit selon une combinaison des critères précédents : « comment utiliser un enregistrement sonore pour améliorer sa compréhension », « jeux pour apprendre du vocabulaire », etc.

L'apprentissage socioculturel que nous avons identifié comme deuxième grand objectif d'apprentissage au même titre que l'apprentissage langagier peut faire l'objet d'activités relevant de la première catégorie.

3.1.2. Les ressources de soutien métacognitif

Ces ressources viennent compléter les différentes modalités de formation ou d'accompagnement offertes par le dispositif pour apprendre à apprendre.

Ces matériels de soutien ou de suivi de la formation à l'autodirection comprennent :

- des présentations écrites, orales ou audiovisuelles, synthétiques mais non « savantes », d'informations utiles pour compléter ou mettre à jour ses représentations dans les domaines de la culture langagière et de la culture d'apprentissage [...]
- des présentations de matériels d'apprentissage nouvellement disponibles faisant apparaître l'intérêt de leurs contenus et de leurs choix méthodologiques ;
- des recueils d'outils d'autodirection de l'apprentissage : « procédures pour analyser ses besoins », « procédures pour se définir un objectif », « petit guide du choix d'un support d'apprentissage », « petit guide du choix d'une technique d'apprentissage », « instruments d'auto-évaluation », « quel apprenant êtes-vous : grilles d'auto-observation, questionnaires et tests », etc.
- des versions « à distance » d'activités pratiquées dans des formations « en face-à-face » (*Ibid.*, p. 241).

3.2. Constitution d'un fonds de ressources

3.2.1. Démarche générale

En fonction des moyens dont dispose chaque dispositif, H. Holec (1998) préconise une élaboration et une mise à disposition progressive des ressources en commençant par la

préparation de matériels visant soit les besoins spécifiques du ou des publics visés, soit de grandes catégories d'objectifs tels que la compréhension, l'expression, les relations sociales, professionnelles, etc. Dans un second temps, l'offre est élargie et surtout diversifiée en termes de savoirs et de savoir-faire visés.

Si l'élaboration *ex nihilo* des « ressources à construire soi-même » ainsi que des « ressources de soutien métacognitif » représente une somme de travail importante, la constitution du fonds de ressources préconstruites peut être facilitée grâce au matériel éditorial existant.

En effet, comme le notaient déjà M.-J. Gremmo et P. Riley en 1997, on observe une augmentation constante de l'offre éditorial dans le créneau des matériels ou outils complémentaires orientés vers l'apprentissage autonome avec, en particulier, des publications ciblées sur un aspect précis de la compétence linguistique (vocabulaire, phonétique, etc.) ou l'entraînement à une habileté langagière (réception, principalement). Aussi, il ne s'agit pas d'intégrer des supports provenant de manuels « traditionnels » prévus pour une utilisation dans le cadre d'un enseignement, ceux-là n'étant selon M.J. Gremmo et P. Riley « d'aucune utilité dans un système en autodirection », du fait du risque de décontextualisation et d'incomplétude d'activités initialement prévues pour s'insérer dans une progression s'adressant à un public d'un niveau précis.

En résumé, selon H. Holec (1998) :

Concrètement, les matériels d'apprentissage de langue construits vont d'extraits d'outils didactiques existants (« méthodes » du commerce présentées sous forme éclatée, par unités ou fractions d'unités) à des ensembles solidaires mais flexibles supports/consignes d'utilisation (un support/plusieurs emplois possibles), informatisés (didacticiels, programmes de vidéo interactive) ou non ». (*Ibid.*, p. 240)

3.2.2. Remarque quant à la sélection des « matériels multimédias »

A l'instar de M.-J. Barbot (2000) nous souhaitons soulever la question des critères de sélection à appliquer à ce que l'on dénomme couramment les « matériels multimédias », en particulier des cédéroms pédagogiques, dont on oublie parfois de questionner le contenu en les associant parfois un peu trop systématiquement au paradigme de l'autoformation et de l'autonomie de l'apprenant :

Quelle adaptation à l'apprenant s'effectue ? Quelle est la marge d'appropriation, de détournement laissé à l'utilisateur ? [...] En d'autres termes, l'outil a-t-il été construit dans une approche behavioriste ou constructiviste ? (*Ibid.*, p. 89)

Dans le même sens, nous reformulons les questions posées par M.-J. Barbot : est-ce que tous les produits multimédias doivent *per se* être intégrés aux fonds de ressources d'apprentissage autodirigé ? Certains produits trop directifs, c'est-à-dire trop linéaires (l'appellation « produit » est d'ailleurs assez évocatrice) ne sont-ils pas en contradiction avec le projet initial d'autonomisation de l'apprenant ? Comme nous l'avons vu plus haut, F. Demaizière (2004) considère quant à elle qu'à partir du moment où l'utilisation de ce type de support n'est pas imposée à l'apprenant (« typiquement à la suite d'un test diagnostique d'entrée dans le dispositif », *ibid.*, p. 87), tous les multimédias pédagogiques peuvent être *proposés* en tant que ressources d'apprentissage autodirigé.

En conclusion, nous nous associons à M.-J. Barbot pour dire que, pour les matériels multimédias comme pour les autres types de support, le travail de préparation des ressources doit consister en :

le maillage entre des documents bruts (médiés et multimédias) et des activités, des scénarios, des listes de consignes, des matrices, des listes de tâches, des typologies d'exercices, des propositions de corrigés, des barèmes. (*Ibid.*, p. 89)

3.2.3. Critères de sélection des sites Web : qualité linguistique, utilisabilité, esthétisme

Outre les questions que nous venons d'aborder liées au type de proposition pédagogique, la sélection des sites Web requiert tout d'abord de s'interroger sur la *qualité* de leur *contenu linguistique* ainsi que sur leur *utilisabilité* et leur *qualité graphique*.

Comme le pointe A. Tricot (2007), « l'Internet et le Web permettent à tout utilisateur de devenir concepteur et diffuseur de ses propres documents » (*ibid.*, p. 29) et ce phénomène est particulièrement visible à travers les sites Web personnels, en particulier les blogs¹, les sites Web collectifs tels que les Wiki² ainsi que les archives ouvertes. Les facilités de conception et de publication de plus en plus grandes offertes par le Web permettent que des documents qui n'auraient jamais été édités ou diffusés le soient, ou alors beaucoup plus rapidement qu'en passant par le circuit classique de l'édition qui exige différentes étapes d'évaluation, de

¹ Voici la définition qu'en donne A. Tricot : « *blog* : site web personnel, très facile à concevoir, fournissant à son auteur une structure éditoriale prédéfinie (ordre chronologique, place de l'image, place du texte, etc.). Souvent utilisé comme support d'un journal personnel » (*Ibid.*, p. 29).

² « Wiki : site Web collaboratif, dont chaque utilisateur autorisé peut modifier ou enrichir le contenu » (*Ibid.*).

sélection, de correction, de mise en page, etc. On trouve ainsi une multitude de sites émanant de particuliers (enseignants ou non) proposant des activités d'enseignement-apprentissage de langues, parfois très intéressantes sur le plan de la démarche pédagogique (nous pensons en particulier aux parcours proposant des tâches fermées ou ouvertes exploitant la richesse des sites authentiques¹) mais également, et malheureusement, souvent déficients sur le plan de la qualité linguistique des consignes et activités (cas où bien souvent les auteurs ne sont pas natifs, mais pas toujours...) mais aussi de l'*utilisabilité* et de la *qualité graphique*.

L'utilisabilité désigne la possibilité d'utiliser le document électronique pour l'apprentissage, en d'autres termes sa maniabilité. L'utilisabilité d'un document électronique pour l'apprentissage se joue au niveau de son interface (sa cohérence, sa lisibilité, la façon dont elle représente les actions possibles, etc.), de sa navigation (la cohérence, la simplicité, l'exhaustivité des déplacements possibles, etc.) et de sa cohérence avec l'objectif et le scénario didactiques. Elle est aussi fonction de l'adéquation entre les objectifs du concepteur et ceux de l'utilisateur (Spool et *al.*, 1999). (Tricot, 2007, p. 181-182)

Appliquée aux sites web, la notion d'utilisabilité renvoie à la pertinence de la « forme » -architecture des pages et facilité de la navigation et du repérage- en relation avec les objectifs pédagogiques et les utilisateurs visés. Soulignons au passage que la notion d'utilisabilité est distincte de celle d'ergonomie, laquelle englobe les notions d'utilité et d'utilisabilité (*ibid.*).

En ce qui concerne *l'attrait esthétique*, M.J. Gremmo (2004) observe que cette dimension joue un rôle important dans les choix de ressources effectués par les apprenants :

(...) on constate que pour beaucoup d'apprenants, l'aspect esthétique joue un rôle non négligeable dans leur appréciation des ressources mises à disposition. C'est un critère qui apparaît très tôt dans leur évaluation, notamment en termes de lisibilité des activités, plaisir des illustrations, représentation des personnages. Cette logique les amène parfois à donner la préférence à des ressources dont on pourrait penser qu'elles ne sont pas les plus adéquates pour leurs objectifs : néanmoins ce sont celles par lesquelles ils lient effort et plaisir.

Cette logique englobe d'ailleurs tout le système documentaire, comme par exemple le fichier de classement des ressources, et porte également sur les ressources méthodologiques. (*Ibid.*, p. 135)

Dans ces conditions, on peut s'interroger sur l'intérêt de sélectionner des sites dont l'aspect graphique et la mise en page laissent à désirer du point de vue de leur *acceptabilité* par les apprenants :

¹ Par exemple, ce parcours permettant un travail sur l'intercompréhension des langues romanes, http://steffyg9.free.fr/terra_latina/index.html, ou encore cette séquence de découverte des monuments de Paris à l'intention d'un public d'enfants, <http://paris-fle.iffrance.com/avant.html>, les deux réalisés dans le cadre d'une UE de « création de séquences pédagogiques en ligne pour l'apprentissage des langues » que nous avons conçue pour l'Université du Maine.

L'acceptabilité d'un document électronique pour l'apprentissage serait la valeur de la représentation mentale (attitudes, opinions, etc., plus ou moins positives) à propos de ce document, de son utilité et de son utilisabilité. Cette représentation mentale peut être individuelle ou collective. La valeur de cette représentation conditionnerait la décision d'utilisation du document. L'acceptabilité peut être sensible à des facteurs très divers comme la culture et les valeurs des utilisateurs, leurs affects, leur motivation, l'organisation sociale et les pratiques dans lesquelles s'insère plus ou moins bien le document. (Tricot, *ibid.*, p. 182)

Dans notre culture de marché et d'abondance, les apprenants sont habitués à une offre de produits tous plus séduisants les uns que les autres à qualité égale ; aussi, il nous semble logique et inévitable que, dans le domaine de la formation, leur premier réflexe soient de s'orienter vers les ressources les plus attrayantes à première vue.

Enfin, les collections de ressources Internet requièrent un travail de vérification et de mise à jour régulière des liens qu'il convient de prendre en compte parmi les tâches de suivi et d'entretien du fonds, de la même façon que les documents authentiques censés refléter l'actualité et l'état de la société doivent être renouvelés régulièrement.

Le centre de ressources virtuel Lingu@net Europa est une illustration de prise en compte d'une partie de ces critères.

[Accueil](#) > [A propos](#) > Assurance Qualité

A propos de Lingu@net Europa

Assurance Qualité

Les ressources de Lingu@net Europa ont été sélectionnées par les partenaires du projet ou ont été recommandées par les utilisateurs. Avant d'être intégrées dans Lingu@net Europa, elles ont été validées par les partenaires du projet selon les critères d'assurance qualité suivants :

1. Le contenu est-il fiable en termes d'intégrité linguistique et factuelle?
2. Le site est-il convivial en termes de facilité de navigation, assistance utilisateur (par ex. Aide en ligne) et d'architecture de l'interface?
3. Est-il à jour et (lorsque c'est le cas) y-a-t-il des éléments qui permettent d'indiquer qu'il sera entretenu et mis à jour dans l'avenir?
4. La ressource est-elle garantie libre de tout document ou liens susceptibles de heurter la sensibilité des utilisateurs?
5. Est-elle issue d'un fournisseur reconnu par ex. *une source fiable* telle que:
 - organismes internationaux, nationaux or régionaux et centres de promotion de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères.
 - éditeurs et diffuseurs;
 - réseaux et associations professionnels;
 - Autres personnes morales ou institutions, impliquées dans l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, dont les ressources en ligne sont en conformité avec les critères qualité énoncés ci-dessus.

Pour conclure sur la question de la sélection des sites web, nous voudrions souligner avec A. Pelfrène (2004), l'importance de lutter contre la tentation de l'accumulation et de privilégier la qualité plutôt que la quantité :

(...) on privilégie la qualité et l'actualité, on refuse *a priori* l'accumulation. On considère que l'entrée d'un site web dans la bibliothèque virtuelle est un acte comparable à l'acquisition d'un ouvrage, d'un périodique ou d'un document vidéo dans la bibliothèque « matérielle ». (*Ibid.*, p. 64)

4. Deux modalités complémentaires de mise à disposition des ressources : la classification et l'indexation

La classification, associée au classement physique des ressources dans l'espace d'un CRL¹, consiste en une structuration des ressources à partir de grandes catégories afin de les présenter aux apprenants.

¹ Centre de Ressources en Langues.

L'indexation vise le recensement de l'ensemble des ressources et de leurs différentes « facettes » susceptibles de représenter un intérêt pour les apprenants afin de démultiplier les possibilités d'accès en fonction des différents types de besoins mais aussi d'envies des apprenants.

Il s'agit dans les deux cas d'offrir des « interfaces » (Albéro, 1998) les plus transparentes et explicites possibles afin de « faciliter l'accès aux ressources qui intéressent l'utilisateur, en fonction des utilisations qu'il prévoit de réaliser » (*ibid.*).

4.1. Classification et présentation des ressources dans un CRL

Dans le domaine documentaire, une classification désigne un classement hiérarchique en classes et sous-classes des connaissances et des documents s'y rapportant. Une classification est un système d'organisation des documents dans une arborescence. D. Lahary (1998) en résume l'intérêt et les limites de la façon suivante :

A l'éparpillement pointilliste du classement alphabétique, il est intellectuellement satisfaisant d'opposer un ordre. C'est l'objet des classifications systématiques, tentatives de déploiement ordonné et univoque de tous les contenus possibles. On a coutume de les décrire comme des systèmes de découpage du savoir. Mais elles découpent aussi les croyances, les mensonges et les doutes. Elles permettent en tout cas d'assigner une place à chaque production de l'esprit humain. (*Ibid.*, p. 451)

Dans les dispositifs dont les ressources sont en *libre accès*, la classification intellectuelle se matérialise dans le classement physique des matériels avec l'objectif d'offrir à l'apprenant des points de repères grâce à des « entrées » significatives pour lui (Barbot, 2000, p. 83) ainsi qu'une « représentation globale et claire de ce qui lui est proposé » (*ibid.*). Comme le dit joliment D. Lahary, le principe du libre accès met le sens « à portée de pied et de regard » de l'utilisateur en lui offrant la possibilité de déambuler « dans l'ordre du sens » tout en créant ses propres itinéraires en fonction de ses besoins et désirs particuliers (*ibid.*, p. 452).

Dans un ouvrage prenant la forme d'un guide de montage d'un projet de centre d'auto-apprentissage, M.-J. Barbot (2000), propose un certain nombre de catégories, des « entrées » selon ses termes, pour organiser et présenter les ressources aux apprenants dans l'espace d'un CRL.

Entrées (Barbot, 2000, pp. 84-85)

Par supports	Presse, papier, documents audiovisuels, baladeurs, mini-labo portable de phonétique, téléviseur, magnétoscope, ordinateurs équipés en logiciels ou lecteurs de multimédias, Internet en ligne ou à partir d'un site propre. Les supports sont répartis dans des espaces dédiés.
Par thèmes	Il s'agit d'une entrée qui correspond à un grand nombre d'apprenants qui recherchent ce qui les intéresse en langue étrangère : archéologie, biologie, design, poésie, architecture, médecine, cuisine. La sélection des thèmes variera d'un contexte géographique et culturel à l'autre et ne doit pas être trop analytique.
Par aptitudes langagières : écouter, parler, lire, écrire	Les apprenants maîtrisent cette entrée et les repèrent vite en fonction des situations de communication qui sont les leurs. Internet constitue une banque de données qui permet de se doter d'un site (textes descriptifs, interviews, conférences) ou d'imprimer des documents afin de constituer des corpus. Il faut souligner que les CAA ¹ permettent surtout de travailler des objectifs d'apprentissage et de compréhension.
Par genres	Les livres, les émissions ou les multimédias peuvent faire l'objet d'une catégorisation par genres : fiction, histoire, policiers, ouvrages bilingues, littérature, BD, ludo-éducatif, jeu.
Par niveaux	Un découpage par niveaux des documents en révèle vite les limites. Paradoxalement les apprenants semblent préférer les documents qui ont une indication de niveaux, alors qu'ils ne s'y conforment pas (préférence pour le niveau supérieur). L'entrée par thèmes l'emporte de toute façon sur l'entrée par niveaux qui se justifie surtout pour les débutants (aides en langue maternelle).
Par boîtes à outils	Grammaire, lexique et prononciation. Beaucoup d'apprenants ont une représentation de l'apprentissage en termes de grammaire et de quantité de vocabulaire acquise. Aussi est-il important de favoriser une réflexion sur ces outils par rapport à la communication.
Par français de spécialité	Repérage en fonction de l'enquête de la phase un ² , puis constitution à la demande.
Par manuels et ouvrages de référence	Ces ouvrages sont sélectionnés en fonction de leur approche communicative et de leur aide pour apprendre à apprendre. Accumuler les manuels n'est pas pertinent, mais on tiendra compte des usages locaux.
Par kits	On peut préparer des ensembles adaptés aux publics, avec par exemple un tronc commun <i>Voyager en France</i> et quatre entrées : touriste, homme d'affaires, étudiant, résident ; <i>Téléphoner en France, en Belgique, au Québec, au Sénégal</i> .
Par examens	Ils correspondent à une demande et doivent donc trouver leur place : le Delf et le Dalf pour le français, ou en français de spécialité, diplômes de la CCIP.

¹ Centres d'Auto-Apprentissage.

² Fait référence à l'analyse des besoins des apprenants dans le cadre de l'étude de faisabilité du projet.

D'autres entrées	Chansons, jeux, interculturel, nouveautés, selon les objectifs définis par les apprenants. Là aussi il s'agit d'observer les apprenants (certains sont prêts à n'apprendre qu'à partir des chansons)
<i>A chaque entrée correspond du matériel brut (authentique) et du matériel pédagogique.</i>	

Commentaires

- Entrée « par supports » : à chaque type de support correspond certaines modalités d'utilisation et des espaces de travail spécifiques dans le CRL. Les ressources sont organisées en fonction des dispositifs techniques nécessaires à leur utilisation.
- Entrée « par thèmes » : selon M.-J. Barbot cette catégorie d'entrées correspond à « ce qui intéresse les apprenants ». En lien avec la motivation intrinsèque et les observations de M.-J. Gremmo (2004) dont nous avons fait part plus haut (à propos de l'importance parfois démesurée accordée à la dimension esthétique), les apprenants ont besoin d'allier effort et plaisir tout au long de leur apprentissage. Il est important d'en tenir compte en leur permettant d'entrer dans les ressources en fonction de leurs centres d'intérêt. La précision apportée par M.-J. Barbot quant à la sélection « pas trop analytique » des thèmes proposés témoigne d'une démarche orientée vers les représentations et catégories des apprenants, aussi imprécises puissent-elles être.
- Entrée « par genres » : spécifique aux supports authentiques.
- Entrée « par niveaux » : nous retenons tout d'abord que cette entrée se justifie principalement pour les apprenants débutants qui ont besoin d'aides spécifiques pour aborder les ressources. Ensuite, nous relevons également que si les apprenants sont globalement attachés à cette entrée, ils n'en tiennent finalement que peu compte. En dépit de l'intérêt relatif de l'entrée « par niveaux », il est toutefois important de laisser aux apprenants un minimum des repères auxquels l'enseignement traditionnel les a habitués. Sur le plan technique, cette entrée a le statut de sous-catégorie par rapport à des catégories comme celles des « aptitudes langagières », des « boîtes à outils » (grammaire, lexique, prononciation), ou des « manuels et ouvrages de référence ». A l'intérieur de ces catégories, un système de code couleur peut permettre de distinguer le niveau de compétence auquel correspond chaque ressource.

Nous remarquons qu'aucun des exemples donnés par M.-J. Barbot ne concerne les ressources pour apprendre à apprendre.

Les « entrées » proposées par M.-J. Barbot nous semblent particulièrement intéressantes en ce qu'elles sont basées non seulement sur les *objectifs d'apprentissage* que peuvent permettre d'atteindre les ressources (aptitudes langagières, savoirs linguistiques, français de spécialité, examens) mais également sur le critère de support qui est en relation avec le *lieu* et le *moment d'utilisation* des ressources (ce qui n'est pas sans conséquence sur l'organisation de l'apprentissage), ainsi que sur des critères reflétant les *besoins, désirs et démarches spontanées* des apprenants vis-à-vis des ressources. Aussi, il s'agit là d'une bonne illustration du principe, formulé à plusieurs reprises par M.-J. Barbot, selon lequel la mise à disposition des ressources (ainsi que l'élaboration du fonds) doit être guidée par l'observation du comportement et des représentations du destinataire de celles-ci : l'apprenant.

4.2. Indexation et accessibilité multiple

Alors que le classement physique vise l'organisation des ressources en les répartissant en grandes catégories, l'indexation a pour objectif une description la plus complète possible des différents types de contenus pouvant intéresser les apprenants. Aussi, contrairement aux classifications et au classement physique qui offrent un nombre d'informations limitées quant au contenu des ressources de par l'affectation de chaque matériel dans une seule, voire éventuellement deux ou trois catégories (dans ce cas certaines ressources existent en plusieurs exemplaires), l'indexation permet de multiplier et de diversifier les possibilités d'entrée dans les ressources. L'indexation permet en outre des recherches multicritères grâce aux catalogues informatisés qui permettent de combiner plusieurs descripteurs (contrairement aux fichiers papier). L'indexation est donc complémentaire de la classification en venant augmenter le nombre d'entrées possibles dans les ressources.

Selon Cuq et alii (2003), le système d'indexation d'un centre de ressources doit comporter des « critères *linguistiques et communicatifs* pour la description des qualités intrinsèques des supports » et des « critères *méthodologiques* pour les fiches « modes d'emploi » ». Nous notons qu'aucune indication n'est donnée quant à l'indexation des ressources pour apprendre à apprendre.

S. M. Cembalo (1995), quant à lui, évoque le fait que le système d'accès aux ressources peut se trouver à l'intersection de trois points de vue et intérêts différents :

- Les documentalistes et les bibliothécaires souhaitent pouvoir assurer dans les meilleures conditions la gestion et le développement du fonds de documents [...]
- Les enseignants souhaitent que les critères qui sont les plus utiles pour l'apprentissage des langues soient présents et explicites dans la description des documents, et qu'ils soient accessibles et ouverts aux apprenants.
- Les apprenants souhaitent pouvoir trouver [...] le document qui convient à leurs besoins, leurs envies et leurs possibilités d'apprentissage du moment. (*Ibid.*, p. 96)

Si le fait d'indexer les ressources en fonction de ces différents utilisateurs ne pose aucun problème en soi, les interfaces de recherche et d'affichage des résultats doivent en revanche être adaptées en fonction de ces différents profils afin de leur apporter à chacun une information et une aide véritablement pertinentes. Par exemple, parmi les critères bibliographiques de description et d'identification des documents (nom de l'auteur, titre, description physique, etc.), le support est, selon S.M. Cembalo (*ibid.*), peut-être « le seul élément de choix dont l'apprenant fait un usage fréquent : ses préférences peuvent aller, indépendamment d'autres facteurs, vers une bande vidéo plutôt qu'une cassette son ou à un logiciel d'apprentissage » (*ibid.*, p. 97).

4.2.1. Exemples de descripteurs pour les matériels à construire

S.M. Cembalo (1995) et Holec (1998) propose l'exemple suivant concernant les descripteurs des documents authentiques audio et audiovisuels.

« Descripteurs de la fiche « documents oraux » du centre de ressources du Campus lettres de l'université de Nancy II. Projet préparé par M.-J. Gremmo 1994 » (Holec 1998, p. 246) :

DOCUMENT Son <input type="checkbox"/> Vidéo <input type="checkbox"/> Film <input type="checkbox"/>	TITRE	COTE
LANGUE(S)		
RÉSUMÉ		
MOTS CLÉS		
GENRE	REGISTRE	SOUS-TITRAGE
<input type="checkbox"/> Informations <input type="checkbox"/> Interview <input type="checkbox"/> Débat <input type="checkbox"/> Documentaire <input type="checkbox"/> Conversation <input type="checkbox"/> Echange téléphonique <input type="checkbox"/> Conférence <input type="checkbox"/> Chanson <input type="checkbox"/> Théâtre	<input type="checkbox"/> Formel <input type="checkbox"/> Informel <input type="checkbox"/> Familier <input type="checkbox"/> Argot	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
	ACCENT	TRANSCRIPTION
	(standard, marseillais, banlieusard, snob, hôtesse de l'air, québécois, allemand,...)	<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Cote(s) :
		TEXTE(S)

<input type="checkbox"/> Sketch humoristique <input type="checkbox"/> Spectacle de variété <input type="checkbox"/> Film d'action ou policier <input type="checkbox"/> Western <input type="checkbox"/> Film de science fiction <input type="checkbox"/> Autre film <input type="checkbox"/> Autre	Si non standard <input type="checkbox"/> Fort <input type="checkbox"/> Léger	D'ACCOMPAGNEMENT <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Cote(s) :
		EXERCICE(S) D'ACCOMPAGNEMENT <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Cote(s) :
		DATE DU DOCUMENT
TYPE <input type="checkbox"/> Monologue <input type="checkbox"/> Échange Nombre de participants	<input type="checkbox"/> SPONTANÉ <input type="checkbox"/> PRÉPARÉ	DURÉE
OBJET(S) DE L'ÉCHANGE <input type="checkbox"/> Multiple <input type="checkbox"/> (Se plaindre, féliciter, donner des conseils, faire des reproches, se faire pardonner, faire la conversation, argumenter)	DÉBIT <input type="checkbox"/> Rapide <input type="checkbox"/> Moyen <input type="checkbox"/> Lent	SOURCE
	AMBIANCE SONORE <input type="checkbox"/> Bruyante <input type="checkbox"/> Non bruyante:	COTE ARCHIVE

S'agissant d'une fiche descriptive concernant les supports authentiques audio et audiovisuels rentrant dans la catégorie des « matériels à construire », on trouve, par conséquent des descripteurs visant à indiquer, d'une part, les caractéristiques spécifiques du discours authentique présenté et, d'autre part, les différents types d'aides à la compréhension et à l'apprentissage éventuellement associés au support.

Les descripteurs des caractéristiques spécifiques du discours authentique présenté dans le support sont :

- Le critère de *genre* qui donne des indications sur le plan de la structure rhétorique mais également sur le plan thématique.
- Les critères « *type* », « *registre* », « *accent* », « *spontané* », « *débit* » et « *ambiance sonore* » qui permettent de décrire précisément les caractéristiques de la langue orale.

Le champ « *objet de l'échange* » contient des descripteurs touchant au contenu communicatif du message décrit en termes d'actes de parole.

Cette première série de descripteurs permet à l'apprenant d'évaluer le niveau de difficulté que peut représenter un document pour lui mais aussi de choisir les documents qui présentent des discours correspondant à ses objectifs d'apprentissage.

Les descripteurs correspondant aux différents types d'aide à la compréhension et à l'apprentissage éventuellement associés au matériel à construire sont : « *sous-titrage* », « *transcription* », « *textes d'accompagnement* » et « *exercices d'accompagnement* ».

Enfin, cette fiche descriptive contient les champs « *résumé* », « *mots clés* », « *date du document* » et « *durée* ».

Le contenu du champ « *résumé* » peut permettre de préciser et de compléter la fiche descriptive en mettant l'accent sur le contenu thématique, les caractéristiques de la langue, l'intérêt particulier de telle ou telle activité, etc.

Les « *mots clés* » peuvent permettre une recherche par thèmes.

La « *date du document* » est une information importante concernant les documents authentiques dont elle permet d'évaluer l'actualité par rapport à la culture cible.

La « *durée* » du document est une indication non négligeable pour la planification des temps d'apprentissage.

D'après le catalogue en ligne du CLYC¹, le Centre de Langues Yves Châlon de l'Université Nancy II pour lequel la fiche « documents oraux » a été conçue par M.-J. Gremmo en 1994², la même logique de description reste en vigueur pour les *documents authentiques* oraux et écrits.

¹ <http://scd.univ-nancy2.fr/ipac20/ipac.jsp?session=null&profile=24&CAS=passe#focus> (consulté en mai 2009)

² Nous supposons que le CLYC est le centre de ressources dont parle H. Holec pour présenter la fiche de description des documents oraux.

CLYC : Documents authentiques

Recherche par titre ou par sujet : Si vous ne cherchez ni un titre ni un sujet précis, tapez un *

recherche par:

Titre	<input type="text"/>	Et	<input type="button" value=""/>
Sujet	<input type="text"/>	Et	<input type="button" value=""/>
Auteurs tous types	<input type="text"/>	Et	<input type="button" value=""/>
Collection	<input type="text"/>		

Si vous ne recherchez pas par titre, sélectionnez un ou plusieurs critères dans les listes ci-dessous.

Pour sélectionner ou désélectionner plusieurs valeurs dans une liste cliquez tout en appuyant sur "ctrl".

Autres critères :

Langue Allemand Anglais (Europe) Anglais (Afrique) Anglais (Amérique) Anglais (Asie)	Support principal Cassettes/CD audio Cassettes vidéo DVD - vidéo Cédéroms Livres	Genre Analyse littéraire Article de presse Chant Conférence/cours Conte	Type d'aide Sous-titrage français Sous-titrage langue du document Sous-titrage autre langue (voir notes) Transcription Traduction
Objectif d'apprentissage Compréhension écrite Compréhension orale Connaissances grammaticales Connaissances lexicales Expression écrite	Durée Moins de 30 min De 30 à 60 min Plus de 60 min	Accent prédominant Allemand (Allemagne) Allemand (Autriche) Allemand (Suisse) Anglais (Europe) : Angleterre Anglais (Europe) : Ecosse	Préparation de diplôme Agrégation CAPES CLES DALF DELFL

Comme cet outil est dédié aux documents authentiques sur tous supports –on remarque le support cédérom et le livre en plus des supports audio et audiovisuels- les différentes catégories de descripteurs sont adaptées en fonction.

La catégorie « *type d'aide* » comporte également les descripteurs « *document d'accompagnement* », « *exercices* », « *glossaire* », « *guide méthodologique* », « *mode d'emploi* ».

L'interface de recherche du CLYC propose d'effectuer une recherche par savoir-faire généraux et savoirs linguistiques et socioculturels que peuvent permettre d'atteindre les ressources :

- savoir-faire : habilités langagières –« *compréhension écrite* », « *compréhension orale* », « *expression écrite* », « *expression orale* »-, « *lecture expressive* » et « *traduction* » ;
- savoirs linguistiques et socioculturels : « *connaissances grammaticales* », « *connaissances lexicales* », « *intonation* », « *phonétique* », « *savoirs culturels* ».

La notice descriptive des documents audio et audiovisuels que l'on obtient après avoir lancé une recherche est basée sur les mêmes catégories de descripteurs que ceux de la fiche de M.-J. Gremmo :

Recherche: Titre [Retour à la recherche](#)

> CLYC - Centre de Langues Yves Châlon

Vocabulaire espagnol 430 : "Picasso vuelve a casa" ; "El triangulo de Picasso" ; "Descubriendo a Enrique Vila Mata" ; "Vidas precarias"

Editeur(s), date(s): [s.l.] , Vocabulaire – 20/11/2003
 Description: cassette audio + revue
 Collection: Vocabulaire
 Sujet(s): Espagne
 travail
 musée
 Picasso
 littérature

Résumé: CASSETTE FACE A (niveau avancé) 1) Discussion et lecture d'un article de "Tiempo" sur le nouveau musée Picasso de Malaga. 2) Discussion sur un article de "ABC" sur le "triangle de Picasso" (musées de Paris, Barcelone et Malaga). 3) Lecture d'un article de "El Mundo" sur Enrique Vila-Matas (nouveau prix Médicis) et interview de celui-ci. CASSETTE FACE B (niveau débutant) Discussion et lecture d'un article de "El País" sur la précarité salariale en Espagne.

Langue d'apprentissage (c lyc): Espagnol (Europe)
 Accent prédom. (c lyc): Espagnol (Europe) : Espagne
 Débit prédom. (c lyc): Moyen
 Registre langue (c lyc): Standard
 Type d'oral (c lyc): Oral préparé
 Genre (c lyc): Article de presse
 Débat
 Documentaire
 Type d'aide (c lyc): Document d'accompagnement Glossaire Transcription
 Durée (c lyc): 90 mn

[Ajouter à mon panier](#)

Données spécifiques d'exemplaires

Bibliothèque	Localisation	Cote à noter	Statut	Type de prêt	
CLYC-Centre Langues Y. Châlon	Document authentique	VES 430	Disponible	Emprunt sur place	Réserver l'exemplaire

Nous n'avons pas réussi à obtenir de résultats concernant des livres. Nous ignorons donc quels sont les descripteurs utilisés au niveau de l'affichage des résultats pour ce type de documents authentiques.

4.2.2. Les descripteurs pour les matériels construits

Nous n'avons pas trouvé dans la littérature d'exemples comparables à la fiche pour les documents authentiques oraux de M.-J. Gremmo.

Aussi, si l'on s'en tient au catalogue en ligne du CLYC, en tant que lieu d'application et d'expérimentation privilégié des recherches menées au CRAPEL sur l'apprentissage autodirigé, il est intéressant de constater que la seconde catégorie de ressources pouvant être recherchée est désignée sous le nom de « *méthodes de langue* ». Comme on peut s'y attendre et comme l'ont confirmé les recherches-test que nous avons réalisées, cette catégorie rassemble essentiellement, voire uniquement, des *matériels éditoriaux* dont une partie croissante est utilisable dans le cadre des apprentissages autodirigés, comme nous l'avons évoqué plus haut. Aussi, les différentes catégories de critères proposées permettent de combiner une *approche par objectifs d'acquisition* avec différents éléments caractéristiques du *contenu* et de la *structuration* des matériels éditoriaux.

CLYC : Méthodes de langue

Recherche par titre OU TAPEZ * si vous ne connaissez pas le titre.

Titre: 

Si vous ne recherchez pas par titre, sélectionnez un ou plusieurs critères dans les listes ci-dessous.

Pour sélectionner ou désélectionner plusieurs valeurs dans une liste cliquez tout en appuyant sur "ctrl".

Langue Allemand Anglais (Europe) Anglais (Afrique) Anglais (Amérique) Anglais (Asie)	Objectif d'apprentissage Intonation Lecture expressive Phonétique Savoirs culturels Traduction	Niveau Débutant Elémentaire Moyen Avancé	Thème Vente Vêtements Vie culturelle Vie quotidienne Voyage / transports
Support principal Cassettes/CD audio Cassettes vidéo Cédéroms DVD - vidéo Livres	Préparation de diplôme BEC Business English Certificate CAE Certificate of Advanced English CEFP 1 Certificat d'Etudes de Français Pratique 1 CEFP 2 Certificat d'Etudes de Français Pratique 2 CELI Certificato di conoscenza della Lingua Italiana		

La catégorie « *objectif d'apprentissage* » reprend les mêmes descripteurs que pour la recherche de documents authentiques, c'est-à-dire des savoir-faire généraux (quatre grandes habiletés langagières + « *lecture expressive* » et « *traduction* ») ainsi que des savoirs linguistiques et socioculturels. Ces descripteurs correspondent aux préconisations des chercheurs du CRAPEL concernant l'orientation des ressources vers les objectifs d'acquisition des apprenants. Cette orientation est également bien représentée parmi les matériels éditoriaux visant l'apprentissage autonome.

La catégorie « *niveau* » est, nous semble-t-il, représentative de la sélection et de l'organisation des contenus d'apprentissage mises en œuvre dans la majorité des matériels éditoriaux. Il apparaît donc comme logique d'en tenir compte dans l'interface de recherche. Toutefois, on ne peut manquer non plus de relever la contradiction avec les principes d'adaptabilité et de complétude des ressources affirmés par H. Holec, et E. Carette, selon lesquels les matériels doivent être conçus de façon à permettre, pour chaque objectif d'acquisition, un apprentissage complet aux apprenants de tout niveau.

La catégorie « *thème* » comporte environ 80 items (avoir annexe 2) allant de « *administration* » à « *voyage / transports* » en passant par « *couleurs* », « *culture* » ou « *décrire* ». Ce que sont censés désigner les descripteurs de cette catégorie ne nous apparaît pas clairement. Sans aucune certitude, il nous semble distinguer, d'une part, des descripteurs

pouvant correspondre à des thématiques d'apprentissage sur objectifs spécifiques¹ - « affaires », « commerce », « hôtellerie-restauration », « médecine », etc.- et, d'autre part, des sous-objectifs communicatifs (actes de parole : « décrire », « s'excuser », « informer », etc.) et linguistiques, en particulier lexicaux (« alimentation », « animaux », « couleur », etc.). De ce fait, en tant qu'utilisatrice, la distinction et l'articulation entre ces descripteurs et ceux de la catégorie « objectif d'apprentissage » nous semblent pouvoir prêter à confusion.

Vu sous un autre angle, on peut se demander si la catégorie « thème » n'a pas été constituée selon la même logique que la catégorie « genre » pour les documents authentiques, c'est-à-dire dans le but de décrire un certain nombre d'éléments qui structurent fondamentalement les matériels éditoriaux (de la même façon que la notion de niveau).

La catégorie « support » a son importance quant au lieu et au moment de l'apprentissage et, de plus, permet à l'apprenant de choisir en fonction de ses préférences du point de vue sensoriel.

La catégorie « préparation de diplôme » répond aux objectifs pragmatiques de nombres d'apprenants –et d'autant plus dans un contexte de formation formelle comme c'est le cas à l'université-, et correspond également à la thématique générale autour de laquelle sont organisés de nombreux matériels éditoriaux.

En effectuant différents types de requêtes, nous avons pu accéder à la notice descriptive de plusieurs méthodes qui montrent que le second niveau de description des ressources fournit des informations comme le *registre de langue*, le *type d'oral* (spontané, préparé, écrit oralisé) présenté dans les ressources ou *la langue des consignes* :

¹ Le « Français sur Objectifs Spécifiques », de même que le « English for Specific Purposes » et leurs équivalents dans d'autres langues, sont focalisés sur l'enseignement/apprentissage des savoirs langagiers propres à certaines situations de communications professionnelles ou académiques.

Recherche: Titre commerce Retour à la recherche

> CLYC - Centre de Langues Yves Châlon

Oxford English for careers . Commerce 1 , Enregistrement sonore — Martyn Hobbs, Julia Starr Keddle, aut.

Auteur(s):	Hobbs , Martyn Starr-Keddle , Julia
Editeur(s) date(s):	New York, Oxford University Press — cop. 2006
Description:	1 disque compact
ISBN/ISSN:	978-0-19-456982-8 CD 978-0-19-456975-0 livre étudiant 978-0-19-456976-7 livre enseignant
Résumé:	Cours d'anglais commercial pour apprenants non anglophones évoquant de nombreuses situations de communication du monde du travail : environnement professionnel (1), l'entreprise (2), voyageur (3), sport (4), ventes (6), différences culturelles (7), foire commerciale (8), modèles de lettres et de courriels, présentation et représentation (9), technologie (10), conditions de travail (11), étude marketing (12), argumenter (13), relations professionnelles (14), chercher un travail (15). Avec transcription, glossaire, et notes grammaticales dans le livre de l'étudiant et corrigés dans le livre de l'enseignant.
Domaines/thèmes (clyc):	Affaires:Affaires Argumenter Travail Culture Complimenter Commerce Communiquer Correspondance Entreprise S'informer Informer Voyage-transports Informatique Se presenter Rencontrer Saluer Secretariat Travail Vente Telephoner
Langue d'apprentiss.(clyc):	Anglais (Amérique)
Accent prédom.(clyc):	Anglais (Amérique) : Etats-Unis
Registre langue (clyc):	Standard
Type d'oral (clyc):	Oral spontane
Objectif d'apprentiss. (clyc):	Comprehension orale Comprehension écrite Expression orale Connaissances grammaticales
Niveau (clyc):	Moyen Avance
Notes (clyc):	Langue des consignes : anglais

[Ajouter à mon panier](#)

En conclusion de cette analyse, il semble qu'en ce qui concerne la catégorie des « matériels construits » définie par les chercheurs du CRAPEL, le CLYC ait opté pour une approche reposant sur la distinction entre les *unités documentaires* représentées par les méthodes de langue et les *unités d'apprentissage* que constituent les activités réalisées par les apprenants afin d'atteindre leurs divers objectifs. Au final, les « ressources construites » offertes par le CLYC sont en réalité « à construire » à partir de matériels déjà construits et, pour une partie, préadaptés (cf. le critère de niveau et l'exemple ci-dessus qui est de toute évidence une méthode initialement conçue pour la classe –ISBN pour le livre de l'enseignant). Aussi, après avoir identifié la méthode ou l'unité documentaire abordant les objectifs d'apprentissage qui l'intéressent, l'apprenant doit réaliser un travail d'analyse des matériels afin de localiser et de sélectionner des supports et activités correspondants à ses objectifs.

Un avantage certain de cette approche est qu'elle permet une constitution et une mise à disposition des ressources beaucoup moins coûteuse en temps que la « déconstruction » suivi de la « reconstruction » du matériel éditorial existant. Par « déconstruction » nous faisons référence au découpage « en unités ou fractions d'unités » (Holec, 1998, p. 240) et, par « reconstruction », à la mise à disposition ordonnée et/ou à l'indexation précise de chaque ressource constituée.

Nous achevons cette sous-section sur l'indexation en laissant en suspens la question de l'indexation des ressources pour apprendre à apprendre lesquelles, sans avoir besoin d'être aussi nombreuses que les ressources d'apprentissage de la langue, demandent néanmoins à

être rendues accessibles, voire à être promues auprès des apprenants par tous les moyens possibles.

5. L'accès aux ressources via les catalogues informatisés, doubles artefacts matériels et symboliques

Après la « mise à disposition » qui adopte la perspective des dispositifs, nous allons maintenant nous situer du point de vue de l'activité de l'apprenant, d'où le choix du terme *accès*.

L'objectif de cette sous-section est de préciser les apports potentiels des catalogues informatisés non seulement pour l'accès aux ressources mais également pour le développement de l'autonomie de l'apprenant. Il s'agit en outre de préciser les conditions nécessaires pour que les catalogues informatisés puissent jouer un rôle effectif à ces différents niveaux.

5.1. Les catalogues informatisés en tant qu'aide médiatisée pour l'accès aux ressources

Dans la perspective que nous avons définie à la fin du chapitre 1, c'est-à-dire celle de l'apprentissage autodirigé vu en tant qu'activité intentionnelle et autorégulée, le catalogue informatisé est considéré comme un moyen d'action pour l'apprenant. Un moyen parmi d'autres qu'il se donne, ou qui lui est donné, pour accéder ou rechercher des ressources et qui revêt un rôle plus ou moins important, voire déterminant, suivant la localisation des ressources et l'ampleur du fonds offert.

Ainsi, le catalogue informatisé peut représenter un *passage obligé* pour identifier et accéder à un nombre grandissant de ressources numériques stockées dans des bases de données consultables via Internet ou les réseaux internes.

En ce qui concerne les ressources sur supports « matériels » (par opposition au support numérique), nous distinguons deux grands cas de figure.

Dans une première configuration, le catalogue informatisé va jouer un rôle *complémentaire* par rapport à la mise à disposition sur des rayonnages. Dans les dispositifs offrant un fonds de ressources important, l'utilisation d'un catalogue informatisé peut représenter un gain de temps en évitant à l'apprenant d'avoir à parcourir les rayonnages et en lui permettant d'effectuer une recherche multicritère directement ciblée sur les différentes caractéristiques des ressources qu'il souhaiterait trouver. Par ailleurs, dans le cas où le

dispositif offre des possibilités de prêt à domicile, le catalogue informatisé peut éventuellement permettre de vérifier la disponibilité d'une ressource dont l'apprenant connaît l'existence mais qui est peut-être déjà empruntée par quelqu'un d'autre.

Une seconde configuration correspond au cas des centres de ressources qui, par manque d'espace pour pouvoir présenter de façon satisfaisante toutes ou partie de leurs ressources, les stockent dans des armoires ou des réduits qui ne permettent pas une bonne visibilité du fonds, ou bien auxquels les apprenants n'ont purement pas accès (une personne est chargée de chercher les ressources qu'ils lui demandent). Dans ce cas de figure, le catalogue informatisé aura potentiellement un rôle *central* dans les choix de ressources effectués par l'apprenant.

En tant que systèmes informatiques mettant en œuvre différentes modalités de représentations et d'accès aux ressources via les interfaces de recherche et de présentation des résultats, les catalogues informatisés représentent une *médiatisation* de l'aide documentaire laquelle doit être relayée ou complétée par une médiation/aide humaine dans les cas où l'apprenant éprouve des difficultés à mener à bien son activité de recherche de ressources. Suivant le type de difficultés rencontrées, l'aide à apporter sera du ressort d'un permanent ou documentaliste ou bien d'un tuteur/conseiller. Comme nous l'avons établi précédemment, il convient en effet de distinguer entre la compétence du permanent ou du documentaliste qui se situe au niveau de la description et de la localisation des ressources ainsi que du fonctionnement du catalogue informatisé ; et la compétence du tuteur/conseiller qui concerne la méthodologie d'apprentissage. Seul ce dernier pourra aider l'apprenant à se fixer des objectifs d'apprentissage et à déterminer quel(s) type(s) de supports choisir et quels types d'activités d'apprentissage réaliser.

Si les catalogues informatisés sont initialement conçus pour aider l'utilisateur à se repérer dans un fonds de ressources, ils n'en restent pas moins des machines incapables de s'adapter aux innombrables questions pour lesquelles elles n'ont pas été programmées, ce qui signifie que seule une médiation humaine sera en dernière instance à même de véritablement aider l'apprenant se trouvant dans une impasse. Comme nous l'avons vu par ailleurs, toute médiatisation requiert potentiellement une médiation humaine, et cela est vrai quel que soit le type d'activité concerné. A ce titre, les bibliothèques et centres de ressources virtuels posent la question de la place et du mode d'intervention de la médiation humaine.

5.2. Conditions d'utilisation et d'appropriation des catalogues informatisés

Il ne suffit pas de mettre un catalogue informatisé à disposition pour que celui-ci soit *utilisable* et *utilisé* par les apprenants.

L'*utilisation* effective d'un système dépend de la transparence et de la pertinence des critères d'indexation, des savoirs et savoir-faire de l'apprenant mais également de la médiation pouvant être apportée par différentes personnes-ressources, permanent, documentaliste ou tuteur/conseiller.

A un second niveau, au-delà du stade de simple compréhension du fonctionnement du système, l'apprenant fera un *usage régulier* du système, il se l'appropriera véritablement s'il lui trouve un sens, une certaine *utilité* et *efficacité* vis-à-vis des activités de recherche de ressources qu'il doit mener dans le cadre de son apprentissage autodirigé. Selon la théorie développée par P. Rabardel (1995) à propos des associations entre les hommes et les technologies, il s'agit pour l'apprenant de transformer *l'artefact matériel* que constitue le catalogue informatisé en un véritable *instrument* adapté à son activité de recherche de ressources, grâce à un processus d'adaptation de ses usages et représentations internes. En effet, selon P. Rabardel, un instrument se définit comme une « entité mixte qui tient à la fois du sujet et de l'artefact » (*ibid.*, p. 11). Dans cette perspective, l'instrument se compose de :

- un artefact matériel ou symbolique produit par l'utilisateur ou par d'autres ;
- un ou des schèmes d'utilisation associés résultant d'une construction propre ou de l'appropriation de schèmes sociaux préexistants. (*Ibid.*)

5.3. Les catalogues informatisés en tant qu'outils psychologiques

Selon la perspective instrumentale de P. Rabardel, le système de connaissance mis en œuvre dans le catalogue informatisé (choix des descripteurs, niveau du vocabulaire et organisation sémantique) est un *artefact symbolique* que l'apprenant va devoir s'approprier pour pouvoir tirer partie des fonctionnalités du système.

Dans leur fonction de « communication » avec l'utilisateur, les interfaces des catalogues informatisés mettent en œuvre des systèmes de description des ressources avec lesquelles l'utilisateur va devoir « dialoguer » pour pouvoir mener à bien sa recherche. Si la distance entre le système de connaissance de l'apprenant et celui du catalogue est trop grande, le dialogue échouera et il y aura risque d'abandon (Denecker, 2002). En revanche, si l'apprenant réussit à mettre en relation tout ou partie des éléments de la couche conceptuelle du catalogue avec ses propres catégories mentales, on peut espérer que cette réflexion aura un impact

positif sur ses représentations de la langue et de son apprentissage en l'aidant par exemple à faire évoluer ses représentations concernant les objectifs d'apprentissage ou bien les différents types de « procédures » permettant d'apprendre. Selon S.M. Cembalo (1995), il faut même concevoir l'interface de consultation de façon à permettre à l'apprenant de « rencontrer, de voir apparaître des possibilités de choix qui ne lui étaient pas connues ou qui ne lui apparaissaient pas comme pertinentes dans son travail » (*ibid.*, p. 98).

Par conséquent, outre leurs fonctions d'outil ou d'instrument de recherche de ressources d'apprentissage, les catalogues informatisés peuvent potentiellement jouer un rôle *d'outil psychologique* au sens de Vygotsky, c'est-à-dire d'outil exerçant une influence structurante sur la pensée, pour l'acquisition des savoirs qui fondent l'autonomie. Bien entendu, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, il n'est pas question de remplacer l'interaction socratique avec un tuteur/conseiller par le « dialogue interactif » avec une machine.

Chapitre 3. Les catalogues informatisés : questions de conception et d'utilisation

Ce chapitre contient le dernier volet de notre cadre de référence pour l'analyse des catalogues informatisés pour l'apprentissage autodirigé de langue(s) étrangère(s).

Nous nous intéresserons principalement aux enjeux de *conception* mais nous envisagerons également *l'utilisation*.

D'abord, nous définirons un certain nombre de notions et de termes en lien avec la recherche d'information et la recherche documentaire afin de situer notre problématique de recherche.

Ensuite, nous présenterons les principales techniques d'analyse documentaire sur lesquelles reposent les catalogues informatisés.

Puis, nous clorons cette première partie consacrée aux questions de conception par une présentation des travaux en cours sur les métadonnées pour l'indexation des ressources numériques, en particulier pédagogiques.

Enfin, nous aborderons les catalogues informatisés depuis la perspective de l'utilisateur, plus précisément de l'activité de recherche d'information de celui-ci via la présentation d'un modèle issu de la psychologie cognitive.

1. Repères notionnels et terminologiques

1.1. « Système documentaire », « catalogue informatisé », « système d'information »

D'après C. Morizio (2002) :

Un système documentaire est un ensemble structuré de documents, assorti d'un dispositif intellectuel permettant d'y accéder, et le cas échéant, d'un dispositif technique. (*Ibid.*, p. 23)

La notion de système documentaire implique en premier lieu l'idée d'un fonds documentaire préalablement sélectionné à l'intention d'un groupe d'utilisateurs défini. Par conséquent, elle peut aussi bien s'appliquer aux centres de ressources « matériels » que « virtuels » sur Internet. Ce sont les notions de sélection préalable des documents du fonds et de description à l'intention d'un certain groupe d'utilisateurs qui permettent de définir un système documentaire. La Toile n'est pas un système documentaire même s'il est possible d'utiliser des techniques de recherche d'information que l'on pourra retrouver dans un catalogue informatisé.

La notion de catalogue informatisé est étroitement liée à celle de système documentaire puisqu'il s'agit d'optimiser la recherche de documents du fonds grâce à la recherche multicritères. Un *catalogue* est :

[Une] liste ordonnée de notices d'objets ou de documents (notice bibliographique, notice catalographique) d'une collection permanente ou temporaire, réelle ou fictive, constituant un instrument de recherche (identification et localisation de documents) et de gestion pour les utilisateurs. Un catalogue peut être consultable sur différents supports : fiches papier, catalogues imprimés, microforme, banque de données informatisée quel que soit son accès. L'ordonnement ou l'accès peut être : chronologique ; topographique (par ordre de classement sur les rayons ou de cote de rangement) ; systématique ou alphabétique par titre, par auteur (catalogue-auteurs) ou par matière (catalogue-matières, catalogue-sujets). (Boulogne, 2004, entrée « catalogue »).

La notion de système d'information est plus large que celle de système documentaire :

Le système d'information d'une organisation comporte en général un système documentaire, mais s'enrichit d'information d'une autre nature, commerciales, stratégiques, etc. (Morizio, *ibid.*, p. 23)

1.2. « Document » et « information », « recherche documentaire » et « recherche d'information »

L'objectif de cette section est de présenter ces différentes notions en lien avec les bouleversements apportés par le développement du numérique et des réseaux, en particulier Internet.

1.2.1. La distinction classique entre « document » et « information »

La notion de document revêt différentes acceptions selon son contexte d'utilisation mais nous ne nous intéresserons ici qu'au domaine des sciences de l'information.

D'après C. Morizio (*ibid.*) :

Un document, c'est une **information** (le plus souvent un ensemble d'informations organisées) matérialisée sur un **support**. Il se compose d'un élément physique et d'une information matérialisée par un code, et il est destiné à être diffusé et conservé. (Morizio, 2002, p. 9)

Le « document » a un contour défini, il forme une entité quel que soit le support, alors que l'information est « immatérielle » et contenue dans un ou plusieurs documents (notion

basée uniquement sur le sens). Nous relevons également que la notion de document est associé à l'idée d'une certaine permanence.

Selon R. Escarpit (in Cacaly et al, 2008), cinq éléments sont indispensables pour qu'un ensemble d'informations soit appelé document :

- L'objet « document » contient des informations (en dehors des artifices graphiques) ;
- les informations y sont structurées de manière « lisible » par un homme ou par une machine ;
- il repose sur un support qui est transportable, reproductible et relativement stable ;
- le « document » a une unité, en terme de contenu : il est nécessairement « fini » ;
- le « document » a une finalité : acte commercial ou juridique, renseignement, consommation culturelle (film, musique...).
- On appellera donc document « un ensemble cohérent, stable et fini d'informations structurés et lisibles ; à usage défini, quel qu'en soit le support ». (Ibid.)

Ces différentes définitions contiennent toutes de façon plus ou moins explicite l'idée d'une certaine durabilité du document qui existe indépendamment de l'action de l'utilisateur.

Précisons enfin qu'un hypertexte est « un document composé de plusieurs documents » (Tricot, 2007) et que le terme « Toile » ou « web » ne désigne pas un document mais « un ensemble de documents hypertextuels interconnectés, utilisant un réseau de communication entre ordinateurs : Internet » (Tricot, *ibid.*).

1.2.2. L'impact du numérique et des réseaux sur le document et l'information, de la recherche documentaire à la recherche d'information

La notion de *document primaire* désigne un « document original, support d'une information émise pour la première fois, avec un degré variable d'élaboration (d'une suite de chiffres à une mise en forme très personnelle) » (Morizio, *ibid.*, p. 11). Ce document primaire subit aujourd'hui deux mutations importantes (*ibid.*).

Un premier changement est du au codage numérique de l'information et au stockage sur support électronique, entraînant pour la lecture l'utilisation de l'intermédiaire d'une machine s'appuyant sur l'informatique. Cela a la conséquence suivante :

Un document n'existe en tant que tel que si un utilisateur choisit de l'afficher sur un écran. Ce n'est donc plus un document qui est stocké et conservé, mais une potentialité de document, un *document virtuel* qui n'accèdera à la représentation que si quelqu'un le décide. (*Ibid.*, p. 12)

Le deuxième bouleversement découle du premier :

[...] l'explosion du document comme entité, en une multitude d'unités d'informations aux liens multiples. La rupture avec le stockage analogique, qui reproduisait le document à l'identique, entraîne des possibilités de reconfiguration du document selon les choix faits par la personne ou l'organisme chargé de sa conservation et de sa diffusion. Ces choix se traduiront pour l'utilisateur par des alternatives de consultation, autorisant des parcours multiples dans un ensemble organisé d'unités d'informations lisibles séparément. L'intégrité du document original peut également être mise en doute, car il est facile de le transformer, volontairement, par des coupes ou des ajouts, ou involontairement, en le faisant transiter par des outils qui le reformatent techniquement. (*Ibid.*, p. 12)

Cette désagrégation du document en tant qu'entité préexistante à l'action de l'utilisateur participe du glissement de la *recherche documentaire* classique, « qui permet d'appréhender un objet physique dans sa globalité et dans un espace » (*ibid.*) à la *recherche d'information*, « qui offre l'accès à une partie d'un document physique, ou une unité d'information potentielle, qu'elle soit stockée sur disque optique ou diffusée par un réseau » (*ibid.*).

Si le développement de l'informatique documentaire, à partir des années 80, a permis d'élargir les possibilités de recherche de documents en permettant des formulations de requêtes plus ouvertes et en diversifiant les accès au signalement des documents, cela n'a pas fondamentalement remis en cause la relation de l'utilisateur au document et à l'information. De même, l'activité de recherche documentaire a continué à s'appliquer à des documents structurés et édités dans un circuit contrôlé par des spécialistes. En revanche, le développement des techniques de numérisation et des réseaux à partir des années 90 a, lui, profondément changé les modes de production et de diffusion des documents, qui deviennent mouvants et brouillent les frontières entre émetteur, récepteur et diffuseur. Cela se répercute sur l'activité de recherche documentaire qui doit être réorientée vers la recherche des informations en elles-mêmes.

En résumé, la *recherche documentaire* est à penser comme « une mise en relation entre un besoin d'information et, un document physiquement présent dans un espace, susceptible de le rencontrer, en utilisant des outils et un système » (Morizio, *ibid.*, p.5), alors que la *recherche d'information*, « qu'il s'agisse de trouver une information dans un document, ou dans un ensemble de documents », désigne « un processus de comparaison entre les éléments d'une requête et le contenu informatif du ou des documents » (*ibid.*, p.23).

Il convient également de remarquer que l'expression « recherche d'information » est de plus en plus utilisée pour désigner indistinctement une recherche d'information ou une recherche documentaire.

1.3. « Unité d'information » et « ressource d'apprentissage autodirigé »

1.3.1. La notion d'unité d'information

Selon C. Morizio (ibid.), la notion *d'unité d'information* renvoie au découpage des documents en « blocs » d'information insécables non nécessairement fondés sur le sens. Cette notion est en relation avec deux types d'objectifs différents.

Dans un cas, le découpage des documents vise le traitement automatique de l'information grâce à des moteurs qui fabriquent des index en procédant à des tris et des comptages de formes, puis qui constituent des concordanciers en extrayant des mots qui apparaissent dans un contexte donné (ibid.).

Le second cas découle également du développement des possibilités logicielles, qui permettent des recherches et un accès de plus en plus précis aux documents et à l'information qu'ils contiennent. Contrairement au cas de figure précédent, les unités d'information traitées sont fondées sur leur *sens*, défini non pas par des machines mais par des êtres humains. Ensuite, les « parties composantes » de documents ainsi déterminées font généralement l'objet d'une analyse documentaire -également réalisée par des humains- débouchant sur divers produits tels que le résumé¹ et l'indexation². Nous reviendrons plus bas sur ces deux techniques documentaires.

1.3.2. La ressource d'apprentissage autodirigé : un document et/ou une unité d'information fondée sur des objectifs d'apprentissage

On a vu dans le chapitre précédent que pour la constitution du fonds de ressources construites, il était envisageable, selon Holec, de se baser sur « des « méthodes » du commerce présentées sous forme éclatée, par unités ou fractions d'unités » (1998, p. 240). Cette démarche rejoint l'idée du découpage des documents en *unité d'information* selon un

¹ Le résumé est une présentation plus ou moins abrégée, en langage naturel, du contenu d'un document (ou d'une unité d'information). Le résumé permet de retrouver un document –ou une unité d'information- via le versement dans un index d'interrogation de tous les mots significatifs. Il permet également de faire un tri parmi les références obtenues sans avoir besoin de recourir aux documents en eux-mêmes.

² L'indexation est une représentation des principales informations contenues dans un document –ou une unité d'information- grâce à des mots ou des codes numériques provenant généralement d'un langage documentaire. Nous reviendrons plus bas sur ces différentes techniques.

critère de sens. Suivant les cas, les ressources construites correspondent donc soit à des documents soit à des unités d'information dont la cohérence est fondée sur des objectifs d'apprentissage.

En ce qui concerne les ressources à construire, nous avons d'une part des *documents* authentiques et, d'autre part, des pistes d'exploitation qui pourront prendre la forme, selon la source, soit de documents, soit d'unités d'information.

Les notions de ressources construites et à construire sont liées à la notion de *document* et *d'unité d'information* fondée sur le *sens* car elles comportent l'idée d'ensembles d'informations autosuffisant.

2. La conception des catalogues informatisés

Dans cette section, nous aborderons les principales techniques et outils permettant de décrire et de rechercher des documents ou des unités d'information dans un système documentaire. Nous dirons également quelques mots sur l'importance des interfaces de recherche et de présentation des résultats pour la compréhension et la représentation du système de la part de l'utilisateur.

2.1. La chaîne documentaire : présentation générale

La conception des catalogues informatisés s'inscrit dans un ensemble de processus, une « chaîne documentaire » qui a pour objectif « d'organiser l'accès (en amont) c'est-à-dire de faciliter la recherche d'information ou de documents (en aval) » (Guyot, 2008¹). La chaîne documentaire se compose, schématiquement, des phases suivantes (ibid.) :

- la constitution du fonds de documents,
- le traitement ou l'analyse documentaire,
- le stockage,
- la diffusion.

Ces différentes opérations ne doivent être mises en œuvre seulement après qu'une réflexion approfondie ait été menée sur les objectifs de la bibliothèque, ou du CRL, ainsi que sur les besoins des utilisateurs finaux. Dans le cas des dispositifs d'apprentissage autodirigé, il s'agit d'une réflexion de nature didactique et pédagogique qui permettra d'explicitier les

¹ Extrait de son support de cours « Introduction à l'ingénierie documentaire » pour l'INTD (Institut National des sciences et Techniques de la Documentation) mis à disposition sur son site web : <http://www.brigitte-guyot.com> (accès en mai 2009)

objectifs et la façon dont on conçoit la mise en œuvre de « l'autoformation » : pour qui ? Pourquoi ? Pour quoi faire ? Comment ? Cette dernière question permet d'apporter les principaux éléments de réponse concernant le type de ressources qui vont constituer le fonds (construites, à construire, matériel éditorial « tel quel » ou bien « découpé », etc.) ainsi que les différents types de médiation à mettre en place (pour quoi faire et comment : pour guider l'apprenant vers les « bonnes » ressources ou au contraire pour l'aider à formuler son propre projet ? Qui s'en occupera ? Un conseiller/tuteur ? Un documentaliste ? L'outil informatique via le catalogue informatisé ?). L'explicitation préalable de ces différentes dimensions du projet pédagogique se répercute sur le niveau documentaire et devra donc être partagée avec l'ensemble des différents intervenants. De plus, cela permettra de constituer un cadre de référence qui guidera les différents types de décision devant être prises tout au long de la chaîne documentaire et qui, également, servira de base pour l'évaluation de l'efficacité du système développé.

La phase de **constitution du fonds de documents** consiste en la recherche, la localisation, l'acquisition et, pour les CRL, le découpage du matériel éditorial et la fabrication des ressources.

La phase de **traitement** ou d'**analyse documentaire** vise la préparation de l'accès et de l'exploitation des documents. Il s'agit d'analyser et de *décrire* le « *contenant* » (support et source) et le *contenu* (résumé et indexation) de chaque document, mais également de *structurer* les documents et l'information qu'ils contiennent afin de rendre possible les rapprochements avec d'autres documents et, par conséquent, de faciliter les recherches.

La classification / le classement par thème des ressources d'apprentissage dans l'espace d'un CRL, ou l'arborescence des annuaires ou répertoires sur la Toile obéissent à cette logique de structuration. La recherche d'information se fait en avançant pas à pas dans l'arborescence, par choix successifs, du plus général au plus particulier. Dans les catalogues informatisés, cela correspond à l'interrogation par menu ou par catégorie. Ce mode de structuration/recherche est utile dans les cas où le besoin d'information¹ n'est pas précis,

¹ La notion de « besoin d'information », centrale dans le domaine des sciences de l'information, correspond à la « nécessité ressentie de combler une déficience constatée d'information, une lacune, un défaut ou une anomalie. On distingue le besoin d'information en vue de la connaissance (savoir) et le besoin d'information en vue de l'action (agir) » (Boulogne et al. 2004, *Vocabulaire de la documentation*, http://www.adbs.fr/besoin-d-information-16280.htm?RH=OUTILS_VOC) Dans le cas de l'apprentissage autodirigé, le besoin d'information vise des ressources correspondant aux représentations de l'apprenant vis-à-vis de ses objectifs finaux d'apprentissage mais aussi de ses représentations

c'est-à-dire quand on ne sait pas exactement ce que l'on cherche et que l'on a besoin de « se donner des idées ».

La structuration renvoie également à la constitution de banques de données¹ dans lesquelles les différents types d'informations issues de l'analyse documentaire (résumé et descripteurs de l'indexation) sont organisés en champs, dont certains sont interrogeables dans le cadre d'une recherche documentaire/d'information et visualisables lors de l'affichage des résultats.

La phase de **stockage** se joue à deux niveaux : la mise en mémoire dans des banques de données (fichiers structurés) de l'information secondaire produite par l'analyse documentaire et le classement du document primaire, soit dans une structure physique (rayonnages), soit dans un système de Gestion Electronique de Documents (GED) pour les documents numériques.

La phase de **diffusion** représente l'exploitation du système mis en place et prend des formes diversifiées suivant les contextes : mise à disposition des documents primaires, conseils et formation pour l'utilisation de l'ensemble du système, en particulier du catalogue informatisé.

Chaque opération de la chaîne documentaire se décline « en procédures (comment faire), met en œuvre une ou plusieurs méthodes, des outils (intellectuels ou techniques) et mobilise un ou plusieurs types d'acteurs » (Guyot, *ibid.*). Au cœur de cette chaîne, se trouve l'analyse documentaire, en particulier l'indexation des documents (ou unités d'information²), qui constitue « l'opération pivot de la qualité ou de la non qualité de la recherche documentaire qui en est l'aboutissement » (Waller, 1999, p. 13).

concernant ses sous-objectifs en termes d'activités et de supports lui permettant de progresser vers l'atteinte de ses objectifs généraux.

¹ Une « banque de données » ou « banque d'informations » est un « ensemble d'informations électroniques relatif à un domaine défini de connaissance et organisé pour être offert aux usagers. C'est un gisement ou un réservoir informatisé d'informations consultable par des moyens électroniques selon plusieurs critères et permettant, le cas échéant, la réalisation de produits d'information dérivés (bulletin, DSI, index...) » (Cacaly et al., 2008, *Dictionnaire de l'information*, entrée « banque d'informations »).

² Dans la suite de ce travail, nous ne répèterons pas cette précision qui sera sous-entendue – sauf indication contraire- à chaque fois que nous utiliserons le terme « document ».

2.2. L'analyse documentaire : le résumé et l'indexation

L'analyse documentaire a pour but d'apporter des réponses aux demandeurs d'information, de différentes manières et sous différentes formes, la plus répandue étant la constitution de banques de données dans lesquelles les champs de recherche sont classiquement –mais non exclusivement- les champs de résumé et d'indexation. (Waller, 1999, p. 95)

L'objectif de cette sous-section est de présenter les principes généraux sur lesquels reposent le résumé et l'indexation en tant que modes d'analyse documentaire permettant de produire l'information secondaire qui va servir de base à la conception des catalogues informatisés et, donc, à la recherche documentaire.

2.2.1. Le résumé

Le résumé est une « représentation textuelle condensée du contenu d'un document » (Boulogne et al, 2004) qui peut être orienté de différentes façons :

Le résumé peut être : analytique ou informatif (obligatoirement rédigé, il met en évidence les informations quantitatives et qualitatives apportées par l'auteur et peut remplacer le document analysé) ; critique (résumé analytique qui incorpore une appréciation critique) ; signalétique ou indicatif (il signale de manière brève les thèmes abordés) ; sélectif (il ne retient que ce qui paraît essentiel à une catégorie essentielle d'utilisateurs). (*Ibid.*, entrée « résumé »)

Selon S. Waller (1999), l'intérêt de cette distinction est principalement théorique car, dans le cadre des banques de données, il doit exister une *complémentarité* entre les champs de contenu¹ - les champs « résumé » et « indexation »- ; ce qui implique que le résumé apporte des informations supplémentaires afin « [d'] aider l'utilisateur à savoir si ce qu'il cherche se trouve ou non dans le texte, c'est-à-dire à *sélectionner* les références obtenues après l'interrogation des champs de contenu » (*ibid.*, p. 128). Pour les ressources d'apprentissage autodirigé, le champ résumé peut ainsi permettre d'attirer l'attention sur la spécificité ou l'intérêt particulier d'une ressource sur le plan des contenus abordés ou de la forme des activités proposées.

Dans certaines banques de données permettant la recherche « en texte intégral », les requêtes peuvent porter sur les mots du résumé (voir section 2.4.1.2 ci-dessous). Aussi, selon S. Waller (*ibid.*), la rédaction définitive du résumé doit intervenir après l'indexation, de façon à introduire les termes absents du langage documentaire.

¹ Par opposition avec les champs dits de *description* qui apportent les éléments relatifs à l'identification d'un document (auteur, titre, éditeur, date, etc.).

2.2.2. L'indexation

2.2.2.1. Définition

L'indexation est l'opération destinée à représenter par les éléments d'un langage documentaire ou naturel des données résultant de l'analyse du contenu d'un document ou d'une question. (Waller, *ibid.*, p. 149).

2.2.2.2. Finalités

Selon S. Waller (*ibid.*), « l'indexation n'a d'intérêt que dans son utilisation principale : aider la recherche, inspirer la requête. C'est une opération dynamique et non statique, centrée sur l'usage et non sur la description [...] » :

C'est « l'opération centrale de tout système documentaire pour le stockage et la recherche des informations. Les produits de l'indexation servent à retrouver l'information et à la sélectionner pour répondre aux besoins des utilisateurs » (Guinchat, Menou, 1985) ». [...]

Une définition dynamique de l'indexation pourrait être de dire que lorsqu'on indexe, on cherche dans un texte des réponses à des questions susceptibles d'être posées. Ceci implique que l'information obtenue par cette voie soit porteuse de sens, sans quoi il n'y aura pas de réponses, mais seulement du bruit ou du silence. (*Ibid.*, p. 150)

J. Chaumier (2007) précise que 90% des causes essentielles de l'apparition des phénomènes de bruit¹ et de silence² sont dus à des problèmes d'indexation (p. 50).

Par conséquent, l'indexation doit être envisagée comme une technique d'extraction non seulement des concepts représentatifs de l'information contenue dans les documents, mais également des questions posées par les utilisateurs (Guinchat et al, 1996). L'indexation doit être appliquée à la fois aux unités documentaires analysées et aux questions des utilisateurs :



Figure 11 : Finalités de l'indexation
(Guinchat et Skouri, 1996, p. 55)

¹ Le « bruit » désigne « l'ensemble de documents non pertinents trouvés en réponse à une question, lors d'une recherche d'information » (Boulogne et al., 2004).

² Le « silence » désigne, « dans un fonds interrogé, [l'] ensemble des documents pertinents par rapport à la question posée mais non trouvés lors d'une recherche d'information » (Boulogne et al, 2004)

Le recueil des « questions » des utilisateurs peut être envisagé de différentes manières selon qu'on les aborde de façon directe ou indirecte.

En premier lieu, on peut essayer de les déduire à partir des besoins ou des souhaits de critères de recherche exprimés par les utilisateurs à l'occasion d'une enquête d'analyse de besoin, réalisée soit au cours de la phase de définition du projet de dispositif, soit après que celui-ci ait été mis en place dans une perspective d'évaluation et d'évolution.

En second lieu, les questions formulées par les utilisateurs peuvent être directement recueillies, soit par les documentalistes, tuteurs ou autres personnes ressources auxquelles les utilisateurs peuvent être amenés à avoir recours en lien avec leurs activités de recherche de documents/d'information/de ressources, soit à partir de l'enregistrement des requêtes par le logiciel documentaire (la plupart des logiciels comprennent un module de statistiques).

Par conséquent, l'indexation –comme la constitution du fonds- ne doit pas être conçue de façon figée mais doit au contraire pouvoir être réajustée régulièrement en fonction de l'évolution du fonds et des besoins des utilisateurs (et de la connaissance/compréhension qu'en a l'institution de formation).

2.2.2.3. Les opérations d'indexation

En pratique, l'indexation consiste à renseigner un bordereau présentant sous forme de grille ou de questionnaire les différentes catégories d'informations préalablement identifiées comme pertinentes sur lesquelles porteront ensuite les recherches. L'indexation consiste à attribuer dans chacun des champs des « termes¹ » représentatifs du contenu des documents analysés. L'ensemble des termes relevant d'une même catégorie servira à constituer les index d'interrogation sur lesquels porteront les recherches. La grille de description des documents oraux du centre de ressources de l'université de Nancy II présentée dans le chapitre 2 (4.2.1) est un exemple de formulaire d'indexation ou, plus précisément, de guide pour l'analyse documentaire (la grille rassemble tous les éléments d'identification et de description du contenu, dont le résumé).

On peut distinguer deux grandes étapes à l'intérieur du processus d'indexation (S. Waller, *ibid.*):

¹ « Mots clés » ou « descripteurs » suivant le langage documentaire choisi. Nous aborderons cette question plus bas.

- l'identification et la sélection des concepts ou informations à indexer,
- la transcription de ces concepts dans un langage documentaire.

Lors de la première étape, l'opération de reconnaissance des notions à indexer doit obéir aux principes d'*exhaustivité* et de *sélectivité* : toute l'information susceptible d'intéresser l'utilisateur final, et uniquement celle-ci, doit être retenue. Selon J. Chaumier (2007), la clef de la sélectivité réside dans la question de savoir si, en réponse à une interrogation portant sur tel ou tel concept, le document proposé serait pertinent aux yeux de l'utilisateur.

Selon P.-D. Pomart (in Cacaly et al, *ibid.*), l'une des difficultés majeures du travail d'indexation tient au niveau de *profondeur* requis, c'est-à-dire au nombre de termes pouvant être utilisés pour décrire un document. Cette question est étroitement liée à celle de la *spécificité*, c'est-à-dire le degré de détails de la description. Il n'y pas de réponse unique à ces questions :

[...] tout dépend du document, de sa nature, de son importance intrinsèque et de son importance relative par rapport aux autres documents contenus dans le système documentaire ou la banque de données. Il faut tenir compte également des pratiques documentaires et de la qualité des usagers. (Pomart, *ibid.*, p. 130, entrée « indexation »).

C. Guinchat et Y. Skouri (*ibid.*) indiquent que le niveau d'indexation doit varier en fonction des objectifs que doit servir la banque de données :

Dans le cas où l'indexation doit répondre à plusieurs objectifs, il est alors possible de couvrir tous les niveaux d'indexation, du plus fin au plus général, permettant de répondre aux demandes très spécifiques ou se situant à un niveau plus général (Norme AFNOR NF Z 44-102, 1978). (*Ibid.*, p. 58)

Dans le contexte des dispositifs d'apprentissage autodirigé les questions de la profondeur et de la spécificité de l'indexation doivent être posées pour chaque catégorie de ressources, lesquelles, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, n'appellent pas les mêmes « descripteurs¹ » suivant s'il s'agit de ressources construites ou à construire (documents authentiques mais aussi documents de référence), etc. Chaque catégorie de ressources constitue en elle-même un fonds spécifiques qui doit être indexé en tant que tel, c'est-à-dire en fonction du type d'information, et du degré de précision, que l'on souhaite fournir à l'apprenant. En ce qui concerne les ressources construites basées sur du matériel éditorial, nous avons également vu dans le chapitre 2 que le degré de précision de l'information pouvant être fourni à l'apprenant était subordonné au découpage préalable des

¹ Nous utilisons ici ce terme dans un sens général, c'est-à-dire non nécessairement lié à la notion de thésaurus.

documents en unité d'information ou de ressource. De la même façon, le degré de profondeur et de spécificité de l'indexation va avoir un impact sur le degré de précision des recherches pouvant être menées par les utilisateurs, en fonction également des modalités d'interrogation offertes par le logiciel documentaire. Profondeur et spécificité sont donc en relation étroite avec le niveau didactique puisqu'elles illustrent les conceptions relatives au degré de guidage que l'on aspire à offrir à l'apprenant -via le catalogue informatisé- pour ses activités de sélection des ressources d'apprentissage.

Indépendamment des décisions liées aux fonctions attribuées au catalogue informatisé et aux besoins des utilisateurs, les choix relatifs à la profondeur de l'indexation posent les difficultés suivantes :

Une indexation trop légère tend à se rapprocher d'une indexation matière (de type classification) alors qu'elle doit en rester distincte. Indexer, ce n'est pas classer un document dans un tiroir ou lui coller une étiquette, c'est dégager les quelques termes capables de donner une image fidèle d'un contenu. A l'inverse une indexation trop fouillée pose le problème de la pondération entre les termes en mettant sur le même plan thèmes importants et thèmes secondaires. (Pomart, *ibid.*, p. 130, entrée « indexation »).

Dans le cas d'une indexation profonde, c'est-à-dire fournissant un nombre important de termes, la discrimination de l'importance relative des informations indexées par rapport au sens ou à la valeur globale d'un document ou d'une ressource peut trouver des solutions dans la distinction entre « sujet principal » et « sujet secondaire » ou grâce au procédé de la pondération :

[La pondération est l'] opération qui consiste à affecter un poids, représenté par un symbole, aux termes d'indexation et de recherche. Ce poids permet de préciser l'importance relative des notions représentées dans les documents par rapport à ceux identifiés dans la question, selon une échelle déterminée. La pondération est utilisée pour trier et classer les résultats d'une recherche. (Boulogne, 2004, entrée « pondération »).

2.2.2.4. Evaluation et conditions de qualité de l'indexation

La qualité d'une indexation s'évalue à partir de l'analyse des résultats de la recherche documentaire, du point de vue quantitatif et qualitatif (Guinchat et Skouri, 1996).

La dimension quantitative des résultats de recherche est mesurée par le *taux de rappel* :

Mesure de l'efficacité d'un système d'indexation et de recherche établie à partir du ratio entre le nombre de documents pertinents trouvés lors d'une recherche documentaire et le nombre total de

documents pertinents existant dans le système. C'est un indicateur de mesure du silence. (Boulogne, 2004)

La dimension qualitative est appréciée à partir du calcul du *taux de précision* :

Mesure de l'efficacité d'un système d'indexation et de recherche établie à partir du ratio entre le nombre de documents pertinents trouvés lors d'une recherche documentaire et le nombre total de documents trouvés en réponse à la question. C'est un indicateur de mesure du bruit. (*Ibid.*)

Selon les normes AFNOR et ISO, la qualité des opérations d'indexation dépend de deux facteurs : les *qualités de l'indexeur* et les *qualités du langage documentaire* (Guinchat et Skouri, 1996, Waller, 1999).

L'indexeur doit avoir les savoirs et les savoir-faire suivants :

- « maîtrise et respect de la méthodologie spécifique à l'analyse documentaire : impartialité, neutralité, objectivité ;
- maîtrise du domaine d'information et des outils documentaires : connaissance du vocabulaire spécifique du domaine, connaissance des besoins en information de ses utilisateurs, maîtrise de l'outil d'indexation » (Guinchat et Skouri, 1996, p. 59).

Dans le cas des dispositifs d'apprentissage autodirigé, cela suppose que l'indexeur connaisse la nature et les grandes lignes du projet d'autoformation et, surtout, qu'il soit au clair sur la fonction devant être remplie par les ressources ainsi que sur les différents types d'informations et d'aides que l'on souhaite fournir à l'apprenant via l'indexation. Sans cette (in)formation, l'indexation produite risque de manquer de pertinence.

Le *langage documentaire* doit présenter les trois qualités suivantes :

- « adaptation au(x) domaine(s) couvert(s) ;
- cohérence entre le degré de spécificité de l'outil et le niveau des besoins en informations ;
- degré de compatibilité avec d'autres outils d'indexation » (Guinchat et Skouri, 1996).

Aux qualités de l'indexeur et du langage documentaire, S. Waller (1999) ajoute les *possibilités techniques du logiciel documentaire* comme troisième élément jouant un rôle déterminant vis-à-vis de l'efficacité de l'indexation et de la recherche documentaire. Comme nous aurons l'occasion d'en reparler plus bas, tous les logiciels documentaires n'ont pas la

même flexibilité au niveau de leur interface de recherche, ce dont il faut tenir compte au moment de définir la politique d'indexation.

2.3. Les langages documentaires

La notion de langage documentaire s'oppose à celle de langage naturel (utilisé pour les résumés) et désigne :

[Un] langage artificiel, métalangage, constitué de notions et de relations entre ces notions. Sa finalité est de formaliser à la fois les notions contenues dans les documents et l'expression des demandes d'information. C'est un système de représentation synthétique du contenu des textes.

Les langages documentaires constituent des passerelles entre la formulation des informations écrites dans les documents et le langage propre du demandeur d'information. De fait, ils servent tout à la fois à l'indexation et à la recherche documentaire. Aussi doivent-ils pouvoir exprimer tous les sujets possibles tout en fournissant des équivalences biunivoques entre les notions et leur représentation aussi étroite que possible. (Cacaly et al, *ibid.*, p. 152, entrée « langage documentaire »).

Les langages documentaires sont donc à l'interface entre le fonds documentaire et les représentations de l'apprenant concernant ses besoins mais aussi le contenu et l'indexation du fonds. Ils jouent le rôle d'outils du « dialogue » entre l'apprenant et les documents du fonds.

Les langages documentaires se répartissent en deux grandes catégories : les langages à *structure hiérarchique*, les *classifications*, et les langages à *structure combinatoire*, principalement représentés par les *thésaurus*.

2.3.1. Les classifications

Les classifications sont historiquement le premier type d'outil d'indexation à avoir été utilisé dans les systèmes documentaires. Comme nous l'avons déjà indiqué,

[...] les classifications proposent une organisation des connaissances en un système ordonné de classes et de sous-classes. Leur structure est dite hiérarchique ou encore arborescente car elles parcourent les savoirs des notions générales aux objets particuliers. Les classifications combinent deux fonctions : l'une intellectuelle, le regroupement des documents par sujet, l'autre physique, le rangement des documents sur les étagères (les classifications fournissent les cotes de classement). (Cacaly, *ibid.*, p. 153, entrée « langage documentaire »).

Il existe des classifications encyclopédiques portant sur l'ensemble des connaissances, telles que la Classification décimale de l'Américain Melvil Dewey ou la Classification

Décimale Universelle (C.D.U) des Belges Paul Otlet et Henry Fontaine¹, qui sont utilisées pour le classement des documents dans de nombreux établissements de type bibliothèques municipales ou bibliothèques universitaires. On trouve également des classifications ciblées sur des domaines de connaissance spécifiques dans des centres de documentation spécialisés.

Mis à part sur la Toile où l'on a vu se développer de nombreux annuaires obéissant à la logique classificatoire, les systèmes de classification ne sont presque plus utilisés pour l'indexation et servent avant tout au rangement physique des documents :

L'abandon des classifications pour la représentation des connaissances est l'aboutissement à la fois de facteurs internes et externes. En effet, la rigidité des classifications, la pauvreté de l'indexation qu'elles permettent, des relations sémantiques réduites à l'inclusion, d'une part, mais également la primauté des périodiques scientifiques sur le livre, l'irruption de l'informatique dans la chaîne documentaire ont renvoyé définitivement les classifications dans leurs bibliothèques originelles. (Cacaly, *ibid.*)

2.3.2. Les thesaurus

2.3.2.1. Présentation

Les *thesaurus*, comme les *lexiques* servent à l'indexation des divers concepts contenus dans les documents. Ils appartiennent à la catégorie des langages documentaires dits à structure *combinatoire* car ils permettent de décrire les documents via une combinaison de mots-clés ou de descripteurs.

Le *lexique* est une « liste de mots-clés, classés par ordre alphabétique, correspondant aux notions les plus usitées dans un domaine dans une banque d'informations » (Cacaly et al, *ibid.*, p. 156, entrée « lexique »). Le lexique peut inclure des relations d'équivalence (synonymie et quasi-synonymie) ou de voisinage (ressemblance partielle) entre les termes (Boulogne, 2004). En ce sens, il constitue le point de départ des *thesaurus*.

Le *thesaurus* est une liste *normalisée* (on privilégie le masculin, le singulier et la forme substantive) et *structurée* de termes (« descripteurs » et « non descripteurs ») reliés entre eux par différents types de *relations sémantiques* (d'équivalence, de hiérarchie et d'association). Ces termes sont combinés entre eux pour décrire les documents et écrire les questions lors de l'interrogation d'une banque de données.

¹ Les deux classifications ont été créées à la fin du XIXème siècle.

« Plus riche de relations, de notations, de modes d'entrée » que le lexique, le thésaurus est selon S. Waller (ibid.) « l'outil d'indexation par excellence » (ibid., p. 206). « Il donne, en outre, une vision structurée du vocabulaire d'une discipline et joue un rôle pédagogique essentiel, tant pour l'analyste novice que pour l'utilisateur débutant » (ibid.). Certains logiciels documentaires permettent en effet l'affichage du thésaurus tant à l'indexation qu'à l'interrogation (Cacaly et al, ibid.).

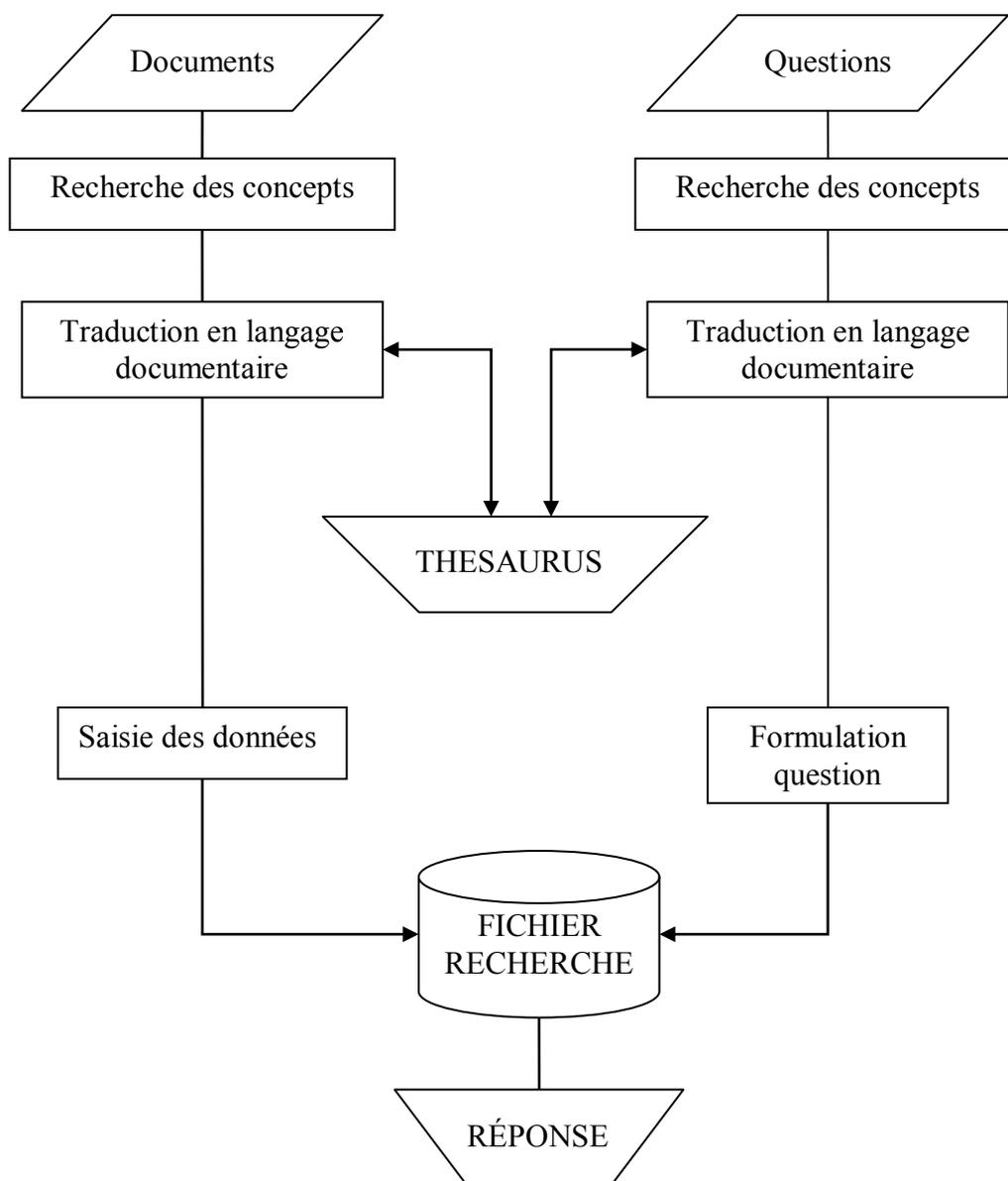


Figure 12 : Le thésaurus à l'interface entre les documents et les questions des utilisateurs
(Chaumier, 2007, p. 54)

2.3.2.2. Les relations sémantiques entre les descripteurs

Ces relations sont au nombre de trois (Chaumier, Waller) :

- la relation d'équivalence
- la relation hiérarchique
- la relation d'association

La relation *d'équivalence*, déjà présente dans les « lexiques » a pour but d'éliminer la synonymie. Elle permet de ne retenir qu'un seul terme descripteur pour plusieurs termes synonymes ou quasi synonymes. Par conséquent, dans un thesaurus, pour deux termes synonymes, on renverra au terme sélectionné. Par exemple, pour le terme « PASSE-TEMPS », on pourra avoir l'indication « employer LOISIR ».

La relation *hiérarchique* permet d'exprimer des rapports de supériorité et de subordination entre les concepts. Elle permet de structurer les descripteurs soit en grandes familles sémantiques à l'intérieur desquelles elle établit une hiérarchie de type arborescent entre mots de sens proche, soit en grandes catégories ou *facettes* (Waller, *ibid.*). Les facettes permettent « le regroupement d'un ensemble de notions en fonction d'un point de vue sous lequel on les considère (par ex. : processus, propriété, outil, matériau...) » (Cacaly et al., *ibid.*, p. 106, entrée « facette »). La relation hiérarchique permet également de situer deux termes l'un par rapport à l'autre :

INSTRUMENT À VENT

Terme générique INSTRUMENT DE MUSIQUE

Terme spécifique TROMBONE

La relation *d'association*, selon S. Waller (*ibid.*), permet d'assouplir ce qu'une relation hiérarchique implique de rigueur en permettant de mettre en rapport « des descripteurs de sens ou d'usage voisins, situés dans des champs sémantiques différents » (*ibid.*, p. 210):

Cette relation indique des analogies de signification entre les termes, établit une correspondance entre des sujets différents mais que leur usage rapproche. Elle implique théoriquement la réciprocité : une question posée à partir d'un descripteur peut trouver une autre forme de réponse dans un descripteur associé. C'est la plus efficace des relations d'ouverture, mais elle est établie d'avantage sur l'usage que sur la théorie ; elle est donc particulièrement tributaire du lieu où l'on utilise le thesaurus et apparaît toujours arbitraire à l'utilisateur extérieur. (*Ibid.*).

La relation d'association permet d'élargir une recherche.

Exemple :

HYMNE NATIONAL

Terme associé PATRIOTISME

En résumé, dans un thesaurus, un descripteur peut être défini par les relations (et les abréviations suivantes :

X	descripteur
EP	synonyme interdit
TG1, 2...	termes génériques
TS1, 2...	termes spécifiques
TA	termes associés

Dans les systèmes documentaires dédiés aux ressources d'apprentissage autodirigé, le recours à un ou plusieurs thesaurus peut être intéressant pour l'indexation des concepts relatifs aux « thèmes » (la famille, les vacances, le travail, etc.), à la « grammaire », ou encore aux « actes de parole », qui sont des dimensions susceptibles d'être décrites par un grand nombre de descripteurs entretenant entre eux les différents types de relations sémantiques que nous venons d'aborder.

2.3.2.3. L'adéquation avec les possibilités offertes par l'informatique documentaire

Selon C. Guinchat et Y. Skouri (ibid.),

Le thesaurus correspond à la véritable explosion de l'information et à la révolution de l'informatique. Son organisation et sa structure reflètent la complexité des données à traiter et leurs inter-relations. (Ibid., p. 119)

En outre, le développement de l'informatique documentaire a permis une démultiplication de l'efficacité des thesaurus. En effet, la structure du thesaurus est congruente avec l'utilisation par l'informatique des opérateurs booléens permettant les combinaisons de descripteurs (Cacaly et al, ibid., p. 153).

C'est l'apparition de l'ordinateur dans le traitement de l'information qui a permis la naissance de ce type de langage. On peut donc considérer que la finalité dernière d'un thesaurus est son exploitation

par ordinateur. Mais il est évident qu'un centre de documentation peut parfaitement utiliser un thesaurus sans être automatisé. (Guinchat et Skouri, *ibid.*, p. 120)

2.3.3. Synthèse des éléments à prendre en ligne de compte pour le choix et l'élaboration d'un langage documentaire

Le tableau récapitulatif de C. Guinchat et Y. Skouri (*ibid.*) nous semble fournir une bonne vision d'ensemble des avantages et inconvénients des principaux types de langages documentaires en lien avec divers types de besoins d'indexation et de recherche :

TYPE DE LANGAGE	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS	OBSERVATIONS
Classifications encyclopédiques type CDU	<ul style="list-style-type: none"> - système universel - regroupement des notions sous un indice précis - classement des ouvrages sur des rayonnages suivant le classement des fiches 	<ul style="list-style-type: none"> - manque de souplesse - difficulté d'introduire de nouveaux indices - volume important des tables - peu adaptés à des domaines très spécifiques - complexité et longueur des indices pour les notions complexes 	<ul style="list-style-type: none"> - mieux adaptées aux bibliothèques qu'aux services de documentation
Classifications spécialisées	<ul style="list-style-type: none"> - regroupement des notions sous un indice précis - adaptées aux besoins des utilisateurs - classement sur rayonnage suivant classement des fiches 	<ul style="list-style-type: none"> - manque de souplesse - difficulté d'introduire des notions nouvelles - difficulté de classer les notions hors sujet 	<ul style="list-style-type: none"> - peuvent être adoptées par une bibliothèque ou un service de documentation spécialisés. Ce dernier, en cas d'automatisation, peut conserver le système pour le classement sur rayonnages.
Lexiques de mots (mots-clés, vedettes-matières)	<ul style="list-style-type: none"> - grande souplesse - indexation fine - mise à jour sans problèmes - adaptés à l'automatisation 	<ul style="list-style-type: none"> - encombrement du fichier matière - manque de hiérarchisation, difficultés de recherche - impossibilité de classer les documents sur les rayonnages avec ce système 	<ul style="list-style-type: none"> - conviennent mieux à un service de documentation
Thésaurus	<ul style="list-style-type: none"> - grande souplesse - hiérarchisation - universalité dans son domaine - indexation en profondeur - automatisation 	<ul style="list-style-type: none"> - encombrement des fichiers dans les systèmes manuels - rangement sur rayonnages différent du classement dans le fichier. 	<ul style="list-style-type: none"> - convient à un service de documentation automatisé ou avec une perspective d'automatisation - outil de recherche des bases de données

Figure 13 : Tableau récapitulatif et comparatif de quelques types principaux de langages documentaires

(Guinchat et Skouri, *ibid.*, p. 135)

Outre les caractéristiques ci-dessus, le choix et l'élaboration d'un ou de plusieurs langages documentaires doit se faire en fonction des éléments suivants:

- Le *volume* et la *diversité du fonds* : un fonds constitué de quelques dizaines de ressources n'a pas besoin d'être indexé de façon aussi précise qu'un autre qui en contient plusieurs centaines. La diversité augmente avec le nombre de ressources, lesquelles deviennent également moins visibles à mesure que la taille du fonds augmente.
- Les besoins en termes de *profondeur d'indexation*, en lien avec la définition de « l'unité de ressource » (Chen, 2005) et la précision du guidage que l'on souhaite offrir à l'apprenant. Plus les ressources seront délimitées précisément en termes de contenus (comme par exemple un acte de parole en situation) plus les besoins de précision de l'indexation seront importants.
- Les *ressources humaines* disponibles, en termes d'heures de travail mais aussi de formation pour indexer les ressources et élaborer le langage documentaire. Au cœur du système documentaire, l'indexation est une opération qui prend du temps et qui doit être menée avec rigueur et méthode par un personnel formé. En ce qui concerne le choix et l'élaboration d'un langage combinatoire pour un catalogue informatisé, si la supériorité du thésaurus semble incontestable en termes d'efficacité de l'indexation, il s'agit aussi d'un outil beaucoup plus long et complexe à élaborer que le lexique.
- Les *caractéristiques du logiciel documentaire* utilisé pour le catalogue informatisé. Tous les logiciels documentaires n'ont pas le même degré de flexibilité et vont imposer un certain nombre de contraintes qui vont avoir un impact sur l'indexation et le langage documentaire utilisé. Ces contraintes se situent, par exemple, au niveau du nombre de fichiers inversés ou d'index pouvant être contenus dans la base de données, ou bien au niveau de la structure des notices (nombre de champs, taille d'un champ, nombre de valeurs dans un champ, taille d'une valeur) ou encore au niveau de la structure du thésaurus (nombre et longueur maximum des termes, type et nombre de relations sémantiques) (Chaumier, 2007, p. 77).

2.4. La recherche documentaire via les catalogues informatisés

La notion de recherche documentaire désigne :

[L'] ensemble des méthodes, procédures et techniques ayant pour objet de retrouver des références de documents pertinents (répondant à une demande d'information) et les documents eux-mêmes. (Boulogne, 2004, entrée « recherche documentaire »)

Comme l'indique cette définition, la notion de « recherche documentaire » n'est pas limitée aux banques de données, lesquelles ne représentent qu'un outil possible parmi l'ensemble des différents moyens permettant de trouver des documents et informations (accès direct aux documents sur des rayonnages, demande adressée à un documentaliste, etc.). Par conséquent, cette sous-section ne s'intéresse qu'aux instruments de la recherche documentaire offerts par les banques de données/catalogues informatisés. Notre objectif est de repérer les principaux modes de recherche liés à l'informatique documentaire ainsi que les divers éléments pouvant jouer un rôle dans la mise en œuvre concrète de ces différentes possibilités.

2.4.1. Principaux modes de recherche offerts par l'informatique documentaire

Nous distinguerons entre la recherche basée sur un langage contrôlé et la recherche en texte intégral.

2.4.1.1. La recherche en langage contrôlé

Selon, A. Boulogne (2004), la recherche en langage contrôlé désigne :

[Un] mode de recherche d'information dans lequel les termes de l'indexation des documents et de l'équation de recherche sont choisis parmi ceux d'un langage documentaire contrôlé. (Ibid., entrée « recherche en langage contrôlé »).

Par conséquent, la recherche en langage contrôlé s'effectue dans les différents champs d'indexation à partir des mots clés d'un lexique ou des descripteurs d'un thesaurus.

La sélection des mots clés ou des descripteurs peut être réalisée de différentes façons par l'utilisateur :

- à partir d'un menu déroulant affecté à chaque catégorie de mots clés (cf. l'interface de recherche du CLYC, centre de ressources de l'Université Nancy 2 à la fin du chapitre 2) ;

- à partir d'un thésaurus (cf. l'exemple du thésaurus de la santé publique dans l'annexe n°3) ;
- ou encore à partir de la liste alphabétique rassemblant tous les mots clés d'un lexique (cf. les exemples de Linguanet et du Centre de Ressources en Anglais du CNAM dans l'annexe n°4).

En fonction des types de questions et des fonctionnalités propres à chaque banque de données, la recherche pourra porter sur un champ précis, sur plusieurs champs ou encore sur l'ensemble des champs indexés.

Les opérateurs booléens permettent de combiner des interrogations sur des valeurs présentes dans plusieurs champs :

- OU est un opérateur *d'union* de plusieurs ensembles, qui relie les termes dont l'un, l'autre ou les autres doivent correspondre au document recherché. Par exemple l'équation de recherche « « compréhension orale » OU « compréhension écrite » OU « débutant » » permettra de trouver des documents indexés avec un seul de ces termes, deux de ces termes ou bien les trois à la fois. L'opérateur OU est un *extenseur* car plus le nombre de termes reliés par cet opérateur est grand, plus les probabilités de réponse sont grandes et le nombre de documents retrouvés important (Chaumier, 2007).
- SAUF est un opérateur *d'exclusion* d'un ou de plusieurs ensembles, qui relie des termes dont un ou plusieurs ne doivent pas se trouver dans les références recherchées. Par exemple, l'équation de recherche « « film » ET « espagnol » SAUF « sous-titrage français » » permettra de trouver des films en espagnol en excluant ceux qui sont sous-titrés en français.
- ET est un opérateur *d'intersection* de deux ou plusieurs ensembles, qui relie des termes devant se trouver ensemble dans le document recherché. Par exemple, l'équation de recherche « « compréhension orale » ET « transcription » » donnera comme résultats uniquement les ressources de compréhension orale comportant une transcription. L'opérateur ET est un *restreuteur* comme l'opérateur SAUF car plus le nombre de ET est important dans une requête, plus les probabilités de réponse diminuent (Chaumier, *ibid.*).

La recherche documentaire est un processus itératif : en fonction des résultats obtenus, l'utilisateur va l'élargir en appliquant l'opérateur OU ou la restreindre en appliquant l'opérateur ET (ibid.).

Par ailleurs, suivant les logiciels documentaires, les possibilités de combinaisons d'opérateurs seront plus ou moins étendues. Par exemple, certains logiciels obligent à utiliser le même opérateur entre les différents champs, ce qui signifie que si l'utilisateur opte pour une recherche multicritère, il devra choisir un seul opérateur parmi OU, ET et SAUF pour préciser les contours de sa recherche. Aussi, suivant la flexibilité du paramétrage autorisé, la requête « « film » ET « espagnol » SAUF « sous-titrage français » » pourra être formulée avec certains logiciels mais pas avec d'autres. Cela ne constitue pas en soi un inconvénient car le degré de précision d'une requête est également très lié à la profondeur, et donc à la précision, de l'indexation. Dans tous les cas, plus une recherche sera précise, plus le nombre de résultats possibles sera limité et le risque de silence important. Toutefois, cela dépend aussi du volume de documents indexés. Le degré de précision de l'indexation et des requêtes pouvant être formulées doit être adapté en fonction de la quantité de documents disponibles. Chacun des éléments qui forment un système documentaire est en interaction avec les autres éléments du système ce qui implique que les caractéristiques des différentes composantes doivent être pensées en fonction des autres.

2.4.1.2. La recherche en texte intégral

D'après C. Morizio (ibid.), on distingue parfois entre la « *recherche plein texte* » et la « *recherche en texte intégral* » : la première porte sur une référence bibliographique (tous champs confondus : champs de description et de contenu –indexation et résumé) et la seconde sur le document primaire lui-même (cas des documents numérisés). Cette distinction touche à la nature du document sur lequel porte la recherche et non au fonctionnement de ce type de recherche qui, dans les deux cas, implique la « constitution automatique de fichiers inversés à partir des chaînes de caractère du texte » (Cacaly et al, entrée « texte intégral », p. 261). Il faut toutefois distinguer entre deux approches :

- la recherche portant sur des mots du texte ;
- la recherche en langage naturel par l'intermédiaire d'outils linguistiques

a. La recherche de mots du texte

Ce mode de recherche vise des mots figurant dans des parties textuelles des documents (résumé ou document numérisé). J. Chaumier (ibid.) le désigne comme étant « en texte naturel » car la coïncidence entre les termes de la question et ceux du document doit être exacte contrairement au mode de recherche en « langage naturel » qui implique diverses opérations d'analyse linguistique.

Les données sur lesquelles porte la recherche sont constituées de tous les mots des textes moins les mots que l'on dit « vides » tels que les prépositions, les articles, etc.

Les requêtes formulées sur les mots du texte peuvent employer des opérateurs booléens ainsi que les *opérateurs de troncature* et des *opérateurs de proximité*.

Un opérateur de troncature désigne :

[Un] opérateur de recherche masquant un ou plusieurs caractères d'un mot recherché et permettant d'effectuer la recherche sur une ou des parties de mots. Suivant les systèmes, il est possible d'effectuer la troncature à droite, à l'intérieur du mot (masque) ou à gauche. (Boulogne, 2004)

La troncature à droite ou à gauche d'un mot est souvent exprimée par un *astérisque* et, à l'intérieur d'un mot, par un *point d'interrogation*.

Exemples :

- La troncature à droite permet de formuler des recherches portant sur des mots contenant la même racine ou le même préfixe : la requête portant sur « franco* » permet de trouver les termes *francophone*, *francophonie*, *francophobe*, etc.
- La troncature à gauche permet de formuler des recherches portant sur des mots se terminant par le même suffixe : la requête portant sur « *phobe » permet de trouver les notices ou les documents primaires contenant les termes *technophobe*, *agoraphobe*, etc.
- La troncature centrale ou « masque » remplace un ou plusieurs caractères dans un mot : la requête portant sur « francopho?e » débouche sur *francophobe* et *francophone*.

Un opérateur de proximité désigne :

[Un] mode de recherche informatisée d'information opérant sur des parties textuelles de documents et permettant, grâce à des opérateurs de proximité, de définir des distances entre les termes de recherche

composant l'équation de recherche, en précisant éventuellement les structures du texte sur lesquelles l'appliquer (phrase, paragraphe). (Boulogne, 2004)

Par exemple, l'opérateur AVEC implique la présence des mots demandés à l'intérieur d'une même phrase du texte (une phrase étant l'espace repéré entre deux points) (Chaumier, *ibid.*) : la requête portant sur « « mémoire* » AVEC « ordinateur* » permet de chercher les documents dans lesquels ces deux mots, au singulier ou au pluriel seront situés dans une même phrase, quelle que soit leur position l'un par rapport à l'autre (*ibid.*).

L'opérateur ADJ permet quant à lui de préciser, « dans l'intersection des termes, leur place respective à l'intérieur de la phrase. Les mots doivent se trouver adjacents dans le texte, suivant l'ordre fixé par l'écriture de la question » (*ibid.*) : la requête portant sur « « document* » ADJ « automatique* » » permet de rechercher les documents comportant les termes ayant pour racine « document » et « automatique », se trouvant en position adjacente et formant l'expression « documentation automatique ». En revanche, l'expression « automatique documentaire » ne serait pas retenue (*ibid.*).

La recherche de mots, « en texte naturel » génère beaucoup de bruit car elle ne permet pas de tenir compte de phénomènes tels que la polysémie ou les mots composés.

b. La recherche en langage naturel par l'intermédiaire d'outils linguistiques

La recherche en langage naturel désigne :

[Un] mode de recherche d'information dans lequel l'indexation des documents et la formulation de l'équation de recherche s'appuient sur des termes du langage naturel, et sont associées à des traitements linguistiques et/ou sémantiques. (Boulogne, 2004)

Ce mode de recherche permet de tenir compte des spécificités du langage naturel et, pour cette raison, donne de meilleurs résultats que les recherches en texte naturel. Selon J. Chaumier, la recherche en langage naturel vise à se substituer aux langages procéduraux (Chaumier, *ibid.*) ; ce que l'on conçoit facilement étant donné le décalage entre la « lenteur » de l'indexation humaine et l'augmentation exponentielle du nombre de documents et d'information potentiellement disponibles sur supports numériques.

On peut distinguer cinq niveaux d'analyse permettant de lever les ambiguïtés du langage naturel :

- le niveau morphologique : c'est le niveau de reconnaissance du mot ou du syntagme ;

- le niveau lexical : c'est le niveau de la lemmatisation ou réduction d'un mot à sa forme canonique ;
- le niveau syntaxique : c'est le niveau de l'utilisation de la grammaire ;
- le niveau sémantique : c'est le niveau de la reconnaissance des concepts, celui qui saurait passer de la phrase « un digitigrade plongé dans un liquide à ébullition éprouvera la plus vive répulsion vis-à-vis de tout autre liquide » à la phrase « chat échaudé craint l'eau froide » ;
- le niveau pragmatique : c'est le niveau de la connaissance du monde réel, qui peut être illustré par la célèbre phrase « la gardienne de la lionne enrhumé. Elle tira son mouchoir de sa poche ? » Quel automate saura dire qui est enrhumé ? (Chaumier, *ibid.*, p. 86)

A l'exception du niveau pragmatique, on retrouve ces divers niveaux d'analyse dans les logiciels documentaires permettant les recherches en langage naturel et ce selon le processus suivant :

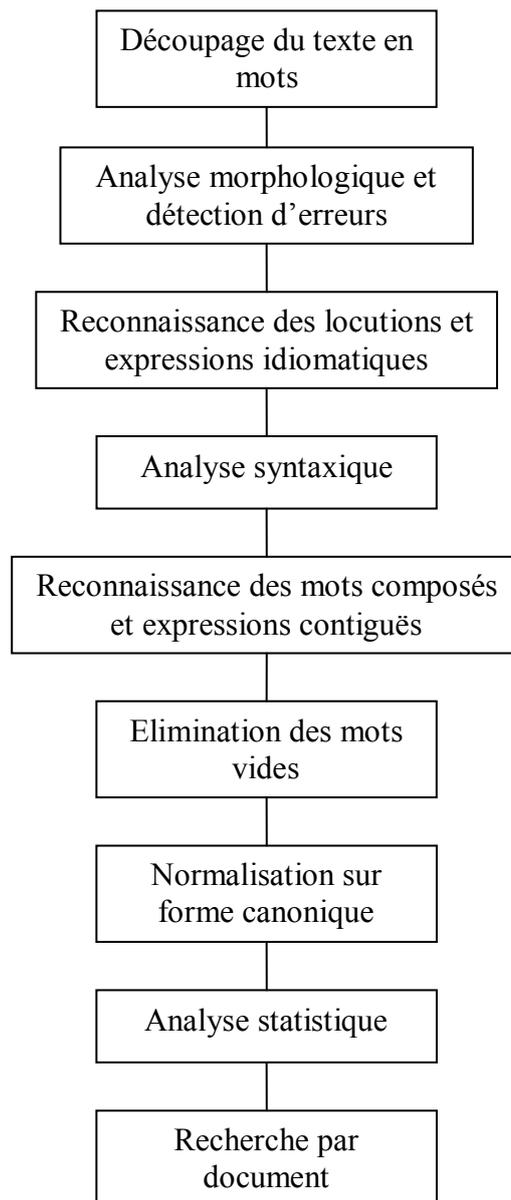


Figure 13 : *Modèle d'analyse du langage naturel dans les logiciels documentaires basés sur une approche du langage naturel*
(Chaumier, 2007, p. 87)

L'avant dernière étape, d'analyse statistique, réfère au calcul d'occurrence des termes dans un texte. Enfin, le modèle probabiliste est utilisé pour le classement de pertinence des documents trouvés. Ce modèle est basé sur les indices de fréquence d'un terme dans un document par rapport à cette fréquence dans l'ensemble du corpus (Chaumier, 2007, p. 88).

2.4.1.3. Conclusion : vers une importance croissante de la recherche en texte intégral pour l'accès aux ressources d'apprentissage autodirigé ?

Dans le cadre des dispositifs d'apprentissage autodirigé, la description des ressources par une indexation humaine est la condition sine qua non d'une véritable « mise à disposition » des ressources, au sens de service offert à l'apprenant. A ce mode d'indexation correspond le mode de recherche basé sur une combinaison de mots clés ou de descripteurs issus d'un langage contrôlé.

En complément de ce mode de recherche, on peut s'attendre à un développement de la recherche en texte intégral. En effet, le nombre de documents sur support numérique ne cesse d'augmenter ce qui accroît d'autant le corpus de documents primaires pouvant être abordés directement par leurs contenus. Si l'indexation automatique ne peut remplacer tout le travail d'analyse et de structuration des ressources qui ne peut être réalisé que par des humains, il nous semble, qu'à l'intérieur d'un fonds sélectionné et structuré, la recherche en texte intégral peut représenter un complément intéressant pour des recherches très pointues, notamment en lien avec des aspects thématiques ; par exemple, pour une recherche de documents parlant de la « Tour Eiffel ».

2.4.2. Rôle des interfaces de recherche et de présentation des résultats

Le catalogue informatisé joue le rôle d'intermédiaire ou « d'interface » entre l'apprenant et le fonds de ressources mis à sa disposition par le dispositif d'autoformation. A l'intérieur des catalogues informatisés, cette fonction s'exerce concrètement via les interfaces de recherche et de présentation des résultats qui interviennent elles-mêmes à deux niveaux différents.

En premier lieu, les différents écrans correspondant servent à « présenter » et à « proposer » les différents modes et critères de recherche et de sélection des ressources.

En second lieu, ces écrans fournissent une certaine représentation, plus ou moins claire suivant les cas, de la structuration du fonds de ressources. Aussi, tout en devant être au service de l'utilisateur/apprenant afin de permettre à celui-ci de rechercher puis de sélectionner des ressources en fonction des critères de son choix, les interfaces de recherche et de présentation des résultats doivent aussi être conçues de façon à l'aider à se représenter le fonds de ressources avec sa structuration et ses caractéristiques propres. Comme on l'a vu, dans le cadre des dispositifs d'apprentissage autodirigé, les ressources sont structurées et décrites en fonction d'une certaine logique (ressources construites, à construire, activités,

aides, etc.) qu'il est important que l'apprenant s'approprie afin de pouvoir se repérer dans le fonds et tirer le meilleur parti des ressources mises à sa disposition (en adaptant éventuellement ses méthodes de travail). Cette dimension de « reflet » de la structure du fonds est non seulement indispensable pour la bonne gestion du processus de recherche mais peut, de plus, jouer un véritable rôle formatif dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage autodirigé.

Concrètement, cela signifie qu'au moment de la conception des interfaces de recherche et de présentation des résultats, une véritable réflexion doit être menée sur la façon de présenter et d'organiser l'information et les outils de recherche à l'intention de l'utilisateur / apprenant afin de faire ressortir clairement à quel niveau se situent les différentes catégories de descripteurs (véritables axes structurant des ressources ou bien caractéristiques secondaires). A cet égard, le choix effectué par le CLYC (cf. chapitre 2) de proposer deux interfaces de recherche distinctes pour les méthodes de langue et les documents authentiques est tout à fait intéressant. Comme autre exemple des multiples solutions envisageables, on peut évoquer le choix d'organiser ou de guider la recherche en deux étapes, en la faisant d'abord porter sur les champs qui auront été définis comme étant les plus fondamentaux puis, dans un second temps, en offrant la possibilité d'affiner la liste de résultats obtenus à partir d'une seconde catégorie de critères. Cette solution correspond à l'option prise dans un des catalogues que nous analyserons dans le chapitre suivant.

3. Les métadonnées pour l'indexation des documents numériques

3.1. La notion de métadonnées

D'un point de vue étymologique, le terme « métadonnée » désigne une donnée sur une donnée, ce qui englobe les mots clés et le résumé issus de l'analyse documentaire « classique ». Dans les faits, le terme « métadonnée » est apparu dans les années 90 en lien avec la description des ressources Internet et est maintenant utilisé pour l'indexation de tous les types de documents numériques :

Ensemble structuré de données créées pour fournir des informations sur des ressources électroniques. Elles peuvent remplir différentes fonctions : a) gestion des ressources décrites (suivi du cycle de vie : création, modification, archivage) ; b) informations sur le contenu de la ressource pour en faciliter la découverte, la localisation, l'accès ; c) suivi de l'utilisation et du respect des droits et conditions d'utilisation associés à la ressource. Elles peuvent être exprimées dans le même format technique de codage que celui de la ressource qu'elles accompagnent et être disponibles en même temps qu'elle. Les métadonnées peuvent être écrites actuellement selon plusieurs standards : RDF (Resource description

framework), TEI (Text encoding initiative), syntaxe " meta " HTML et Dublin Core, DTD EAD (Encoding archival description), etc. (Boulogne, 2004, entrée « métadonnées »)

Alors que dans les catalogues de bibliothèques traditionnelles, les notices descriptives sont séparées des documents primaires, les ressources électroniques intègrent souvent les métadonnées à l'intérieur même de leur contenu. En réalité, l'emplacement interne ou externe à la ressource des métadonnées est secondaire car celles-ci sont dans tous les cas conçues pour être exploitées autant par des humains que par des machines. Les navigateurs Web savent les reconnaître et les exploiter adéquatement lors d'une recherche et permettent ainsi la recherche de documents précis en fonction de critères établis¹.

Suivant la nature textuelle, sonore, iconique du contenu des ressources mais aussi le domaine de connaissances et surtout l'objectif poursuivi par la description, les champs de métadonnées peuvent être extrêmement diversifiés. Aussi, existe-t-il de nombreux standards² propres à différents domaines ou « métiers », tels que le CIMI (Computer Interchange of Museum Information) pour la description des ressources muséographiques, le RKMS (Recordkeeping Metadata Schema) pour la description des ressources audio ou encore le LOM (IEEE - Learning Object Metadata) pour la description des ressources éducatives³. Nous reviendrons plus bas sur le LOM.

L'intérêt principal des standards et des normes de métadonnées est qu'ils facilitent l'échange d'information et de ressources entre différents systèmes d'information.

3.2. Le Dublin Core Metadata Initiative (DCMI)

Le *Dublin Core Metadata Initiative*, souvent abrégé en « Dublin Core » ou en « DC », tire son nom d'un groupe de travail issu du NCSA (National Center for Supercomputing Applications) et de l'OCLC (Online Computer Library Center) qui s'est réuni en 1995 dans la ville de Dublin dans l'état américain de l'Ohio avec l'objectif de promouvoir l'adoption à

¹ BiblioDoc.Francophonie, Dossier sur les métadonnées (consulté en juillet 2009) : http://bibliodoc.francophonie.org/article.php3?id_article=172

² Un « standard » rassemble un ensemble de recommandations développées et préconisées par un groupe d'utilisateurs alors qu'une « norme » désigne un ensemble de règles de conformité qui sont édictées par un organisme de normalisation comme l'ISO, l'Organisation Internationale de Normalisation, ou l'AFNOR en France.

³ Peccatte, 2007, *Métadonnées : une initiation*, <http://peccatte.karefil.com/Software/Metadata.htm#Meta>, site recommandé dans le dossier d'Educnét sur l'indexation des ressources numériques : <http://www.educnet.education.fr/dossier/metadata/bibliographie/indexation-ressources-numeriques> (consulté en juillet 2009).

grande échelle de métadonnées standards et interopérables dans la description des ressources électroniques via la définition d'un standard minimal commun aux nombreuses nomenclatures issues des différentes disciplines. Par conséquent, le Dublin Core prend la forme d'un ensemble de quinze éléments de métadonnées générales pouvant s'appliquer à tous types de ressources numériques rassemblées dans des banques de données telles que, par exemple, les bibliothèques virtuelles.

On peut distinguer trois grands types d'informations apportées par les quinze éléments du Dublin Core :

- les métadonnées portant sur le *contenu* : « *Titre* », « *Description* », « *Sujet* », « *Source* », « *Couverture* », « *Type* », « *Relation* » ;
- celles relatives à la *propriété intellectuelle* : « *Créateur* », « *Contributeur* », « *Editeur* », « *Droits* » ;
- celles concernant la *version* ou *l'instanciation* : « *Date* », « *Format* », « *Identifiant* », « *Langue* » (Pecatte, *ibid.* ; BiblioDoc).

Éléments des métadonnées du Dublin Core Norme ISO 15836

TITRE (Title)

Nom donné à la ressource par son créateur ou auteur

CRÉATEUR (Creator)

Personne (physique) ou organisme (personne morale) responsable de la création du contenu intellectuel de la ressource (auteur, photographe, illustrateur, etc.)

SUJET (Subject)

Ensemble de mots clés ou phrases décrivant le contenu de la ressource

DESCRIPTION (Description)

Description textuelle ou résumé de la ressource

ÉDITEUR (Publisher)

Organisme responsable de la diffusion de la ressource

CONTRIBUTEUR (Contributor)

Personne ou organisme dont la contribution est secondaire par rapport aux personnes ou organismes cités dans l'élément Créateur (traducteur, illustrateur, etc.)

DATE (Date)

Date de publication de la ressource sous la forme AAAA-MM-JJ

TYPE (Type)

Catégorie ou genre de la ressource
FORMAT (Format) Matérialisation physique ou numérique de la ressource
IDENTIFIANT (Identifier) Chaîne de caractères utilisée pour l'identification univoque de la ressource (URL et URN, ISBN, DOI, etc.)
SOURCE (Source) Chaîne de caractères identifiant de façon unique le travail d'où la ressource est dérivée (ISBN d'un livre pour une version PDF par exemple)
LANGAGE (Language) Langue du document
RELATION (Relation) Relation de la ressource avec d'autres ressources
COUVERTURE (Coverage) Portée ou couverture spatiale et temporelle de la ressource
DROITS (Rights) Droits de reproduction et d'utilisation.

Adapté de Chaumier, 2007, p. 74 ; Peccatte (ibid.) ; BiblioDoc

Les quinze éléments du Dublin Core rassemblent des informations de description élémentaires en vertu de cinq principes fondamentaux :

- Tous les éléments sont optionnels.
- Tous les éléments sont répétables.
- Le Dublin Core est extensible. Il est possible de raffiner la description d'un élément d'une façon normalisée au moyen de sous-éléments. Cela restreint sa signification sans la changer fondamentalement.
- Le Dublin Core est multidisciplinaire.
- Le Dublin Core est international (on l'utilise dans plus de 20 langues) (BiblioDoc).

Le Dublin Core est norme ISO depuis le mois de février 2003 et il est très largement utilisé dans le contexte du WEB (implémentation avec les langages HTML, XML, RDF ou OWL). Ainsi, Patrick Peccatte donne l'exemple suivant à propos de l'encodage dans des balises HTML <meta> des métadonnées issues du Dublin Core portant sur sa page web *Métadonnées, une initiation* :

Exemple: la page que vous êtes en train de lire est ainsi codée :

```
<meta name="DC.Language" content="fr">
```

```
<meta name="DC.Title" content="Métadonnées: une initiation">
```

```
<meta name="DC.Title.Subtitle" content="Dublin Core, IPTC, Exif, RDF, XMP">
```

```
<meta name="DC.Subject.Keywords" content="Métadonnées; Metadata; Dublin Core; DCMI; IPTC; Exif; RDF; PRISM; NewsML; NITF; XMP">
```

```
<meta name="DC.Creator" content="Patrick Peccatte - Soft Experience">
```

De par sa simplicité et sa concision, le Dublin Core permet le traitement de tous les formats de documents et l'utilisation aussi bien par des bibliothécaires que par des non-professionnels. La contrepartie de cette souplesse est le manque de précision pour décrire et repérer des ressources. De ce fait, les éléments du Dublin Core s'apparentent aux types d'informations fournis par les notices bibliographiques des catalogues des bibliothèques généralistes. Par conséquent, il constitue souvent un point de départ auquel viennent s'ajouter des champs ou schémas de métadonnées spécifiques permettant de répondre aux besoins des différents métiers et disciplines.

3.3. Les normes et standards pour les métadonnées pédagogiques

L'élaboration de normes et standards pour les métadonnées pédagogiques est étroitement liée au développement de l'enseignement en ligne et vise cinq objectifs principaux :

Accessibilité : permettre la recherche, l'identification, l'accès et la livraison de contenus et composantes de formation en ligne de façon distribuée.

Interopérabilité : permettre l'utilisation de contenus et composantes développés par une organisation sur une plate-forme donnée par d'autres organisations sur d'autres plateformes.

Réutilisabilité : permettre aux contenus et composantes à différentes fins, dans différents produits, dans différents contextes et par différents modes d'accès.

Durabilité : permettre aux contenus et composantes d'affronter les changements technologiques sans la nécessité d'une réingénierie ou d'un redéveloppement.

Adaptabilité : permettre la modulation sur mesure des contenus et des composantes¹.

Il existe divers schémas de métadonnées pédagogiques associés à différents types d'« objets pédagogiques » dont le plus connu est le LOM (Learning Object Metadata), adopté

¹ *Normalisation de la formation en ligne, Enjeux, tendances et perspectives*, AUF, BAN, Cyrille Simard, NordSud.org, février 2002, cité dans <http://www.educnet.education.fr/dossier/metadata/domaine-enseignement/pourquoi-et-comment-normaliser>

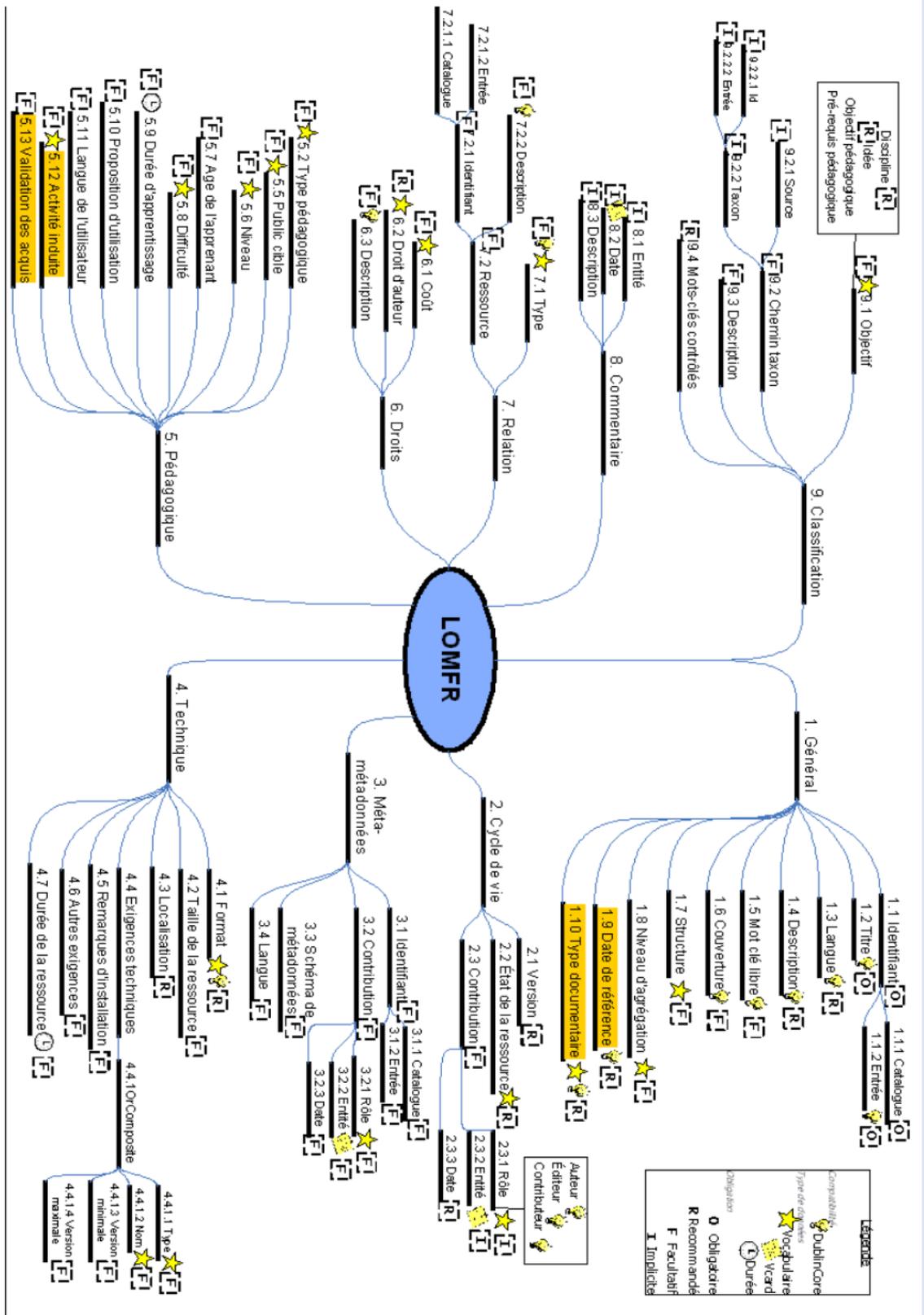
en 2002 par l'IEEE Learning Technology Standards Committee, organisme international dédié au développement de standards techniques dans le domaine des technologies éducatives.

Le LOMFR est le profil français d'application du LOM qui a été adopté comme norme en 2006 par le Ministère de l'Education Nationale. La notion de *profil d'application* désigne une adaptation ou une combinaison de plusieurs schémas de métadonnées existant afin de construire un schéma adapté aux besoins d'une application particulière tout en conservant l'interopérabilité avec le ou les schémas originels (Bourda, 2004). Comme nous le verrons plus bas, le LOMFR comporte par conséquent quelques spécificités par rapport au LOM original.

Les objets ou ressources pédagogiques décrites par le LOMFR sont « toute entité (numérique ou non) utilisée dans un processus d'enseignement, de formation ou d'apprentissage ». Il peut par conséquent s'agir de livres, films, scénarios pédagogiques, sites web, logiciels, etc.

Le LOMFR concerne l'ensemble de la communauté éducative et de la formation française (primaire, secondaire, supérieur, formation professionnelle et continue) ainsi que les documentalistes, bibliothécaires, éditeurs et entreprises.

Vue d'ensemble du LOMFR



<http://www.educnet.education.fr/data/lofmr.gif>

Comme on peut l'observer sur le schéma, LOMFR est compatible avec le Dublin Core dont on retrouve une partie des éléments dans les catégories « *Général* », « *Cycle de vie* », « *Technique* », « *Droits* » et « *Relation* ». La spécificité de LOMFR (et de LOM) réside dans les champs décrivant les caractéristiques pédagogiques.

LOMFR comporte trois éléments supplémentaires par rapport à LOM :

- « *Type documentaire* » dans la catégorie « *Général* » (compatible avec l'élément « *type* » du Dublin Core) composé des termes suivants : « *texte* », « *collection* », « *ensemble de données* », « *image* », « *image fixe* », « *image en mouvement* », « *son* », « *ressource interactive* », « *objet physique* », « *logiciel* », « *événement* ».
- « *Activité induite* » (c'est-à-dire proposée au public cible) dans la catégorie « *Pédagogique* » composé des termes suivants : « *animer* », « *apprendre* », « *s'autoformer* », « *collaborer* », « *communiquer* », « *conduire* », « *coopérer* », « *créer* », « *se documenter* », « *échanger* », « *s'évaluer* », « *s'exercer* », « *se former* », « *observer* », « *organiser* », « *produire* », « *publier* », « *rechercher* », « *simuler* ».
- « *Validation des acquis* » dans la catégorie « *Pédagogique* » pour indiquer la quantité d'unité d'enseignements ou de crédits pouvant être obtenue après avoir atteint les objectifs pédagogiques.

Le LOMFR offre une structure générale qui, comme le Dublin Core, est destiné à être précisée par des vocabulaires contrôlés (listes d'autorités, classifications, thésaurus, ontologies¹, etc.) propres aux communautés de pratique dont relèvent les ressources indexées. De cette façon, SupLOMFR constitue le profil d'application du LOMFR destiné aux institutions françaises de l'enseignement supérieur² qui précise le caractère obligatoire ou recommandé des éléments du LOMFR ainsi que les nomenclatures, classifications et vocabulaires préconisés.

Par conséquent, le Dublin Core et le LOMFR sont potentiellement adaptables pour l'indexation des ressources d'apprentissage autodirigé de langue étrangère, en particulier pour la mutualisation des ressources numériques dans le cadre des réseaux institutionnels (centres de langues de l'enseignement supérieur, Centre d'études de langues des CCI, Alliances Françaises, etc.). Reste encore à s'entendre sur la notion de ressource et à élaborer les langages contrôlés nécessaires à l'indexation.

¹ En informatique et en sciences de l'information, une ontologie est une modélisation (sous forme de graphe) d'un ensemble de connaissances dans un domaine donné.

² <https://suplomfr.supelec.fr/mediawiki/index.php/SupLOMFR>

4. L'utilisation des catalogues informatisés : le modèle Evaluation-Sélection-Traitement de Rouet et Tricot pour l'analyse de l'activité de recherche de ressources d'apprentissage autodirigé

Le modèle EST (Rouet et Tricot, 1998) vise l'activité de recherche d'information au sens large : il englobe la réalisation de tâches à but précis ou flou, l'extraction de cibles uniques ou nombreuses et la sélection de références comme l'exploitation de documents (Tricot, 2007).

Comme nous l'avons déjà évoqué, notre projet initial pour ce travail était d'étudier un catalogue informatisé de façon « complète » en allant jusqu'à l'analyse de l'activité d'utilisation du système par les apprenants dans le cadre de leur démarche d'apprentissage autodirigé. Aussi, de façon complémentaire par rapport au modèle de l'activité à trois niveaux de Leontiev (Linard, 1996, 2001) en tant que cadre de référence général de l'apprentissage autodirigé envisagé en tant qu'activité intentionnelle autorégulée (cf. Conclusion du chapitre 1), le modèle EST nous semble constituer un cadre d'analyse fécond pour examiner l'activité d'utilisation d'un catalogue informatisé ou, de façon générale, de tous systèmes de recherche d'information (SRI), en tant qu'aide médiatisée pour l'accès aux ressources d'apprentissage. Dans une perspective d'évaluation et d'amélioration de la conception et de l'intégration des systèmes dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé, une telle analyse pourrait ainsi porter sur : les stratégies de recherche, les critères de sélection des ressources, les critères d'évaluation de l'utilité du système ou encore les facteurs de réussite et de difficultés en lien avec les différents éléments du modèle EST.

Pour les psychologues cognitivistes, la recherche d'information présente trois caractéristiques primordiales (Rouet et Tricot, 1998).

D'abord, il s'agit d'une activité complexe faisant largement appel aux connaissances antérieures et donc à la *mémoire* (à long terme et de travail).

Ensuite, cette activité implique le traitement d'informations se trouvant le plus souvent sous forme textuelle, et fait donc appel à la *compréhension*, une dimension qui sera d'autant plus cruciale pour les utilisateurs-apprenants de la langue mise en œuvre dans les interfaces d'un système de recherche d'information.

Enfin, de par la nécessité de gérer plusieurs actions successives afin de résoudre un besoin d'information, elle rentre dans la catégorie des activités de *résolution de problèmes*, en

l'occurrence dit « faiblement structurés » par opposition aux problèmes très structurés tels que les problèmes d'arithmétique ou d'algèbre dont l'évaluation de la solution repose sur des critères bien définis. En effet, la recherche d'information débouche sur une diversité de solutions dont le degré de pertinence peut varier en fonction de facteurs individuels et/ou situationnels : ce qui sera une ressource adéquate pour un apprenant X à un moment T ne le sera pas forcément pour le même individu à un autre moment, et encore moins pour un autre apprenant avec un autre profil et d'autres besoins d'apprentissage. De plus, il n'existe pas une seule façon de mener avec succès une activité de recherche d'information. Différentes procédures et différents choix effectués au cours de la recherche peuvent aboutir aux mêmes résultats (Dinet et Rouet, 2002 : 133). Pour notre recherche, nous retenons, en premier lieu, qu'il n'existe pas de démarche de recherche d'information qui soit « idéale » et, en second lieu, que les critères d'évaluation des systèmes de recherche d'information ne peuvent qu'être relatifs à chaque contexte et à chaque utilisateur.

La mémoire, la compréhension et la résolution de problèmes constituent les bases cognitives de la recherche d'information.

Le modèle EST en tant que tel distingue trois grands processus de base dans l'activité de recherche d'information, *l'évaluation*, la *sélection* et le *traitement*, qui s'enchaînent de façon cyclique autant de fois que l'utilisateur le juge nécessaire.

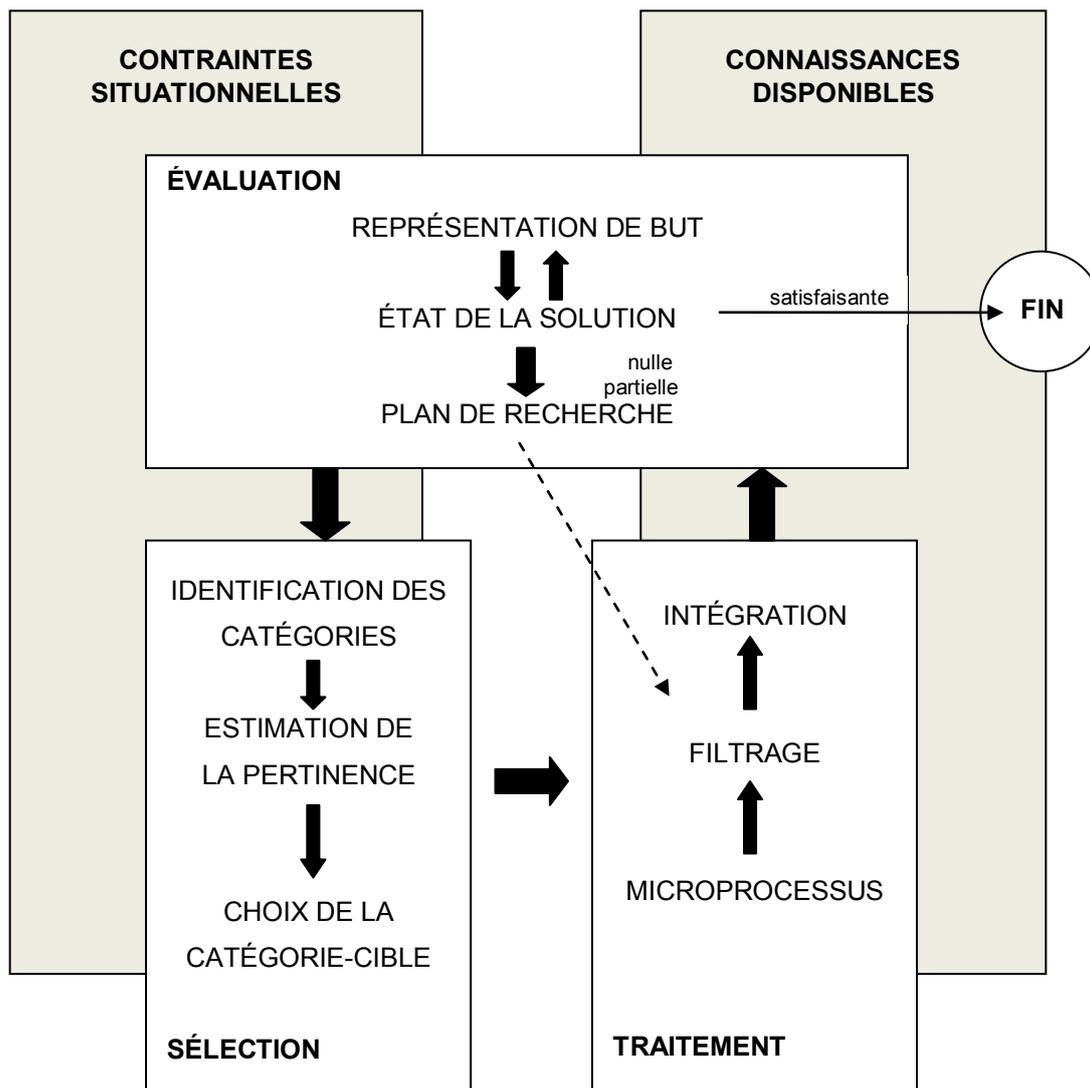


Figure 14 : Le cycle Evaluation-Sélection-Traitement
(Rouet et Tricot, 1998, p. 10)

Les processus d'évaluation, sélection et traitement se déroulent de façon séquentielle, mais ils supposent l'existence d'une représentation de but disponible à tout moment. Par ailleurs, ces processus reposent sur les connaissances initiales du sujet et les « contraintes situationnelles », parmi lesquelles on peut ranger les caractéristiques de l'environnement (par exemple, ressources documentaires disponibles). (Ibid.)

Evaluation

Ce premier type de processus permet d'abord à l'utilisateur d'interpréter la nature de l'information à rechercher et de se construire une représentation mentale du but à atteindre.

Ensuite, l'utilisateur décide de si ses connaissances actuelles lui permettent de résoudre la question posée ou bien de s'il doit engager une recherche dans l'environnement pour les compléter.

Enfin, l'utilisateur va élaborer une stratégie qui va lui permettre de trouver les catégories d'information pertinentes dans l'environnement, en tenant compte de facteurs tels que les caractéristiques de la base de données ou le temps dont il dispose pour effectuer la recherche. C'est lors de cette étape qu'il va déterminer les « termes » (mots clés) et les outils de sa recherche. Ainsi, il peut savoir que le système ne contient pas certains types de documents ou que certains termes de recherche sont inconnus : la connaissance du système, et particulièrement de son interface et de ses techniques d'interaction a un impact direct sur la formulation de la requête par l'utilisateur.

A la fin de la phase d'évaluation, l'utilisateur interroge le système.

Dans les situations d'apprentissage autodirigé, la phase d'évaluation correspond à la définition par l'apprenant de ses objectifs d'apprentissage et à la traduction de ceux-ci en une stratégie et des critères de recherche qui soient, autant que possible, compatibles avec le fonctionnement du système de recherche d'information et les documents supposés être disponibles.

Le processus d'évaluation a pour caractéristique particulière qu'il doit maintenir une représentation du but initial sur laquelle vont reposer les processus de sélection et de traitement des informations tout en la faisant évoluer en fonction des résultats intermédiaires de la recherche. Or, le contrôle du but initial ne va pas de soi pour l'utilisateur-apprenant dont la mémoire de travail peut se retrouver surchargée et dans l'incapacité de conserver, outre le but initial, les critères de recherche et l'information acquise au cours des cycles précédents ; cela en fonction de différents types de facteurs liés aux connaissances et compétences initiales du sujet –notamment en lecture-compréhension- mais aussi de la complexité des informations à traiter dans le système de recherche (ibid.).

Sélection

La phase de sélection englobe toutes les étapes qui vont permettre à l'utilisateur d'identifier les catégories d'information ou de documents qu'il va examiner parmi une liste, en attribuant une valeur d'intérêt à chaque catégorie. La détermination du degré de pertinence des catégories est fonction des critères et stratégies issus du processus d'évaluation ainsi que

du résultat des sélections effectuées précédemment. Le processus de sélection est exigeant en termes de mémoire de travail car il requiert de l'utilisateur de gérer en même temps trois types de représentations : celles relatives au but, celles relatives aux catégories d'information déjà visitées et restant à visiter et celle sur sa position dans le système dans le cas des hypertextes.

Le processus de sélection est influencé par le mode de présentation et de structuration de l'information dans le SRI.

Suivant le degré de pertinence des résultats obtenus, l'utilisateur pourra être amené à modifier les termes de sa requête, voire même sa représentation du but.

Traitement

Lors de cette phase, l'utilisateur traite chaque document sélectionné en fonction des buts qu'il s'est initialement fixé. La nature des tâches de traitement réalisées varie également en fonction du type d'informations examinées et du contexte de l'activité de recherche d'information. Dans une situation d'apprentissage autodirigé, le processus de traitement correspondra aux diverses activités d'apprentissage réalisées par l'apprenant en fonction des documents obtenus et de ses objectifs propres.

En résumé, outre des pré-requis motivationnels et cognitifs, l'activité de recherche d'information repose sur des processus métacognitifs de *planification* (définition du but et des moyens), *contrôle* (des résultats obtenus par rapport au but) et *régulation* (modifications dynamique du déroulement de l'activité de recherche : modifications du plan de recherche, de la représentation du but, etc.).

2^{ème} partie : analyse de trois catalogues informatisés pour l'apprentissage autodirigé de langue(s) étrangère(s)

Introduction

Notre étude théorique nous a apporté un cadre de référence et des outils d'analyse quant aux notions d'autoformation et de ressources d'apprentissage autodirigé ainsi que des repères concernant l'indexation et les principaux outils de recherche de l'informatique documentaire. Il s'agit maintenant de prolonger notre réflexion sur la conception et l'intégration des catalogues de ressources pour l'apprentissage autodirigé de langue(s) étrangère(s) à partir d'expériences concrètes de développement de tels outils en lien avec différents types de contextes et d'objectifs.

Les trois « catalogues » que nous allons présenter mettent en oeuvre des systèmes d'indexation suffisamment développés pour que nous ayons pu espérer pouvoir analyser leur appropriation par des apprenants en tant que véritable artefact, matériel et symbolique, d'une démarche d'apprentissage autodirigée. Nous avons eu connaissance de ces initiatives via différentes relations et moyens d'information et, d'après nos recherches dans la littérature et sur le web (de plus en plus de ces systèmes sont en ligne), ce genre de catalogues permettant de rechercher des ressources à partir de critères liés à l'apprentissage est relativement peu développé, la plupart des outils se limitant en effet à des critères de type bibliographique.

Pour différents types de raisons qui apparaîtront dans nos analyses, nous n'avons pas eu la possibilité d'observer l'appropriation de ces outils par les apprenants. Il reste que chaque cas concret montre une interprétation différente et contextualisée des différentes questions que nous avons abordées dans nos chapitres théoriques, telle que la notion d'autoformation en lien avec la notion de ressource, la répartition des médiations entre les tuteurs humains et la machine ainsi que l'indexation et l'accès aux ressources. Nos trois cas présentent l'intérêt particulier de traiter des ressources se trouvant sur différents types de support allant de l'ouvrage éditorial classique au site Internet en passant par le document numérisé. Cela nous permettra d'appréhender à partir de différents exemples les questions relatives à la définition de l'unité d'information (ou de ressource) indexée en lien avec les questions de localisation et d'accès aux contenus décrits.

Pour chaque système, nous présenterons les caractéristiques du contexte dans lequel il s'insère ainsi que les caractéristiques du système d'indexation et de recherche, puis nous proposerons une appréciation générale de son utilisabilité et, le cas échéant, de son utilité.

Nous clorons cette deuxième partie par une synthèse conclusive dans laquelle nous dégagerons les aspects auxquels il nous semble particulièrement important d'être attentif pour concevoir un catalogue de ressources d'apprentissage autodirigé.

Chapitre 4. La documentation informatisée du Centre de Ressources en anglais du CNAM de Paris

Le centre de ressources en anglais du CNAM de Paris nous a été indiqué par Marie-José Barbot que nous avons eu l'occasion de « croiser » à l'Université du Maine et à laquelle nous avons fait part de notre souhait de mettre en place une recherche portant sur les catalogues informatisés dédiés à l'apprentissage autodirigé. Qu'elle soit ici à nouveau remerciée pour cette intéressante orientation.

Nous avons réalisé l'essentiel de notre étude entre octobre 2003 et janvier 2004. Pendant cette période, nous avons effectué de nombreux déplacements au centre de ressources lors desquels nous nous sommes familiarisée avec le dispositif et informée sur la conception et les principaux modes d'utilisation de la documentation informatisée¹ par les apprenants et les conseillères. A cette fin, nous avons réalisé des entretiens avec différents intervenants du dispositif, consulté divers documents internes et à l'intention des apprenants et observé les apprenants et les conseillères.

En juillet 2009, nous avons soumis l'analyse que nous présentons ci-dessous à Danièle Abé-Hildenbrand qui a été responsable du centre de ressources en anglais du CNAM jusqu'à récemment et qui a été notre interlocutrice privilégiée pendant toute la durée de notre étude.

1. Présentation générale du dispositif d'apprentissage de l'anglais en semi-autonomie

1.1. Contexte et public

Le Conservatoire national des arts et métiers de Paris, le CNAM, dispense des formations professionnelles diplômantes de niveau supérieur dans les domaines du tertiaire, de l'informatique et des techniques en général. Le public visé est salarié et, pour cette raison, les cours ont lieu le soir et le samedi ou bien à distance via Internet (sauf pour les cours de langues qui ont uniquement lieu en présentiel ou en semi-autonomie).

Certaines des formations diplômantes dispensées comportent des unités d'enseignement d'anglais validées par une certification externe : l'obtention d'un niveau prédéfini, variable selon le diplôme visé, au test du BULAT, *Business Language Test* élaboré par UCLES à l'université de Cambridge. La préparation au BULAT de même que l'ensemble des

¹ Cette dénomination correspond à celle habituellement utilisée dans le cadre du centre du ressources en anglais du CNAM.

formations en anglais proposées par le CNAM sont prises en charge par le service langues selon deux modalités laissées au choix des auditeurs : le cours présentiel « classique » en groupe d'une quinzaine de personnes et le dispositif d'Apprentissage en Semi-Autonomie¹ auquel nous nous intéressons dans le cadre de ce travail. Environ la moitié des auditeurs du CNAM devant valider une unité d'enseignement d'anglais choisit la formule d'ASA. Le module d'ASA est également ouvert aux auditeurs du CNAM poursuivant d'autres objectifs d'apprentissage que ceux liés à la passation du BULAT ainsi qu'au public extérieur. Au final, 90 à 95% des inscrits au module d'ASA sont des auditeurs devant passer le BULAT pour l'obtention de leur diplôme. Les autres inscrits souhaitent développer leurs compétences pour faire face à des situations de communication auxquelles ils sont confrontés dans leur vie personnelle ou professionnelle.

Le dispositif d'ASA a été créé en 1994 par Danièle Abé-Hildenbrand qui avait déjà monté, dans un espace langues, un dispositif d'accompagnement pour l'apprentissage de l'anglais des personnels Renault (Abé, 1995) et qui, par ailleurs, a été membre du CRAPEL pendant 15 ans. En 2003-2004, le personnel attaché au centre de ressources se composait d'une secrétaire et de cinq conseillères (dont D. Abé-Hildenbrand). A ce personnel permanent viennent s'ajouter des intervenants anglophones pour des séances de conversation et de simulation (voir ci-dessous).

Le dispositif global se compose d'un *centre de ressources* et d'un *dispositif d'accompagnement* et accueille chaque année plusieurs centaines² d'adultes en formation hors temps de travail.

1.2. Organisation et fonctionnement général

Le module d'ASA est organisé pour fonctionner sur un ou deux semestres entre les mois d'octobre et juin. Certains apprenants sont donc inscrits pendant le 1^{er} ou le 2nd semestre alors que d'autres fréquentent le dispositif pendant une année universitaire entière.

Chaque session démarre par une *séance d'information et de présentation du dispositif* d'une durée d'environ 2 heures et rassemblant 8 à 15 personnes maximum. Nous avons assisté à une de ces séances en octobre 2003. Cette séance de démarrage permet tout d'abord de préciser les modalités d'apprentissage et d'accompagnement et de dispenser un certain

¹ Que nous désignerons désormais avec l'acronyme « ASA ».

² Environ 320 personnes en 2003-2004.

nombre de recommandations d'organisation générale (voir en Annexe 5 le document récapitulatif remis aux participants lors de la séance à laquelle nous avons participé).

Avec quelques variations selon que le module d'ASA s'inscrit dans le cadre d'une formation diplômante du CNAM ou d'une démarche indépendante, et suivant s'il se déroule sur un ou deux semestres¹, la formule de travail recommandée comprend (pour un semestre) :

1) Environ **40 heures de travail individuel** effectué au centre de ressources ou dans un autre lieu du choix de l'apprenant, réparties sur 15 semaines à raison d'environ 3 heures hebdomadaires : chaque apprenant est bien évidemment libre de décider du temps qu'il souhaite consacrer à son apprentissage et il ne s'agit là que d'une suggestion, basée sur le volume horaire des cours présentiels et destinée à lui fournir un point de repère pour s'organiser et planifier son temps.

2) **Quatre entretiens individuels avec un conseiller**, d'une durée d'environ 50 minutes chacun, axés sur la *méthodologie* d'apprentissage et, pour cette raison, menés en français :

- Un premier entretien est prévu en tout début de semestre afin d'aider les apprenants à définir les grandes lignes de leur projet d'apprentissage : définition d'objectifs généraux et de sous-objectifs, répartition et organisation du travail tout au long des 15 semaines².
- L'apprenant est libre de choisir la date des 3 autres entretiens mais il lui est recommandé de les répartir de façon équilibrée tout au long de son apprentissage, c'est-à-dire après avoir effectué entre 10 et 15 heures de travail personnel à chaque fois.
- L'apprenant est invité à se constituer un *journal de bord* à partir d'une *fiche de suivi* personnelle (voir Annexe 8) à remplir après chaque entretien avec le conseiller mais également après chaque séance de travail individuelle. Cette fiche de suivi comporte deux rubriques. La première a pour objectif de récapituler le bilan effectué lors de chaque entretien de conseil concernant les objectifs d'apprentissage, les supports à employer ainsi que les modalités de travail. La

¹ On peut voir les détails des différentes offres actuelles sur : http://anglais.cnam.fr/jsp/fiche_pagelibre.jsp?STNAV=&RUBNAV=&CODE=57063542&LANGUE=0&RH=FORMATIONS (consulté en juin 2009)

² Voir en Annexe 6 le questionnaire de préparation du premier entretien et, en Annexe 7, la fiche récapitulative du projet d'apprentissage à compléter par le conseiller au cours de ce premier entretien.

deuxième rubrique permet de relever et de résumer les séquences de travail réalisées entre deux entretiens (en termes de fréquence, durée, lieu, support, méthode de travail, difficultés rencontrées, etc.). Le journal de bord ainsi constitué servira de support pour l'entretien suivant.

- Le quatrième et dernier entretien comporte une évaluation générale par l'apprenant du déroulement de son apprentissage et des progrès réalisés (voir Annexe 10 ; nous mettons en Annexe 9 la fiche à remplir par le conseiller pour les entretiens 3 et 4). A l'occasion de ce même entretien, il est demandé à l'apprenant de remplir un questionnaire sur le fonctionnement général du dispositif (Annexe 10, page 2/2). Nous reviendrons sur ce questionnaire qui comporte une question d'évaluation du catalogue informatisé.

3) **8 séances de conversation** par groupe de niveau avec un locuteur anglophone natif.

4) **2 simulations orales individuelles** avec un locuteur anglophone natif.

Le centre de ressources est ouvert tous les après midis jusqu'à 20h30 et le samedi toute la journée jusqu'à 17h. Les apprenants peuvent venir y travailler autant de temps qu'ils le souhaitent et peuvent également emprunter trois supports d'apprentissage pendant une durée de trois semaines.

1.3. Conception de l'autoformation : un dispositif à dominante auto-directive

Le document de présentation du dispositif d'ASA remis aux apprenants au tout début de leur parcours (cf. Annexe 5) est révélateur d'une pédagogie de l'autonomie similaire à celle préconisée par le CRAPEL : l'apprenant prend en charge, avec l'aide d'un conseiller, toutes les décisions relatives à son apprentissage (objectifs, choix des supports et des techniques d'apprentissage, évaluation). De plus, dans ce même document, l'apprenant est incité à se mettre en situation d'apprenant « permanent » en étant « à l'affût » de tout ce qui peut le faire progresser en anglais. Cet objectif explicite d'autonomisation de l'apprenant vis-à-vis de l'institution de formation, en l'encourageant dès le début à trouver ses propres moyens d'apprentissage, est caractéristique du complet renversement de la logique d'enseignement traditionnelle en faveur d'une logique de l'apprentissage, dont l'aboutissement ultime est la capacité à apprendre tout au long de la vie. Cette « philosophie » sous-jacente au dispositif

d'ASA du CNAM est présentée par D. Abé-Hildenbrand dans une contribution éditée dans Albéro 2003. Dans cette publication, elle indique que le dispositif a été positionné par B. Albéro lors de son étude de 1998 comme relevant de la catégorie des « dispositifs à dominante auto-directive », ce qui vient confirmer notre analyse.

2. Le fonds de ressources

2.1. Composition : un fonds uniquement composé de documents éditoriaux

Hormis les documents informatifs et réflexifs en lien avec la gestion de l'apprentissage (cf. Annexes 5, 6, 8, 10), les ressources d'apprentissage offertes se répartissent entre :

- des « *cours* » (terme employé dans le document de présentation générale du dispositif, cf. Annexe 5) ou des *matériels didactiques* sur différents supports et dont une partie est initialement prévue pour être utilisée dans les cours traditionnels : méthodes d'anglais général et sur objectifs spécifiques, matériels dédiés à la grammaire, au vocabulaire, à la préparation à des certifications, etc. Les méthodes sur objectifs spécifiques et les matériels d'entraînement aux examens sont bien adaptés aux besoins d'apprentissage du public du CNAM, engagé dans des cursus professionnalisants requérant des compétences langagières spécifiques et devant passer le BULAT pour valider son diplôme.
- des *documents authentiques, bruts* ou *légèrement didactisés* : films en version originale, romans et nouvelles, reportages, etc. Cette catégorie de supports représente environ 40% du volume total du fonds.

Le fonds compte environ 750 *titres* dont certains sont en plusieurs exemplaires, ce qui fait un total de plus de 2000 documents.

L'approche adoptée est donc basée sur *l'offre éditoriale existante* ; ce qui, comme nous l'avons déjà constaté à partir du catalogue du CLYC, va à l'encontre des préconisations d'un certain nombre de chercheurs (Carette et Holec, 1995 ; Gremmo et Riley, 1997 ; Holec, 1998) qui rejettent les matériels préadaptés et qui recommandent d'élaborer les matériels construits en fonction d'objectifs d'apprentissage. Cela étant dit, il semble qu'il soit à la portée des apprenants du centre de ressources en anglais du CNAM d'apprendre à « saucissonner » les matériels éditoriaux afin « d'aller chercher l'information qu'ils souhaitent acquérir » (Abé-Hildenbrand in Carton, 2002). Outre son pragmatisme évident –exploitation de l'existant et de l'immédiatement disponible-, cette approche est cohérente avec le projet pédagogique

d'autonomisation de l'apprenant, que l'on souhaite capable d'utiliser les supports se trouvant dans son environnement immédiat, pendant son parcours au centre de ressources mais également une fois qu'il aura quitté le dispositif :

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 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. (Abé-Hildenbrand, 2003, pp. 148-149).

La place importante accordée aux documents authentiques correspond à des convictions pédagogiques fortes :

Les ressources brutes servent de témoins de la langue cible et de source d'activités de découverte ou d'observation. Elles sont en général très motivantes pour l'apprenant parce qu'elles sont proches de la réalité du monde extérieur, et donc de la compétence qu'il cherche à acquérir. Il a l'impression que s'entraîner sur des documents authentiques, c'est résoudre les problèmes qu'il aura à affronter dans la situation réelle motivée par ses besoins. (Abé-Hildenbrand in Carton, 2002).

2.2. Disponibilité et accessibilité

Les possibilités de prêt des ressources et la diversité des supports offerts (livres, CD, DVD, cédéroms, etc.) ont pour objectif de multiplier les opportunités d'apprentissage dans des contextes et des lieux divers (domicile, voiture, transports en commun, etc.). Ainsi, les ressources sont utilisées à 95% à l'extérieur du centre de ressources (Abé-Hildenbrand, 2003).

Le centre de ressources en anglais du CNAM dispose de locaux exigus qui rendent impossible la présentation et la mise à disposition des ressources sur des rayonnages accessibles aux apprenants. Les ressources sont stockées dans des armoires auxquelles n'ont pas accès les apprenants lesquels doivent s'adresser à la personne en charge de l'accueil et du secrétariat, pour lui demander de leur communiquer les ressources dont ils lui fournissent préalablement les références (cote).

3. Présentation générale de la documentation informatisée¹

Maintenant que nous avons présenté le dispositif et le fonds de ressources, nous pouvons nous intéresser au catalogue informatisé en lui-même, c'est-à-dire au choix et à l'attribution des termes d'indexation, aux interfaces de recherche et d'affichage des résultats ainsi qu'aux modes d'utilisation mis en oeuvre par les conseillères et les apprenants.

3.1. Un rôle potentiellement central pour la mise à disposition et l'accès aux ressources

Selon la logique d'autodirection de l'apprentissage dans laquelle s'inscrit le dispositif d'ASA du CNAM, les apprenants sont amenés à choisir eux-mêmes leurs supports d'apprentissage. Or, du fait de la configuration particulière de l'espace du centre qui interdit l'accès direct aux ressources, ce choix ne peut se faire sans médiation, ce qui laisse un rôle potentiellement central à la documentation informatisée, sans oublier les conseillères lesquelles, de par leur expérience, ont une très bonne connaissance du fonds et sont à mêmes d'orienter les apprenants vers les ressources qu'elles savent pouvoir correspondre à leurs besoins et souhaits.

3.2. Démarche de conception et participants : un projet piloté et mis en oeuvre par des pédagogues

La documentation informatisée a été mise en place, deux ans après l'ouverture du centre, en 1996. La définition des critères d'indexation et leur application aux documents du fonds a été assumée par l'équipe pédagogique du centre de ressources, c'est-à-dire par des personnes ne bénéficiant pas d'une véritable formation dans le domaine documentaire. Cela transparaît dans certains choix relatifs aux termes d'indexation et à l'interface de recherche, comme nous allons le voir.

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'équipe d'intervenants permanents associés au centre de ressources, cinq enseignantes et une secrétaire, a été constituée sur la base du volontariat parmi le personnel déjà en poste au CNAM. Au moment de la mise en place du catalogue informatisé, en 1996, la personne qui occupait le poste d'administratif était diplômée en documentation mais, lors de son départ, il n'a pas été possible de trouver de remplaçant bénéficiant d'un profil similaire faute de candidat intéressé par les horaires

¹ Ce catalogue dispose d'une interface web disponible à l'adresse suivante : <http://163.173.32.167/scripts/jlbweb.exe?html=crac/form&base=crac&l=>

atypiques (tous les après-midis jusqu'à 20h30 et le samedi toute la journée jusqu'à 17h). Aussi, comme c'était le cas en 2003-2004, les personnes suivantes qui ont occupé le poste d'administratif ont bénéficié de formations leur permettant de prendre en charge les principales tâches de gestion du fonds et du catalogue informatisé mais, fondamentalement, leur métier n'était pas la documentation. Abé-Hildenbrand fait allusion à cette difficulté dans sa publication de 2003.

3.3. L'indexation des ressources

Nous proposerons d'abord une analyse détaillée des termes d'indexation choisis et de leur application pour décrire les ressources du fonds puis, dans un second temps, nous tenterons de dégager ce qui nous semble constituer les principales caractéristiques des démarches pédagogiques et documentaires associées.

3.3.1. Présentation des champs et termes d'indexation, attribution dans les notices catalographiques

L'appellation « notice catalographique » permet de désigner le formulaire rassemblant les références bibliographique d'un document, sa localisation, sa cote et des éléments de description de son contenu.

Afin de donner une vision d'ensemble des différents axes de description des ressources, nous reproduisons ci-dessous la notice catalographique utilisée pour enregistrer et décrire toutes les ressources du dispositif d'ASA du CNAM.

Nous préciserons à suivre le contenu de chaque champ avec, le cas échéant, la liste complète des termes associés (le document ci-après n'est pas exhaustif sur ce point), en apportant quelques réflexions sur les termes retenus du point de vue de l'intérêt des informations apportées mais aussi d'un certain nombre de difficultés pouvant se présenter au moment de l'indexation et de la recherche (qui en dépend étroitement).

NOTICE GLOBALE N°

Cote: **N°Inv:** **Nb d'Ex:** **Date de création:**
Date de saisie :

Titre						
Auteur-Réalis.						
Acteurs						
Edition-Année					Durée:	Coul. NB
Support	LIVRE	K7	CD AUDIO	CD ROM	VIDEO	DVD
Contient	Nbre pages:					
Prêt autorisé	oui non					
CATEGORIE	Méthode anglais général		Méthode anglais spécifique		Doc.authentique	
	vocabulaire	examens	grammaire	dictionnaires	READER	
SUJET	société	économie	commerce	sciences	techniques	
	fiction	actualités	documentaire	littérature		
MOTS CLES						
RESUME						
OBJECTIF DE TRAVAIL	Compréhension orale		Compréhension écrite			
	Expression orale		Expression écrite			
NIVEAU	DEBUTANT	FAUX-DEBUTANT	INTERMEDIAIRE	AVANCE		
DISCOURS	lecture	conversation	listes	exercices	interview	
	commentaire					
DEBIT	LENT		MOYEN	RAPIDE		
ACCENT	anglais	américain	européen	variés	autres:	
diffulté d'accent	FORT	MOYEN	LEGER			
AUTHENTICITE	spontané	semi-spontané	non-spontané	pour apprenants		
	pour natifs	version abrégée	texte intégral			
EXERCICES	ECRITS		ORAUX			
TYPES D'EXERCICES	répétition	transformation	traduction	questions	trous	grille
AIDES	qcm					
	CORRIGES	TRANSCRIPTION	TRADUCTION	SSTITRES ANGLAIS	SSTITRES FRANÇAIS	
	GLOSSAIRE	EXPLIC.ANGLAIS	EXPLIC.FRANÇAIS	AIDE VISUELLE		
COMMENTAIRE						

Champ « *contient* »

Ce champ permet de préciser le détail des documents associés (par exemple, livre + cassette). Une ressource peut être composée de différents documents sur divers supports, plus ou moins indépendants.

Champ « *support* », 8 termes :

CASSETTE	DVD
CD AUDIO	LIVRE
CD ROM	PERIODIQUE
DISQUETTE	VIDEO

(Dans la banque de données, l'ensemble des termes d'indexation est indiqué en casse majuscule alors que les champs en langue naturel, les champs « *résumé* » et « *commentaires* », sont en minuscules).

On peut remarquer que la notion de « *périodique* », qui se définit par un critère de fréquence, n'est pas cohérente avec les autres termes qui renvoient à une notion de *support matériel* qui, comme nous l'avons vu, est un critère intéressant du point de vue du lieu et du moment d'utilisation de la ressource ainsi que sur le plan des habilités langagières orales ou écrites pouvant être entraînées (le critère DVD permet de plus de chercher des films). D'un point de vue strictement sémantique, le critère « *périodique* » serait certainement plus à sa place dans le champ « *catégorie* » (voir ci-dessous). Toutefois, on peut également s'interroger sur l'intérêt de l'existence de ce critère qui ne correspond qu'à une seule ressource dans toute la banque de donnée. De même, il faudrait supprimer le terme « *disquette* » qui n'est plus associé à aucune ressource (les ressources correspondantes ont été retirées du fonds) et qui ne sera désormais jamais attribué du fait de la disparition de cette catégorie de support numérique.

Champ « *catégorie* », 8 termes :

DICTIONNAIRE	METHODE D'ANGLAIS GENERAL
DOCUMENT AUTHENTIQUE	METHODE D'ANGLAIS SPECIFIQUE
EXAMENS	READER
GRAMMAIRE	VOCABULAIRE

Le champ « *catégorie* » reflète la structure fondamentale du fonds. Les grandes catégories éditoriales retenues sont porteuses d'un certain nombre d'indications sur le contenu

des ressources en termes de « modèle » de langue proposé (authentique, semi-authentique ou fabriquée) et d'activités d'apprentissage envisageables : activités construites avec les matériels didactiques ou les « readers » (voir définition ci-dessous), activités à construire avec les documents authentiques bruts. On parle de langue « semi-authentique » pour désigner une langue authentique qui a été légèrement simplifiée à l'intention des apprenants. Un « reader » est un document authentique ou semi-authentique (le texte original est parfois simplifié ou abrégé), de type littéraire, documentaire, journalistique, etc., présenté à la fois via le code écrit et le code oral (oralisation de l'écrit) et accompagné de notes de vocabulaire et/ou d'activités d'apprentissage. Les *readers* sont par conséquent des documents authentiques (ou semi-authentiques) didactisés.

Champ « sujet », 28 termes :

- | | | |
|-----------------|-------------------|-----------------|
| 1. ACTUALITES | 10. FICTION | 21. SCIENCES |
| 2. AFFAIRES | 11. GESTION | 22. SCIENCES ET |
| 3. ANGLAIS DES | 12. INFORMATIQUE | TECHNIQUES |
| AFFAIRES | 13. LANGUE | 23. SOCIETE |
| 4. BANDE | 14. LITTERATURE | 24. TECHNIQUE |
| DESSINEE | 15. MARKETING | 25. TOEFL |
| 5. BUSINESS | 16. MUSIQUE | 26. TOURISME |
| 6. COMMERCE | 17. POLICIER | 27. VIE |
| 7. DOCUMENTAIRE | 18. PRONONCIATION | QUOTIDIENNE |
| 8. ECONOMIE | 19. PSYCHOLOGIE | 28. VOCABULAIRE |
| 9. EXPOSES | 20. REUNIONS | |

De la même façon que dans la notice initiale reproduite plus haut, il nous semble discerner deux grands types de critères de description dans le champ « sujet ». D'une part des termes relatifs aux *grands domaines thématiques* abordés, en lien notamment avec la langue professionnelle (2, 3, 5, 6, 8, 11, 12, etc.) et, d'autre part, des termes désignant des *types* ou des *genres* de *documents* ou de *discours authentiques* (4, 7, 10, 17), les deux pouvant théoriquement s'appliquer à la fois aux matériels didactiques et aux documents authentiques. Tout en comprenant la logique de « description générale » des ressources à partir des grandes *catégories* définies dans le champ précédent, il nous semble que l'interprétation large de la notion de « sujet » et l'hétérogénéité des termes qui en découle est susceptible de déconcerter

l'apprenant souhaitant effectuer une recherche sur ce champ. En outre, nous craignons que des difficultés supplémentaires soient posées par les aspects suivants :

- Les termes « affaires », « anglais des affaires », « business », voire « commerce » sont redondants ce qui, au moment de la recherche, risque de nuire à la compréhension et à la représentation globale du champ par l'utilisateur et, surtout, risque de disperser des documents qui auraient pu être décrits –et donc recherchés– avec un seul et même terme. On observe le même type de problème pour les termes « sciences », « sciences et techniques » et « technique ».
- Les termes « *exposés* » et « *réunions* » peuvent correspondre à des situations de communication liées à certains grands domaines thématiques représentés par d'autres termes du même champ (« affaires », « anglais des affaires », etc.) : le risque est que des documents soient indexés uniquement avec ces termes spécifiques et que, par conséquent, ils ne soient pas donnés comme résultats pour les recherches portant sur les termes de niveau hiérarchique supérieur. Par ailleurs, si l'on se place dans la perspective de la recherche par champ, avec affichage de la liste de termes associés –qui correspond au mode de recherche offert par La documentation informatisée du CNAM– le caractère isolé de ces deux termes parmi des termes de sens plus général les rend peu visibles tout en nuisant à la cohérence du champ « *sujet* » et en en brouillant la compréhension par l'apprenant. L'appellation « *sujet* » provoque certaines attentes et certaines représentations quant au type de termes contenus dans le champ dont ne sont pas représentatifs les termes « *exposés* » et « *réunions* ». Aussi, à moins d'avoir une très bonne connaissance du catalogue informatisé ou d'être dans une démarche exploratoire, l'apprenant ne choisira pas le champ « *sujet* » pour effectuer des recherches aussi précises.
- Les termes « *prononciation* » et « *vocabulaire* » relèvent de la compétence linguistique qui est transversale aux divers « thèmes » et « genres » présents dans le champ « *sujet* » ce qui, au moment de la recherche par champ, risque de poser le même type de problème que celui que nous venons de décrire pour les termes « *exposés* » et « *réunions* ». En effet, d'une part les termes « *prononciation* » et « *vocabulaire* » sont décalés par rapport aux autres termes du champ « *sujet* » et, d'autre part, ils évoquent la compétence linguistique sans que cette entrée soit couverte de façon exhaustive dans le champ « *sujet* ».

- Le terme « *TOEFL* » est dans le même cas : il s'agit d'un terme évoquant l'idée d'examen, se trouvant isolé dans un champ comprenant une majorité de termes exprimant un autre ordre d'idée.

Champ « *mots clés* »

Un total d'environ 550 mots clés est attaché à ce champ. Si l'on observe la liste (voir Annexe 11), on voit qu'elle inclut les grands thèmes professionnels ainsi que les divers types de documents et de discours authentiques du champ « *sujet* » (à l'exception du terme « exposés ») ainsi que les « sous-thèmes » suivants :

- différents secteurs professionnels et de spécialité impliquant l'utilisation d'une langue spécifique abordée dans divers types de matériels éditoriaux tels que les « méthodes sur objectifs spécifiques », les dictionnaires, grammaires ou recueils de vocabulaires spécialisés ;
- thèmes abordés dans les différents types de documents authentiques (films, romans, documentaires, etc.) ;
- divers tests et certifications : *BEC*, *BULAT*, *First Certificate*, *GMAT*, *GRE*, *IELTS*, *PET*, *Proficiency*, *TOEFL*, *TOEIC*, etc. ;
- quelques aspects de la compétence linguistique (*accentuation*, *intonation*, *phonétique*, *préposition*, etc.) et quelques objectifs d'apprentissage (*parler de son entreprise*, *parler de soi*, *entraînement à la lecture*, *entraînement à l'oral*, etc.).

D'après nos observations, entre 1 et 8 mots clés sont utilisés dans chaque notice afin d'indiquer de façon plus ou moins précise et exhaustive les différents thèmes ou aspects abordés (voir exemples pour les catégories *Document authentique* en Annexe 12, *Dictionnaire* en Annexe 13, *Examens* en Annexe 14, *Grammaire* en Annexe 15, *Méthode d'anglais général* en Annexe 16 et *Méthode d'anglais spécifique* et *Vocabulaire* en Annexe 17). Comme on peut le constater à partir de ces quelques exemples, l'information apportée au niveau du champ *mots clés* est variable car elle manque parfois de précision en étant juste redondante avec l'information donnée dans d'autres champs d'indexation (cas des exemples donnés en Annexes 16 et 17).

Champ « *résumé* » et champ « *commentaire* » (dernier champ de la notice)

Nous traitons ensemble ces deux champs car ils ont pour point commun d'être renseignés en langue naturel et d'adopter des perspectives complémentaires en ce qui

concerne la « vue d'ensemble » apportée sur chaque ressource. Il semble que le champ « *résumé* » soit systématiquement renseigné alors que ce n'est pas toujours le cas du champ « *commentaire* ».

Généralement assez court, 2 ou 3 lignes maximum, le champ « *résumé* » fournit une description générale des contenus et de l'organisation des matériels didactiques ou du sujet traité par les documents authentiques (scénario pour les films et les œuvres littéraires). Suivant les cas, le résumé décrit avec plus ou moins de détails les contenus abordés et prend une forme plus ou moins sélective et objective.

Le champ « *commentaire* » est généralement déployé en une ou deux lignes et prend une forme plus subjective que le résumé en attirant l'attention des apprenants sur l'intérêt ou les difficultés particulières que peut représenter pour eux la ressource. Ce champ permet également de donner des indications concernant le mode d'utilisation de la ressource (en particulier pour les cédéroms).

Suivant les cas, la différenciation entre l'orientation du champ « *résumé* » et celle du champ « *commentaire* » n'est pas toujours très claire mais cela est sans importance pour la compréhension de la notice descriptive.

Champ « *objectif de travail* »

COMPREHENSION ECRITE

EXPRESSION ECRITE

COMPREHENSION ORALE

EXPRESSION ORALE

Ce champ permet d'aborder les matériels didactiques et les matériels authentiques bruts ou didactisés sous l'angle des habilités langagières qu'ils peuvent permettre de travailler.

Champ « *niveau* »

AVANCE

FAUX-DEBUTANT

DEBUTANT

INTERMEDIAIRE

Ce champ permet de donner un repère général quant au niveau de difficulté ou de complexité de la langue présentée et/ou travaillée dans une ressource. Ces repères peuvent s'appliquer aux matériels didactiques comme aux matériels authentiques bruts. Comme nous l'avons vu, ces indications correspondent à une certaine organisation des contenus qui n'est pas toujours pertinente dans le cadre d'un apprentissage autodirigé. Toutefois, on les retrouve dans beaucoup de matériels éditoriaux et les apprenants sont généralement demandeurs de ce type d'informations. Il convient juste d'être conscient du fait que l'indication de niveau est

très relative dans le cadre d'un centre de ressources où chacun vient avec son propre parcours et ses objectifs particuliers.

Champ « discours »

LECTURE

LISTES

COMMENTAIRE

EXERCICES

CONVERSATION

INTERVIEW

Il semble que l'objectif initial de ce champ soit de permettre une entrée dans les ressources à partir de certaines caractéristiques intrinsèques de la langue présentée/proposée, indépendamment de l'origine didactique ou authentique des supports. A l'exception de « listes » et « exercices », les termes d'indexation retenus dans ce champ présentent l'inconvénient d'être ambigus ou très généraux, ce qui peut nuire à la bonne compréhension de l'information censé être apportée par ce champ par l'utilisateur du catalogue.

On trouve le terme « *lecture* » principalement dans les notices décrivant des *readers* mais aussi, parfois, dans des notices liées à des matériels didactiques dédiés à la grammaire ou au vocabulaire. En ce qui concerne les *readers*, le terme « *lecture* » sert à désigner non seulement le discours oralisé proposé dans le CD ou la cassette audio d'accompagnement mais également, et peut-être surtout, le texte écrit en lui-même. Cela ne nous semble pas complètement satisfaisant du point de vue du choix du terme d'indexation étant donné que *lecture* fait alors référence à l'activité de l'apprenant plutôt qu'aux caractéristiques du discours écrit. Ce sens large donné dès le départ au terme d'indexation « *lecture* » a peut-être contribué à ce qui nous semble être une erreur d'attribution de ce terme pour décrire certains matériels didactique dédiés à la grammaire et au vocabulaire.

Le terme « *commentaire* » est souvent associé au terme « *interview* » en lien avec certains documents authentiques de type documentaire. « *Commentaire* » permettrait alors de désigner le discours du commentateur et « *interview* », un certain type d'entretiens faisant intervenir un journaliste et une personne interrogée.

« *Conversation* » correspond aux dialogues des films ou d'autres documents authentiques tels que les pièces de théâtre dans les *readers* ainsi qu'à bon nombre de documents oraux présents dans les matériels didactiques.

« *Listes* » correspond au mode de présentation des contenus dans les dictionnaires et dans de nombreux matériels didactiques dédiés aux vocabulaires spécialisés ainsi que dans certains matériels de grammaire.

« *Exercices* » désignent les différents types d'activités de découverte ou d'entraînement proposés dans les matériels didactiques mais aussi dans certains documents authentiques didactisés.

L'objectif pédagogique qui sous-tend le champ « *discours* » est, nous semble-t-il, de proposer à l'apprenant un certain nombre d'outils lui permettant de sélectionner les matériels éditoriaux du fonds, quels qu'ils soient, en fonction de différents modes de « contact » avec la langue basés sur les différentes formes, genres discursifs (« *lecture* », « *commentaire* », « *conversation* », « *interview* ») ou discours didactiques (« *listes* » et « *exercices* ») que la langue peut revêtir. Le champ « *discours* » propose donc à l'apprenant de prendre du recul par rapport à la catégorisation éditoriale des ressources en se focalisant sur les caractéristiques de la langue servant de support au travail.

Par ailleurs, le problème de choix des termes d'indexation que l'on retrouve dans différents champs de la notice globale est, à notre sens, particulièrement marqué dans le champ « *discours* » qui, de ce fait, peut manquer de transparence pour le non-initié.

Champs « *débit* », « *accent* » et « *difficulté d'accent* »

Ces trois champs sont, de toute évidence, spécifiques aux ressources sonores, didactiques ou authentiques.

Champ « *débit* »

LENT	RAPIDE
MOYEN	VARIE

La rapidité du débit rendra plus ou moins facile ou difficile la compréhension d'un discours.

Champ « *accent* », 37 termes :

- | | | |
|------------------------|----------------|---------------|
| 1. AFRICAIN | 6. ARGENTIN | 12. ECOSSAIS |
| 2. ALLEMAND | 7. AUSTRALIEN | 13. EGYPTIEN |
| 3. AMERICAIN | 8. BRESILIEN | 14. ESPAGNOL |
| 4. AMERICAIN DU
SUD | 9. BRITANNIQUE | 15. ETRANGERS |
| 5. ANGLAIS | 10. CANADIEN | 16. EUROPEEN |
| | 11. CHINOIS | 17. FRANÇAIS |

18. GALLOIS	25. NOUVELLE-	31. SUD AFRICAIN
19. GERMANIQUE	ZELANDE	32. SUEDOIS
20. HOLLANDAIS	26. PAKISTANAIS	33. TURC
21. INDIEN	27. PHILIPPIN	34. VARIE
22. IRLANDAIS	28. REGIONAL	35. VARIES
23. ITALIEN	29. REGIONAUX	36. VIEIL AMERICAIN
24. JAPONAIS	30. ROUMAIN	37. YORKSHIRE

Le champ « *accent* » permet de sélectionner les ressources sonores en fonction de la variété d'anglais qu'elles contiennent. On distingue entre des accents correspondant à celui d'anglophones natifs (« *américain* », « *australien* », « *anglais* », etc.) et d'autres accents correspondant à celui de locuteurs non natifs. L'anglais étant la langue véhiculaire la plus fréquemment utilisée pour la communication internationale et, étant donné les difficultés de compréhension qu'un accent non natif peut poser au même titre qu'un accent natif auquel l'on n'est pas habitué, il est utile d'indiquer la présence de ces différents types d'accents pouvant correspondre aux situations de communication professionnelle et/ou personnelle visées par les apprenants.

Sur le plan documentaire, notre attention est attirée par les points suivant :

- le terme « *étrangers* » est trop vague car on ne sait pas par rapport à quelle nationalité il se définit (on peut supposer qu'il renvoie à « non natif » mais, dans ce cas, il aurait mieux valu choisir ce terme qui est moins ambigu) ;
- les termes « *européen* », « *régional* », « *régionaux* », « *varié* » et « *variés* » sont génériques par rapport à d'autres termes du champ ; ce qui signifie, qu'au moment de l'indexation, ils doivent systématiquement être associés aux termes spécifiques qu'ils englobent afin d'éviter que certains documents relevant de la même grande catégorie ne soit pas retrouvés suite à une requête effectuée sur un terme générique ;
- la répétition de termes au singulier et au pluriel est en principe à proscrire dans les lexiques afin d'éviter de séparer des documents correspondant à une même notion.

Champ « *difficulté d'accent* »

FORT

MOYEN

LEGER

De la même façon que pour le « *niveau* », le degré de difficulté d'un accent est à relativiser en fonction des connaissances et expériences antérieures de l'apprenant. De ce fait, l'intérêt de ce champ peut être discuté tout comme celui du champ « *niveau* ».

On peut supposer que l'anglais « standard » est la référence à partir de laquelle est apprécié le caractère plus ou moins prononcé d'un accent.

Champ « *authenticité* »

- | | | |
|--------------------------|-----------------------|---------------------------|
| 1. DOCUMENT
BRUT | 4. POUR
APPRENANTS | 8. TEXTE
INTEGRAL |
| 2. ORAL NON
SPONTANE | 5. POUR NATIFS | 9. VERSION
ABREGEE |
| 3. ORAL SEMI
SPONTANE | 7. SPONTANE | 10. VERSION
SIMPLIFIEE |

Ce champ a pour objectif de caractériser l'authenticité, non seulement des unités documentaires que constitue chaque ressource, mais aussi des discours oraux et écrits qu'elles contiennent. Pour différents types de raisons, dont certaines nous échappent, l'attribution de certains des termes qui le compose manque de cohérence sur l'ensemble des notices.

Le terme « *pour natifs* » nous semble désigner sans ambiguïté les documents authentiques bruts. Il est donc synonyme du terme « *document brut* », qui a été ajouté après coup si l'on se fie à la notice globale originale.

Le terme « *pour apprenants* » semble pouvoir faire l'objet de deux interprétations selon les indexeurs : soit dans le sens de « fabriqué », d'où sa présence dans les matériels didactiques classiques tels que les « *méthodes d'anglais général* », les « *méthodes d'anglais spécifiques* » ainsi que les matériels dédiés à la « *grammaire* » et au « *vocabulaire* » ; soit dans le sens de « authentique plus ou moins didactisé », qui correspondrait aux cas des readers ou des films en version originale accompagnés de fascicules contenant différents types d'aides et d'indications à l'intention des apprenants.

Les termes « *spontané* », « *oral non spontané* » et « *semi spontané* » (et son synonyme « *oral semi spontané* ») sont présents dans des notices de documents authentiques mais aussi de matériels didactiques.

« *Spontané* » est généralement utilisé en lien avec les documents authentiques, c'est-à-dire élaborés à l'intention d'un public natif, tel que les films en version originale ou certains « documentaires ».

« *Oral non spontané* » est attribué, selon nos observations, à la fois à des ressources « *pour apprenants* » contenant des discours principalement fabriqués (d'où l'association fréquente avec le terme « *pour apprenants* » dans les notices des ressources relevant des catégories de type didactique -méthodes, etc.) et à des ressources authentiques de type *readers* (« *oral non spontané* » décrit alors la lecture à voix haute) ou « documentaire » contenant des exposés sur différents types de sujets (affaires, sciences, etc.). Nous avons également observé que le terme « *oral non spontané* » avait été quelque fois attribué à des films en version originale ; ce qui, dans l'absolu peut se comprendre (les dialogues des films sont généralement très écrits) mais, du point de vue de la cohérence et de l'intérêt du champ « *authenticité* » nous semble erroné.

Le terme « *oral semi spontané* » souffre des mêmes divergences d'attribution que le terme « *oral non spontané* » : on le retrouve aussi bien dans des notices de film en version originale que dans des notices de matériels didactiques avec, dans le premier cas, le sens de « fabriqué mais avec l'apparence d'un discours de la vie réelle » et, dans le second cas, de « fabriqué mais « vivant » (par opposition à « artificiel ») ».

Le flou qui entoure le sens de « spontané », « non spontané » et « semi spontané » pour qualifier un *discours* peut s'expliquer, selon nous, par le fait qu'ils sont mélangés à l'intérieur d'un même champ avec des termes s'appliquant au niveau du *document* (« *pour apprenants* » et « *pour natifs* »). Cette cohabitation des deux niveaux de sens est source de confusions concernant la notion d'authenticité laquelle, suivant les indexeurs, est interprétée soit dans le sens de « conçu pour s'adresser à des natifs » (sens que l'on donne habituellement à « document authentique »), soit dans le sens de « issu d'une situation de communication ayant existé dans la vie réelle » (d'où l'attribution de « non spontané » pour qualifier les dialogues de certains films).

Enfin, les termes « *texte intégral* », « *version abrégée* » et « *version simplifiée* » concernent uniquement les documents authentiques écrits, bruts ou didactisés (*readers*).

« *Texte intégral* » désigne un texte authentique qui n'a subi aucune modification.

« *Version abrégée* » désigne un texte authentique en version non intégrale.

« *Version simplifiée* » désigne un texte authentique qui a été légèrement modifié afin d'en faciliter la compréhension par des apprenants.

L'ambiguïté des termes et les problèmes d'indexation qui en découlent rend difficilement interprétable l'information contenue dans le champ « *authenticité* ». Il reste toutefois l'intention pédagogique d'aider –voire d'encourager– l'apprenant à utiliser les différents types de documents et de discours authentiques disponibles dans le fonds en lui fournissant divers types d'indications qu'il pourra éventuellement relier à ses objectifs de communication propres et au niveau de difficulté linguistique ou d'utilisation que pourrait représenter pour lui une ressource (suivant les caractéristiques du discours et les éventuelles adaptations effectuées à l'intention des apprenants), etc.

Champ « *exercices* », « *types d'exercices* » et « *aides* »

Après les différents types de caractéristiques des discours didactiques et authentiques que permettent de décrire les champs précédents, ces trois champs permettent d'aborder les ressources sous l'angle des activités d'apprentissage, soit depuis leur forme *écrite* ou *orale*, soit depuis le *type d'exercices* directement réalisables, soit depuis l'angle des différents types *d'aides* pouvant faciliter leur mise en œuvre par l'apprenant.

Champ « *exercices* »

ECRITS

ORAUX

La distinction entre exercices « *écrits* » et exercices « *oraux* » concerne les matériels didactiques et authentiques didactisés. L'intérêt de ce champ se situe, selon nous, principalement au niveau des possibilités de recherche permettant de combiner ces termes avec des critères thématiques (champs « *sujet* » et « *mots clés* »).

Champ « *types d'exercices* »

- | | | |
|------------------|-----------------|---------------------|
| 1. APPARIEMENT | 5. ECRITURE DE | 9. FORMATION DE |
| 2. CORRECTION | LETTRES ET PUBS | MOTS |
| D'ERREURS | 6. ECRITURE | 10. GRILLE |
| 3. DERIVATION DE | GUIDEE | 11. GRILLE D'ECOUTE |
| MOTS | 7. ERREURS | 12. JEUX |
| 4. DICTEE | 8. EXPLICATION | 13. JEUX DE ROLE |

14. L'INTRUS	22. PRISE DE NOTES	31. REPERAGE
15. MISE EN PARAGRAPHE	23. PROBLEMES	32. REPETITION
16. MOTS CROISES	24. PRONONCIATION	33. RESUME
17. MOTS MANQUANTS	25. QCM	34. TRADUCTION
18. ORDRE DES MOTS	26. QUESTIONS	35. TRANSCRIPTION
19. ORTHOGRAPHE	27. RECHERCHE DE VOCABULAIRE	36. TRANSFORMATION
20. PAIRES	28. REDACTION	37. TROUS
21. PONCTUATION	29. REEMPLOI	38. VARIE
	30. REMETTRE DANS L'ORDRE	39. VRAI / FAUX

Comme le précédent, ce champ concerne les matériels didactiques et authentiques didactisés. Il mêle des descripteurs s'attachant au niveau strictement *formel* des exercices (« *appariement* », « *mots croisés* », « *QCM* », etc.) avec des descripteurs indiquant des *objectifs d'apprentissage* (« *orthographe* », « *ponctuation* », « *prononciation* », etc.).

Certains termes sont imprécis : « *erreurs* », « *explication* », « *grille* », « *mise en paragraphe* », « *problèmes* », « *repérage* », « *transformation* » et « *varié* ».

L'information apportée par le champ « *type d'exercices* » se situe à un niveau relativement superficiel et, de ce point de vue, nous semble représenter un intérêt relativement limité. Toutefois, au niveau des notices descriptives, l'indication des principaux types d'exercices proposés par une ressource peut permettre de se faire une bonne idée de son orientation pédagogique générale.

Champ « aides »

1. AIDE VISUELLE	7. ILLUSTRATIONS	13. NOTES DE
2. COMMENTAIRES EN ANGLAIS	8. INDEX	VOCABULAIRE EN
3. CORRIGES	9. INDEX BILINGUE	FRANÇAIS
4. EXPLICATIONS EN ANGLAIS	10. INDEX PHONETIQUE	14. SS-TITRE ANGLAIS
5. EXPLICATIONS EN FRANÇAIS	11. MOTS CLES	15. SS-TITRE FRANÇAIS
6. GLOSSAIRE	12. NOTES DE VOCABULAIRE EN ANGLAIS	16. TRADUCTION
		17. TRANSCRIPTION

18. TRANSCRIPTION

PHONETIQUE

Ce champ concerne toutes les catégories de ressources. Les différents types « d'aides » récapitulés peuvent faire figure de « détails » dans un contexte d'apprentissage hétérodirigé mais sont souvent très précieuses en situation d'apprentissage autodirigé.

Les termes « *aide visuelle* » et « *mots clés* » nous semblent imprécis. Les termes « *commentaires en anglais* » et « *explications en anglais* » nous semblent synonymes ou quasi-synonymes.

3.3.2. Synthèse sur l'indexation

Il s'agit ici de dégager ce qui nous semble constituer les grandes caractéristiques du mode d'indexation choisi, tant sur le plan pédagogique que documentaire.

3.3.2.1. Vue d'ensemble des informations apportées par la notice globale

Une fois complétée, la notice globale nous semble fournir une assez bonne représentation synthétique du contenu de chaque ressource (cf. exemples donnés en Annexes 12 à 17).

Les champs « *sujet* » et « *mots clés* » permettent de fournir une information thématique assez précise (le lexique du champ « *mots clés* » est surtout orienté dans ce sens) que ce soit pour les matériels didactiques (domaines de spécialité) que pour les documents authentiques.

Le champ « *résumé* », et éventuellement le champ « *commentaire* », complètent utilement les autres champs en indiquant l'orientation générale de chaque ressource ainsi que, parfois, certains éléments de description complémentaires non prévus dans les autres champs. Ainsi, dans quelques notices correspondant à des matériels didactiques de type « *méthode d'anglais général* », « *méthode d'anglais spécifique* », « *grammaire* » ou « *vocabulaire* », le champ « *résumé* » comporte le détail des différents aspects grammaticaux et phonétiques abordés dans la ressource. Dans d'autres cas, le champ « *résumé* » comporte quelques indications en termes de fonctions langagières ou d'actes de parole. Il semble toutefois que, de façon générale, l'analyse documentaire n'ait pas été pensée pour fournir des indications précises concernant les objectifs d'apprentissage définis en termes d'actes de parole ou

d'aspects précis des compétences grammaticale et phonétique (d'où le caractère dispersé dans différents champs des quelques descripteurs en lien avec ces aspects).

Par conséquent, les objectifs d'apprentissage d'ordre grammaticaux doivent être abordés à partir de la catégorie « *grammaire* », qui peut éventuellement être croisée avec les champs « *niveau* », « *mots clés* » et « *types d'exercices* ». En ce qui concerne les objectifs phonétiques, c'est le champ mot clé, qui contient le terme « *phonétique* » (ainsi que quelques termes relevant du même domaine : « *accentuation* », « *intonation* ») qui permet d'identifier les ressources correspondantes. Sauf besoin ou difficulté particulière nécessitant l'orientation précise du conseiller, ce mode d'approche générale des compétences grammaticale et phonétique nous semble pouvoir permettre à la majorité des apprenants de chercher (via la recherche multicritère) puis de sélectionner (à partir des notices descriptives) des ressources correspondant à leurs besoins. En tant qu'éléments constitutifs de la structure de base de la langue, les systèmes grammatical et phonétique représentent un ensemble de notions définies de façon relativement stable et limitée en nombre, transversales aux autres compétences et dont le besoin d'apprentissage est partagé de façon relativement uniforme par tous les apprenants (avec, bien entendu, quelques variations liées au niveau et, dans une moindre mesure, aux situations de communication visées). La nature transversale ou « fondamentale » des notions grammaticales et phonétiques a pour conséquence des besoins relativement homogènes de la part de l'ensemble des apprenants. De plus, le caractère « fini » et circonscrit de ces notions débouche sur des matériels également peu diversifiés sur le fonds¹. Pour ces différents types de raisons, la description ou l'indexation précise des contenus grammaticaux ou phonétiques peut ne pas apparaître comme indispensable.

Enfin, il convient de signaler que dans le cadre d'un stage relevant d'une formation de l'INTD², réalisé en 2001 au centre de ressources en anglais, a été élaboré un thesaurus visant à normaliser et à développer le champ « *mots clés* » intégrant trois champs sémantiques dédiés aux compétences linguistiques (voir Annexe 18). Pour différents types de raisons – dont, probablement, l'inexactitude de la structuration du champ sémantique n°5 « *Éléments syntaxiques et linguistiques* »- ce thesaurus n'a toutefois pas été appliqué pour l'indexation des ressources du fonds ni intégré au catalogue informatisé.

En ce qui concerne l'entrée dans les ressources à partir d'objectifs d'apprentissage communicatifs, elle peut s'effectuer à partir de la catégorie « *méthode d'anglais général* » ou

¹ On trouve toutefois des matériels dédiés à l'apprentissage de la grammaire dans des contextes spécifiques. Par exemple *Anglais commercial : la grammaire indispensable en 1000 exercices* ou encore *Grammaire anglaise pour technicien*.

² Institut National des sciences et Techniques de la Documentation du CNAM.

du sujet « *vie quotidienne* » pour ce qui est des actes de parole liés à la vie de tous les jours. Pour les fonctions langagières liées à un domaine d'activité spécifique, l'entrée par « *méthode d'anglais spécifique* » et/ou par « *sujet* » et « *mots clés* » permet d'obtenir les références des matériels abordant les situations de communication visées. Selon la logique d'indexation mise en œuvre, la recherche de contenus d'apprentissage portant sur des actes de parole est d'abord soumise à l'identification puis à la recherche des situations de communication correspondantes, à partir des domaines « d'anglais général » ou « d'anglais spécifique ». Enfin, de la même façon que pour les objectifs d'apprentissage grammaticaux ou phonétiques, l'apprenant a la possibilité d'adresser à son conseiller ses demandes de contenus pointues.

Le champ « *mots clés* » permet de préciser la catégorie « *examens* » grâce à une série de termes reprenant les principaux tests et certifications d'anglais (« *BEC* », « *BULAT* », « *First Certificate* », « *GMAT* », « *GRE* », « *IELTS* », « *PET* », « *Proficiency* », « *TOEFL* », « *TOEIC* », etc.). Cela signifie que les objectifs d'apprentissage liés à la passation d'un de ces tests ou examens peuvent être abordés de façon ciblée en recherchant l'ensemble de ressources correspondant à partir d'une requête par mot clé.

3.3.2.2. Plan documentaire : quelques difficultés

Chaque champ se veut transversal par rapport aux matériels didactiques et authentiques bruts et didactisés d'où des catégories « larges » aux dénominations parfois vagues et ambiguës :

- « *sujet* » pour référer à la fois à des domaines de spécialité et à des genres de documents ou de discours authentiques ;
- « *discours* » entendu dans un sens très général permettant d'englober des formes « naturelles » comme la « conversation » et des formes didactiques comme les « exercices » ;
- « *authenticité* » pour qualifier à la fois les documents et les discours qu'ils contiennent ;

Pour les mêmes raisons, certains termes associés aux différents champs peuvent manquer de clarté (cf. les termes « *spontané* », « *semi spontané* », etc. du champ « *authenticité* »).

Les lexiques associés à chaque champ sont de façon générale insuffisamment contrôlés :

- termes synonymes à l'intérieur d'un même champ (« *business* » et « *affaires* ») ;

- termes répétés au singulier et au pluriel (« *varié* », « *variés* ») ou avec des formulations différentes (« *oral semi spontané* », « *semi spontané* ») ;
- termes présents dans plusieurs champs (« *prononciation* », « *vocabulaire* », etc.) ;
- termes imprécis (« *étrangers* », « *erreurs* », « *explication* », « *problèmes* », etc.).

Enfin, nous relevons une difficulté propre au langage documentaire de type « lexique » (et que permet donc d'éviter le thesaurus) dans la présence à l'intérieur d'un même champ de termes génériques et spécifiques (le sens des seconds étant englobé par celui des premiers) qui génèrent le risque de voir indexées des ressources avec un terme spécifique sans que soit également attribué le terme générique correspondant, ce qui peut avoir pour conséquence de disperser les ressources correspondant à une même notion.

Si ces différents types de « défauts » ne sont pas très gênants au niveau des notices descriptives, lesquelles nous semblent fournir une description au final assez claire et complète de chaque ressource, ils sont en revanche susceptibles de perturber la recherche de façon importante, comme nous le verrons plus bas.

3.3.2.3. Conclusion : une logique d'indexation plus pédagogique que documentaire

La démarche adoptée par le centre de ressources en anglais du CNAM vis-à-vis des ressources d'apprentissage nous semble particulièrement intéressante en ce qu'elle tente de concilier, d'une part une approche très pragmatique en vertu de laquelle il a été délibérément choisi de structurer le fonds à partir des matériels didactiques et authentiques accessibles à tout un chacun dans le commerce et, d'autre part, un objectif d'autonomisation et d'émancipation des apprenants vis-à-vis de ces matériels en leur donnant, via l'indexation, un certain nombre « d'outils » pour les aider à s'approprier et à exploiter les ressources en fonction de leurs propres objectifs d'apprentissage. De ce fait, le mode d'indexation choisi par le centre de ressources en anglais du CNAM a également pour vocation de répondre au critère d'accessibilité multiple des ressources défini par le CRAPEL (Carette et Holec, 1995 ; Holec, 1998).

Malheureusement, les problèmes de choix et d'attribution des termes –amplifiés par de nouvelles difficultés liées à l'interface du catalogue informatisé, comme nous allons le voir maintenant- rendent difficilement exploitable le catalogue par les apprenants et, par conséquent, montrent que la logique pédagogique suivie n'est pas suffisamment en phase

avec l'approche documentaire et les conditions nécessaires à la bonne réussite de la recherche avec des catalogues informatisés.

4. La mise en oeuvre de la documentation informatisée sous JLB-DOC

4.1. Présentation de JLB-DOC

Selon J. Chaumier (2007), JLB-DOC fait partie des sept logiciels documentaires les plus répandus sur le marché français. Développé par la société JLB Informatique¹, JLB-DOC est un « progiciel », c'est-à-dire un ensemble de programmes prêts à l'emploi rassemblant diverses fonctionnalités nécessaires à la gestion de banques de données documentaires (indexation et recherche) et paramétrables en fonction des besoins : gestion de thesaurus, recherche par opérateurs booléens, recherche en texte intégral dans les descriptifs, etc. Une des raisons qui a motivé l'équipe du centre de ressources en anglais du CNAM à faire le choix de JLB-DOC est qu'il s'agit d'un logiciel relativement simple à manipuler par un non-professionnel de la documentation².

Implanté en 1996 au centre de ressources, JLB-DOC a ensuite été complété par l'extension JLB-WEB permettant de consulter en ligne une partie des informations gérée par JLB-DOC. Nous verrons que les interfaces de recherche et d'affichage des résultats ainsi que les informations données ne sont pas exactement les mêmes suivant si la consultation est effectuée en local ou bien en ligne via Internet.

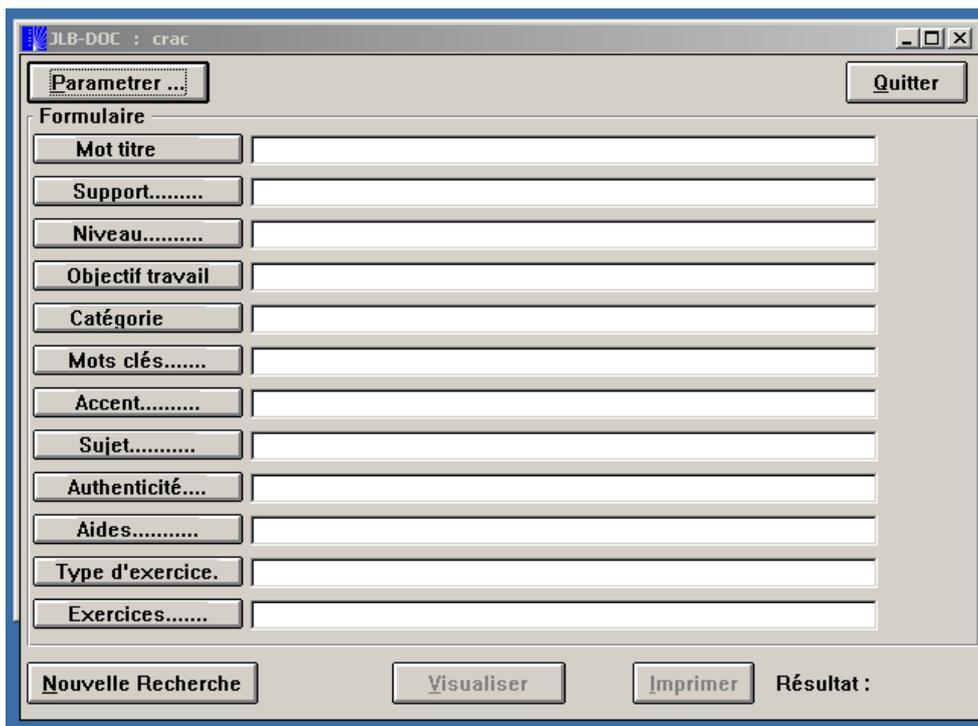
4.2. L'interface de recherche

Le masque de recherche est légèrement différent suivant si l'on utilise le catalogue en local (accès direct à JLB-DOC) ou via Internet (connexion via JLB-WEB).

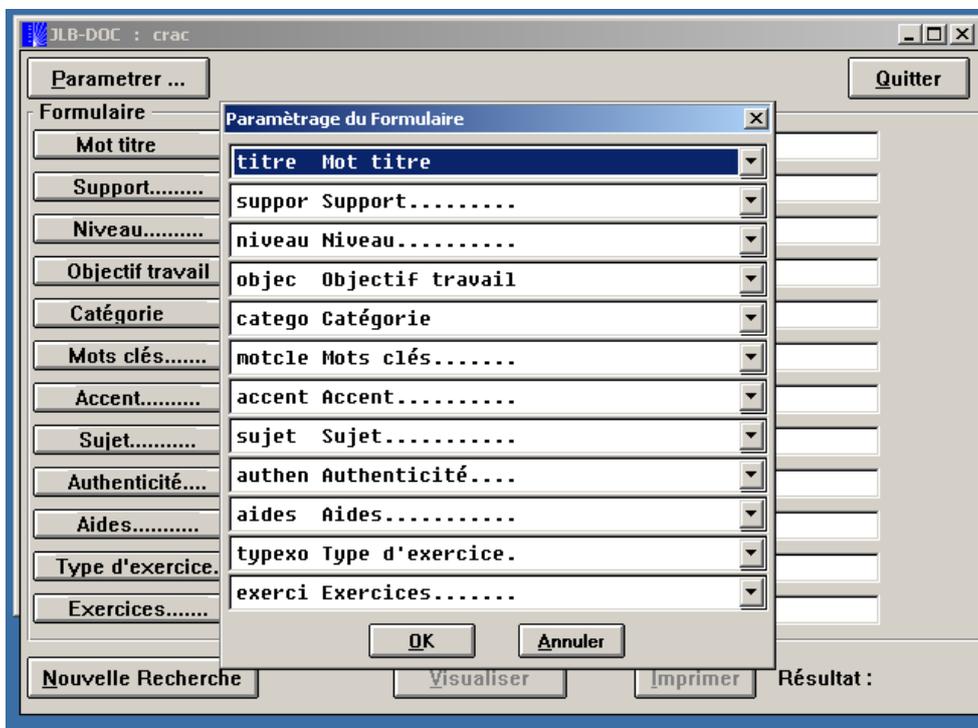
Le masque de recherche disponible en local, c'est-à-dire sur les deux ordinateurs du centre de ressources réservés à l'utilisation du catalogue informatisé, permet d'afficher 12 champs au choix de l'utilisateur parmi l'ensemble des champs d'indexation de la notice globale. Le mode de recherche en texte intégral n'a pas été implémenté, ce qui signifie que le contenu des champs « *résumé* » et « *commentaire* » n'est pas accessible à la recherche.

¹ <http://www.jlbinfo.com/>

² Nous ignorons quelles autres raisons ont été prises en ligne de compte. Nous supposons que le prix et le « service après vente » ont également joué un rôle important.



L'utilisateur peut très facilement et à tout instant modifier les champs interrogeables à l'aide de la fonction de « paramétrage du formulaire » :



Le masque de recherche accessible via Internet¹ comporte 11 champs fixes :

C.R.A.C. : Formulaire d'interrogation

The image shows a search form with 11 input fields and two buttons. The fields are labeled as follows: 'Mot du titre', 'Support', 'Niveau', 'Catégorie', 'Objectif travail', 'Débit', 'Accent', 'Type d'exercice', 'Aides', 'Mots clés', and 'Mots clés'. The buttons are 'Nouvelle recherche' and 'Recherche'.

[\[Retour à la page d'accueil\]](#)

Les champs d'indexation « *sujet* », « *discours* » et « *authenticité* » que nous avons identifiés comme vagues ou ambigus n'ont pas été retenus dans ce masque de recherche. De même les champs « *difficulté d'accent* » et « *exercices* » sont absents. Ces deux champs apportent de toute façon peu d'information². A l'inverse, on peut remarquer la présence de deux champs « *mots clés* » afin de permettre des requêtes combinant deux termes relevant de ce champ (chaque champ n'admet qu'un seul critère de recherche).

Comme on peut le constater, que ce soit en local ou sur le web, l'interface est réduite à sa plus simple expression et reprend « tels quels », sous forme de liste, les champs de la notice globale. Nous supposons que ce mode de présentation est imposé par JLB-DOC, ce qui ne nous empêche pas de regretter l'absence de structuration de l'information avec la mise au même niveau de tous les champs sans aucun élément –si ce n'est l'ordre d'apparition dans la liste- permettant de hiérarchiser l'importance des différentes catégories de critères vis-à-vis de la structure fondamentale du fonds. Bien que représentatif, d'une certaine façon, de l'intention pédagogique d'aider l'apprenant à prendre du recul par rapport à l'offre éditoriale, ce mode de présentation qui ne met pas en évidence les critères qui, dans les faits, jouent un rôle plus

¹ <http://163.173.32.167/scripts/jlbweb.exe?html=crac/form&base=crac&l=>

L'acronyme C.R.A.C signifie « Centre de Ressources en Anglais du CNAM ». Il semble qu'il ne soit plus utilisé ailleurs que dans la documentation informatisée, c'est pourquoi nous ne l'utilisons pas.

² Distinction entre « *fort* », « *moyen* » et « *léger* » pour le champ « *difficulté d'accent* » et entre « *écrits* » et « *oraux* » pour le champ « *exercices* ».

important que les autres vis-à-vis de la « nature profonde » des ressources nous semble manquer de clarté et, par conséquent, pouvoir avoir un impact négatif sur la façon dont l'apprenant va orienter et formuler ses recherches en lui laissant faussement croire que tous les croisements ont la même valeur.

La recherche de ressources peut s'effectuer à partir d'un ou de plusieurs critères selon deux grands cas de figures, comme indiqué dans les conseils donnés sur le site du centre de ressources¹ :

Vous connaissez le titre

Recherche par mot du titre : entrez un mot du titre et un seul soit en tapant directement ce mot dans le champ, soit en faisant apparaître le lexique "Mot du titre" en cliquant sur le libellé du champ. Dans le zone "A partir de" saisir les premières lettres du mot puis cliquer sur le bouton "A partir de". Sélectionner le mot en cliquant une fois dessus, celui-ci s'affiche alors dans le formulaire. Valider la recherche en cliquant sur le bouton "Recherche".

Vous ne connaissez pas le titre

Recherche par catégorie, supports, niveau, mots clés ... : faire apparaître le lexique correspondant à chaque critère en cliquant sur le libellé du champ. Cliquer une fois sur la référence choisie, celle-ci s'affiche dans le formulaire. Toujours valider la recherche en cliquant sur le bouton "Recherche".
Recherche multicritères: pour affiner la recherche vous pouvez croiser les données de différents champs. Tous les croisements sont possibles.

[...]

Suivant si la recherche est effectuée en local ou via l'interface web, l'affichage du lexique correspondant à chaque champ est plus ou moins lisible, à savoir que JLB-DOC permet de visualiser les lexiques par listes de 22 termes alors que JLB-WEB est limité à 10 termes par écran (Voir Annexe 19). Pour les lexiques comportant beaucoup de termes, comme celui du champ « *type d'exercice* » (39 termes en local et 28 en ligne) ce mode d'affichage rend plus compliqué l'appréhension globale des différentes possibilités de choix.

4.3. L'affichage des résultats

Une fois la recherche validée, le nombre de documents correspondant à la requête s'affiche en haut de l'écran sur la page suivante, ainsi que la liste des titres. Vous accédez alors à la notice descriptive en cliquant une fois sur le titre. Il est également possible de procéder à un feuilletage des notices en

¹ <http://anglais.cnam.fr/html/ts/anglais/centre/recherche.html>

cliquant sur l'une des deux flèches se trouvant de chaque côté, mais également de revenir à la liste des titres. (Conseils de recherche en ligne)

Lors de l'affichage des résultats, les ressources dont les notices descriptives contiennent les termes de la recherche sont présentées par ordre alphabétique sans classement de pertinence permettant de tenir compte du rang des termes dans les champs d'indexation. Par exemple, une requête effectuée sur les termes « *avancé* » et « *compréhension orale* » donnera comme trois premiers résultats :

1. un Test d'entraînement au Business English Certificate indexé en tant que niveau « *avancé* » ainsi que « *compréhension écrite* », « *compréhension orale* », « *expression écrite* », « *expression orale* » (dans cet ordre dans la notice) ;
2. un reader (livre + cassette) portant sur le roman d'Arthur C. Clarke *2001 : A space odyssey*, indexé en tant que niveau « *avancé* » avec les objectifs « *compréhension écrite* » et « *compréhension orale* » ;
3. une méthode d'entraînement au TOEIC indexée comme s'adressant aux niveaux « *faux-débutant* », « *intermédiaire* » et « *avancé* » et correspondant aux objectifs « *compréhension orale* », « *compréhension écrite* » et « *expression écrite* ».

Suivant les cas, les premiers résultats donnés ne sont donc pas forcément les plus pertinents par rapport aux termes de la requête.

Les notices descriptives données comme résultats aux requêtes effectuées en local et sur le web ne contiennent pas exactement les mêmes informations. Plus précisément, seule la version locale de JLB-DOC permet d'obtenir la cote d'une ressource ainsi que sa disponibilité (« emprunté » ou « en rayon ») (Voir Annexe 20). Cela signifie que pour toute demande de prêt ou de réservation de document, il faut préalablement passer par un des trois ordinateurs du centre de ressources reliés au réseau local (deux en libre accès et celui de la secrétaire) afin d'obtenir les informations permettant de localiser la ressource (cote) et de s'assurer de sa disponibilité. Les apprenants qui consultent le catalogue à distance doivent donc téléphoner à la secrétaire pour vérifier que les documents qu'ils souhaitent emprunter sont bien disponibles et qu'ils ne vont pas se déplacer pour rien.

4.4. Conclusion : un outil utilisable par les apprenants ?

Le manque de transparence de certains champs et termes d'indexation ainsi qu'une présentation peu claire et attrayante du formulaire d'interrogation rendent *peu conviviale* l'interface de recherche. En outre, les problèmes de cohérence dans l'attribution de certains termes, notamment ceux liés aux champs « *discours* » ou « *authenticité* », ainsi que l'absence de calcul de pertinence dans le tri des résultats donnent au final un outil *peu efficace* dont on peut s'interroger quant à l'utilisabilité par les apprenants.

5. Principaux modes d'utilisation de la documentation informatisée

5.1. Recueil des données

L'étude que nous allons présenter a été menée pour l'essentiel entre octobre 2003 et janvier 2004. Nous avons effectué une dizaine de déplacements au centre de ressources lors desquels nous avons réalisé un certain nombre d'observations à partir de sources diversifiées :

- entretiens informels avec la responsable du centre ;
- assistance à une séance de démarrage du module d'ASA ;
- consultation de documents divers liés au suivi des apprenants ainsi qu'à la conception du catalogue informatisé ;
- observations directes des apprenants et des conseillères ;
- réalisation de trois entretiens semi-directifs avec des apprenants.

Nous donnerons plus de détails sur ces diverses sources d'information au fur et à mesure de notre développement.

Nous précisons d'ores et déjà que, comme nous l'expliquerons plus bas, notre étude de l'utilisation du catalogue informatisé est restée à un stade exploratoire. Par conséquent, les éléments d'observation ci-dessous ne sont que des « tendances générales » qu'il conviendrait de confirmer par une véritable enquête représentative.

5.2. Une place importante dans les entretiens de conseil

Comme cela est habituel dans les dispositifs d'apprentissage autodirigé guidé (Holec, 1998) et, comme cela ressort dans les réponses apportées en 2002-2003 au questionnaire de bilan/évaluation du dispositif (formulaire vierge en Annexe 10), les questions en rapport avec le choix des supports et des techniques d'apprentissage tiennent une place importante dans les entretiens de conseil. Ainsi, à la question 7 portant sur l'aide reçue lors des entretiens de

conseil –considérée comme suffisante par la majorité des 159 répondants du deuxième semestre 2002-2003-, l'ensemble des commentaires réalisés est en relation avec les orientations fournies par les conseillères quant au choix des ressources d'apprentissage :

Question 7 :

L'aide apportée vous a-t-elle paru : suffisante insuffisante utile inutile

Préciser.....

(Majorité de réponse dans la case « suffisante »).

1. *Orientation très efficiente vers les supports exercices adaptés au projet*
2. *Le conseiller nous oriente sur des documents variés qu'on ne sait pas toujours trouver seul.*
3. *Cela permet de s'orienter dans le choix des supports.*
4. *Permet d'orienter son travail et son choix de documentation.*
5. *Pour le choix des supports et l'orientation du travail à faire.*
6. *Parce que l'on en a besoin notamment sur les méthodes de travail ainsi que sur l'organisation*
7. *Guide dans le choix des documents*
8. *Moyens à utiliser + supports*
9. *Dans le conseil pour les documents pédagogiques*
10. *Choix des supports de travail*
11. *Importante pour choisir les documents de travail*
12. *Je dirais même que très utile car notre conseillère nous permet de choisir LE(s) document(s) adapté(s) à nos besoins et nos objectifs.*
13. *Choix des documents (nom de la conseillère : Mme ZZZ)*

A partir du moment où la mise à disposition des ressources s'effectue par le seul moyen du catalogue informatisé, celui-ci est par conséquent utilisé de façon importante au cours des entretiens de conseil.

5.2.1. L'entretien de conseil comme principal lieu de la « mise à disposition » des ressources

Nous avons interviewé trois apprenants à propos des critères qui présidaient leurs choix de ressources d'apprentissage et de leur utilisation du catalogue informatisé¹. Ils ont tous les trois indiqué qu'ils suivaient les propositions formulées par leur conseillère en fonction des besoins d'apprentissage qu'ils avaient eux-mêmes exprimés.

Extrait de l'entretien n°2

1. BC (...) sur quels critères vous vous basez pour empruntez les documents que vous empruntez ?
2. Ap2 Ben les critères ils me sont orientés par, par la conseillère, enfin Mme XXX
3. BC Oui...
4. Ap2 Donc c'est elle qui me conseille de prendre telle ressources en audio, en..., enfin tel support en audio, ou visuel, ou sur CD... donc en fonction des besoins
5. BC D'accord... Vous vous exprimez...
6. Ap2 Moi, j'exprime, en fait, euh, j'exprime mes difficultés et c'est elle qui va m'orienter vers des ressources
7. BC D'accord... vous lui demandez explicitement de vous...
8. Ap2 Voilà, explicitement, voilà, quelles difficultés que je rencontre que ce soit au niveau de la grammaire, du vocabulaire et c'est elle qui va m'attribuer par la suite euh tel document qui a tel niveau, euh

Extrait de l'entretien n°3

1. BC (...) Pourquoi vous empruntez les ressources que vous empruntez ?
2. Ap3 Ben... parce qu'on me les a proposées... avec le conseiller
3. BC Oui... qui est votre conseiller ?
4. Ap3 Mme XXX
5. BC Oui, donc, euh, c'est vous qui lui avez demandé ou... comment elle est arrivée à vous conseiller des, des ressources ?
6. Ap3 Ben... c'est en fonction de l'entretien que j'ai eu avec elle
7. BC Oui... Vous, vous avez exprimé des besoins ...
8. Ap3 Voilà, par rapport, par rapport à mes faiblesses
9. BC D'accord, quoi par exemple ?
10. Ap3 Ben, euh, la compréhension orale... donc, voilà

¹ Voir Annexes 21 et 22 pour la transcription des deuxième et troisième entretiens. Nous n'avons pas de transcription pour l'entretien n°1 à cause d'une mauvaise manipulation de l'appareil d'enregistrement.

La responsable du centre nous a confirmé que c'est principalement lors des entretiens de conseil que les apprenants reçoivent des informations sur les ressources à leur disposition. De plus, dans la plupart des cas, les conseillères les orientent vers des ressources précises tout en prenant soin d'explicitier les critères qui président leurs choix de façon à ce que les apprenants soient, ensuite, en mesure de les réemployer afin d'effectuer par eux-mêmes leur propre sélection de ressources. Cette action concerne plus particulièrement les ressources didactiques pour lesquelles les critères d'indexation du catalogue informatisés ne sont pas suffisamment précis. Les apprenants effectuent généralement seuls leurs propres choix de films en version originale –qui sont des ressources très empruntées- mais les critères de choix et d'utilisation sont fréquemment explicités et discutés, après coup, lors des entretiens de conseil afin de faire ressortir les éléments favorables à l'apprentissage et au travail de compréhension orale.

Outre le manque de critères permettant aux apprenants de se repérer de façon satisfaisante dans le fonds, le fait que les conseillères leur fournissent souvent des indications précises quant aux ressources qu'ils peuvent utiliser répond au souci pragmatique de les aider à atteindre leurs objectifs d'apprentissage pendant le temps de leur inscription au module d'ASA. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 1 (section 3), le fait de procurer une aide concrète à l'apprenant pour que celui-ci puisse mener à bien son apprentissage est un objectif à part entière de l'entretien de conseil avec celui d'apprendre à apprendre. Les apprenants du centre de ressources en anglais du CNAM sont inscrits pour un ou deux semestres, ont un emploi du temps très serré (emploi et études en parallèle) et, dans 95% des cas, doivent être en mesure d'atteindre un certain score au test du BULAT afin d'obtenir leur diplôme. Dans ces conditions, pour les apprenants, la recherche d'efficacité prime sur le processus d'autonomisation –avec ses inévitables « errements » et pertes de temps- ; et les solutions concrètes proposées via l'indication des ressources pouvant correspondre à leurs besoins ou souhaits d'apprentissage répond à leurs objectifs les plus immédiats. Du point de vue de la relation de conseil, il est également important que les conseillères sachent répondre aux attentes des apprenants, ne serait-ce que partiellement et même si celles-ci sont en contradiction avec le dispositif. Comme l'a observé M. Ciekanski (2005b), « l'analyse des échanges entre l'apprenant et le conseiller dans les systèmes d'apprentissage autodirigé avec soutien montre que la *négociation*¹ des pratiques formatives se réalise tout au long de la

¹ C'est nous qui mettons en relief.

formation, lors des différentes interactions entre l'apprenant et le conseiller » (ibid., pp. 276-277). Nous comprenons cette observation dans le sens où la prise de responsabilité de l'apprenant sur son apprentissage ne peut se faire sans l'adhésion de celui-ci via la négociation constante avec son conseiller quant aux « territoires et zones d'intervention respective » de chacun (ibid., p. 283).

S'il est naturel que bon nombre d'apprenants soient en demande d'indications précises concernant les ressources et qu'il est également naturel, voire nécessaire, que les conseillères en tiennent compte, il semble que les pratiques de conseil relatives au choix des ressources soient plus ou moins directives ou « maternantes » suivant les conseillères.

D'un côté, certaines conseillères présentent un assortiment de ressources possibles parmi lesquelles il reste à l'apprenant à effectuer sa propre sélection.

D'un autre côté, les apprenants que nous avons interviewés ont indiqué que leur conseillère leur donnait, à chaque entretien, le nom de trois ou quatre documents à utiliser, ce qui correspond au nombre maximum de documents pouvant être empruntés à la fois. Nous avons également observé que des conseillères sortaient fréquemment du bureau où elles étaient en entretien avec un apprenant afin de vérifier si un document était disponible en consultant les ordinateurs du centre de ressources connectés à la version locale du catalogue (leur bureau est équipé d'un ordinateur ne permettant l'accès au catalogue informatisé que via l'interface web qui ne donne ni la cote ni l'information de disponibilité) et pour ensuite, éventuellement, aller chercher ce document afin de le montrer à l'apprenant.

Extrait de l'entretien n°2

9. BC D'accord... elle, donc, elle vous donne une liste de documents, ou elle vous en donne un seul ? Comment ça se passe ?
10. Ap2 Ben, on a droit d'emprunter trois documents
11. BC Oui...
12. Ap2 Donc, euh, donc, euh, soit trois documents papier, ou alors documents, euh, soit, soit un bouquin et un CD, soit un bouquin et une cassette audio...

Extrait de l'entretien n°3

15. BC (...) Mme XXX, enfin votre conseillère, vous donne une liste habit..., à chaque fois que vous la rencontrez...
16. Ap3 Voilà

17. BC A chaque fois que vous la rencontrez elle vous donne une liste de supports qui seraient susceptibles de vous permettre de travailler sur... c'est ça, elle vous donne une liste de combien de... ?
18. Ap3 Trois... oui, trois-quatre
19. BC D'accord
20. Ap3 Si c'est possible

Dans tous les cas, la décision finale d'emprunter et d'utiliser les ressources simplement présentées ou bien fortement recommandées par la conseillère appartient à chaque apprenant, qui est incité à gérer lui-même son apprentissage et à effectuer ses propres choix en s'appuyant notamment sur son journal de bord (voir Annexe 8) dans lequel il peut récapituler, à chaque entretien, les « objectifs », « supports conseillé » et « techniques suggérées » abordés avec sa conseillère.

Au-delà de l'adaptation de l'action de conseil en fonction de l'évaluation des capacités et des besoins propres à chaque apprenant, la variabilité des pratiques est liée à l'éthique de l'action et de la relation propre à chaque conseillère (Ciekanski, 2005b) ainsi que, nous semble-t-il, à l'évaluation de l'efficacité du catalogue informatisé par chaque conseillère.

5.2.2. Des points de vue partagés quant à l'intérêt du catalogue informatisé

Au fur et à mesure de nos rencontres avec diverses intervenantes du dispositif, nous avons pu constater qu'elles n'étaient pas toutes convaincues de la même façon de l'utilisabilité du catalogue informatisé concernant certains champs d'indexation et de recherche. Ainsi, lors de la séance de démarrage du module d'ASA à laquelle nous avons assisté en octobre 2003 (cf. 1.1.2), la conseillère en fonction ce jour-là a fait une présentation assez critique du catalogue informatisé (notamment des champs « *mots clés* » et « *authenticité* ») en évoquant le fait que l'indexation avait été prise en charge par un trop grand nombre de personnes différentes. Au final, il s'est dégagé de cette présentation la recommandation adressée aux apprenants de principalement utiliser la recherche par « *titre* », « *catégorie* » et « *support* ».

Nous supposons, qu'avec les autres facteurs abordés précédemment, l'évaluation négative de l'intérêt du catalogue pour accéder et, éventuellement, décrire les ressources¹, est

¹ Comme nous l'avons exprimé plus haut, notre opinion est, qu'en particulier grâce aux champs « *résumé* » et « *commentaires* », les notices descriptives offrent des présentations pertinentes des ressources.

un élément pouvant être à l'origine de l'« interventionnisme » de certaines conseillères vis-à-vis de la recherche et du choix des ressources d'apprentissage. Suivant les cas, la conseillère se substituerait aux deux interfaces de recherche et d'affichage des résultats en désignant directement à l'apprenant quelle(s) ressource(s) il peut utiliser ; soit uniquement à l'interface de recherche –grâce à sa bonne connaissance des défauts et lacunes du catalogue qui lui permet de savoir quelles requêtes formuler afin d'obtenir des résultats pertinents vis-à-vis des besoins ou souhaits exprimés par l'apprenant- en laissant ensuite celui-ci effectuer sa propre sélection à partir des notices descriptives.

5.2.3. La documentation informatisée comme support du dialogue autonomisant pour l'apprentissage des critères de sélection des ressources

Dans la conception de l'autoformation qui fonde le dispositif d'ASA du CNAM, les entretiens de conseil ont pour objectif d'aider l'apprenant à acquérir des connaissances ou catégories d'analyse dans le domaine des cultures langagière et d'apprentissage. Selon des modalités variables suivant les conseillères, les critères de recherche du formulaire d'interrogation en ligne ainsi que les informations données dans les notices descriptives des documents sont utilisés comme support de la discussion et de la réflexion concernant le choix des supports et des techniques d'apprentissage.

D'après la responsable du centre et comme cela ressort dans les entretiens que nous avons menés (Annexes 21 et 22), les apprenants s'approprient certaines des catégories de recherche et de description mises en œuvre dans la documentation informatisée pour parler (et donc *penser*) des ressources d'apprentissage mises à leur disposition dans le dispositif. De cette façon, la documentation informatisée joue -ne serait-ce que partiellement- un rôle d'artefact symbolique dans le processus d'autonomisation des apprenants. La documentation informatisée remplit la fonction d'outil de formation/apprentissage des différents types de critères sur lesquels l'apprenant va pouvoir s'appuyer pour choisir des ressources pouvant lui permettre de travailler sur ses objectifs d'apprentissage. Via le dialogue articulé à partir de la documentation informatisée, l'apprenant apprend à formuler et à formaliser les critères permettant de caractériser les ressources correspondant à ses besoins.

5.3. Une utilisation limitée par les apprenants

Il ressort de nos trois entretiens et de nos observations directes de l'utilisation du catalogue informatisé par les apprenants¹ (Annexe 23) que, comme il est logique étant donné les caractéristiques du catalogue et les pratiques développées par les conseillères, les apprenants ont une utilisation du catalogue assez limitée et principalement ciblée sur la recherche par « *mot du titre* » et par « *support* » (et, dans une moindre mesure, par « *catégorie* » et par « *niveau* »).

Nous avons observé que, dans la majorité des cas, le temps de consultation était très court (moins de 5 minutes) et que les apprenants semblaient avoir une idée précise de ce qu'ils cherchaient en effectuant des requêtes soit par *mot du titre*, soit par *support* (DVD, CD, etc.) qui leur permettaient d'accéder à une liste dans laquelle ils recherchaient un titre déjà connu afin d'en obtenir la cote ou d'en vérifier la disponibilité. Les apprenants que nous avons interviewés ont indiqué qu'ils recherchaient les titres des ressources recommandées par leur conseillère mais, comme nous l'avons indiqué par ailleurs, ces suggestions concernent principalement les matériels didactiques et pas forcément les documents authentiques tels que les films ou les readers que les apprenants choisissent généralement de façon autonome soit via les ordinateurs du centre de ressources, soit via l'interface Internet. Dans ce second cas, il reste nécessaire de passer par les ordinateurs du centre afin d'obtenir la cote et la disponibilité des documents. Un certain nombre des observations que nous avons effectuées nous semblent correspondre à ce cas de figure.

Extrait entretien n° 2

27. BC (...) Est-ce que vous vous souvenez de la dernière recherche que vous avez faite, enfin, ou l'une des dernières recherches que vous avez faites sur le logiciel ?
28. Ap2 Euh, oui, oui... J'ai cherché un support, euh, un CD...
29. BC D'accord, vous cherchiez un CD... mmm, mmm...
30. Ap2 Donc, je précise bien que je cherche un CD et après je peux rajouter des... je peux l'enrichir, enfin enrichir le formulaire avec des critères, en fonction si je sais vraiment ce que je veux ou alors si je cherche dans un ensemble...
31. BC D'accord...

¹ Nous avons réalisé ces observations au fur et à mesure de nos visites au centre de ressources et plus particulièrement pendant une après midi au mois de novembre 2003. Les locaux étant petits, nous avons pu nous asseoir à proximité des deux ordinateurs connectés à la version locale de JLB-DOC et observer les modes d'utilisation des apprenants (temps passé et types de requêtes effectués).

32. Ap2 Enfin, je sais à peu près ce que je veux, et après en fonction de ce qu'il me propose, je fais ma propre sélection...
33. BC D'accord, d'accord... donc vous avez, vous cherchiez un CD avant tout.
34. Ap2 Oui, avant tout un CD. Dès le départ je sais ce que je veux en termes de support
35. BC En termes de... support
36. Ap2 Support
37. BC Oui
38. Ap2 Et après, euh, et après euh, ce qu'il y a comme titre, ce qu'il y a comme sujet, comme domaine, et ça c'est, ça vient après
- (...)
51. BC (...) est-ce qu'il y aurait d'autres descripteurs, d'autres éléments de description des ressources que vous aimeriez trouver ?
52. Ap2 D'autres éléments de description, euh... euh... C'est-à-dire dans les critères de recherche ?
53. BC Oui, de recherche, de recherche par exemple...
54. Ap2 Euh, ben, les critères de recherche, euh, enfin, pour le moment, euh, j'ai pas beaucoup beaucoup utilisé le logiciel pour confronter à sa limite
55. BC Oui...
56. Ap2 Pour sentir sa limite, pour le moment je suis pas arrivé à ce point
57. BC D'accord, d'accord... vous êtes content, euh
58. Ap2 Pour le moment, c'est-à-dire, euh, le peu que j'utilise me convient.

Extrait entretien n° 3

112. Ap3 Bon, c'est vrai qu'on fait à peu près toujours les mêmes... les mêmes recherches... je suis pas sûr qu'il y ait une recherche par cote
113. BC Par cote, je ne crois pas
114. Ap3 Est-ce que ce serait vraiment utile, je ne sais pas... Parce que le but c'est de trouver une cote, justement... hum... je sais plus, je sais pas, j'ai pas en tête mon [incompréhensible] C'est toujours les mêmes de toute façon. Quand on voudrait affiner on a peut-être pas forcément une explication... une explication sur tous les critères
115. BC Mmm, mmm... et, bon, oui, est-ce que, comme ça, vous pensez à des critères que vous souhaiteriez ? A des descripteurs que vous souhaiteriez trouver ?
116. Ap3 Ben, non, ce qui, ce qui sont... sont suffisants... 'fin disons, il faut un petit temps d'adaptation... parfois il faut le temps de s'adapter. On n'arrive pas... De toute façon, quand on cherche, c'est en fonction de ce qu'on nous a demandé, donc, euh, c'est vrai qu'on l'utilise pas forcément
117. BC Oui, vous cherchez par titre, essentiellement, non ?
118. Ap3 Voilà, ouais... une fois qu'on est conseillé, ou..., à part la première fois où j'ai

cherché sans être conseillé¹, c'est vrai, quand même... depuis j'ai pas recherché sans avoir une référence, 'fin, un nom précis...

Par ailleurs, les entretiens et observations directes ont confirmé les difficultés de compréhension pouvant être posées par certains champs d'indexation et de recherche. Ainsi, l'apprenant de l'entretien n° 1² a fait une tentative de recherche à partir des critères de description du contenu mais a abandonné en cours de route faute de comprendre le sens de certains termes, notamment ceux relatifs au type d'exercices. Dans le même sens, l'apprenant de l'entretien n°3 trouverait utile que soit précisé le sens de certains descripteurs :

- 101. BC Est-ce que vous trouvez que... bon, en vous basant sur votre expérience, je sais pas si elle est suffisante, votre expérience du logiciel, est-ce que vous trouvez que tous les critères sont pertinents ?
- 102. Ap3 Ben, à vrai dire, je les ai pas tous regardés, donc à mon avis, ils sont pas tous, il y en a peut-être trop... ou on sait pas forcément bien les... j'ai pas la fenêtre en tête mais... peut-être que tout n'est pas assez explicite
- 103. BC Oui
- 104. Ap3 Au niveau, au niveau des filtres, donc euh
- 105. BC Mmm, mmm,
- 106. Ap3 A mon avis, une petite aide sur le, ce que signifie tel ou tel paramètre serait peut-être utile aussi...

Enfin, l'apprenant de l'entretien n° 3 s'est trouvé confronté à des problèmes d'indexation concernant le champ « *support* » :

- 82. Ap3 J'avais... je sais plus, une fois j'avais aussi cherché aussi mais... un reader et euh... oui, voilà, les readers quand on choisit que, que livre.... J'ai l'impression qu'il en propose moins que quand on choisit cassette

(Explications sur ce qu'est un « reader »)

- 92. Ap3 Et moi, en choisissant « reader » et juste « livre », j'avais moins de choix qu'en prenant « reader » et « cassette »
- 93. BC Mmm, mmm
- 94. Ap3 Alors qu'a priori, un reader, il y a forcément un livre
- 95. BC Oui

¹ Entre la séance de démarrage du module d'ASA et le premier entretien avec la conseillère, on recommande aux apprenants de commencer à chercher des ressources avec la documentation informatisée.

² Pour lequel nous n'avons pas d'enregistrement.

- 96. Ap3 Donc
- 97. BC Oui, c'est bizarre, oui
- 98. Ap3 Donc, ça m'a un petit peu perturbé

Après vérifications, il s'avère que tous les supports qui composent un reader n'ont pas toujours été indexés¹ et que certains sont comptés comme un seul document (les deux supports livre et audio sont décrits dans la même notice) alors que d'autres le sont comme deux (avec une notice pour le livre et une autre pour la cassette ou le CD²).

5.4. Conclusion

La documentation informatisée du centre de ressources en anglais du CNAM ne joue, vis-à-vis des apprenants, que partiellement son rôle d'artefact matériel pour l'accès aux ressources d'apprentissage puisque l'accès aux matériels didactiques se fait principalement grâce à la médiation des conseillères. Au risque de la contradiction avec le modèle de l'apprentissage autodirigé qui fonde le dispositif, les conseillères apportent un équilibre indispensable qui, en compensant les lacunes et dysfonctionnements du catalogue informatisé, permet au dispositif de bien fonctionner en permettant aux apprenants de faire l'expérience de l'autonomie tout en atteignant leurs objectifs d'apprentissage. De par la configuration des lieux et du catalogue, la dépendance, à des degrés variables, des apprenants vis-à-vis des conseillères concernant l'accès et le choix des ressources d'apprentissage est toutefois indéniable.

Il reste un certain nombre d'inconnues concernant la consultation du catalogue à distance ainsi que l'intériorisation par les apprenants des catégories d'analyse des ressources mises en œuvre dans le catalogue. En effet, si nous avons pu remarquer que les apprenants raisonnaient en termes de « *support* », « *catégorie* » ou « *niveau* », nos observations ne nous ont pas permis de prendre la véritable mesure de l'impact du catalogue informatisé sur les représentations des apprenants.

Nous sommes consciente du caractère inabouti de notre enquête qui aurait sans aucun doute mérité d'être approfondie du côté des conseillères de façon à obtenir un panorama complet des divers points de vue et positionnements de celles-ci vis-à-vis du catalogue

¹ La requête « *livre + reader* » donne 17 résultats, contre 66 pour « *CD + reader* » et 100 pour « *cassette + reader* » (juin 2009), ce qui signifie que seule une petite partie des readers est indexée en tant que support « *livre* ».

² Par exemple, *Alice in Wonderland* (se compose d'un livre et d'un CD) : notice n° 2236 pour le livre et n° 2160 pour le CD.

informatisé. Toutefois, à la période à laquelle nous avons réalisé notre enquête, qui correspondait au début de notre réflexion sur les catalogues informatisés pour les apprentissages autodirigés, nous n'avons pas jugé utile de réaliser ces analyses complémentaires car notre projet de recherche était focalisé sur l'activité d'utilisation des apprenants. Or, du fait des résultats de l'enquête exploratoire, des problèmes d'indexation et de l'interface de recherche qui nous semblait insuffisamment utilisable par les apprenants, nous avons jugé que nous n'avions pas les moyens de mener à bien notre projet. De plus, il s'est trouvé qu'à la même période, nous avons initié des contacts avec l'Alliance Française de Paris qui était en train de concevoir un ambitieux système de base de données pédagogiques (avec l'interface de recherche correspondante) pour son futur dispositif d'auto-apprentissage guidé et que nous avons accordé avec les responsables du projet de réaliser des observations d'apprenants au moment de la mise en place du dispositif.

Chapitre 5. Le prototype de base de données pédagogiques de l'Alliance Française de Paris

Nous avons eu le contact avec l'Alliance Française de Paris en octobre 2003 grâce à une collègue ATER de l'Université du Maine dont la recherche doctorale portait sur un sujet proche du nôtre¹. Il avait été convenu avec l'AF que notre collègue doctorante et nous-mêmes prendrions part l'une après l'autre à la conception et à la mise en place du projet de base de données pédagogiques qui venait tout juste de débiter en échange de notre point de vue « d'expertes » externes. En ce qui nous concerne personnellement, il était prévu que notre participation soit plus particulièrement concentrée sur la période de mise en place et de test utilisateurs de la BDD². La première version de l'outil, implémentée et testée pendant l'été 2004, ayant montré de graves déficiences, nous avons dû attendre pendant encore à peu près un an, le temps que soit effectué un certain nombre de corrections, avant de pouvoir envisager à nouveau de mettre en œuvre une enquête auprès des utilisateurs apprenants. Après plusieurs mois d'incertitude, cette attente s'est malheureusement soldée début 2006 par l'abandon du projet par la nouvelle direction de l'AF de Paris.

Nous avons effectué plusieurs visites au Centre de Ressources Multimédia et participé à plusieurs réunions de travail³ entre octobre 2003 et août 2004. Nous sommes restée en contact avec la responsable pédagogique jusqu'à la fin du projet. Nous renvoyons à la thèse de Y. Chen (ibid.) pour une présentation des différentes étapes de développement de la BDD. La perspective que nous avons, quant à nous, choisi d'adopter vise l'analyse des principales caractéristiques didactiques (concernant en particulier l'apprentissage autodirigé, la notion de ressources et les médiations) et documentaires du projet afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées mais aussi de dégager les spécificités et l'intérêt de la réflexion menée.

¹ Chen, Y., (2005), *Didactique des langues étrangères et ressources matérielles d'apprentissage en dispositif d'autoformation*, thèse de doctorat en sciences du langage soutenue le 15/12/2005 à l'Université Grenoble III.

² Nous reprenons par commodité l'abréviation qui était habituellement utilisée à l'AF pour faire référence à la « base de données pédagogiques ».

³ Entre cinq et dix.

1. Public et offre de cours de l'AF de Paris

L'Alliance Française de Paris est une importante école de langues dont la réputation n'est plus à faire et qui forme environ 12000 étudiants de 160 nationalités différentes par an (Bénard et Normand, 2005). L'école offre essentiellement des cours collectifs en présentiel, de français général et professionnel, en mode intensif (20h hebdomadaires) ou extensif (9h hebdomadaires) ainsi que quelques formules personnalisées dont les « *rendez-vous conseil* » et « *l'auto-apprentissage guidé* » que visait la base de données pédagogiques. Nous reviendrons plus bas sur ces deux formules¹.

2. Le Centre de Ressources Multimédia et le fonds documentaire existant

2.1. Présentation du CRM : infrastructure et objectifs initiaux

Le CRM nous a été présenté par la responsable lors d'une visite du centre que nous avons réalisée en octobre 2003. Ouvert en 2002, le centre s'étend sur 700 m² répartis sur quatre niveaux et incluant quatre espaces séparés : la médiathèque proprement dite, un espace dédié à l'auto-apprentissage, la salle des professeurs (avec son fonds propre de matériels pédagogiques et didactiques) et une salle de formation. La médiathèque dispose d'une capacité d'accueil de 120 places. Le CRM emploie sept personnes à temps complet dont un agent d'accueil, un informaticien et plusieurs documentalistes.

Selon N. Hirschsprung (2001²) qui a monté et dirigé le projet du CRM à partir de septembre 2000, l'AF de Paris s'était donnée pour objectif de « mettre en avant une offre originale se démarquant de celle proposée par les centres de documentation avoisinants » et s'est positionnée sur le créneau du multimédia afin de répondre au mieux aux exigences du marché. De là, la dénomination *Centre de Ressources Multimédia* et une volonté de développer les ressources multimédias en ligne et hors ligne ainsi qu'une plate-forme de diffusion de documents numériques.

Le CRM a été conçu dès sa création avec le projet de développer des « formules d'apprentissage en semi-autonomie » basées, en particulier, sur les TIC. Ce thème constituait d'ailleurs le sujet de mémoire de DESS réalisé en 2001 par la future chef du projet de base de données pédagogiques spécialisée en didactique du FLE (le deuxième chef de projet étant la responsable du CRM).

¹ Le détail complet de l'offre de formation est consultable à l'adresse suivante : http://www.alliancefr.org/pdf/AF_cours_sep2009_juin2010_FR.pdf

² Voir en Annexe 26 sa publication dans la revue des Alliances.

2.2. Composition du fonds de la médiathèque

Il comporte environ 15000 documents :

- matériels pédagogiques de type méthodes et matériels complémentaires écrits, sonores et multimédia ;
- documents authentiques : presse, bandes dessinées, romans, films, documentaires, musique, ouvrages informatifs et essais sur divers thèmes techniques, de société, etc.

Selon N. Hirschsprung (ibid.), les collections proposées privilégient des axes thématiques faisant écho aux contenus culturels des cours dispensés par l'AF : la création francophone contemporaine, l'expression artistique francophone (romans, théâtre, cinéma, musique...), les habitudes de vie des Français et les caractéristiques de la vie en France, les nouvelles technologies, les médias, la communication, les grandes réussites de l'industrie française ; auxquels il faut ajouter un fonds de référence à l'intention des étudiants de niveaux avancés constitué de classiques de la littérature, de la chanson et du cinéma français.

Une partie importante du fonds sonore et multimédia, en particulier pédagogique, est numérisée et disponible depuis 30 ordinateurs répartis dans tout le CRM (licences réseau) :

- une trentaine de cédéroms pédagogiques et grand public,
- les supports audio d'une cinquantaine de matériels didactiques,
- 150 albums de musique d'auteurs francophones.

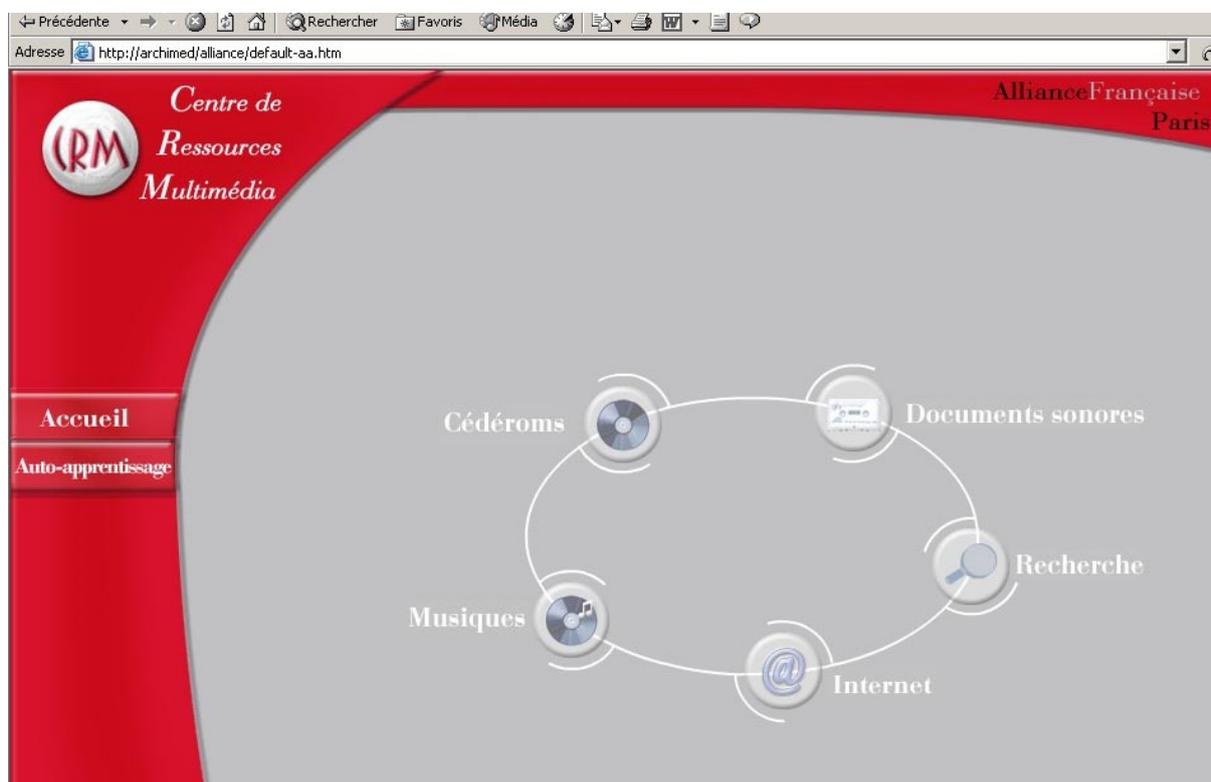
Il faut ajouter à cette liste une sélection de plus de mille sites Internet pédagogiques et grand public classés par thèmes (Chen).

2.3. Mise à disposition physique des documents

La présentation du fonds a fait l'objet d'une réflexion approfondie de la part de N. Hirschsprung et de l'équipe de documentalistes afin de rendre visible et accessible aux apprenants l'ensemble des documents via un mode de classement thématique faisant écho aux contenus des cours (avec une section spécifique pour les matériels pédagogiques) et une disposition des rayonnages facilitant la déambulation et la consultation.

2.4. Le portail documentaire sous *Ex-libris*

Ex-libris, maintenant diffusé sous le nom de « Cadic intégrale » du nom de la société éditrice¹, est un progiciel permettant la création de portails documentaires intégrant catalogue et outils de recherche avancés (recherche en texte intégral dans les notices et les documents primaires, analyse orthographique des requêtes formulées en langage naturel, etc.), un système de Gestion Electronique de Document pour gérer les documents numériques (depuis la numérisation d'un document papier ou récupération d'un document numérique à sa diffusion sur un réseau) ainsi que toute une série de fonctionnalités avancées spécifiquement conçues pour les médiathèques. Par ailleurs, comme permet de l'apprécier la copie d'écran ci-dessous, Ex-libris est conçu selon une architecture web qui permet une grande liberté dans la conception des interfaces² :



2.4.1. L'accès aux documents numériques

Accessible depuis les 30 postes informatiques du CRM, le portail documentaire –dont nous avons reproduit ci-dessus la page d'accueil– permet d'accéder au catalogue des

¹ <http://www.cadic.fr>

² Voir l'adresse suivante pour une présentation plus détaillée : http://www.cadic.fr/exl-php/cadcgp.php?CMD=CHERCHE&MODELE=vues/site_cadic/home.html&CLE=DOC_CLASS_LIT&CLEV_ALEUR=Produits%20%20Cadic%20Int%E9grale%20%20Presentation

ressources, à la sélection de liens Internet et aux trois catégories de documents numérisés que nous avons évoqués précédemment. D'après Chen (2005), l'accès aux documents numérisés se fait de la façon suivante :

- La rubrique *Documents sonores* rassemble les séquences audio associées à une cinquantaine d'ouvrages didactiques, organisées en quatre grandes catégories (*Méthodes, Préparation aux examens, Livres lus, et Dictées*), elles-mêmes subdivisées en niveaux à l'intérieur desquels se trouvent réparties les séquences définies par titre et localisation de l'activité liée dans l'ouvrage de référence (numéro de l'unité et page).
- La rubrique *Cédéroms* contient sept matériels didactiques répartis en trois niveaux de compétences plus une catégorie « *évaluation* » ainsi qu'une bonne vingtaine de produits grand public culturels classés par thèmes (*Arts, Encyclopédie et dictionnaires, Europe, etc.*). Pour chaque titre, une notice descriptive fournit le nom de l'auteur, un résumé du contenu et une image de la jaquette.
- La rubrique *Musiques* propose environ 150 albums d'auteurs francophones indexés par *style, nom du chanteur ou du groupe, origine géographique, etc.* Pour chaque album, une notice descriptive offre les éléments d'identification de l'album (titre de l'album, nom du chanteur ou du groupe, liste des titres) ainsi qu'un résumé de présentation de l'artiste et de sa carrière.

2.4.2. La recherche dans le catalogue global

Quel que soit leur support et leur genre (pédagogique, littéraire, scientifique, etc.), tous les documents du fonds ont été répertoriés et analysés selon le même principe pour constituer le catalogue : chaque notice reprend les éléments d'identification bibliographiques, filmographiques ou discographiques du document et offre une présentation du contenu sous la forme d'un résumé de quelques lignes repris, dans la plupart des cas, du document primaire en lui-même. Selon Cacaly et al. (2008), ce mode de description, rapide et économique du contenu des documents tend à se développer en lien avec l'accroissement du nombre de documents et le développement des méthodes de recherche en texte intégral dans les notices (et les documents primaires). On ne peut toutefois pas parler de véritable analyse documentaire à partir du moment où le résumé proposé a une origine marketing.

Adresse <http://archimed/alliance/default-etud.htm>

Résultat : 3 / 133

S'il suffisait d'aimer

Autres titres Je crois toi / Zora sourit / On ne change pas / Je chanterai / Terre / En attendant ses pas / Papillon / L'abandon / Dans un autre monde / Sur le même bateau / Tous les blues sont écrits pour toi / S'il suffisait d'aimer

Compositeur [Goldman, Jean-Jacques](#)

Interprète [Dion, Céline](#)

Editeur Sony Music

Année d'édition 1999

Cote F5-AN DIO

Lien vers document ou site [Consulter le document site](#)

[Visualiser l'image](#)

Exemplaire 1 : Disponible

Cote: F5-AN DIO

Localisation : Niveau 1

Numéro d'inventaire : 002661

Pour une demande de réservation, saisissez votre **nom** et votre **prénom** plus cliquez sur le bouton Envoyer

Envoyer

Résumé

Elle en a fait du chemin la petite Québécoise depuis l'enregistrement de son premier 45-tours en 1981 ! Avec, depuis 1990, deux carrières menées de front, l'une en anglais et l'autre en français, Céline couvre les plus grands marchés du disque sans délaissier ceux qui sont chers à son coeur. Sur ce deuxième album, écrit, composé et réalisé par Jean-Jacques Goldman (après D'eux, surnommé aux USA "The French Album"), la voix de Céline - à la limpidité rare et à la technique impeccable - sert parfaitement les titres de l'Homme en or. (Amazon.fr)

Terminé

Intranet local

Deux modes d'accès ou de recherche des documents sont proposés dans le catalogue général :

- La recherche d'un ou de plusieurs mots dans tous les champs des notices (recherche dite « plein texte », cf. chap. 3, section 2.4.1.2.). Ce champ tolère l'approximation orthographique, ce qui représente un intérêt certain pour un public non natif.
- Un accès hiérarchique via une classification thématique. Nous regrettons de ne pas être en mesure de donner plus de détails sur les sous-classes propres à chaque thème car nous n'avons malheureusement pas conservé de notes sur cet aspect.

Selon la responsable du CRM, les apprenants n'utilisent pratiquement pas les outils de recherche du portail car le classement thématique mis en œuvre pour la mise à disposition des documents dans l'espace du CRM leur suffit pour s'orienter et trouver des documents les satisfaisant.



2.5. Conclusion : une bonne fréquentation du CRM par les apprenants mais des attentes déçues pour l'institution

Pour environ 2000 inscrits par mois en moyenne aux cours de l'AF de Paris, le CRM comptabilise environ 3000 entrées par mois de moyenne.

En s'appuyant sur une enquête réalisée en 2005, les deux responsables du projet de base de données pédagogiques, F. Bénard et I. Normand (Rencontres de l'Asdifle de mars 2005) constatent que les utilisateurs du CRM reproduisent « les comportements induits par le cours en présentiel » avec 35% des étudiants qui utilisent le CRM comme un « prolongement de la classe (devoirs, grammaire, exercices) » et 60% qui « reconnaissent » y « venir uniquement pour travailler » en utilisant principalement les ouvrages didactiques et les supports sonores associés. Les documents non pédagogiques consultés sont les chansons, la presse, les films et les livres lus mais de façon beaucoup moins large que les matériels didactiques. En

conclusion, les auteurs regrettent que le CRM soit envisagé comme « une médiathèque en libre service, un lieu de travail complémentaire » où les documents « n'incitent pas suffisamment les étudiants à se donner plus de liberté dans leur choix » (p. 5). Ainsi, il semble que les auteurs espéraient que la mise à disposition d'espaces et de ressources variés aurait pu induire une certaine prise en charge de leur apprentissage par les utilisateurs du CRM via un travail sur des objectifs et des supports distincts de ceux prescrits en cours. Il nous semble, quant à nous, peu surprenant qu'à partir du moment où l'utilisation du CRM est réservée aux apprenants inscrits à des cours de l'AF, ceux-là aient tendance à s'inscrire dans une logique d'approfondissement des enseignements reçus. La prise en charge de son propre apprentissage n'est pas une attitude ou une compétence habituellement visée par les différentes cultures éducatives et, à moins d'être formés et accompagnés dans ce sens, il semble difficile qu'en dépit d'un environnement matériel favorable¹, les apprenants se mettent spontanément à « prendre leur indépendance » vis-à-vis de leur enseignant.

3. Le projet de base de données pédagogiques : présentation générale

L'objectif général poursuivi à travers la conception de la base de données pédagogiques était de diviser les documents disponibles au CRM en unités d'information ou de ressource directement exploitables pour l'enseignement et l'apprentissage et d'offrir les éléments de description correspondants. L'appellation « base de données » renvoie au fait qu'il ne s'agissait pas simplement d'un projet de catalogue rassemblant des documents secondaires (notices contenant des informations sur des documents) mais également d'un système permettant l'accès direct à des documents primaires au format numérique (documents sonores accessibles depuis le portail existant ainsi que d'autres documents en projet de numérisation tels que les méthodes sur support papier).

3.1. Un seul outil pour deux publics

Dès le départ, le projet de base de données pédagogiques était destiné à s'adresser à la fois aux Professeurs Orienteurs Conseillers en charge des rendez-vous conseil ainsi qu'aux apprenants suivant un module d'auto-apprentissage guidé.

¹ Jusqu'à un certain point seulement car, à l'époque où a été menée l'enquête, l'accessibilité des lieux et des ressources était limitée jusqu'à 17h30 en semaine –fermeture le samedi et il n'y avait pas de possibilité d'emprunt. Depuis, les horaires d'ouverture se sont élargies –jusqu'à 19h du lundi au jeudi et jusqu'à 17h30 le vendredi- et l'emprunt est réservé aux inscrits aux modules d'auto-apprentissage guidé.

3.1.1. La BDD pour les Professeurs Orienteurs Conseillers

Les « *rendez-vous conseil* » représentent une des quatre « formules personnalisées » proposées par l'AF de Paris avec les *cours de phonétique*, les *cours particuliers* et *l'auto-apprentissage guidé*. Les *rendez-vous conseil* sont pensés comme des compléments des cours collectifs pour les apprenants rencontrant des difficultés particulières et/ou passagères. Ils sont axés sur le diagnostic et la prescription d'un programme d'apprentissage personnalisé que l'apprenant doit ensuite suivre en autonomie au CRM.

La fonction de la BDD aurait été d'appuyer les Professeurs Orienteurs Conseillers (les « POC » selon l'abréviation en usage à l'AF) dans leur activité d'élaboration de programmes personnalisés en les aidant à trouver des ressources à la fois précises vis-à-vis des besoins des apprenants et diversifiées dans leur approche (matériels didactiques et authentiques).

3.1.2. La BDD comme outil de l'autonomisation des apprenants dans le cadre des modules d'auto-apprentissage guidé

Comme nous l'avons déjà indiqué, la création du CRM était dès le début liée à un projet de développement d'offres de formation « en semi-autonomie » ou « en auto-apprentissage guidé », conformément à l'appellation qui a finalement été retenue. Définies dès 2001, les références didactiques et les modalités de déroulement de cette nouvelle offre de formation correspondent à l'apprentissage autodirigé guidé tel que nous l'avons défini dans le chapitre 1. Laisse de côté pendant la période de création et de « test » du CRM, le projet a été repris en mains courantes 2003 par son auteur, devenue responsable pédagogique de l'AF de Paris, avec l'objectif de le compléter avec un outil qui devait permettre à l'apprenant de choisir ses supports d'apprentissage de façon autonome grâce à un système de description et de recherche de ressources orientés vers la construction de son propre parcours par l'utilisateur : la base de données pédagogiques. Ainsi, outre la fonction de description et de recherche des ressources en fonction de critères liés à l'apprentissage, l'objectif poursuivi était que la BDD joue un véritable rôle formateur vis-à-vis de l'autonomisation de l'apprenant en incitant celui-ci –via l'interface de recherche, comme nous le verrons plus bas– à s'interroger sur ses objectifs et les supports d'apprentissage. Dans ce sens, les responsables de projet décrivaient la BDD comme « un moyen original et formateur d'accéder aux ressources » ou « un outil méthodologique d'auto-formation » (Bénard et Normand, *ibid.*).

Par conséquent, la BDD devait remplir une véritable fonction *d'aide* dans le dispositif d'auto-apprentissage guidé, ce qui correspond à une perspective bien différente de la seule « mise à disposition » mise en œuvre dans le portail général du CRM.

La BDD en tant qu'outil pour les enseignants et la nouvelle formule d'auto-apprentissage guidé ont été présentés lors de la journée pédagogique du 16 juin 2004 intitulée *Autonomie et auto-apprentissage* rassemblant l'ensemble du personnel. Cette journée, à laquelle nous avons assisté, s'est ouverte sur une conférence de R. Duda du CRAPEL sur le thème de l'autonomisation de l'apprenant et s'est poursuivie sous la forme de divers ateliers, dont un dédié à la formation des Professeurs Orienteurs Conseillés pour le suivi des apprenants en auto-apprentissage guidé avec, notamment, un travail sur la distinction entre les fonctions du POC suivant les différents formules de formation (voir Annexe 27).

Le dispositif d'auto-apprentissage guidé a été testé pendant l'été 2004 avec quatre apprenants et a ensuite été pleinement intégré à l'offre de formation de l'AF de Paris (bien que sans la BDD).

3.2. Références et caractéristiques didactiques

3.2.1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues¹ comme point de départ pour la description du contenu des ressources

La première étape du processus de conception de la BDD a été l'élaboration d'un référentiel calé sur les six niveaux définis par le Cadre européen pour « faciliter le travail d'analyse et de conception de matériel pédagogique ainsi que pour élaborer un programme de cours² ». Pour chacun des six niveaux de compétence du Cadre, et pour chaque aptitude langagière (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale (en continu), interaction orale et expression écrite), le référentiel propose des fiches répertoriant les différents contenus d'apprentissage :

- une fiche « Savoir-faire » correspondant aux tâches que l'étudiant doit être capable de réaliser, et à associer aux différentes activités possibles dans le cadre de l'apprentissage de la langue...

¹ Elaboré dans le cadre du conseil de l'Europe, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001), a pour objectif « d'établir clairement les éléments communs à atteindre lors des étapes successives de l'apprentissage ; c'est aussi un instrument idéal pour la comparabilité internationale des résultats de l'évaluation » http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp

² Extrait de la présentation de l'ouvrage correspondant édité par CLE International en 2008 : *Référentiel pour le Cadre européen commun* d'Aude Chauvet, <http://www.cle-inter.com/detail-9782090352795.html>

- une fiche « Actes de parole » qui répertorie les contenus communicatifs à acquérir pour réaliser l'ensemble de ces tâches : ils sont classés sous forme d'arborescence en « macro-actes » de parole (en gras), subdivisés en « micro-actes » (en maigre), eux-mêmes comportant parfois plusieurs « sous micro-actes » (en italique) ;
- une fiche « Contenus grammaticaux » présentant l'ensemble des contenus morphosyntaxiques à acquérir pour pouvoir réaliser les actes de paroles référencés précédemment ;
- une fiche « Lexique » qui propose les champs lexicaux à étudier à chaque niveau de compétence, toujours par rapport aux savoir-faire préconisés...
- une fiche « Socioculturel » qui présente les contenus socioculturels que l'étudiant doit impérativement maîtriser dans le cadre de la compétence langagière requise.

À la fin de chaque partie, une fiche « type de supports » indique les différents supports authentiques ou fabriqués adaptés à l'apprentissage de la langue. (*Ibid.*, pp. 15-16)

Après l'élaboration du référentiel proprement dit, la seconde étape a été de « traduire » celui-ci en champs et termes d'indexation (Bénard et Normand, *ibid.* ; Chen, *ibid.*) :

Identification du document	Titre du document Emplacement dans la ressource Emplacement au CRM	→ <i>nom du document</i> → <i>nom de l'unité, n° de page</i>
Caractéristiques du document	Type de support pédagogique Document audio oui/non Fiche bilan oui/non Corrigé et description Transcription et description	→ <i>permet de déterminer la nature des documents proposés</i> → <i>fiches récapitulatives ou tableaux qui peuvent accompagner les exercices ou les activités</i>
Contenu pédagogique	Thèmes Compétences Actes de parole Point(s) de grammaire travaillé(s) Point(s) de phonétique travaillé(s) Point(s) d'orthographe travaillé(s)	→ <i>indication précise des thèmes abordés à l'intérieur des quatre grands domaines du cadre (personnel, professionnel, public et éducationnel)</i> → <i> cinq habilités langagières du cadre</i> → <i>macro ou micro-acte accompagné d'une indication du niveau de compétence correspondant.</i>
Exploitation du document	Public Type(s) d'activité	→ <i>tranche d'âge à laquelle s'adresse la ressource</i> → « <i>de découverte</i> », « <i>pour</i>

	<p style="text-align: center;">Registre de langue Relation avec une certification Niveau(x) du CECR Français à visée professionnelle</p>	<p style="text-align: center;"><i>s'entraîner</i> » ou « <i>de production</i> » (typologie inspirée de Carette et Holec, 1995)</p>
--	--	--

Un total de plus de mille termes (d'abord structurés en plans de classement hiérarchique à deux ou trois niveaux puis dans un thésaurus) correspond aux champs relatifs au « contenu pédagogique ».

Nous reviendrons plus avant sur la question de la distinction entre les notions de « document » et de « ressource ».

Enfin, même si l'exploitation du référentiel élaboré peut être discutée comme nous le verrons plus bas, la volonté d'élaborer un système de description (la question restant de savoir de quoi...) qui soit en concordance avec le Cadre européen nous semble tout à fait pertinente et indispensable.

3.2.2. Priorité donnée à la perspective enseignante

Comme on peut le constater grâce au tableau récapitulatif précédent, le point de départ du système est la *description* des *contenus* présents dans les ressources du CRM plutôt que celle des objectifs d'apprentissage du public cible comme l'on pourrait s'y attendre dans la perspective d'un dispositif se voulant centré sur l'apprenant.

En outre, on peut remarquer que les champs d'indexation sont pensés en fonction des matériels didactiques éditoriaux :

La première orientation consiste à répertorier les ressources par thème. Il convient de rappeler que la priorité était accordée aux documents de type méthodes, cahier d'exercice, phonétique ou vocabulaire. Il s'agissait de dépouiller page par page l'organisation du document choisi et de dégager les unités exploitables, n'ayant pas nécessairement de lien entre elles. (Chen, 2005, p. 324)

Ce n'est qu'à l'automne 2005 qu'a été posée la question de la pertinence des termes d'indexation initialement définis vis-à-vis des documents authentiques. Il est ressorti de cette réflexion que seul le champ « *compétence* » et, dans certains cas, les champs « *thème* » et « *transcription* » pourraient représenter un intérêt pour la description de ce type de ressources (ibid.).

Ces choix montrent que c'est une perspective enseignante relativement traditionnelle qui a été privilégiée par rapport à celle de l'auto-apprenant. Selon la typologie de dispositifs d'Albéro (2000), cette approche est associée aux dispositifs à dominante prescriptive centrés sur les contenus à transmettre ; ce qui correspond bien à la perspective des *Rendez-vous conseil*.

3.2.3. Une conception initiale large et globalisante de la notion de ressource

La logique suivie pour constituer la BDD prend pour point de départ les documents disponibles au CRM avec l'objectif de les fractionner en unités d'information fondées sur des contenus d'apprentissage décrits de façon très précise selon un référentiel conforme au Cadre européen. Cette démarche revient à définir la notion de ressource en termes de *contenus d'apprentissage* et devait théoriquement s'appliquer à l'ensemble des documents didactiques et authentiques du CRM.

Dans leur publication de 2005, F. Bénard et I. Normand indiquent qu'elles entendent la notion de « ressources » au sens de Mangenot 1998, c'est-à-dire comme englobant des données, des activités et des outils et comportant une référence implicite à l'idée d'exploitation pour l'apprentissage et/ou l'enseignement. Cette définition correspond parfaitement au double objectif de la BDD.

Dans la pratique, comme nous le verrons plus bas, l'indexation mise en œuvre a donné la priorité à la *description* –en elle-même et pour elle-même, des contenus des matériels *didactiques* préalablement découpés en diverses catégories d'unités d'information (données avec ou sans activités) extrêmement *fin*, selon la même logique de précision que celle suivie pour définir le langage documentaire issu du référentiel basé sur le Cadre européen. Nous verrons que cette démarche ne permet pas de répondre de façon satisfaisante à la perspective des apprenants.

3.2.4. Formes et fonctions du guidage pour l'auto-apprentissage guidé

La formule d'auto-apprentissage guidé comprend un ou plusieurs entretiens de conseil (suivant la durée du forfait choisi) avec un POC :

Ces entretiens servent à aider l'apprenant à mettre en place son **projet d'apprentissage**.

Il l'aide à préciser ses besoins, ses critères et les stratégies qu'il va mettre en œuvre pour son apprentissage.

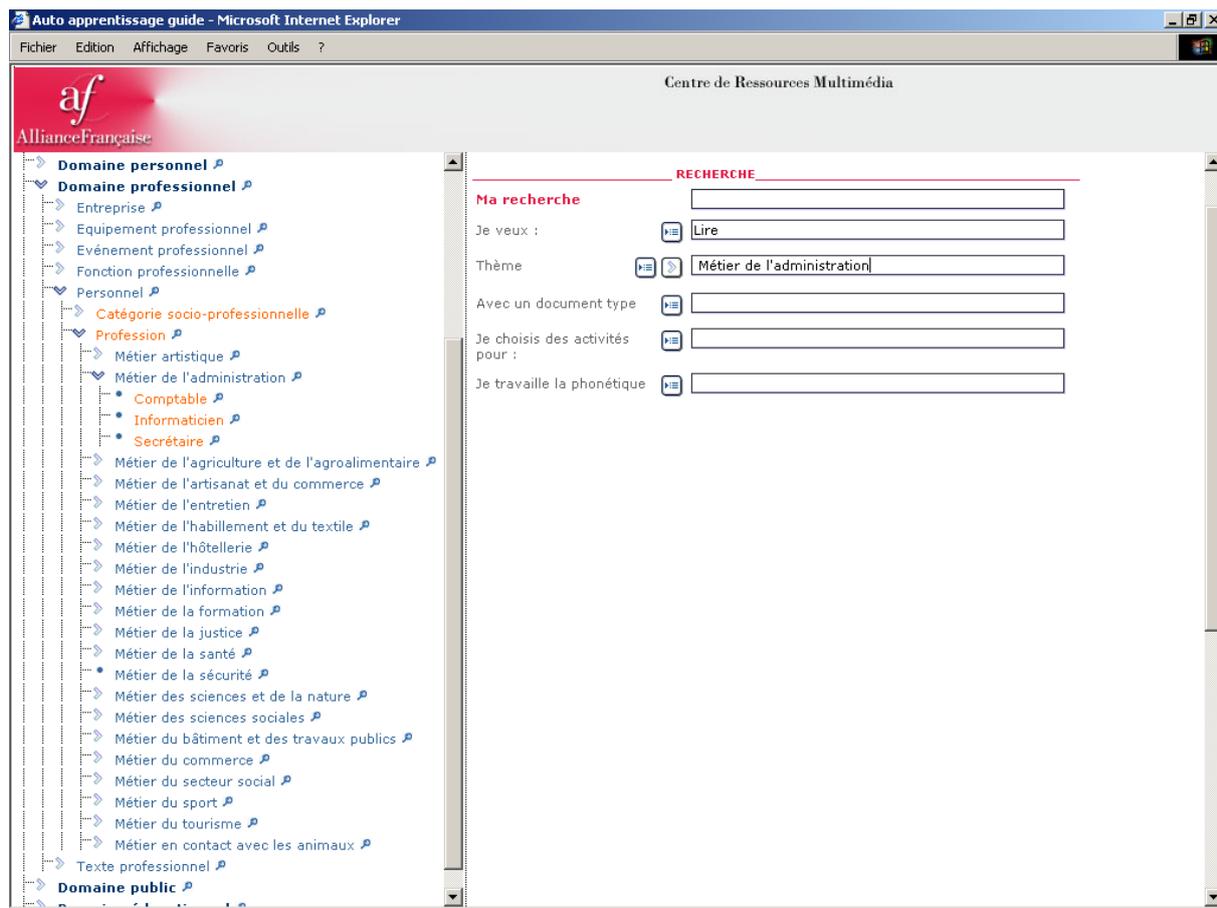
Il **accompagne** l'apprenant dans la **construction** de son apprentissage, en aucun cas il ne prescrit.

(Extrait du document de formation de l'atelier du 16/06/2004 consacré au suivi des apprenants, Annexe 27).

Il a également été souligné lors de ce même atelier que le rôle du POC était d'assurer la cohérence du dispositif, au sens où sa responsabilité est de veiller à ce que l'apprenant dispose bien de tous les moyens nécessaires pour mener à bien son projet d'apprentissage, tant sur le plan des supports d'apprentissage que de celui du réalisme des objectifs fixés.

En ce qui concerne le choix des supports d'apprentissage, le rôle initialement prévu pour le POC consistait principalement à initier l'apprenant au fonctionnement de la BDD. En effet, grâce au découpage fin et à la description précise des documents ainsi qu'à une interface de recherche plaçant l'apprenant « en position d'acteur » lui permettant de « créer lui-même sa recherche » (Bénard et Normand, *ibid.*), la BDD devait permettre des requêtes précises auxquelles le système pourrait également fournir des réponses tout aussi précises mais néanmoins ouvertes sur des ressources vers lesquelles l'apprenant « ne se serait pas forcément dirigé dans une recherche documentaire traditionnelle » (*ibid.*), c'est-à-dire des ressources authentiques. De ce fait, comme nous l'avons vu plus haut, une partie de la réflexion et du « dialogue » autonomisant devait être relayé ou « médiatisé » par la BDD.

Voici une copie d'écran de la dernière version du masque de recherche apprenants (extrait de Bénard et Normand, *ibid.*) :



- « **Ma recherche** » invite l'utilisateur à écrire lui-même les mots-clés de sa requête. Les requêtes formulées dans ce champ porte sur l'ensemble des termes d'indexation. Ce champ permet ainsi d'interroger les champs d'indexation « *grammaire* » ou « *actes de parole* » qui n'ont pas été retenus dans le masque de recherche.
- « **Je veux** » renvoie au champ « *compétence* » du formulaire de saisie. Un menu déroulant propose à l'utilisateur de sélectionner un ou plusieurs termes parmi la liste suivante : *lire, écouter, écrire, parler et regarder*.
- « **Thème** » correspond à un thésaurus constitué à partir des quatre domaines du Cadre européen (personnel, professionnel, public et éducationnel) répertoriant les thèmes de civilisation, les champs lexicaux ainsi que les situations.
- « **Avec un document type** » permet de choisir le type de support de travail : formulaire, graphique, publicité, recette, sondage, texte littéraire, synthèse, etc.
- « **Je choisis des activités pour** » offre un choix entre trois types d'activités : « *découvrir* » un nouveau thème ou point de langue, « *m'exercer* », dans la

perspective du réemploi ou de la familiarisation à un nouveau thème ou point de langue ou « *produire* ».

- « ***Je travaille la phonétique*** » permet de rechercher des activités à partir d'une liste alphabétique de choix formulés sur le modèle de « *b comme bateau* », « *p comme plat* », etc.

(Bénard et Normand ; Chen, *ibid.*).

La définition des ressources sur la base de contenus très ciblés et décrits de façon détaillée, associée à une intéressante réflexion sur le « dialogue » entre les représentations de l'apprenant et l'interface de recherche, montre la volonté de décharger au maximum l'apprenant des activités d'analyse des documents didactiques disponibles (les documents authentiques ayant été rapidement « oubliés » du projet) afin d'identifier et de sélectionner les fractions pouvant lui permettre de travailler sur ses objectifs d'apprentissage. Cette fonction dévolue à la BDD soulève plusieurs questions :

Ne s'agit-il pas d'une démarche contradictoire avec le projet d'autonomisation de l'apprenant ? N'a-t-on pas perdu de vue que « c'est la qualité de l'apprenant qui fait la qualité de la ressource et non l'inverse ? » (Gremmo, 2004, p. 138) ? Ne risque-t-on pas, au bout du compte, de priver l'apprenant de l'apprentissage d'une attitude active, réflexive et auto-régulatrice vis-à-vis du choix de ses ressources d'apprentissage ?

Par ailleurs, n'y-a-t-il pas un risque de disproportion entre le temps de la recherche et la durée d'utilisation de ressources définies trop précisément ou trop finement ? N'est-il pas suffisant et souhaitable de proposer à l'apprenant des « grains » de ressources plus « gros » ou plus larges en termes de contenus –surtout pour les matériels construits dédiés à la compétence linguistique basés sur des documents éditoriaux- à partir desquels il pourra effectuer sa propre sélection selon ses propres critères ?

Enfin, on peut se poser la question du réalisme du projet d'indexation de l'AF de Paris étant donné le considérable investissement en temps et en ressources humaines requis et les nombreuses difficultés qui ne manquent jamais de surgir dans des projets aussi complexes.

4. Bilan de la première phase d'indexation et de test

La première version de la BDD a été présentée au personnel de l'AF de Paris lors de la journée pédagogique du 16/06/2004 et a été testée pendant l'été par les POC et quatre apprenants inscrits au module d'auto-apprentissage guidé lancé à la même occasion. Cette

première version comportait les notices d'environ mille ressources issues du « découpage » d'une dizaine de documents didactiques de source éditoriale (méthodes, matériels complémentaires ciblés sur la phonétique ou la grammaire, cahiers d'exercice et le cédérom Funambule¹).

Nous nous sommes rendue au centre de ressources de l'AF à la fin du mois d'août 2004 afin de tester la BDD et rencontrer la personne qui était chargée de la coordination des POC pendant la période d'été, les POC assumant les tâches d'indexation des ressources et de suivi des apprenants inscrits en auto-apprentissage guidé.

4.1. Un système inutile pour les POC et inutilisable par les apprenants

Du fait que la BDD ne rassemblait alors que des ressources issues de matériels didactiques qu'ils connaissaient déjà très bien, les POC n'ont pas trouvé d'utilité au nouvel outil et ne s'en sont, par conséquent, pas servi. La coordinatrice pensait qu'ils y trouveraient, en revanche, beaucoup plus d'intérêt quand la banque de données serait complétée avec des matériels authentiques comme cela avait été initialement prévu (l'orientation finalement prise en 2005 a été d'élaborer des tâches génériques pour les documents authentiques audiovisuels).

Les apprenants ont, quant à eux, rencontré des difficultés à mener des recherches satisfaisantes avec la BDD, ce qui a eu pour conséquence que, rapidement, ce sont les POC qui ont pris en charge la fonction de présentation des supports d'apprentissage. Les résultats apportés par la BDD étaient marqués par trois grands types de problèmes.

Une première source de difficultés provenait du fait, qu'afin d'éviter le silence dû à une requête « trop précise » par rapport à la diversité des ressources indexées, l'opérateur booléen « OU » avait été paramétré entre chacun des différents champs du formulaire de recherche. Par conséquent, contrairement à ce que laissait espérer l'interface de recherche, les requêtes effectuées devenaient « monocritères » et ne tenaient pas compte de la logique hiérarchique proposée dans le formulaire de recherche en gommant tout ordre de priorité entre, par exemple, le thème « localisation dans l'espace » et le type d'activité pour « s'exercer » (ce qui pouvait déboucher sur des résultats contenant comme seul critère « s'exercer » et n'ayant plus rien à voir avec le thème de la « localisation dans l'espace »). Il faut toutefois préciser qu'un

¹ FIPF, TV5, 2000, Didier, http://www.didierfle.com/didier_fle/publications/129908.html : « CD ROM MAC/PC d'apprentissage du français utilisant 50 extraits vidéo issus de 30 reportages de la célèbre émission funambule de TV5, qui représentent le français tel qu'on le parle réellement dans le monde francophone ».

calcul de pertinence permettait de fournir en tête de la liste de résultats les notices contenant le plus grand nombre de critères correspondant à la requête formulée.

Une seconde source de bruit était dans la présence parmi les résultats fournis aux requêtes des apprenants de simples « documents » didactiques de type dialogue, tableau de grammaire, article civilisationnel, ou même dessin, sans aucune activité ni consigne. Ainsi, par exemple, à une requête portant sur « comprendre » sur le thème des « achats », on pouvait obtenir comme résultat un dialogue portant sur une situation d'achat dans un commerce indexé en tant qu'activité de « repérage » (pour « découvrir ») sans que ce document ne comporte d'activité ou de consigne associée. Le principal inconvénient de ce « mélange des genres » était qu'aucune possibilité de tri préalable entre les « ressources » avec ou sans activité n'était prévue. Or, les documents pédagogiques bruts avaient été indexés principalement à l'intention des enseignants pour la préparation de leurs cours ou de supports d'examen.

Enfin, le troisième type de problème que nous avons constaté touchait à la cohérence des résultats fournis concernant les savoirs linguistiques pouvant être travaillés via les ressources. Ainsi, par exemple, pour une requête portant sur la compétence « parler avec quelqu'un » et les contenus « vocabulaire de l'alimentation », le premier résultat obtenu consistait en une activité d'expression intitulée « Enquête sur le goût » prenant la forme d'une série de dix questions ouvertes, dont deux portant sur les goûts alimentaires, et dont l'objectif initial était la pratique du présent de l'indicatif (Chen, *ibid.*, p. 316).

4.2. Des défauts de conception didactique et documentaire

L'objectif de cette section est de fournir des éléments de compréhension des problèmes exposés dans la section précédente en essayant de mettre en évidence leur double origine, à la fois didactique et documentaire.

4.2.1. Cadrage insuffisant de la nature de l'unité d'information à indexer (distinction entre « ressources » pour l'enseignant et « ressources » pour l'apprenant)

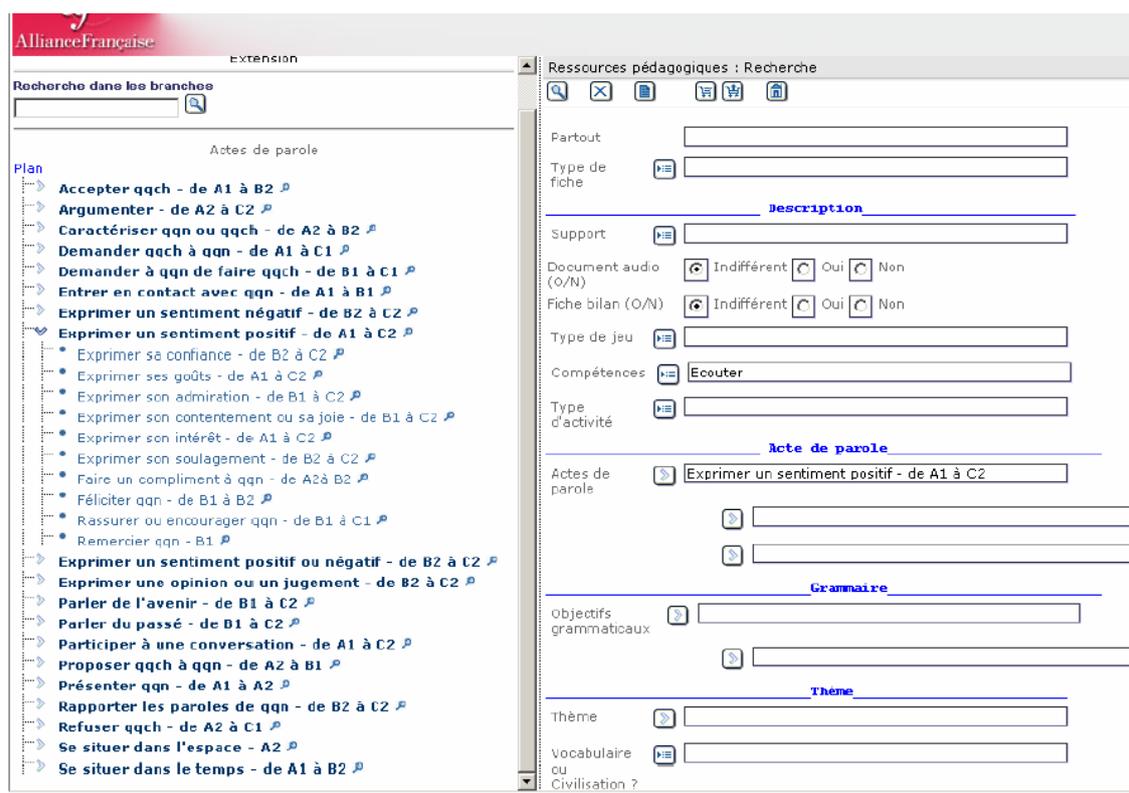
Tout en visant deux catégories d'utilisateurs clairement identifiés, la conception didactique de la BDD n'a pas suffisamment pensé la perspective de l'apprenant ce qui, au final, a donné une indexation inadaptée au regard des besoins de celui-ci. Ainsi, très rapidement, la mise en œuvre pratique s'est trouvée déconnectée du projet initial via

l'orientation presque exclusive vers la perspective enseignante sans que ce « parti pris » soit complètement conscient et maîtrisé. Cela s'est manifesté à différents niveaux :

- l'élaboration d'un référentiel orienté vers la définition des *contenus* d'apprentissage avant d'envisager la question des *activités* d'apprentissage ;
- le fait de commencer par indexer les matériels didactiques ;
- une définition floue de l'unité d'information à indexer ou, dit autrement, l'absence de définition et de distinction claire entre la notion de « ressource » pour l'enseignant et la notion de « ressource » pour l'apprenant.

Divers éléments nous semblent révélateurs de ce dernier point à commencer par la communication de Bénard et Normand (ibid.) dans laquelle les auteurs font référence à une définition large de la notion de ressource qui, tout en étant parfaitement adaptée pour désigner la double orientation de la BDD, n'est pas suffisamment précise pour fonder un catalogue et un système d'indexation avec toute la rigueur que cela requiert. Dans le même sens, les outils d'indexation et de recherche de la BDD à l'intention des enseignants nous semblent manquer de clarté dans l'utilisation des termes « document » et « ressource » :

The screenshot displays a web-based interface for a pedagogical database. On the left, there is a sidebar titled 'Liste d'aide' (Help List) with a search box and a list of document types: Formulaire, Graphique, Interview, Lettre (highlighted), Menu, Mots, Peinture, Pétition, Photo, Phrases, Plan, Poème, Programme, Publicité, Recette, Sondage, Synthèse, Tableau, Texte, Texte littéraire, and Tract. Below the list are navigation arrows. The main area is titled 'Base de donnée pédagogique : Notice' and contains a form with two sections: 'Identification du document' and 'Caractéristiques du document'. The 'Identification' section includes fields for 'Type document' (Document pédagogique), 'Type' (Fiche de recensement), 'Référence', 'Titre de la ressource', 'Unité, page', 'Titre du document', and 'Auteur'. The 'Caractéristiques' section includes 'Support' (Lettre), 'Document audio O/N', 'Fiche bilan (O/N)', 'Contenu pédagogique O/N', 'Type de jeu', 'Corrigé O/N', and 'Description du corrigé'. The interface includes a toolbar with various icons and a status bar at the bottom.



(Les deux copies d'écran sont extraites de Chen, *ibid.*)

Dans le formulaire d'indexation (première copie d'écran), le terme « document » semble désigner la ressource (dans le sens de support ou d'unité d'apprentissage) alors que le terme « ressource » semble, quant à lui faire référence au document éditorial source. A l'inverse, dans le masque de recherche enseignant (deuxième copie d'écran), le terme « ressource » semble bien désigner un support d'apprentissage et le terme « document » la partie de « données » (par opposition aux « consignes ») de la ressource.

4.2.2. Une démarche de conception et d'analyse documentaire inadéquate

Le choix des termes d'indexation, essentiellement tournés vers les « contenus d'apprentissage », est révélateur d'une focalisation sur la description des ressources en elles-mêmes et pour elles-mêmes au détriment de la perspective de l'utilisateur, en particulier apprenant, qui n'a été envisagé que dans un second temps –au moment de la conception de l'interface de recherche- et ce, de façon déconnectée de l'indexation contrairement au principe fondamental que nous avons présenté dans le chapitre 3 :

L'indexation n'a d'intérêt que dans son utilisation principale : aider la recherche, inspirer la requête. C'est une opération dynamique et non statique, centrée sur l'usage et non sur la description [...]

Une définition dynamique de l'indexation pourrait être de dire que lorsqu'on indexe, on cherche dans un texte des réponses à des questions susceptibles d'être posées. Ceci implique que l'information obtenue par cette voie soit porteuse de sens, sans quoi il n'y aura pas de réponses, mais seulement du bruit ou du silence. (Waller, 1999, p. 150)

Aussi, un nombre important de notices présentait des problèmes de *sélectivité* (chap. 3, 2.2.2.3) des termes attribués dans le sens où l'information retenue, tout en étant bien présente dans le document indexé, n'avait qu'une valeur anecdotique et n'était, au final, pas associée à une ressource pouvant être considérée comme véritablement pertinente par l'utilisateur ayant formulé une requête portant sur ce terme (lequel revêtait forcément une valeur d'« objectif principal » à partir du moment où il faisait l'objet d'une recherche). C'est précisément ce problème que présente la requête portant sur le vocabulaire de l'alimentation donnant comme résultat une activité qui, certes évoquait ce thème, mais dont l'objectif principal était de travailler l'expression au présent de l'indicatif.

Le fait d'avoir mené les opérations d'indexation dans une logique de description des documents et de simple « remplissage » des notices est révélateur du manque de formation à l'indexation et de connaissance du projet de la part des POC-indexeurs lesquels, dans la plupart des cas, n'y avaient pas participé depuis le début et, en outre, s'étaient bien souvent vus imposer la tâche d'enrichissement de la base de données pendant leurs heures de permanence au CRM pour l'encadrement des apprenants en auto-apprentissage guidé.

6

5. Conclusion

En fonction des résultats des premiers tests, à partir de l'automne 2004 et ce pendant environ un an, le projet a bénéficié d'un certain nombre de réajustements afin de corriger les problèmes d'indexation et intégrer des documents authentiques à la BDD. Cela n'a manifestement pas suffi à convaincre la nouvelle direction de l'AF de mener plus avant le projet qui a été abandonné en début d'année 2006.

En dépit des problèmes de conception didactique et documentaire, le projet de BDD pédagogiques initié par l'AF de Paris nous semble porteur de réflexions et de perspectives intéressantes à deux niveaux principaux.

En premier lieu, il s'agit d'un projet lié à la volonté de donner une orientation multimédia à l'ensemble du CRM et, en particulier, au dispositif d'auto-apprentissage guidé via la numérisation du fonds et l'interface de recherche apprenante de la BDD envisagée

comme un véritable outil d'autonomisation. Ainsi, le découpage fin des documents didactiques découle, ne serait-ce qu'en partie, de la démultiplication des possibilités d'accès offerte par la numérisation à partir des trente postes informatiques répartis dans tout le CRM. En outre, cet objectif de découpage fait écho aux indications publiées par Holec (1998) de se baser sur « des méthodes du commerce présentées sous forme éclatée, par unités ou fractions d'unités » (ibid., p. 240) pour constituer un fonds de ressources construites. Aussi, en ce qui concerne cette partie du fonds de ressources d'apprentissage autodirigé, les choix effectués par l'AF de Paris nous semblent constituer un contrepoint intéressant à l'approche adoptée par le centre de ressources en anglais du CNAM de Paris bien que, nous en sommes consciente, la comparaison entre les deux catalogues ne peut qu'être limitée du fait de conceptions didactiques qui ne sont peut-être pas complètement comparables et d'environnements logiciels aux possibilités différentes.

En second lieu, indépendamment des questions relatives au découpage ou à la conservation de l'intégrité des documents didactiques pour la constitution du fonds de ressources construites, l'AF de Paris nous semble avoir réalisé un travail très intéressant sur le plan des outils de description des objectifs d'apprentissage/acquisition sous la forme d'un thésaurus rassemblant les termes relatifs aux *thèmes*, aux *habiletés langagières*, aux *actes de parole*, ainsi qu'aux *savoirs grammaticaux*, *phonétiques* et *orthographiques*. En effet, le thésaurus permet une indexation à la fois spécifique et générique sachant que, dans le cas de fonds peu développés ou en cours d'indexation, la fonction d'autopostage permet d'élargir automatiquement la recherche vers un niveau supérieur ou inférieur à l'intérieur d'une même branche du thésaurus :

[L'autopostage est un] Procédé permettant d'effectuer automatiquement une indexation complémentaire d'un document ou d'une question par tous les descripteurs appartenant à la même branche de l'arborescence du thésaurus que le descripteur le plus spécifique utilisé lors de l'indexation. L'autopostage générique (vers un niveau supérieur) peut être effectué lors de l'indexation et lors de la recherche. L'autopostage spécifique (vers un niveau inférieur) s'effectue lors de la recherche. (Boulogne, 2004).

Grâce aux différents types de relations sémantiques et à la technique de l'autopostage, le thésaurus est un outil à la fois d'une grande précision et d'une grande souplesse pour la description et la recherche de ressources. En développant un tel langage, l'AF de Paris a réalisé un travail très important et potentiellement très utile qui, nous l'espérons, pourra être réinvesti dans un avenir proche.

Chapitre 6. Le centre de ressources multilingues en ligne Lingu@net Europa1

Lingu@net est une sélection de sites Internet pour l'enseignement et l'apprentissage de 45 langues du monde entier. Un total d'environ 3800 sites est indexé. L'ensemble des différentes rubriques du site est accessible en 20 langues européennes.

Lingu@net est le fruit d'un projet européen coordonné par le CILT² en Grande-Bretagne qui a rassemblé 24 partenaires de 20 pays européens dont, pour la France, le réseau des centres de langues des CCI³ et le CIEP⁴.

Nous avons eu connaissance du projet Lingu@net via la liste de diffusion de l'association Eurocall⁵ dans laquelle la coordinatrice générale, Mme Philippa Wright avait fait part des réflexions menées dès 1998 sur les métadonnées pour les ressources numériques et l'élaboration de vocabulaires contrôlés dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. Nous avons eu des échanges de mails avec elle à ce sujet en juin 2005 et elle nous a fait parvenir la liste des champs et termes employés pour la première version de Lingu@net qui s'adressait alors exclusivement aux professionnels de l'enseignement des langues (enseignants, chercheurs, décideurs, etc.), ce qui nous a permis d'avoir connaissance des nouveaux développements en cours à l'intention du public apprenant adulte et de la mise en ligne prévu pour début 2006 (qui a finalement eu lieu fin mai).

Suite à la mise en ligne de la nouvelle version de Lingu@net en mai 2006 et aux questions que nous avons posées en lien avec les requêtes-tests que nous avons effectuées avec les nouveaux outils de recherche, nous avons été invitée au CILT à Londres en juillet

¹ <http://www.linguanet-europa.org/plus/welcome.htm>

² Le CILT, the National Centre for Languages, est un établissement à but non lucratif reconnu par le gouvernement britannique comme centre d'expertise sur les langues. Sa mission est de promouvoir le développement des compétences en langues étrangères parmi la population habitant la Grande-Bretagne : <http://www.cilt.org.uk/index.htm>.

³ <http://www.reseau-cel.cci.fr/>

⁴ Le Centre International d'Etudes Pédagogiques est un établissement public du ministère de l'Education nationale. Les deux principales missions du CIEP sont de valoriser l'expertise française à l'étranger ainsi que de participer à l'effort d'attractivité de la France et à l'internationalisation de son système éducatif. L'éducation (enseignement général, professionnel et supérieur, reconnaissance des diplômes) et les langues (langue française, langues étrangères, certifications et évaluation) sont les deux grands pôles d'activités du CIEP : <http://www.ciep.fr/>

⁵ European Association for Computer-Assisted Language Learning, <http://www.eurocall-languages.org/>

2006 pour rencontrer Mme Imke Djouadj, responsable de la partie du projet relative à la sélection et à l'indexation des sites afin de nous permettre de mieux comprendre le contexte et les objectifs généraux du projet.

Nous avons également eu des échanges de mail et une conversation téléphonique avec Jean-Claude Lasnier partenaire français et responsable du réseau AGERCEL¹ qui rassemble les Centres d'Etude de Langues (CEL) des CCI. Ce contact nous a permis de nous informer quant à l'utilisation de Lingu@net dans les CEL français car nous gardions l'objectif d'effectuer des observations de terrain².

1. Présentation générale

Initié en 1998, Lingu@net a connu différentes orientations et bénéficié de plusieurs périodes de financement de la part de la Commission européenne.

1.1. Quatre grandes phases

1998-2001

Une première version de Lingu@net a été développée grâce à un financement Socrates-Leonardo (dédié à la promotion de la mobilité en Europe, via l'enseignement et la formation professionnelle). Elle proposait une sélection de ressources web à l'intention des enseignants, des chercheurs et des décideurs politiques en matière de langues vivantes, pour tous les niveaux, tous les âges et tous les contextes (enseignement professionnel compris) dans six langues (allemand, anglais, espagnol, français, italien, néerlandais).

2001-2002

Pendant un an, le site a été entretenu de façon « gratuite » par les partenaires du projet, en particulier le département d'ingénierie des systèmes télématiques de l'Université Polytechnique de Madrid chargée de la partie technique.

¹ <http://www.reseau-cel.cci.fr/>

² Nous avons contacté l'ensemble des CEL via le site de l'AGERCEL mais nous n'avons trouvé aucun centre volontaire pour que nous y fassions des observations. Précisément, nous n'avons obtenu aucune réponse à notre message, et les CEL du Havre que dirigeait à l'époque J.C. Lasnier ainsi que ceux de Rennes et du Mans, proches de notre domicile et de notre lieu de travail avec lesquels nous avons eu des contacts directs, n'avaient pas de « place » pour Lingu@net dans leur offre de formations individualisées et « optimisées » basées sur des cédéroms et/ou une plateforme d'enseignement à distance (dispositif à dominante tutorale selon la typologie d'Albéro 2000).

2003-2006

Un nouveau financement européen d'une durée de trois ans a été obtenu via le programme Socrates-Lingua 2¹.

Après le public professionnel, le projet a été ouvert en direction du public apprenant avec le développement de nouveaux contenus et d'un outil de recherche spécifiquement dédiés à ce nouveau public. C'est à cette partie du projet que nous allons plus particulièrement nous intéresser dans la suite de cette section.

2007

Afin de se donner les moyens d'envisager une éventuelle poursuite du projet, le CILT et l'Université Polytechnique de Madrid ont dédié des fonds propres pendant un an pour financer la coordination et le suivi technique. Les prolongements envisagés étaient les suivants :

- traduction du site dans 10 langues européennes supplémentaires ;
- élargissement de la sélection de ressources dans des langues non européennes très parlées dans le monde : en particulier le chinois, le japonais, l'arabe, l'hindi et le russe ;
- élargissement de la sélection de ressources dans le domaine des objectifs spécifiques liés au monde professionnel ;
- intensification des actions de promotion du site.

Un certain nombre de choses ont été réalisées, notamment du côté de la sélection de nouvelles ressources pour le chinois ou le japonais mais, à notre connaissance le projet n'a pas obtenu de nouveaux financements et se trouve actuellement en stand-by.

1.2. Lingu@net Europa Plus (2003-2006), élargissement de l'accès à 11 nouvelles langues et orientation vers le public apprenant

On peut résumer comme suit les principaux objectifs poursuivis dans le cadre de la seconde partie du projet :

¹ L'action Lingua 2 a pour but d'« accroître la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues en garantissant la disponibilité en quantité suffisante d'instruments d'apprentissage et d'outils d'évaluation des compétences linguistiques acquises. L'action soutiendra la mise au point de nouveaux outils et une diffusion plus large des méthodes existantes qui représentent les meilleures pratiques et comportent une valeur ajoutée au niveau européen » : http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/lingua2_fr.html

- Faciliter l'accès à des ressources en ligne pertinentes et de bonne qualité aux apprenants européens adultes de tous niveaux –de débutant à avancé- avec des objectifs diversifiés.
- Rendre accessible Lingu@net dans 11 nouvelles langues : bulgare, danois, estonien, finnois, grec, islandais, lituanien, maltais, polonais, portugais et suédois (auxquelles ont ensuite été ajouté le basque, le catalan et le galicien). Comme nous l'avons déjà indiqué, l'interface actuellement disponible est donc déclinée en 20 langues.
- Accroître la sélection de ressources adaptées aux apprenants dans ces 20 langues.
- Développer une « zone apprenant » afin d'aider celui-ci à trouver des ressources adaptées à ses besoins et lui donner des pistes d'exploitation pour l'apprentissage.

1.2.1. Objectif général : la mise à disposition et l'aide à l'utilisation des ressources d'apprentissage disponibles sur le web

Afin de nous présenter le cadre général et les objectifs du projet, le CILT nous a remis un extrait du dossier de candidature présenté à la Commission Européenne pour la demande de financement dans le cadre du programme Socrates-Lingua Action 2 (Annexe 27) :

- L'élargissement de l'UE entraîne des besoins accrus de compétences en langues étrangères, en particulier parmi la population adulte dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie.
- Les apprenants de langues adultes se trouvant dans des situations d'apprentissage très diversifiées dans toute l'Europe ont de façon croissante accès à Internet et à des matériels d'apprentissage en ligne : si ce n'est directement à domicile, dans une bibliothèque de proximité, sur leur lieu de travail, dans des cafés Internet, via un accès libre local ou encore dans une maison de quartier.
- L'Internet offre une richesse de matériels pouvant aider les adultes à apprendre des langues étrangères mais ce potentiel est actuellement sous-exploité en raison de la difficulté à localiser rapidement les ressources appropriées en ligne et, dans de nombreux cas, d'une méconnaissance de la part des apprenants de comment procéder pour apprendre une langue étrangère.
- Des ressources ou des cours de langue en ligne conçus pour l'auto-apprentissage sont disponibles ou en cours de développement pour de nombreuses langues de l'UE (dans de nombreux cas, avec le soutien de l'UE), cependant, il est souvent trop difficile ou trop coûteux en temps pour l'apprenant de localiser des ressources de bonne qualité adaptées à ses besoins d'apprentissage spécifiques (langue, niveau, compétences, thèmes, etc.). (Lingu@net Europa PLUS : Lingua 2 application, p. 29, notre traduction)

Les auteurs de Lingu@net ajoutent à cette liste la difficulté de trouver sur Internet les ressources d'apprentissage d'une langue, quelle qu'elle soit, indépendamment de la langue

maternelle du public cible pour qui les ressources ont été initialement conçues, ce qui a pour conséquence que le potentiel d'Internet pour partager des ressources au-delà des cultures et des frontières est sous-exploité (ibid.)

1.2.2. Un centre de ressources ouvert aux apprenants se trouvant dans des situations d'apprentissage diversifiées

Lingu@net vise aussi bien les apprenants se trouvant en classe qu'en situation d'apprentissage autonome (dossier de candidature Socrates-Lingua, p. 30).

L'objectif étant de porter les ressources Internet à la connaissance du public apprenant le plus large possible, des actions de promotion du site ont été prévues dans des lieux tels que les centres des langues de différents contextes (écoles de langues commerciales, universités, instituts d'enseignement supérieur, etc.) et auprès des personnes travaillant avec des apprenants adultes (associations, associations professionnelles, enseignants, conseillers, bibliothécaires...) (ibid., p. 33).

Conclusion sur l'orientation de Lingu@net Europa Plus

Le projet Lingu@net vise la promotion de l'apprentissage des langues dans un contexte d'Europe élargie et d'apprentissage tout au long de la vie. Dans ce but, le projet mise sur la valorisation des ressources existantes sur Internet lesquelles, grâce à la démocratisation des possibilités de connexion, sont accessibles à un grand nombre d'apprenants dans différentes situations d'apprentissage hétérodirigé ou autodirigé. Trois moyens principaux sont mis en œuvre afin de faciliter l'accès et l'utilisation des ressources Internet par le plus grand nombre :

- la sélection de ressources d'apprentissage « centrées sur l'apprenant » et favorisant « l'apprentissage autonome et réflexif » (ibid., p. 30) ;
- la mise à disposition de différents types d'outils et de conseils, en particulier via la « zone apprenant¹ » spécialement développée dans le cadre du nouveau projet, afin d'aider les apprenants à définir leurs besoins (ibid.) et à exploiter les ressources ;
- un important effort de communication afin de faire connaître Lingu@net au plus grand nombre.

¹ Nous reprenons par commodité cette désignation utilisée par les partenaires du projet pour désigner les nouveaux contenus d'aide à l'apprentissage développés.

Par conséquent, tout en cherchant à promouvoir et à faciliter différentes formes d'apprentissage autodirigé – partiel ou total, en contexte institutionnel ou autodidaxique- et en proposant différents types d'aides et de ressources allant dans ce sens, Lingu@net n'est pas un dispositif d'autoformation à proprement parler car aucun accompagnement pédagogique ne lui est spécifiquement attaché. Toutefois, nous y voyons un peu plus qu'une simple bibliothèque virtuelle de par la présence de ressources d'autodirection et la volonté de promouvoir l'utilisation dans différents types de dispositifs.

1.2.3. Les rubriques pour apprendre à apprendre

Les rubriques *Quel est votre niveau ? Modes d'apprentissage* et *Point de rencontre* ont été développées sous la coordination du CIEP notamment sur la base de travaux et de publications réalisés dans le cadre de l'année européenne des langues de 2001¹ et des recherches sur le conseil². D'après les échanges que nous avons eus avec les partenaires français et anglais, et comme cela ressort du dossier de synthèse présenté à la Commission Européenne, la conception de ces trois sections représentait un objectif prioritaire du nouveau projet Lingu@net alors que le nouvel outil de recherche spécifiquement dédié aux apprenants (*Rechercher des supports pédagogiques*) semble avoir été situé au second plan. Dans ce sens, le questionnaire d'évaluation de la première version des nouveaux contenus (Annexe 28) qui a été transmis en février 2005 (et complété par plus de 300 personnes) ne comporte qu'une seule question sur le nouvel outil de recherche, faisant référence à un champ de la notice descriptive des ressources contenant une indication d'utilisation qui n'apparaît pas dans la version finale mise en ligne.

La rubrique *Point de rencontre* présente les outils de communication d'Internet et leurs différents modes d'utilisation pour l'apprentissage des langues. Nous renvoyons au point 2.7 de notre chapitre 2 dans lequel nous avons déjà présenté cette rubrique (voir aussi Annexe 1).

La rubrique *Quel est votre niveau ?* (Annexe 29) contient une présentation des notions de *compétences linguistiques, niveaux, tests de langue* et *outils d'évaluation* dans un langage simple et accessible aux apprenants. Elle comporte un certain nombre de renvois vers un

¹ Dont Fernandez-Toro, M., Jones, F., (2001), *DIY techniques for language learners*, <http://www.cilt.org.uk/books/diytechniques.htm>, et la brochure *How you can learn languages* élaborée conjointement par le Conseil de l'Europe et l'Union Européenne en 2001.

² Dont celles menées par Mozzon-Mc Pherson, Vismans et al. à l'Université d'Hull.

Glossaire terminologique comprenant les définitions d'une vingtaine de notions de base en lien avec l'apprentissage des langues (Annexe 30). Outre l'apport notionnel, plusieurs liens vers des tests de langues et outil d'auto-évaluation sont proposés pour 18 langues.

La rubrique *Modes d'apprentissage* (Annexe 31) est présentée comme permettant de « découvrir de nouveaux modes individualisés d'apprentissage des langues et [d'] accroître sa motivation ». Elle se décompose en quatre sous-rubriques :

- *Styles d'apprentissage* présente la notion de styles et propose deux liens vers des questionnaires permettant de définir son profil ainsi que vers un article de la revue ALSIC¹, "L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE" dont les contenus nous semblent peut-être un peu « décalés » par rapport à l'orientation générale de la zone apprenant, ALSIC visant en effet un lectorat de chercheurs et de didacticiens.
- *Trucs pour les apprenants*, « pour dépasser ses faiblesses » et améliorer « l'efficacité de son apprentissage de la langue », aborde les principaux types de difficultés ou d'obstacles pouvant être ressentis par les apprenants en lien avec l'acquisition des habiletés langagières (*J'ai peur de parler* pour l'expression orale, *Je ne comprends pas ce que les gens me disent* pour la compréhension), la compétence linguistique (*J'ai horreur de la grammaire*, *C'est trop difficile d'apprendre les mots*), la gestion du temps et la motivation (*Je n'ai pas le temps*, *Apprendre c'est trop dur et cela m'ennuie rapidement*, *Je ne connais pas de groupe avec lequel je pourrais apprendre*). Pour faire face à chaque difficulté, différents types de « trucs » et de techniques d'apprentissage « simples » sont suggérés en lien avec des ressources authentiques, des outils de communication et des situations de la vie quotidienne. Les conseils fournis sont complétés par des liens vers les autres rubriques de la zone apprenant ou le glossaire terminologique ainsi que vers une fonction permettant d'effectuer une recherche dans la base de sites de Lingu@net directement à partir du mot clé ou de la catégorie correspondante à la ressource ou à l'outil suggéré.
- *Des exemples de parcours réussis* propose quatre témoignages d'apprenants qui, chacun avec leur problématique et stratégies propres ont réussi à apprendre la langue de leur choix. A la fin de chaque témoignage, un commentaire en met en

¹ ALSIC : Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, <http://alsic.revues.org/>

relief l'intérêt sur le plan des stratégies, de la motivation ou du type de ressources utilisées en proposant à nouveau des liens vers les rubriques et définitions correspondantes de la zone apprenant.

- *Liens utiles concernant les styles d'apprentissage* contient un lien vers le site pédagogique *Le cartable connecté*¹ et un autre vers le site de la Commission Européenne qui, de la même façon que l'article d'ALSIC, ne nous semblent pas vraiment à leur place dans la zone apprenant.

2. Sélection et indexation des ressources

Les éléments que nous présentons dans cette section ont été définis ou actualisés dans le cadre de la dernière phase de développement de Lingu@net.

2.1. Lignes directrices pour la sélection des sites

Sur la base du document de référence élaboré par le CILT (*Guidelines for selecting resources*, Annexe 32), nous reprenons ci-dessous les principales consignes adressées aux participants pour la sélection des ressources à indexer.

2.1.1. Répartition équilibrée des ressources indexées entre les différentes catégories de contenus

Lingu@net comporte les neuf catégories de ressources suivantes pour les apprenants et/ou les enseignants :

- *Supports et matériaux pédagogiques*
- *Matériaux authentiques*
- *Documents de recherche et de référence*
- *Mesure de l'acquisition et évaluation de satisfaction*
- *Echanges et événementiel*
- *Méthodologie*
- *Organismes et prestataires de services*
- *Organisation et politique linguistique*
- *Promotion professionnelle*

¹ http://www.fle.fr/index-page-cartable_prof.html

La consigne d'équilibrer le nombre de ressources sélectionnées entre ces différentes catégories a été adressée en particulier aux nouveaux partenaires qui représentent les onze nouvelles langues dans lesquelles l'ensemble du site et des termes d'indexation vont être traduits et pour lesquelles le fonds de ressources n'a pas encore été constitué de façon systématique.

2.1.2. Sélection de pages à l'intérieur des sites et cohérence de l'adresse indexée

En fonction de l'intérêt potentiel pour l'utilisateur final, le CILT recommande de cataloguer de façon séparée les différents contenus situés dans un même site. De même, la page d'accueil d'un site peut faire l'objet d'une notice indépendante en plus de l'enregistrement de certaines de ces rubriques :

If a site offers a variety of resources and services each suitable resource is normally entered separately (this also applies to publications in pdf format that form part of a site but are particularly interesting for MFL purposes and may therefore be catalogued separately). However, where relevant (e.g. for some 'Professional associations', or 'Organisations') the main or home page of the site may be selected and catalogued **as well as** some or all of its constituent parts **where this would be useful to the L'net EU user.** (pp. 1-2)

Dans les deux cas, les consignes données impliquent qu'il doit y avoir une cohérence entre le degré de précision des contenus décrits et l'URL donnée (« l'identifiant »), dans le sens où celle-ci doit correspondre à la page où se trouvent les contenus décrits dans la notice de Lingu@net.

2.1.3. Possibilité de sélectionner des listes de liens spécialisés

Il est recommandé de n'indexer des listes de liens que si celles-ci sont *spécialisées* et peuvent faire office de bibliographies en ligne sur un sujet particulier.

2.1.4. Possibilité de sélectionner des sites commerciaux

Des sites pour lesquels un paiement est nécessaire pour accéder à tout ou partie des contenus peuvent être sélectionnés à condition que l'indexeur soit capable d'en évaluer le contenu et qu'il juge ces sites utiles pour les utilisateurs de Lingu@net.

2.1.5. Critères de qualité générale des sites

Il s'agit de l'Assurance qualité¹, déjà présentée dans le chapitre 2 (3.2.3) qui définit, pour tous les sites, des critères généraux concernant la fiabilité des contenus tant sur le fonds que sur la forme (qualité linguistique), la navigation, la mise à jour, etc.

2.1.6. Caractéristiques des ressources d'apprentissage

Comme nous l'avons déjà indiqué, une des principales orientations définies pour l'élargissement de Lingu@net consistait en la sélection de ressources d'apprentissage « centrées sur l'apprenant » et favorisant « l'apprentissage autonome et réflexif ». Dans ce but, le projet présenté à la Commission européenne annonçait un réexamen et une révision de la procédure de sélection des ressources afin que les nouvelles ressources ajoutées soient appropriées pour les apprenants adultes (*Lingua 2 application*, p. 30, Annexe 27).

Les nouveaux critères de qualité qui ont été définis pour les ressources d'enseignement-apprentissage sont les suivants :

Pertinence

Centration sur l'apprenant –sur ses besoins personnels ou professionnels

Adéquation au contexte d'apprentissage

Transparence

Clarté de la présentation –en termes de structure logique

Clarté méthodologique –de l'approche utilisée

Fiabilité

Intégrité méthodologique –dans la sélection des activités

Intégrité linguistique – usage d'une langue courante de bonne qualité

Intégrité textuelle –en fonction du genre pertinent

Faisabilité –des exercices et activités

Attractivité

Convivialité –en rendant l'accès facile pour l'utilisateur

¹ <http://www.linguanet-europa.org/plus/fr/quality.htm>

Interactivité –en encourageant l’implication des apprenants

Variété –dans l’éventail des activités

Affectivité –en créant un environnement d’apprentissage motivant

Flexibilité

Individualisation –contenu pour des apprenants ayant différentes caractéristiques

Adaptabilité –en permettant le développement ou la réduction d’une leçon, d’un exercice

Généricité

Caractère transférable –à différents contextes d'apprentissage

Intégratif –par rapport aux connaissances antérieures

Conscience de la langue –de la façon dont la langue est utilisée

Développement cognitif –de stratégies et de compétences d’apprentissage

Participation

Implication –dans le processus d’apprentissage

Intérêts personnels –des apprenants pris en compte

Socialisation

Conscience interculturelle –de sa propre culture et des autres

Guidelines for selecting resources for Lnet EU (notre traduction), p. 3 (Annexe 32)

Comme on peut le constater, ces critères sont très généraux et, de plus, sont prévus pour s’appliquer à la fois aux ressources d’enseignement et d’apprentissage.

2.2. Présentation des champs et des termes d’indexation

La notice descriptive globale attachée à chaque ressource comporte 20 rubriques d’indexation englobant un total de 38 champs de métadonnées (liste récapitulative en Annexe 33). D’après les informations fournies par nos interlocuteurs participants du projet, les champs et vocabulaires contrôlés associés ont été définis sur la base du Dublin Core et d’un certain nombre d’outils documentaires existants tels que :

- Le catalogue du Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP¹) (champ n°35 dédié aux domaines professionnels) ;
- Le thésaurus de l'éducation du bureau international pour l'éducation de l'UNESCO² ;
- Le thésaurus européen de l'éducation³ ;
- Le catalogue en ligne du CILT⁴.

En l'absence de « modèles » existants, certains vocabulaires spécifiques à l'enseignement-apprentissage des langues ont été définis par les membres du projet.

Dans un second temps, les champs et termes d'indexation ont été traduits dans chacune des 20 langues de l'interface, non sans difficulté de par les différences culturelles et référentielles.

2.2.1. Liste récapitulative

Sur la base du très complet guide d'indexation élaboré par le CILT à l'intention de l'ensemble des partenaires (Annexe 34), nous récapitulons ci-dessous les 20 rubriques de la notice globale avec, le cas échéant, leurs vocabulaires associés, en précisant la signification des termes les moins explicites. Nous renvoyons au document du CILT (Annexe 34) pour des indications précises quant au contenu de chaque champ.

Chaque champ de métadonnées est numéroté de 1 à 38 (« LEP⁵ + chiffre » indiqué entre parenthèses après le nom). « DC » renvoie à l'élément correspondant du Dublin Core.

Titre de la ressource (LEP1), (DC : Title)

Auteur ou créateur (LEP2), (DC : Author)

Identifiant de la ressource (LEP15), (DC : Identifier)

Adresse URL

Date de création de la ressource (LEP3), (DC : Date)

¹ <http://www.cedefop.europa.eu/default.asp>

² <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/publications/thesaurus-de-leducation-unesco-bie.html#pre>

³ <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/TEE>

⁴ <http://62.32.98.6/C10310UKStaff/OPAC/Index.asp>

⁵ « LEP » permet d'indiquer qu'il s'agit d'un champ d'indexation défini dans le cadre du nouveau projet Lingu@net Europa Plus.

Editeur de la ressource (LEP5), (DC : Publisher)

E-mail de l'éditeur (LEP6)

Pays d'origine (LEP7), (DC : Coverage)

Langue source (LEP8), (DC : Language)

S'oppose à « langue cible » (LEP30)

Restrictions d'accès (LEP9 – 11)

- **Inscription requise** (LEP9)
- **Site commercial** (LEP10)
- **Téléchargement logiciel requis** (LEP11)

Droits d'utilisation / copyright (LEP12), (DC : Rights)

Pré-requis techniques (matériel ou logiciel) (LEP 13), (DC : Format)

Description (LEP19)

Résumé objectif du contenu de la ressource, rédigé dans la langue source de la ressource en 50 mots maximum.

Courte description (LEP20)

Champ réservé aux ressources incluses dans les pages des rubriques pour apprendre à apprendre. A pour objectif de donner des informations permettant de situer le contexte général de la ressource pour les personnes ne connaissant pas le site (n'a pas été rempli systématiquement d'après nos observations).

Sujet (LEP21 – 29), (DC : Subject)

- **Supports et matériaux pédagogiques** (LEP21) (« ressources spécifiquement conçues pour être utilisées avec ou par les apprenants de langues vivantes étrangères »)
 - *Chansons*
 - *Cours* (« séquence progressive de matériels d'apprentissage ou d'enseignement »)
 - *Exercices et tâches* (« Ressources conçues pour enseigner ou pratiquer des compétences ou habiletés spécifiques pour l'apprentissage des langues étrangères »)
 - *Jeux*
 - *Plans de leçons* (différence avec « cours » ?)
 - *Questionnaires* (= QCM ?)
- **Matériaux authentiques** (LEP22)

- *Institutions*
- *Journaux*
- *Magazines* (« périodiques n'ayant pas l'enseignement ou l'apprentissage des langues comme principale objectif mais pouvant facilement être utilisés comme des ressources authentiques pour l'apprentissage de la langue. Cela inclut les lettres d'information sur tous les sujets excepté celles traitant d'enseignement-apprentissage des langues qui devront être indexées sous LEP23 ».)
- *Musées et galeries d'art*
- *Radio*
- *Télévision et vidéo*
- *Textes littéraires*
- ***Documents de recherche et de référence*** (LEP23) (« les ressources de recherche et de référence incluent les sites pouvant être consultés pour des définitions et des explications (par exemple des dictionnaires, des glossaires...), de plus amples informations sur un sujet précis (par exemple des bibliographies, une liste de liens web) ou des articles sur un sujet particulier. Par « recherche », on entend l'étude systématique, le recueil et l'analyse de données pour tirer des conclusions, évaluer des effets ou tester des hypothèses »).
- *Bibliographies*
- *Bulletins*
- *Corpus linguistiques*
- *Dictionnaires*
- *Dictionnaires de synonymes*
- *Documents d'information*
- *Encyclopédies*
- *Glossaires*
- *Journaux spécialisés*
- *Publications académiques*
- *Rapports*
- *Répertoire de liens Internet* (sur des sujets précis)

- **Mesure de l'acquisition et évaluation de satisfaction** (LEP24) (« ressources liées à l'évaluation, le contrôle ou la reconnaissance des besoins, du niveau de compétence ou de la progression des apprenants en langue étrangère »)
 - *Assurance qualité*
 - *Evaluation de supports pédagogiques*
 - *Examens*
 - *Outils d'autoévaluation*
 - *Questionnaires styles d'apprentissage*
 - *Tests*
 - *Validation et certification*
- **Echanges et événementiel** (LEP25) (« Ressources permettant la communication (électroniques ou en personne) entre les apprenants de langue ou les personnes impliquées dans l'enseignement, l'apprentissage et la formation en langues étrangères. Cela inclut des listes de conférences et événements à venir »).
 - *Blogs*
 - *Boîtes de dialogue*
 - *Conférence et évènements*
 - *Echanges et placements à l'étranger*
 - *Espaces d'apprentissage et classes virtuels*
 - *Forum de discussion*
 - *Services de recherche de partenaires*
- **Méthodologie** (LP26) (« Ressources relatives à la manière de travailler avec les différentes ressources, situations ou approches listées, par exemple comment développer l'autonomie, comment enseigner d'autres matières par le biais de la langue étrangère, comment utiliser des jeux / chansons / vidéos en classe de langue.
 - *Approche communicative*
 - *Centre de ressources (CdR)*
 - *Education bilingue*
 - *Éducation spécialisée (besoins spécifiques)*
 - *Elaboration de référentiels et de cours*
 - *Enseignement dans la langue cible*

- *Exploitation de matériaux pédagogiques* (« ressources qui présentent comment certains matériels peuvent être utilisés pour l'enseignement des langues –flashcards, journaux, chansons, jeux, etc. »)
- *Formation en immersion*
- *Formations ouvertes et à distance*
- *Motivation*
- *Stratégies d'apprentissage*
- *Technologies de l'information et de la communication (TIC), messagerie électronique, visioconférence*
- **Organismes et prestataires de services** (LEP27) (« information sur des organisations et des personnes –y compris des institutions, des associations professionnelles, des traducteurs et interprètes, organisations commerciales et à but non lucratif- dont le principal but est de fournir des services aux personnes impliquées dans l'enseignement, l'apprentissage et la formation en langues étrangères).

 - *Associations professionnelles et s organismes à but non lucratif*
 - *Bibliothèques* (bibliothèques nationales uniquement)
 - *Financements et bourses*
 - *Prestataires de services dans le domaine des langues*
 - *Répertoire de centre de formation aux langues*

- **Organisation et politique linguistique** (LP28) (« ressources liées à la gestion de l'apprentissage des langues ou des politiques linguistiques au niveau institutionnel, régional, national ou international »).
- **Promotion professionnelle** (LP29) (« seulement pour les ressources visant la promotion professionnelle, y compris les activités de formation pour les formateurs de formateurs et les enseignants (par exemple, formation des enseignants à l'utilisation du Porfolio (...) »)

Langue cible (LEP30)

Niveau d'aptitude (LEP32)

- *Avancé*
- *Débutant*
- *Intermédiaire*

Remarque : la correspondance avec les niveaux du Cadre européen est donnée dans le glossaire. Le choix de cette dénomination peut s'expliquer de différentes façons. Tout d'abord par le fait qu'elle a été initialement définie en 1998, lors de la première phase du projet et avant la parution du Cadre européen. Ensuite, elle permet de caractériser les ressources d'origine extra-européenne qui ne sont pas censées tenir compte de l'échelle de niveaux du Cadre européen. Enfin, il s'agit d'une désignation plus souple, ou plus vague, qui correspond certainement plus à la réalité des contenus proposés par de nombreux sites que les niveaux du Cadre européen qui font référence –et laissent espérer- des contenus très précis.

Aptitudes et compétences (LEP33)

- *Compréhension écrite*
- *Compréhension orale*
- *Expression écrite*
- *Expression orale*
- *Grammaire*
- *Orthographe*
- *Prononciation*
- *Vocabulaire*

Remarque : comme pour le « *niveau d'aptitude* », on observe que la distinction entre quatre aptitudes langagières ne correspond pas au Cadre européen qui en définit cinq (en distinguant pour l'expression orale entre « interaction » et « expression en continu »). Nous supposons que les raisons de cela sont en partie les mêmes que pour le champ précédent, à savoir un choix de critères effectué avant la parution du Cadre européen et la non-pertinence d'éléments de description qui seraient trop précis par rapport à la diversité des contenus proposés.

Par ailleurs, on peut regretter l'absence de terme relatif à la compétence culturelle.

Secteur éducatif (LEP34)

- *Ecole maternelle*
- *Education spécialisée*
- *Enseignement post-scolaire*
- *Enseignement primaire*
- *Enseignement secondaire*
- *Enseignement supérieur*

- *Formation de formateurs*
- *Formation linguistique en contexte professionnel*
- *Formation pour adultes*

Remarque : cette distinction vise le public enseignant et chercheur qui constituait la première cible de Lingu@net. Pour le public apprenant, en revanche, une distinction en termes de tranches d'âges serait probablement suffisante.

Par ailleurs, dans le contexte de Lingu@net, nous ne comprenons pas le sens de la distinction entre « *formation linguistique en contexte professionnel* » et « *formation pour adultes* ».

Secteur professionnel (LEP35) (dans le cas où le terme « formation pour adultes a été choisi dans le champ « secteur éducatif »)

- *Agriculture, terrain, environnement (comprend la pêche et la mine)*
- *Art, graphisme*
- *Arts du spectacle*
- *Bibliothèques, musées et services d'information*
- *Commerce de détail / secteur de la distribution*
- *Droit*
- *Education*
- *Environnement (comprend l'architecture et la construction)*
- *Gestion, administration*
- *Ingénierie*
- *Loisirs et tourisme (y compris le sport)*
- *Médecine, hygiène et santé publique*
- *Médias : communication et production*
- *Production industrielle*
- *Sciences*
- *Service public*
- *Service d'accueil et de traiteur*
- *Services financiers (incluant services comptables et bancaires, assurances)*
- *Technologie de l'information et des communications*
- *Transports*

Remarque : cette distinction s'inscrit dans la logique du premier financement (Leonardo pour la promotion de la formation professionnelle en Europe) et permet de

rechercher des ressources en lien avec les problématiques d'enseignement-apprentissage sur « objectifs spécifiques ».

Notes (LP36)

Champ pour indiquer toutes difficultés ou requêtes en lien avec l'indexation de la ressource (y compris les suggestions de nouveaux termes descripteurs) à l'intention des éditeurs de Lingu@net ou d'autres partenaires.

2.2.2. Caractéristiques générales

On retrouve presque tous les éléments du Dublin Core. Seuls manquent *Contributeur*, *Type*, *Source*, *Relation* et *Couverture*.

Concernant les différents types de ressources de la rubrique « sujet » :

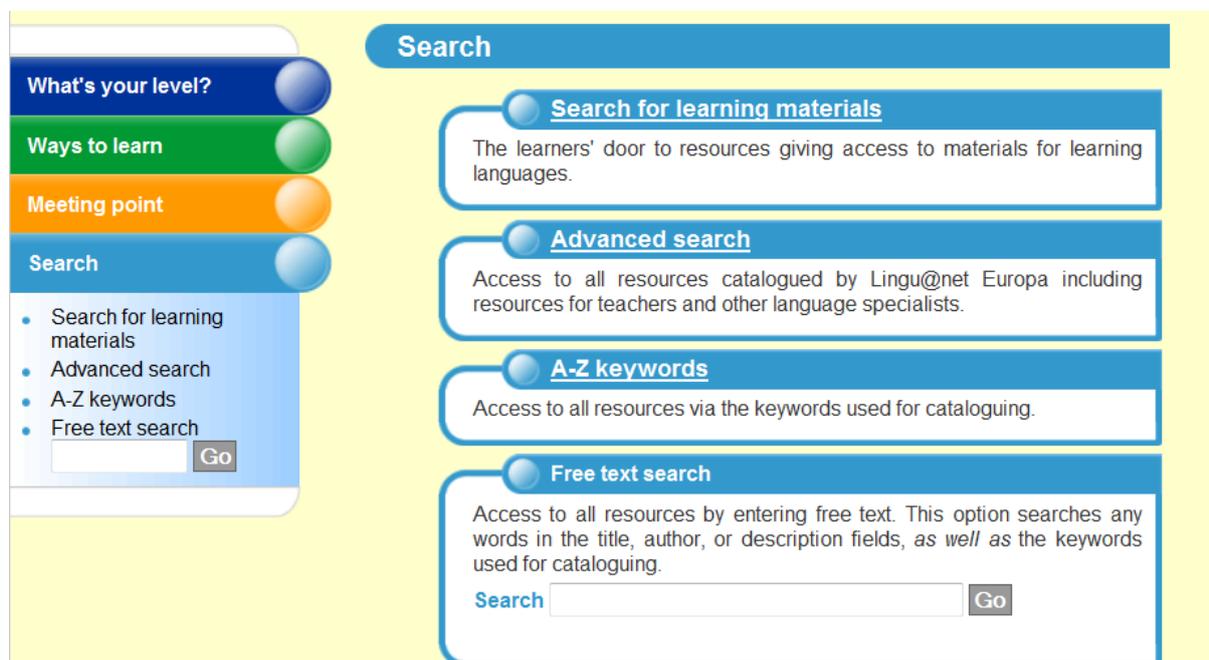
- *Supports et matériaux pédagogiques*
- *Matériaux authentiques*
- *Documents de recherche et de référence*
- *Mesure de l'acquisition et évaluation de satisfaction*
- *Echanges et événementiel*
- *Méthodologie*
- *Organismes et prestataires de services*
- *Organisation et politique linguistique*
- *Promotion professionnelle*

On remarque que ces diverses catégories de ressources s'adressent soit à la fois aux apprenants et aux enseignants, soit uniquement aux enseignants (*méthodologie*, *organisation et politique linguistique*, *promotion professionnelle*).

A un niveau global, les catégories de ressources et les éléments de description qui y sont associés ne visent pas la précision mais cherchent plutôt à embrasser un large éventail de ressources d'enseignement et d'apprentissage dans tous les secteurs éducatifs et professionnels, ce qui correspond à l'objectif général initialement fixé de mise à disposition des ressources Internet existantes auprès d'un public le plus large possible.

3. Les différents mode de recherche : interfaces et résultats

Lingu@net propose quatre modes de recherche (nous avons préféré une copie d'écran de l'interface anglaise car la traduction française ne nous semble pas complètement claire, en particulier en ce qui concerne le premier mode –pour les apprenants) :



- « *Search for learning materials* », littéralement « recherche de supports d'apprentissage », mais traduit en « *rechercher des supports pédagogiques* » pour l'interface française, s'adresse spécifiquement aux apprenants et semble donner accès uniquement à des ressources pour les apprenants (mais ce n'est pas le cas...).
- « *Advanced search* », « *Recherche avancée* » pour l'interface en français, permet d'accéder aux ressources pour les enseignants et les autres spécialistes de l'enseignement-apprentissage des langues.
- « *A-Z keywords* », « *Mots clés de A à Z* » permet de rechercher des ressources à partir du récapitulatif alphabétique de l'ensemble des termes d'indexation (vocabulaires contrôlés).
- « *Free text search* », « *Recherche en texte libre* » pour l'interface en français, permet de rechercher des mots dans l'intégralité du texte des notices (titre, auteur, description, termes d'indexation).

Nous allons maintenant aborder plus en détails les grands principes de fonctionnement de ces différents modes de recherche.

3.1. « Rechercher des supports pédagogiques »

3.1.1. L'interface de recherche

Tel qu'il a été mis en ligne en 2006 et se trouve toujours disponible, ce mode de recherche porte sur l'ensemble des neuf grandes catégories de ressources rassemblées dans Lingu@net, (y compris les catégories de ressources s'adressant en principe exclusivement aux enseignants, ce pourquoi nous n'avons pas d'explication), et permet de combiner tous les critères de description des contenus, excepté le « secteur éducatif », à partir d'un premier tri basé sur un, deux ou trois des critères suivants : « langue cible », « niveau d'aptitude », « langue source ».

Rechercher des supports pédagogiques

Vous pouvez faire une recherche à partir de n'importe quelle combinaison des éléments langue cible, niveau(x) d'aptitude et langue(s) source, qui sont tous optionnels. Par exemple, si vous êtes de langue anglaise et cherchez des supports pédagogiques en français pour les niveaux intermédiaire et avancé, vous pouvez chercher dans :

- Langue cible: français
- Niveaux d'aptitude: Intermédiaire et Avancé
- Langue source: Anglais

langue Cible (La langue que vous souhaitez apprendre)

Niveau d'aptitude pour des ressources convenant aux apprenants **débutants**, **intermédiaires** ou **avancés**

Langue Source (La langue de "présentation" de la ressource c'est-à-dire la langue dont vous avez besoin pour pouvoir utiliser cette ressource)

Rechercher des supports pédagogiques

Langue cible: **Français**

Résultats 1 de 5 à 492

Titre:	Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie
Auteur:	Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie
Langue source:	Français
Langue cible:	Français
Titre:	Aménagement linguistique
Auteur:	Leclerc, Jaques
Langue source:	Français
Langue cible:	Français
Titre:	Apprendre et enseigner le français avec TV5
Auteur:	Département de Langues Vivantes Pratiques de l'Université de Bordeaux II
Langue source:	Français
Langue cible:	Français
Titre:	Office québécois de la langue française
Auteur:	Office québécois de la langue française
Langue source:	Français
Langue cible:	Français
Titre:	Radio Canada
Auteur:	La Société Radio-Canada
Langue source:	Français
Langue cible:	Français

Plus de résultats: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 [suivant](#)

Langue cible: Français

Plus de résultats: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 [suivant](#)

Affiner votre recherche

Langue cible: **Français**

Niveau d'aptitude pour des ressources convenant aux apprenants **débutants**, **intermédiaires** ou **avancés**

Langue Source (La langue de "présentation" de la ressource c'est-à-dire la langue dont vous avez besoin pour pouvoir utiliser cette ressource)

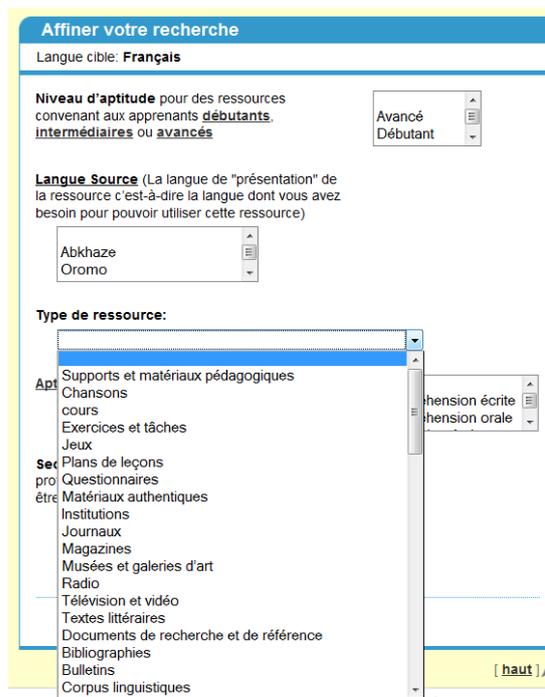
Type de ressource:

Aptitudes et compétences

Secteur professionnel (Référence au secteur professionnel pour lequel la ressource pourrait être utile ou pertinente)

Chaque liste de résultats donnée est accompagnée des critères n'ayant pas encore été utilisés afin de permettre un affinement progressif du tri. La recherche peut donc être menée pas à pas jusqu'au bout grâce à une interface dynamique qui s'adapte en fonction de chaque requête.

Le champ « type de ressource » rassemble les neuf catégories de ressources ainsi que leurs sous-catégories, ce qui donne un menu déroulant d'environ 65 items se trouvant tous mis au même niveau hiérarchique, ce qui n'est pas très convivial pour l'utilisateur.



3.1.2. Requêtes-test et résultats

Au moment de la mise en ligne de la version élargie de Lingu@net en mai 2006, nous avons effectué un certain nombre de requêtes-tests afin d'évaluer l'utilisabilité et l'utilité potentiel de la nouvelle interface de recherche pour les apprenants se trouvant en situation d'autodirection partielle ou totale. Nous avons renouvelé une partie de ces tests en juillet 2009 afin de vérifier que les principales caractéristiques observées au moment de la mise en ligne étaient toujours d'actualité, ce qui est le cas.

Chaque requête a été effectuée pour le français, l'anglais et l'espagnol en sélectionnant à chaque fois la même langue pour la *source* et la *cible*.

Nous avons essayé de formuler des requêtes « simples », ni trop larges ni trop précises (cinq critères au total), portant sur des *supports d'apprentissage* ciblant une *habileté langagière* ou un domaine de la *compétence linguistique* en supposant que ce type de recherche pourrait être réalisé par des apprenants adultes en situation d'apprentissage autodirigé.

Pour chaque requête, nous avons consulté les cinq premiers résultats de la liste en nous posant la question de leur pertinence par rapport aux termes de la requête ainsi que par rapport aux besoins d'un public apprenant en situation d'apprentissage autodirigé (du moins les besoins que nous imaginons). « Ok » signifie que le résultat fourni nous semble satisfaisant et « non » qu'il répond mal à la requête formulée ou ne s'adresse pas à un public d'apprenants adultes en situation d'autodirection. Il est possible que, dans certains cas, nous ayons jugé non pertinente la page proposée à cause du manque de précision de l'adresse indiquée dans la notice (pointant la page d'accueil plutôt que la page comportant les contenus décrits), ce qui nous a interdit ou rendu trop difficile l'accès aux contenus indexés.

Requête n° 1 : langue source = langue cible + intermédiaire + exercices et tâches + compréhension écrite

<u>Français</u> :	N° 1 : ok	N° 2 : ok	N° 3 : ok	N° 4 : non (vocabulaire)	N° 5 : non (grammaire)
<u>Anglais</u> :	N° 1 : ok	N° 2 : non	N° 3 : non (grammaire)	N° 4 : non (page d'accueil)	N° 5 : ok
<u>Espagnol</u> :	N° 1 : ok (mais problème affichage accents)	N° 2 : non (exercices de grammaire)	N° 3 : non (page d'accueil site d'une maison d'édition)	N° 4 : non (site pour enseignants)	N° 5 : ok

Requête n° 2 : langue source = langue cible + débutant + supports et matériaux pédagogiques + prononciation

<u>Français</u> :	N° 1 : non (vocabulaire)	N° 2 : non (vocabulaire)	N° 3 : non	N° 4 : non	N° 5 : lien mort
<u>Anglais</u> :	N° 1 : ok	N° 2 : ok	N° 3 : ok	N° 4 : non (concerne le catalan)	N° 5 : non (pour enfants)
<u>Espagnol</u> :	N° 1 : non (compréhension)	N° 2 : non (ouvrage sur	N° 3 : non (site ne répond	N° 4 : non (pour les	N° 5 : non (page d'accueil

	orale)	l'exploitation de la chanson en classe, pour enseignants)	pas)	enseignants)	site de l'institut Cervantès à Budapest)
--	--------	---	------	--------------	--

Requête n°3 : langue source = langue cible + intermédiaire + supports et matériaux pédagogiques + compréhension orale

<u>Français</u> :	N° 1 : non (lien mort)	N° 2 : ok (mais il faut chercher)	N° 3 : ok	N° 4 : ok	N° 5 : ok
<u>Anglais</u> :	N° 1 : ok	N° 2 : ok	N° 3 : ok	N° 4 : ok	N° 5 : non (Page d'accueil école de langues)
<u>Espagnol</u> :	N° 1 : ok	N° 2 : non (ouvrage sur l'exploitation de la chanson en classe, pour enseignants)	N° 3 : non (compréhension écrite)	N° 4 : ne se charge pas	N° 5 : non (page d'accueil site d'une maison d'édition)

Requête n° 4 : langue source = langue cible + débutant + supports et matériaux pédagogiques + expression écrite

<u>Français</u> :	N° 1 : ok	N° 2 : non (vocabulaire)	N° 3 : non (quiz culturel)	N° 4 : non (site dédié aux sc. physiques)	N° 5 : non (pour les enseignants)
<u>Anglais</u> :	N° 1 : non (pour enfants)	N° 2 : non (concerne le catalan)	N° 3 : non (chansons pour jeunes enfants)	N° 4 : non, (apprentissage de la lecture par enfants)	N° 5 : non (site commission européenne)
<u>Espagnol</u> :	N° 1 : non	N° 2 : non	N° 3 : non	N° 4 : ne se	N° 5 : non

	(orthographe)	(pour les enseignants)		charge pas	(page d'accueil site d'une maison d'édition)
--	---------------	------------------------	--	------------	--

N°5 : langue source = langue cible + intermédiaire + supports et matériaux pédagogiques + expression orale

<u>Français</u> :	N° 1 : non	N° 2 : non	N° 3 : non	N° 4 : non	N° 5 : non
<u>Anglais</u> :	N° 1 : non (fiche d'activité enseignant)	N° 2 : non (pour les enseignants)	N° 3 : non (projet européen)	N° 4 : non (site pour enseignants)	N° 5 : non (site pour enseignants)
<u>Espagnol</u> :	N° 1 : non (CE)	N° 2 : site ne se charge pas	N° 3 : non, (pour les enseignants)	N° 4 : non (ouvrage sur l'exploitation de la chanson en classe, pour enseignants)	N° 5 : non

A partir du tableau précédent, on peut en premier lieu observer qu'en ce qui concerne les *habilités* et *compétences* pouvant être travaillées par des apprenants en autodirection, l'indexation proposée par Lingu@net n'est pas toujours satisfaisante dans le sens où le ou les termes attribués ne correspondent pas aux contenus effectifs de la page ou du site pointé.

En ce qui concerne le fonds de français, ce problème est particulièrement marqué pour la *prononciation*, *l'expression écrite* et *l'expression orale*. Pour ce qui est de l'expression orale, on peut d'ailleurs remarquer qu'aucun des cinq premiers résultats donnés dans les trois langues n'est satisfaisant, soit à cause de problèmes d'indexation soit parce que les seules ressources indexées s'adressent aux enseignants (cas de l'anglais). Rares sont en effet les ressources multimédias de type simulation (cf. chapitre 2, 2.5) permettant d'entraîner la compétence d'expression orale.

Il nous semble que, dans certains cas, de la même façon que pour le projet de base de données pédagogiques de l'Alliance Française de Paris, ce manque de pertinence de certains

critères d'indexation vis-à-vis des ressources et des recherches spécifiques aux apprenants trouve son origine dans le fait que la catégorie des *supports et matériaux pédagogiques* englobe les « ressources spécifiquement conçues pour être utilisées avec ou par les apprenants de langues vivantes étrangères » (*Guidelines for adding and publishing a resource to Lingu@net*, p. 6, Annexe 34), c'est-à-dire à la fois par le public enseignants et le public apprenants. De ce fait, certains indexeurs ont extrapolé de possibles activités d'expression orale ou écrite pouvant être mises en place par un enseignant à partir d'activités portant initialement sur une tout autre compétence.

Toujours dans la perspective de l'apprenant adulte en situation d'autodirection, l'observation du tableau précédent montre d'autres sources de bruits dans :

- la présence de ressources pour les enfants,
- la présence d'autres ressources s'adressant spécifiquement aux enseignants et ne contenant pas d'activités directement exploitables par les apprenants,
- un pointage trop imprécis vers la page d'accueil de sites d'écoles de langues, de maison d'édition, d'institutions européennes, etc., contenant bien des supports d'apprentissage mais « bien cachés »

Si le mélange de ressource correspondant à différentes tranches d'âges répond aux termes des requêtes-tests que nous avons effectuées, le mode de recherche apprenant n'offre de toute façon pas la possibilité d'effectuer un tri selon le critère de *secteur éducatif* qui, sans que cela soit sa fonction initiale, peut permettre de distinguer les ressources selon la maturité et les centres d'intérêt du public cible.

La présence de ressources pour les enseignants s'explique, comme nous l'avons vu plus haut, par le caractère englobant de la catégorie des *supports et matériaux pédagogiques*.

L'indication imprécise de l'URL de la ressource décrite va à l'encontre de l'idée de service de « recherche efficace » qui a été défini comme objectif du projet et peut s'avérer démotivante pour l'apprenant. Dans certains cas, néanmoins, ce « choix » répond peut-être à la crainte de voir mourir trop rapidement un lien interne, celui-là ayant en effet plus de probabilité d'être modifié que l'adresse de la page d'accueil, en principe plus stable ou, en cas de changement, faisant l'objet d'une redirection.

Pour conclure, l'outil de recherche dédié aux apprenants n'a de spécifique que son interface car les résultats offerts, conformément au système d'indexation, ne ciblent pas

spécifiquement les apprenants adultes. Comme nous l'avons vu par ailleurs, l'interface n'est qu'une « mise en forme finale » du système de recherche qui, fondamentalement, repose sur le système d'indexation.

Par conséquent, les résultats offerts à l'apprenant en situation d'apprentissage autodirigé demandent un important second tri : tri pour trouver des ressources proposant des activités d'apprentissage, tri pour trouver des ressources permettant de travailler sur les habiletés et compétences de son choix, tri pour trouver des ressources correspondant à ses centres d'intérêt. Si certaines ressources identifiées de façon imprécise requièrent une exploration longue et agaçante avant d'atteindre les contenus décrits, il faut également préciser que le champ « *description* » qui correspond au résumé de la ressource permet souvent de compenser les erreurs d'indexation et évite à l'utilisateur d'ouvrir un site qui ne correspond pas à ses attentes.

De par ces caractéristiques, l'outil de recherche apprenant nous semble difficilement pouvoir convenir à un public pressé à la recherche d'efficacité mais, nous semble en revanche, pouvoir intéresser un public n'ayant pas d'attentes ni d'objectifs d'apprentissage très précis et trouvant du plaisir dans une démarche de découverte et d'exploration.

3.2. La recherche avancée

3.2.1. L'interface de recherche

Ce mode de recherche est conçu pour permettre une entrée dans les ressources soit à partir du « type de ressource » soit à partir des « options de langue » (« *langue source* » et « *langue cible* »).

Bizarrement, il n'est pas possible de combiner dès le début le critère de « type de ressource » avec les critères de langue. Aussi, une recherche initiée à partir du type de ressources donnera une première liste de résultats mêlant toutes les

Recherche avancée

Accès à toutes les ressources cataloguées par Lingu@net Europa y compris les ressources pour enseignants et autres spécialistes de langues.

Vous pouvez commencer votre recherche en choisissant un "Type de ressources" ou vos "options de langue" (vous pourrez affiner l'un ou l'autre dans un 2ème temps)

Type de ressource

- [Supports et matériaux pédagogiques \(1227\)](#)
- [Matériaux authentiques \(1106\)](#)
- [Documents de recherche et de référence \(1204\)](#)
- [Mesure de l'acquisition et évaluation de satisfaction \(282\)](#)
- [Echanges et événementiel \(280\)](#)
- [Méthodologie \(426\)](#)
- [Organismes et prestataires de services \(461\)](#)
- [Organisation et politique linguistique \(304\)](#)
- [Promotion professionnelle \(106\)](#)

options de langue

langue Cible (La langue que vous souhaitez apprendre)

Non spécifique
Abkhaze

Langue Source (La langue de "présentation" de la ressource c'est-à-dire la langue dont vous avez besoin pour pouvoir utiliser cette ressource)

Abkhaze
Oromo

langues cibles et sources. Nous avouons ne pas être en mesure d’imaginer le profil d’utilisateur pouvant être intéressé par une telle démarche.

The screenshot displays the search results for 'Supports et matériaux pédagogiques (1227)'. On the left, there is a list of sub-categories: Chansons (81), cours (370), Exercices et tâches (681), Jeux (258), Plans de leçons (161), and Questionnaires (165). Below this, the search results are listed with details for each item:

Titre:	Auteur:	Langue source:	Langue cible:
Adopt an Escargot	Adopt an Escargot	Français	Français
Momes.net, premiers pas sur Internet	Doctissimo	Français	Français
Bulgarian Thematic Vocabulary	Савова, Мария	Anglais	Bulgare
French Business Letters	Lawless, Laura	Anglais	Français
L'écrivain public virtuel: modèles	AdmiNet	Français	Français

On the right, the 'Affiner votre recherche' panel allows for refining the search. The current search term is 'Supports et matériaux pédagogiques'. The 'Langue Cible' is set to 'Non spécifique', and 'Langue Source' is set to 'Abkhaze'. The 'Niveau d'aptitude' is set to 'Avancé', and 'Aptitudes et compétences' is set to 'compréhension écrite'. The 'Secteur éducatif' is set to 'école maternelle', and the 'Secteur professionnel' is set to 'Agriculture, terrain, environnement (comprend peche et les mines)'. Buttons for 'Rechercher maintenant' and 'Effacer' are visible at the bottom of the panel.

Si l’on opte pour une entrée par type de ressource, la liste de résultats que l’on obtient est précédée de la liste des sous-catégories du « type de ressource » sélectionné ainsi que du reste des critères de description afin de permettre un affinement progressif du tri (de la même façon que dans le mode de recherche apprenant).

Si le premier choix porte sur une ou deux des « options de langue », la liste de résultats se présente comme dans le mode de recherche apprenant, c’est-à-dire uniquement accompagnée des critères n’ayant pas encore été utilisés pour le tri.

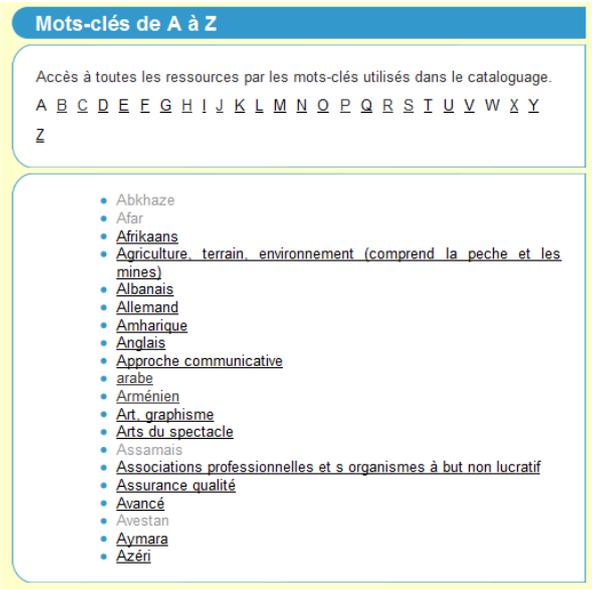
3.2.2. Requêtes-tests, résultats et comparaison avec le mode de recherche apprenant

Après vérification (nous avons effectué les mêmes requêtes-tests que pour l'interface apprenant), et comme l'on peut s'y attendre du fait que Lingu@net repose sur un seul et même système d'indexation pour toutes les catégories de ressources, le mode de recherche avancé porte sur la même sélection de ressources que l'interface apprenant.

Les seules véritables différences par rapport au mode de recherche apprenants sont des avantages en ce qui concerne la vue d'ensemble des différents « types » de ressources et de leurs sous-catégories ainsi que la possibilité d'effectuer des requêtes tenant compte du « secteur éducatif » (critère absent de l'interface apprenants). Ainsi, si l'on affine les termes de la requête-test n°4 (english + english + teaching and learning materials + writing) avec le critère « higher education », on obtient quatre résultats pertinents parmi les cinq premiers de la liste (le premier résultat ouvrant sur la présentation d'un projet européen –sans activités), ce qui est représenté une amélioration certaine par rapport aux cinq résultats non pertinents obtenus avec l'interface apprenants (les quatre premiers s'adressant aux enfants et le cinquième étant la présentation du projet européen -donnée comme premier résultat pour les adultes).

Au final, on peut s'interroger quant à la valeur ajoutée apportée par l'interface apprenants.

3.3. La recherche par mots clés de A à Z



Mots-clés de A à Z

Accès à toutes les ressources par les mots-clés utilisés dans le cataloguage.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

- Abkhaze
- Afar
- Afrikaans
- Agriculture, terrain, environnement (comprend la pêche et les mines)
- Albanais
- Allemand
- Amharique
- Anglais
- Approche communicative
- arabe
- Arménien
- Art, graphisme
- Arts du spectacle
- Assamais
- Associations professionnelles et s organismes à but non lucratif
- Assurance qualité
- Avancé
- Avestan
- Aymara
- Azéri

D'après les informations fournies Imke Djouadj, le mode de recherche par mots clés a pour objectif de donner à l'utilisateur une vue d'ensemble des descripteurs.

3.4. La recherche en texte libre

Ce mode de recherche « plein texte » permet d'interroger les notices dans leur intégralité avec les termes de son choix (vocabulaire contrôlé ou pas), ce qui rend possible des requêtes très précises portant sur le titre, l'auteur ou la description. La recherche en texte libre peut représenter un moyen de faire une recherche par « thème » (en dehors des secteurs professionnels).

On peut regretter l'absence de traitement linguistique permettant de tenir compte des requêtes contenant des fautes d'orthographe, d'autant plus fréquentes de la part d'un public apprenant de langue étrangère.

4. Bilan : points forts et points faibles

A un niveau global, le projet Lingu@net est un bel exemple de collaboration entre 24 partenaires européens de 20 pays. Sur le plan de la démarche générale, Lingu@net nous semble également constituer un bon exemple de gestion de projet, en particulier pour ce qui concerne la partie de sélection et d'indexation de ressources coordonnée par Imke Djouadj du CILT. Indépendamment des décisions relatives au choix des champs et des termes d'indexation qui ont été prises collectivement, les divers documents qu'elle nous a remis nous semblent, globalement, récapituler de façon extrêmement claire et précise le sens des termes d'indexation et des cas d'attribution de ceux-ci, tout en ne cessant de rappeler l'importance de se situer dans la perspective de l'utilisateur.

La prise en compte des travaux sur les métadonnées pour les ressources numériques représente un exemple intéressant d'intégration d'éléments provenant du Dublin Core, lequel a permis de définir des champs d'identification générale des ressources à la fois adaptés au projet Lingu@net et compatibles avec le schéma original afin de permettre, éventuellement, le partage avec d'autres outils de recherche. Sur cette base, ont ensuite été développés de nouveaux champs et sous-catégories (en particulier en lien avec l'élément « sujet ») associés à des vocabulaires contrôlés multilingues spécifiques aux objectifs de Lingu@net : l'enseignement-apprentissage des langues dans différents secteurs éducatifs et professionnels.

Par ailleurs, la traduction des termes d'indexation en 20 langues européennes a permis de constituer un outil documentaire d'envergure européenne qui pourra éventuellement être réinvesti dans d'autres projets, ce qui représente un apport certain pour la promotion du plurilinguisme en Europe.

Toujours sur le plan des réalisations concrètes, les ressources d'aide à l'autodirection développées nous semblent particulièrement remarquables.

De même, nous retenons la charte de qualité pour la sélection des sites web.

Enfin, il semble que sur le plan technique, le projet Lingu@net ait permis de relever un certain nombre de défis, notamment sur le plan de la gestion des différents alphabets¹.

Pour ce qui est des points faibles, Lingu@net est, à nos yeux, décevant en ce qui concerne l'indexation et la recherche des ressources « centrées sur l'apprenant » qui auraient, de notre point de vue, requis le développement de critères spécifiques permettant de les distinguer des ressources s'adressant aux enseignants. Or, le système d'indexation est resté fondamentalement le même depuis le début du projet en 1998, en dépit de quelques modifications et remaniements mineurs (suppression de quelques critères, changement de catégories de certains autres, modification de la dénomination de quelques autres). Comme cela ressort du document de présentation pour la commission européenne, les efforts se sont concentrés sur l'élargissement du nombre de ressources « centrées sur l'apprenant » et sur la conception des contenus d'aide à l'autodirection.

¹ Plus de 10 thèses en informatique ont été réalisées en lien avec le projet Lingu@net à l'Université polytechnique de Madrid.

Chapitre 7. Synthèse conclusive

En complément des éléments théoriques dégagés dans les chapitres 1, 2 et 3, nos trois études de cas ont permis de mettre en évidence un certain nombre de points auxquels il semble falloir devoir prêter une attention particulière au moment de concevoir un catalogue de ressources d'apprentissage autodirigé.

1. Repères pour la sélection des documents et/ou des unités d'information qui vont constituer le fonds de ressources

1.1. Des consignes d'activités explicites et autosuffisantes comme critère de définition et de sélection des ressources d'apprentissage autodirigé

Il ne nous semble pas superflu de rappeler que, conformément aux principes affirmés par les chercheurs du CRAPEL, les documents ou unités d'information sélectionnés et mis à disposition dans le cadre des centres de ressources visant l'autoformation doivent répondre à un certain nombre de caractéristiques afin de pouvoir véritablement être mises à profit par l'apprenant. Qu'elles soient « à construire » (documents authentiques « bruts » principalement) ou bien déjà « construites », les ressources d'apprentissage autodirigé sont des supports d'apprentissage qui incluent ou sont accompagnés de propositions d'activités explicites et autosuffisantes (cf. chap. 2, section 3), ce qui n'est pas forcément le cas d'un support conçu pour être exploité par un enseignant.

Si la notion d'apprentissage autodirigé implique une certaine liberté de l'apprenant pour pouvoir utiliser à sa guise les ressources mises à sa disposition en les détournant éventuellement de leur objectif initial, c'est l'activité proposée qui fait la valeur ajoutée d'un support proposé dans le cadre d'un dispositif visant l'autoformation.

Par conséquent, les systèmes documentaires visant à la fois un public d'enseignants et d'apprenants se doivent de bien distinguer entre les différents types de ressources adaptés à ces deux différents types de publics, sans quoi la notion de ressources d'apprentissage autodirigé n'a plus de sens.

1.2. La question du « découpage » des documents

S'il semble assez clair que l'intégrité des documents authentiques doit être préservée et que l'unité d'information devant être indexée doit correspondre au document authentique dans son intégralité, la question est plus délicate à résoudre concernant les ressources construites, c'est-à-dire celles contenant des activités d'apprentissage. A partir de nos analyses de terrain, trois éléments apparaissent comme pertinents à prendre en ligne de compte pour cette décision.

1.2.1. Les documents d'origine éditoriale

La richesse et la diversité des ressources éditoriales disponibles constituent à notre sens un premier facteur déterminant quant à la décision de découper ou non des documents. Ainsi, le fonds de ressources d'anglais acquis par le CNAM permet d'aborder l'apprentissage de cette langue depuis un grand nombre de perspectives et de sujets en traitant, outre les habiletés langagières et compétences linguistiques « générales », des objectifs spécifiques extrêmement variés dans les domaines scientifique, technologique, commercial, etc. L'offre éditoriale d'anglais propose des ressources « prêtes à l'emploi » pour un grand nombre d'objectifs d'apprentissage généraux et spécialisés. De ce fait, il apparaît comme superflu d'opérer un quelconque retraitement de ces documents qui permettent de répondre directement aux besoins de communication de la majorité des apprenants.

L'anglais étant sans aucun doute la langue la plus apprise dans le monde, l'offre éditoriale est florissante. Pour les autres langues, suivant la spécificité des besoins du public cible, l'offre pourra être beaucoup plus limitée, voire inexistante, et la question de découper puis de reconstituer, voire éventuellement de créer des supports se posera alors en des termes différents.

Si l'on reste dans le cas d'un fonds constitué à partir de documents éditoriaux sur support papier et, éventuellement, cédérom, les documents traitant des contenus d'apprentissage relevant de la compétence linguistique générale, en particulier ceux touchant à la *grammaire* et à la *phonétique*, ne nous semblent pas devoir être détaillés en unités d'apprentissage plus petites –à partir du moment, bien sûr, où les documents contiennent des activités pouvant être réalisées en autonomie par les apprenants. En effet, s'agissant de savoirs transversaux existant en nombre fini et décrits selon un nombre d'approches limité, l'apprenant doit en principe pouvoir trouver assez facilement dans n'importe quel document

éditorial traitant de ces questions des contenus correspondant à ses besoins d'apprentissage ; en devant éventuellement tenir compte de la répartition par niveau et, surtout, en s'appuyant sur le sommaire ou la table de matière que ne manquent pas de proposer les matériels d'origine éditorial. De ce point de vue, il ne nous semble pas valoir la peine de s'engager dans une longue et coûteuse démarche de découpage et donc d'indexation de ces matériels éditoriaux, aux contenus prévisibles, identifiables et localisables par le plus grand nombre d'apprenants, et cela d'autant moins dans un dispositif censé viser l'autonomisation de l'apprenant.

Pour conclure sur les documents éditoriaux, il apparaît que quand ceux-là constituent les éléments structurants fondamentaux du système documentaire, comme c'est le cas au centre de ressources en anglais du CNAM, le catalogue rassemble deux niveaux de « ressources » :

- celui du document défini comme potentiellement utile pour l'apprenant et correspondant à l'entité documentaire catalogué,
- celui des différentes unités d'information ou d'apprentissage contenues dans les documents auxquelles l'apprenant accèdera après avoir lui-même « découpé » le document.

1.2.2. Les sites web

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, les sites web sont organisés selon des structures complexes et diversifiées face auxquelles l'utilisateur ne bénéficie pas des mêmes repères que pour un produit éditorial. De plus, le contenu des sites web est beaucoup moins prévisible que celui des documents éditoriaux qui bénéficient d'une histoire beaucoup plus longue et répondent aux besoins de marchés bien définis. Pour cette raison, comme recommandé par le CILT, il vaut mieux de façon générale sélectionner des pages ou des rubriques à l'intérieur des sites plutôt que d'orienter l'apprenant vers le site dans sa globalité à partir de la page d'accueil.

1.2.3. Relation entre précision de l'unité d'information sélectionnée et indexation

Il importe d'être bien conscient du fait que plus les unités d'information sélectionnées vont être fines plus il faudra les décrire précisément, sachant qu'il n'y aurait pas d'intérêt à définir des grains très fins sans un système d'indexation permettant de les décrire avec

précision. Or, l'indexation est une tâche lourde et délicate à mettre en œuvre et il importe de bien évaluer l'ampleur du travail et des moyens exigés afin d'être sûr de pouvoir mener le projet à son terme.

2. Démarche générale de conception d'un catalogue informatisé : aspects clés

La vocation d'un catalogue est de fournir des informations sur le contenu des ressources et leur localisation, c'est-à-dire de faciliter les recherches des utilisateurs pour trouver des ressources correspondant à leurs besoins et intérêts.

Dans ce but, il faut se poser la question des informations pertinentes à apporter à l'utilisateur sous formes de termes d'indexation. L'ensemble de la démarche de conception d'un catalogue informatisé doit être orientée vers l'utilisateur, c'est-à-dire en fonction de ses besoins et de ses capacités.

2.1. Penser la description et la recherche des ressources en interdépendance

La recherche est une opération de tri qui s'effectue à partir des termes attribués aux ressources lors de l'indexation.

Il faut envisager les termes d'indexation comme autant de possibilités de questions posées par les utilisateurs.

La qualité du dialogue avec l'utilisateur final repose d'abord sur la pertinence et la clarté des termes d'indexation. En ce sens, les interfaces de recherche ne sont qu'une « mise en forme » finale des possibilités d'interrogation offerte par l'indexation (auxquelles s'ajoutent parfois des outils de recherche en texte intégral).

2.2. Penser et orienter l'indexation vers les utilisateurs

Les termes d'indexation doivent être le plus explicites ou transparents possibles pour l'utilisateur. C'est dès le moment de la définition des termes d'indexation qu'il faut envisager la question du « dialogue » avec l'utilisateur, pas au moment de la réflexion sur l'interface de recherche.

Afin de garantir une bonne cohérence du système, il est important d'élaborer des documents de référence à l'intention des indexeurs dans lesquels est explicité le sens de chaque terme.

Les opérations d'indexation doivent être réalisées en se demandant pour chaque terme attribué s'il représente une information pertinente pour l'utilisateur cible. Les ressources ne doivent pas être décrites en elles-mêmes et pour elles-mêmes.

2.3. Définir des systèmes de descripteurs distincts pour les différentes catégories de ressources et de publics

Si le système documentaire s'adresse à des publics ayant des besoins et des intérêts différents comme c'est le cas des publics enseignants et apprenants, il faut non seulement constituer le fonds en sélectionnant différents types de ressources adaptés aux besoins spécifiques de chaque public mais il faut aussi des systèmes de descripteurs propres à chaque catégorie de ressources. D'une part, chaque catégorie de ressources s'inscrit dans une logique propre et, d'autre part, les enseignants et les apprenants n'ont pas les mêmes besoins d'information.

Il est important de penser « jusqu'au bout » le système pour l'apprenant et de ne pas céder à la tentation du « tout en un ».

2.4. Distinguer clairement dans l'interface de recherche les différentes catégories de ressources et les descripteurs correspondants

Suivant la composition du fonds de ressources et en fonction des possibilités offertes par le logiciel documentaire choisi, nous pensons que la meilleure solution pour permettre à l'utilisateur de comprendre la structure du fonds de ressources et surtout la logique des termes d'indexation est de prévoir des interfaces de recherche distinctes pour chaque catégorie de ressources et donc de descripteurs (cf. l'interface web du catalogue du Centre de Langues Yves Châlon, chapitre 2, section 4.2.1).

3. Descripteurs pour les ressources d'apprentissage autodirigé « construites » et « à construire »

Sur la base de notre étude de la littérature (chapitre 2, section 4) et de nos analyses de terrain, nous récapitulons ci-dessous les champs et termes d'indexation nous semblant intéressants à retenir pour les ressources « construites » et « à construire » sachant qu'il convient de penser la description et l'accès à ces deux catégories de ressources de façon distincte.

3.1. Champs de description communs

- *Support principal* (si la question se pose, ce qui n'est pas le cas pour les ressources web) : critère intéressant du point de vue du lieu et du moment d'utilisation de la ressource ainsi que sur le plan des habilités langagières orales ou écrites pouvant être entraînées.
- *Résumé* : qu'il puisse ou non faire l'objet d'une recherche en texte intégral, ce champ est important au moment d'opérer une sélection parmi une liste de résultats car il donne de la cohérence à l'ensemble de la notice et permet, par conséquent, de bien se représenter le contenu d'une ressource (tant sur le plan thématique que de celui des activités proposées pour les ressources construites). Reste à préciser l'orientation du résumer qui peut être « objectif » et/ou destiné à mettre en relief les points forts et, éventuellement, les points faibles de la ressource décrite.

3.2. Termes pour les documents construits

- *Habilités langagières* : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite.
- *Compétences linguistiques* : phonétique, grammaire, orthographe, vocabulaire.
- *Savoirs culturels* : oui/non
- *Objectifs spécifiques* : liste contrôlé des domaines de spécialité couverts par les ressources
- *Préparation de diplôme* : liste contrôlé des diplômes
- *Niveaux* : reprendre l'indication éditoriale le cas échéant (champ non obligatoire mais non interdit non plus)
- *Corrigé* : oui/non

Pour les ressources numériques requérant une indexation fine, un thésaurus tel que celui développé par l'Alliance Française de Paris peut éventuellement être envisagé.

3.3. Termes pour les ressources à construire

Pour tous les types de documents :

- *Genre* (cf. catalogue du CLYC, chap. 1) : donne des indications sur le plan de la structure rhétorique mais également sur le plan thématique.
- *Durée*
- *Aide* : en particulier traduction, transcription, sous-titres, notes de vocabulaire (liste contrôlée)

Pour les documents sonores :

- *Débit* : lent, rapide, moyen
- *Accent prédominant*

Enfin, nous rappelons l'intérêt d'un schéma de métadonnées tel que le Dublin Core pour la partie de description « bibliographique » des ressources numériques ainsi que dans la perspective de la recherche par d'autres systèmes.

4. Un nouveau chapitre à ajouter à la formation des tuteurs et responsables des centres de ressources ?

La conception d'un catalogue informatisé fait appel à des compétences à la fois didactiques et documentaires. Etant donné le développement actuel des centres de ressources et les difficultés rencontrées sur le terrain pour synthétiser ou gérer les deux dimensions, on peut se poser la question de la nécessité de modules de formation spécifiquement axés sur cette question dans les formations s'adressant aux futurs tuteurs et responsables de CRL et/ou aux documentalistes spécialisés dans le domaine des autoformations.

5. Perspectives

Pour être véritablement complet, il manque à notre cadre de référence, une approche de la perspective utilisateur laquelle, via l'analyse de l'activité et du discours des apprenants nous permettrait d'envisager la question de la pertinence et de « l'efficacité » des catalogues en tant qu'artefact matériel à partir de l'étude des stratégies et critères d'évaluation propres aux utilisateurs. De même, la dimension d'artefact symbolique des catalogues demanderait à être appréciée à partir de l'analyse de leurs discours.

Bibliographie

- Abé, D. (1995) « Organiser l'apprendre à apprendre en milieu industriel : le centre de ressources de l'entreprise E. » *Mélanges, Spécial Centres de ressources*, N° 22, pp. 137-168.
- Abé-Hildenbrand, D. (2003) « Autoformation des adultes et contexte institutionnel », *Autoformation et enseignement supérieur* (Ed, Albéro, B.) Paris : Lavoisier.
- Albéro, B., Barbot, Marie-José, (1992) « Mise en place d'un centre d'auto-apprentissage en contexte institutionnel. Expériences et balbutiements », *Le français dans le monde, recherches et applications, Les auto-apprentissages*, pp. 21-33.
- Albéro, B., Glikman, V., (1996) « Les centres de ressources : du libre-service éducatif au lieu de la formation. L'exemple des « Espaces-langues », *Etudes de communication, techniques d'expression, information, communication : Formation et espaces d'innovation*, n° 19, pp. 17-32.
- Albéro, B. (1998) « Les centres de ressources : interfaces entre matérialité et virtualité », *Etudes de linguistique appliquée. Ressources d'apprentissages : excès et accès*, N° 112 octobre-novembre, pp. 469-482.
- Albéro, B. (2000) *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris : L'Harmattan.
- Albéro, B. (2001) « Les espaces langues : un potentiel d'évolution des pratiques d'enseignement et des pratiques d'apprentissage », *Les langues modernes*, n°2, pp. 76-84.
- Albéro, B. (2001) « Pratiques d'apprentissage dans et hors institution : une dialectique enfin possible dans les dispositifs émergents de formation », *Recherches en communication*, n° 15, pp. 103-119.
- Albéro, B. (2002) « L'autoformation en contexte institutionnel : entre la contingence et l'utopie », *Université Ouverte, Formation Virtuelle et apprentissage. Communications francophones du Cinquième colloque européen sur l'autoformation à Barcelone* (Ed, Le Meur G.) 16-18 décembre 1998, Paris : L'Harmattan.
- Albéro, B. (2003) « Autoformation et contextes institutionnels : une approche socio-historique », *Autoformation et enseignement supérieur* (Ed, Albéro, B.) Paris : Lavoisier.
- Albéro, B. (2003) *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris Lavoisier.
- Albéro, B. (2003) « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages », *Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur* (Ed, Saleh, I., Lepage, D., Bouyahi, S.) Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2003, Laboratoire paragraphe, Université Paris VIII-

St Denis.

- Albéro, B. (2003) « Techniques, technologies et dispositifs. La question des instruments », *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (Ed, Annot, E., Fave-Bonnet, M.-F.) Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et formation.
- Amadiou, F., Tricot, A. (2006) « Utilisation d'un hypermédia et apprentissage : deux activités concurrentes ou complémentaires ? » *Psychologie française*, (51), pp. 5-23.
- Apollon, D. (2003) « Préface de « Autoformation et enseignement supérieur » », *Autoformation et enseignement supérieur* (Ed, Albéro, B.) Paris L'Harmattan.
- Archambault, J.-p. (1999) « Faciliter l'accès aux ressources pédagogiques », *EPI*, 1999.
- Arnaud, M. (2004) « Normes ouvertes pour l'apprentissage en ligne », *Enseignement ouvert et à distance : épistémologie et usages* (Ed, Saleh, I., Bouyahi, S.) : Lavoisier.
- Atlan, J. (2000) « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement TICE », *ALSIC, Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 3 (N° 1), pp. 109-123.
- Bandura, A. (2006), *Faciliter les apprentissages autonomes* ENFA de Toulouse.
- Bandura, A. (2007) *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, R. (2004) « Réflexions sur le « métier d'étudiants chinois » en France. A propos d'une thèse récente de Melle HU Yu. » *Le JOURNAL des chercheurs*.
- Barbot, M.-J. (1998) « Présentation : évolutions didactiques et diversification des ressources », *Etudes de linguistique appliquée. Ressources d'apprentissage : excès et accès*, 112, pp. 389-398.
- Barbot, M.-J. (2000) *Les auto-apprentissages*, Paris : CLE International.
- Barbot, M.-J., Payeur, Alain, (2000), *Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur, 10-13 avril 2000*, Université Paris X Nanterre.
- Barbot, M.-J., Lancien, Thierry, (2003) *Médiation, médiatisation et apprentissages, Notions en questions n° 7*, Lyon : ENS Editions.
- Barbot, M.-J. (2003) « Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif ? » *ALSIC*, Vol. 6 (N°1), pp. 169-182.
- Barbot, M.-J. (2004) « Des ressources pour des usagers et des apprentissages ? », *La notion de ressources à l'heure du numérique. Notions en questions n°8* (Ed, Develotte, C., Pothier, M.) Lyon : ENS Editions.
- Barbot, M.-J. (2006) « Complexification de la formation et de l'autoformation. Synthèses et

- clôture des 36e rencontres de l'Asdifle », *Les usages des TICE en FLE/FLS. Les cahiers de l'Asdifle n° 17* (Ed, 2005, L. o.) Paris : Asdifle.
- Barbot, M.-J., Debon, Claude, (2006), *7ème colloque européen sur l'autoformation « Faciliter les apprentissages autonomes »* ENFA, Auzeville, 18-19-20 mai 2006.
- Barbot, M.-J. (2006) « Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question », *Mélanges CRAPEL*, n° 28 (TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues), pp. 29-46.
- Baudouin, J.-M., Friedrich, Janette, (Eds), (2001) *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Beacco, J.-C. (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.
- Bélisle, C. (2003) « Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. », *Médiation, médiatisation et apprentissages, Notions en questions n° 7*, (Ed, Barbot, M.-J., Lancien, Thierry,) Lyon : ENS Editions.
- Bénard, F., Normand, Isabelle, (2006) « Une base de données pédagogiques pour un public spécifique FLE, l'exemple du Centre de Ressources de l'Alliance française de Paris », *Les usages des TICE en FLE/FLS*, Vol. N°17 : Les cahiers de l'Asdifle.
- Benson, P., Booton, Alex, (1996) *Self-access, classification and retrieval* : British council.
- Benson, P. (2001) *Teaching and researching autonomy in language learning*, Harlow, UK : Pearson Education Limited.
- Blanchet, A. G. A. (1992) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan Université.
- Boubée, N., Tricot, A., Couzinet, V. (2005), *Colloque « Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels »* Bordeaux, 22-24 septembre 2005.
- Boubée, N. (2007) *Des pratiques documentaires ordinaires. Analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Toulouse Le Mirail.
- Boubée, N. (2007), *6ème colloque international du chapitre français de l'ISKOToulouse*, 7-8 juin 2007.
- Boubée, N. (2007) « L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire : ce qu'ils en font et ce qu'ils en disent », *SPIRALE, Revue de recherches en éducation*, N° 40 pp. 3-11.
- Bouchard, R., Mangenot, François (coord.) (2001) *Notions en question. Interactivité, interactions et multimédia*, Lyon : ENS Editions.
- Boulogne, A. « Vocabulaire de la documentation », http://www.adbs.fr/vocabulaire-de-la-documentation-41820.htm?RH=OUTILS_VOC&RF=OUTILS_VOC

- Bourda, Y. (2004) « Métadonnées pédagogiques », *Enseignement ouvert et à distance : épistémologie et usages* (Ed, Saleh, I. B., S.) : Lavoisier.
- Brodin, E. (2004) « Ressources multimédias et dispositifs de formation : des aspects institutionnels aux modèles », *La notion de ressources à l'heure du numérique* Lyon : ENS Editions.
- Brodin, E. (2006), *7ème colloque européen sur l'autoformation « Faciliter les apprentissages autonomes »*. Toulouse, ENFA.
- Bucher-Poteaux, N. (1998) « Des ressources... oui mais... pourquoi ? » *Etudes de linguistique appliquée, Ressources pour l'apprentissage : excès et accès*, n° 112, pp. 483-494.
- Bucher-Poteaux, N. F. P. (1997), *Language Centres : Planning for the New Millenium, Papers from the 4th CERCLES (Confédération Européenne des Centres de Langues dans l'Enseignement Supérieur) conference* David Little & Bernd Voss eds, Plymouth, Dresden, 26-28 September 1996.
- Cacaly, S., Le Coadic, Yves-François, Pomart, Paul-Dominique, Sutter, Eric, (2008) *Dictionnaire de l'information (3e édition)*, Paris : Armand Colin.
- Calvary, G. (2002) « Ingénierie de l'interaction homme-machine : rétrospective et perspectives », *Interaction homme-machine et recherche d'information* (Ed, Paganelli, C.) Paris : Hermès Science Publications.
- Cardenas Claros, M. S. (2006) « Call-based learning-styles questionnaires : a first step towards enhancing and enriching language learning styles », *Mélanges n° 28, numéro spécial : TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues*, pp. 135-148.
- Carette, E., Holec, H., (1995) « Quels matériels pour les centres de ressources ? » *Mélanges CRAPEL, SPECIAL Centre de Ressources*, (n°22), pp. 85-94.
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D., (1997) *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris : PUF.
- Carré, P. (2002) « Après tant d'années... Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection », *La formation autodirigée* (Ed, Carré, P., Moisan, A.) Paris : L'Harmattan.
- Carré, P., Moisan, André, (2002) *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris : L'Harmattan.
- Carré, P. (2003) « Regards croisés sur une notion plurielle », *Autoformation et enseignement supérieur*, Vol. Lavoisier (Ed, Albéro, B.) Paris : L.
- Carré, P. (2005) *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris : Dunod.
- Carré, P. (2006), *7ème colloque sur l'autoformation : Faciliter les apprentissages autonomes* ENFA, Toulouse.

- Carton, F., Barbot, M.-J., Abé-Hildenbrand, D., Rossi, M., Landry, P., (2002) « Autoformation, langue de spécialité, formation continue : table ronde », *Le français au service des activités économiques. Revue Dialogues et cultures*, N° 47, pp. 119-128.
- Castells, M. (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1 La sociedad red*, Madrid : Alianza Editorial.
- Cazade, A. (2003) « Quelle place pour la médiation humaine dans nos dispositifs ouverts d'enseignement multimédia, présents ou à distance ? », *Médiation, médiatisation et apprentissages* (Ed, Barbot, M.-J., Lancien, T.) Lyon : ENS Editions.
- Cembalo, S. M., Holec, H., (1973) « Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie », *Mélanges pédagogiques*, pp. 1-10.
- Cembalo, S. M. (1995) « Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues », *Mélanges CRAPEL, SPECIAL Centre de Ressources*, n° 22, pp. 95-104.
- Chanier, T., Pothier, Maguy (coord.) (1998) *Hypermédia et apprentissage des langues, Etudes de linguistique appliquée, n°110*, Paris : Didier érudition.
- Chapelle, C. A. (2006) « Autonomy meets individualization in CALL », *Mélanges n° 28, n° spécial : TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues*, pp. 77-88.
- Chaudiron, S., Ihadjadene, M., (2004) « Evaluer les systèmes de recherche d'information. Nouveaux modèles de l'utilisateur », *Hermès, Critique de la raison numérique*, N° 39.
- Chaumier, J. (2002) *Les techniques documentaires*, Paris : PUF.
- Chaumier, J. (2007) *Travail et méthodes du documentaliste*, Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Chen, Y. (2005) *Didactique des langues étrangères et ressources matérielles d'apprentissage en dispositif d'autoformation*, thèse de doctorat de l'Université Stendhal - Grenoble III.
- Chevallet, J. P. N. L. (2002) « Les interfaces pour la recherche d'information », *Interaction homme-machine et recherche d'information (sous la direction de Céline Paganelli)* Paris : Hermès Science Publications.
- Chevallier, B. (2006) « Autoformation en langue (s) étrangère (s) en centre de ressources : pour des systèmes de recherche d'information favorable au développement de l'autonomie des apprenants », *Ulrike Oster, Maria Noelia Ruiz Madrid, Mercedes Sanz Gil, Towards the integration of ICT in Language Learning and Teaching : Reflection and experience* (Ed, Servei de publicacions de la Universitat Jaume I) Castellon de la Plana.
- Ciekanski, M. (2005) *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles* : Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Nancy 2.

- Ciekanski, M. (2006) « L'accompagnement à l'autoformation en langues étrangères : pratiques langagières et formatives d'une posture professionnelle spécifique », *Les cahiers de l'Asdifle N° 17, Les usages des TICE en FLE/FLS*, pp. 273-284.
- Commission européenne (1995) *Livre blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre, Vers la société cognitive*, Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes.
- Conseil de la coopération culturelle - Comité de l'éducation - Division des langues vivantes (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg.
- Contamines, J., Georges, S., Hotte, R., (2003) « Approche instrumentale des banques de ressources éducatives », *Sciences et techniques éducatives. Hors série. Ressources numériques, XML et éducation (Eric Bruillard, Brigitte de La Passardière)*.
- Cornaire, C. (1999) *Le point sur la lecture* : CLE International.
- Cuq, J. P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.
- Cyr, P. (1998) *Les stratégies d'apprentissage* : CLE International.
- Debaisieux, J.-M. (2006) « TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues », *Mélanges CRAPEL*, n° 28.
- Dejean, C. (2001) « Intérêt et limites des « simulations d'interaction » dans quelques didacticiels de français langue étrangère », *Interactivité, interactions et multimédia* (Ed, Bouchard, R., Mangenot, François,) Lyon : ENS Editions.
- Delestre, N. B. Y. (2004), *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie* (Ed, Compiègne, U. d. T. d.) UTC, Université de Technologie de Compiègne, octobre 2004, pp. 191-197.
- Demaizière, F. (2001) « Autoformation et individualisation », *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?* (Ed, Vincent-Durroux, L., Panckhurst, R. (coords)) Montpellier : METicE, collection « MédiaTic », université Paul Valéry, Montpellier 3.
- Demaizière, F. (2004) « Ressources et guidage. Définition d'une co-construction », *La notion de ressources à l'heure du numérique, Notions en question n°8* Lyon : ENS Editions.
- Demaizière, F. (2005) « Didactique des langues et TIC », *Langues et cultures - Les TIC, enseignement / et apprentissage* (Ed, Tardieu, C., Pugibet, V.) Paris : Scéren-CNDP.
- Demaizière, F. (2008) « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », *TICE et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage* (Ed, Foucher, A.-L., Pothier, Rodrigues, Quanquin) Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.
- Demaizière, F. (2008) « Le dispositif, un incontournable du moment », *ALSIC*, Volume 11,

- (Mars 2008).
- Denecker, C. (2002) *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*, Villeurbanne : Presses de l'Enssib.
- Develotte, C., Pothier, Maguy, (2004) *La notion de ressources à l'heure du numérique*, Lyon : ENS Editions.
- D'Hainaut, L. (1977) *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Paris - Bruxelles : Labor - Fernand Nathan.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Dinet, J., Rouet, J. F. (2002) « La recherche d'information : processus cognitifs, facteurs de difficultés et dimensions de l'expertise », *Interaction homme-machine et recherche d'information (sous la direction de Céline Paganelli)* Paris : Hermès Science Publications.
- Dublin Core Metadata Initiative, U. B. « DCMI Metadata Terms », <http://dublincore.org/documents/dcmi-terms/>, consulté en 2004.
- Duquette, L., Renié, Delphine (1998) « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia », *Etudes de linguistique appliquée*, (n° 110, avril-juin 1998), pp. 237-246.
- Duquette, L. (2002) « Analyse de données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimédia », *ALSIC*, vol. 5 (n° 1).
- Esch, E. « Resource-based learning », <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=409>, consulté en 2002.
- Flory, L. (2004), *L'indexation des ressources pédagogiques*, ENSSIB, Villeurbanne.
- Foucher, A.-L. (2004) « Quels usages les apprenants (f)ont-ils des ressources à leur disposition dans les dispositifs d'apprentissage des langues intégrant les TIC ? Eléments pour un cadre conceptuel didactique », *La notion de ressources à l'heure du numérique. NeQ n° 8* (Ed, Develotte, C., Pothier, M.,) Lyon : ENS Editions.
- Foucher, A.-L., Pothier, Maguy, (2007) « Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE », *ALSIC*, vol. 10 (n°1), pp. 145-157.
- François, P.-H. (2002) « Représentations des compétences et autoformation, une approche sociale cognitive », *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques* (Ed, Carré, P., Moisan, A.,) Paris : L'Harmattan.
- Gaonac'h, D. (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier.

- Gardner, D., Miller, Lindsay, (1999) *Establishing self-access. From theory to practice* : Cambridge University Press
- Germain, C. (1993) *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE International.
- Gettliffe-Grant, N. (2004) « Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages », *ALSIC*, Vol. 7.
- Ghitalla, F., Boullier, D., Gkouskou-Giannakou, P., Le Douarin, L., Neau, A., (2003) *L'outre-lecture. Manipuler, (s') approprier, interpréter le Web*, Paris : Bibliothèque publique d'information.
- Godwin-Jones, B. (1999) « Emerging technologies : Web Metadata : More efficient resource cataloguing and retrieving », *Language Learning and Technology*, Vol. 3 (n°1), pp. 12-16.
- Gramondi, L. (2005) « L'indexation des ressources pédagogiques numériques », *BBF* N°2, pp. 101-102.
- Grandbastien, M. (2002), *Les technologies en éducation, perspectives de recherche et questions vives : actes du symposium international francophone, Paris, 31/01 et 01/02/2002* (Ed, BARON, G.-L., dir., BRUILLARD Eric.), RP, pp. pp. 211-220, 236 pages.
- Gremmo, M.-J. (1995) « Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil », *Mélanges CRAPEL, SPECIAL Centre de ressources*, (n° 22), pp. 35-61.
- Gremmo, M.-J. (1995) « Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience », *Mélanges*, N° 22 Spécial centres de ressources, pp. 9-32.
- Gremmo, M.-J. (2003) « Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique », *Autoformation et enseignement supérieur* (Ed, Albéro, B.) Paris : Lavoisier.
- Gremmo, M.-J. (2004) « Des ressources d'apprentissage et de leurs usages par les apprenants », *La notion de ressources à l'heure du numérique, NeQ n°8* (Ed, Develotte, C., Pothier, M.,) Lyon : ENS-Editions.
- Gremmo, M. J., Riley, P. (1997) « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée », *Mélanges CRAPEL*, (n° 23), pp. 81-108.
- Grigoriadi-Svensson, M. (2000) « La mise en place d'un centre de ressources : considérations logistiques et pédagogiques », *Les langues modernes, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage*, Volume 3.
- Groupe de travail métadonnées éducation, C. d. M. (2001) *Liste des métadonnées pour les ressources éducatives en ligne*, Version 1.1, 28/06/2001, CRDP de Montpellier.
- Guély, E. (2007), *Méthodologie innovantes et alternatives en didactique des langues*, 40ème

rencontres de l'ASDIFLE Nancy.

- Guinchat, C., Skouri, Yolande, (1996) *Guide pratique des techniques documentaires* Vanves.
- Guyot, B. (1998) « Regards sur les usagers d'un centre de documentation », *Documentaliste*, vol. 3, n° 3 (juin 98).
- Guyot, B. (1999) « Le système d'information comme objet de recherche », *Communications organisationnelles, objets, pratiques, dispositifs* (Ed, P, D.) Rennes : Presses Universitaires de Rennes (PUR).
- Guyot, B. « Système d'information, conception, mise en place et évaluation (cours) », <http://www.brigitte-guyot.com/Enseignements.htm>, consulté le : 25/07/06.
- Guyot, B. « Apport des sciences sociales pour l'analyse des besoins d'information », <http://www.brigitte-guyot.com/>, consulté en 2003.
- Guyot, B. « Introduction aux sciences de l'information, cours du cycle d'ingénierie documentaire de l'INTD », <http://www.brigitte-guyot.com/a%20mettre%20sur%20le%20site%20mai05/introduction%20sc%20de%20l'inf%20ormation.pdf>, consulté en juin 2009.
- Guyot, B. « Introduction à l'ingénierie documentaire et aux sciences de l'information », www.brigitte-guyot.com, consulté en juin 2009.
- Hamon, L. (2007) « Inventaire d'aides dans les environnements multimédias d'apprentissage et propositions d'aides multimodales », *ALSIC*, vol. 10 (n°1), pp. 111-127.
- Héluwaert, M. (2004) *Pour l'éducation populaire* : L'Harmattan.
- Hérino, M., Petitgirard, J-Y., (2002) *Langues et multimédia : de la réflexion à la pratique*, Grenoble : Centre Régional de la Documentation Pédagogique.
- Hirschsprung, N. (2005) *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris : Hachette.
- Holec, A. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Holec, H., Gremmo, M. J. (1986) « Evolution de l'autonomie, le cas de l'apprenant D », *Mélanges Pédagogiques*, (n°17), pp. 85-101.
- Holec, H. (1990) « Autonomie et apprentissage autodirigé », *Les cahiers de l'Asdifle, Les auto-apprentissages*, N°2.
- Holec, H. (1990) « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? » *Mélanges CRAPEL*, 20, pp. 75-87.
- Holec, H. (1991) « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », *Education permanente* n°191.
- Holec, H., Huttunen, Irma, (1997) *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes. Recherche et développement*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

- Holec, H. (1998) « L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation », *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Etudes préparatoires*. Numéro spécial (Juillet 1998).
- Holec, H. (2000) « Le C.R.A.P.E.L à travers les âges », *Mélanges, Une didactique des langues pour demain / En hommage au professeur Henri Holec*, (N° 25), pp. 5-12.
- Houdé, O. d. (2003) *Vocabulaire des sciences cognitives* : PUF.
- HU, Y. (2004), *Thèse de doctorat en didactique des langues et cultures (Université Paris 3)*.
- Hudrisier, H. (2004) « E-learning et normalisation, définitions, enjeux et contexte », *Enseignement ouvert et à distance : épistémologie et usages* (Ed, Saleh, I., Bouyahi, S.) : Lavoisier.
- Ihadjadene, M., Fondin, H., (2004) « Le modèle booléen », *Les systèmes de recherche d'information* (Ed, Ihadjadene, M.) Paris : Lavoisier.
- Inrp « Lettre d'information n°17 : éducation à l'information », <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/pdf/avril2006.pdf>, consulté en 2006.
- INTEFP (Institut National du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle) (2000) *Refonder la formation professionnelle et continue. Défis et perspectives*.
- Jacquinet, G. (1997) « Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs ? », *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on ?* (Ed, Crinon, J., Gautellier, Christian,) Paris : Retz.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2003) « Médiation, médiatisation et apprentissages », *Notions en question n° 7 : Médiation, médiatisation et apprentissages* (Ed, Barbot, M.-J., Lancien, T.) Lyon : ENS Editions.
- Jézégou, A. (2005) *Formations ouvertes. Liberté de choix et autodirection de l'apprenant*, Paris : L'Harmattan.
- Juanals, B. (2003) *La culture de l'information, du livre au numérique*, Paris : Lavoisier.
- Kaschny Borges, M. (2001) *Les usages des technologies d'information et de communication par des enseignants dans un dispositif de formation tutorée en langues vivantes étrangères. Une approche ergonomique*. Thèse de sciences de l'éducation, Université Pierre Mendès France, Grenoble 2., Grenoble.
- La Passardière, B. G. M. (2003) « Présentation de LOM version 1.0, standard IEEE », *Sciences et Techniques Educatives, numéro spécial « Ressources numériques, XML et éducation »*, (avril 2003).
- La Passardière, B. J. P. (2004) « ManUeL, un profil d'application du LOM pour C@mpuSciences® », *Sciences et Techniques Educatives*, n° 11.

- Lahary, D. (1998) « Accès aux catalogues et à l'information : l'expérience des bibliothèques », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 112.
- Lamy, M.-N. (2001) « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage », *Interactivité, interactions et multimédia* (Ed, Bouchard, R., Mangenot, François,) Lyon : ENS Editions.
- Lancien, T. (1998) *Le multimédia* : CLE International.
- Lancien, T. (2004) *De la vidéo à Internet, 80 activités thématiques*, Paris : Hachette.
- Laot, F. (2002) « Education permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée », *Actualité de la formation permanente*, n° 180 (septembre-octobre 2002), pp. 117-122.
- Le Bray, E. (2002) « Description de l'usage des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues », *Le Français dans le monde, recherches et applications*, (Janvier 2002), pp. 37-44.
- Le Coadic, Y. (1998) *Le besoin d'information, formulation, négociation, diagnostic*, Paris : ADBS Editions.
- Le Coadic, Y.-F. (2004) *La science de l'information (3ème ed.)* : PUF.
- Learning Technology Standards Committee of the Institute of Electrical Electronics Engineers, I. (2002).
- Leblanc, S. (2002) « Complexité de l'apprentissage dans un environnement d'autoformation multimédia », *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques* (Ed, Carré, P., Moisan, A.,) Paris : L'Harmattan.
- Legros, D., Maître de Pembroke, Emmanuelle, Talbi, Assia, (2002) « Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias », *Psychologie des apprentissages et multimédia* (Ed, Legros, D., Crinon, J.,) Paris : Armand Colin.
- Legros, D., Crinon, Jacques, (2002) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin.
- Leplat, J. (2000) *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes.*, Toulouse : Octares Editions.
- Linard, M. (1996) *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies.*, Paris : L'Harmattan.
- Linard, M. (2001) « Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique », *Sciences et techniques éducatives*, « Interaction homme-machine pour la formation et apprentissage humain, vol. 8 (N° 3-4), pp. 211-238.
- Linard, M. (2002) « Conception de dispositifs et changement de paradigme de formation, «

- Education permanente*, « *Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation* », N° 152, (octobre), pp. 143-155.
- Linard, M. (2003) « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie », *Autoformation et enseignement supérieur* (Ed, Albéro, B.) Paris : Hermès/Lavoisier.
- Lopez Martinez, M. (2003), *Le projet SIAL*, GIAPPEL, Grupo de Investigación y Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas, Universitat Jaume I, Castellón, Espagne.
- Louveau, E., Mangenot, F., (2006), *Internet et la classe de langue*, Paris : CLE International.
- Luzzati, D., Geeraert, Pascal, (2001) « Interaction, nouvelles technologies, multimédias et didactique des langues », *Interactivité, interactions et multimédia* (Ed, Bouchard, R., Mangenot, François) Lyon : ENS Editions.
- Mahé, A., Roland, Michel, (2007) « Quelle formation pour quelle indexation ? », *Indexation et visibilité des ressources pédagogiques : un enjeu pour la valorisation du patrimoine pédagogique des établissements d'enseignement supérieur* (Ed, Séminaire du Ministère de l'Education Nationale et de l'enseignement supérieur) Paris.
- Mangenot, F. (1997) « Le multimédia dans l'enseignement des langues », *Crinon & Gautelier (éds.), Apprendre avec le multimédia, Où en est-on ?* Paris : Retz.
- Mangenot, F. (1997) « Multimédia et activités langagières », in *Oudart, Multimédia, réseaux et formation, numéro spécial du Français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 76-84.
- Mangenot, F. (1998) « Classification des apports d'internet à l'apprentissage des langues », *ALSIC (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, vol. 1 (n° 2).
- Mangenot, F. (2000), Vol. Habilitation à diriger des recherches soutenue à l'université Lyon 2.
- Mangenot, F. (2000) « L'intégration des TIC dans une perspective systémique », *Les langues modernes, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage*, Vol. 3, pp. 38-44.
- Mangenot, F. (2000), *In Triangle 17, actes du colloque Multimédia et apprentissage des langues* ENS-Editions Paris, Goethe Institut, 30/01/98, pp. pp. 65-80.
- Mangenot, F. (2001) « Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur appliqués aux langues », *Interactivité, interactions et multimédia* (Ed, Bouchard, R., Mangenot, François,) Lyon : ENS Editions.
- Mangenot, F. (2001) « Interactivité, interactions et multimédia : présentation », *Interactivité, interactions et multimédia* (Ed, Bouchard, R., Mangenot, François) Lyon : ENS Editions.
- Mangenot, F., Potolia, A., (2001) Étude préparée à la demande du ministère des Affaires étrangères, École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Lyon.

- Mangenot, F., Zourou, Katerina, (2005) « Apprentissage collectif et autodirigé : une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues », *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, Centre for Language Studies National University of Singapore*, Vol. 2, (No. 1), pp. 57-72.
- Mangenot, F., Zourou, Katerina, (2007) « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne », *ALSIC*, Vol. 10 (n°1), pp. 65-99.
- Mangiante, J.-M., Mangenot, F., Riviens-Mompéan, A., Ball, J.-M., Petit, P., (2006) « Pourquoi créer encore des ressources ? Table ronde », *Les usages des TICE en FLE/FLS. Les cahiers de l'Asdifle N° 17* Paris : Asdifle.
- Meirieu, P. (1987) *Apprendre... oui, mais comment*, Paris : ESF éditeur.
- Moirand, S. (1979) *Situations d'écrit : compréhension/production en langue étrangère* : CLE International.
- Morizio, C. (2002) *La recherche d'information*, Paris : Nathan.
- Mucchielli, A. (2004) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*.
- Muhlstein-Joliette, C., Barbot, Marie-Josée, (2006) *Les usages des TICE en FLE/FLS, Les cahiers de l'Asdifle n°17*, Paris : Asdifle.
- Nachon, A. (2005) Université Stendhal, Grenoble III, Grenoble.
- Narcy-Combes, J.-P. (2004) « Ressources et dispositifs de formation : aspects institutionnels et changements dans les pratiques. Réponse à Elisabeth Brodin », *La notion de ressources à l'heure du numérique* (Ed, Develotte, C., Pothier, M.,) Lyon : ENS Editions.
- Nissen, E. (2004) « Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne », *Les langues modernes, « Internet et les langues : dossier »* (coord. par Petitgirard J.-Y., Nissen E. et Elsayy A.), Vol. 4, octobre, novembre, décembre 2004, pp. 14-24.
- Normand, I., Bénard, F., (2006), *Les rencontres de l'ASDIFLE : les usages des TICE en FLE/FLS* Les cahiers de l'ASDIFLE, Alliance Française de Paris, 18 mars 2005.
- Nunan, D. (1992) *Research methods in language learning* : Cambridge University Press.
- Oudart, P. (1997) *Multimédia, réseaux et formation, Le français dans le monde, recherches et applications, numéro spécial*, Paris : Hachette Edicef.
- Paganelli, C. (2002), *teraction homme-machine et recherche d'information*, Paris : Hermès Science Publications.
- Paquelin, D. (2002) « Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. A la recherche de l'intentionnalité partagée », *Alsic*, Vol. 5 (N°1), pp. 3-32.

- Pâquier, E., Veltcheff, C., (2002) « Pas de centre d'auto-apprentissage sans coopération avec les enseignants et les institutions ! » *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, janvier 2002.
- Partenaires du projet CRL (2003) *Manuel des centres de ressources de langues : lignes directrices pour la mise en place, la gestion et le développement des centres de ressources de langues (CRL)*, Athènes : Kastaniotis Editions.
- Pédaque, R. (2007) *La redocumentarisation du monde*, Paris : Cépaduès
- Pelfrène, A. (2004) « Les ressources du PLAO. Sélection, structure et accès », *Notions en question : la notion de ressources à l'heure du numérique* (Ed, Develotte, C., Pothier, M.) Lyon : ENS Edition.
- Peraya, D. « Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelles modélisations (article inédit) », consulté le : mai 2009.
- Pernin, J.-P. (2004), *L'indexation des ressources pédagogiques numériques* Lyon, Enssib.
- Pernin, J.-P. (2005), *Séminaire du Groupe Rhône Alpes d'Initiative sur les Normes et Standards dans les Technologies d'Information et de Communication pour l'Education*, Lyon.
- Pernin, J. P. (2003) « Objets pédagogiques : unités d'apprentissage, activités ou ressources ? » *Sciences et Techniques Educatives* », numéro spécial « Ressources numériques, XML et éducation », (avril 2003).
- Pernin, J. P. (2004) « A propos des objets pédagogiques », *Entre technique et pédagogie : la création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation*, Neuchâtel (Suisse) : IRDP éditeur.
- Pernin, J. P. (2004), *Séminaire DOCSI, ENSSIB, Lyon, mars 2004*.
- Petitgirard, J. Y. H. M. (2002) *Langues et multimédia, de la réflexion à la pratique*, Grenoble : CDRP de l'Académie de Grenoble.
- Poissenot, C., Ranjard S. (2005) *Usages des bibliothèques : approche sociologique et méthodologie d'enquête*, Lyon : Presses de l'enssib, école nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques.
- Poisson, D. (2003) « Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique », *Notions en questions n° 7 Médiation, médiatisation et apprentissages* (Ed, Barbot, M.-J., T. Lancien,) Lyon : ENS Editions.
- Portine, H. (1998) « L'autonomie de l'apprenant en question », *ALSIC*, Vol. 1 (N°1), pp. 73-77.
- Portine, H. (2002) « Analyse de Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à

- l'université », *Alsic*, Vol. 5 (N°2), pp. 259-268.
- Poteaux, N. (2000) « Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions », *Les langues modernes, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage*, Vol. 3, pp. 8-11.
- Poteaux, N. (2003) « L'autoformation à l'université : de quelques éléments dialectiques », *Autoformation et enseignement supérieur* (Ed, Albéro, B.) Paris : L'Harmattan.
- Pothier (2003) *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues* : Ophrys.
- Pothier, M. (1997) « Hypermédia et autonomie », *Le français dans le monde, recherches et applications, numéro spécial Multimédia, réseaux et formation*, pp. 85-93.
- Pothier, M. (2001) « Les représentations des enseignants confrontées à celles des apprenants : de l'expérimentation d'un logiciel à la conception argumentée d'un autre produit », *Interactivité, interactions et multimédia* (Ed, Bouchard, R., Mangenot, François,) Lyon : ENS Editions.
- Pothier, M. (2004) « Approche de la notion de ressources », *La notion de ressources à l'heure du numérique* (Ed, C. Develotte, M. P.) Lyon : ENS Editions.
- Proulx, S. « Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir », http://grm.uqam.ca/activites/corevi_2001/corevi_proulx.pdf#search=%22technology%20aappropriation%22, consulté en 2002.
- Puren, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan, CLE International.
- Rabardel, P. (1995) *Les Hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.
- Ranjard, S. (2000) « Pratiques et attentes des publics des médiathèques », *Bulletin des Bibliothèques de France*, Vol. 5 (n° 45), pp. 102-107.
- Raynal, F., Rieunier, Alain, (2007) *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Paris : ESF éditeur.
- Reitz, J. « ODLIS, Online Dictionary for Library and Information Science », http://lu.com/odlis/odlis_i.cfm,
- Relieu, M., Salembier, P., Theureau, J., (2004) « Introduction au numéro spécial « Activité et Action/Cognition située » », *@activités*, Volume 1, n° 2, pp. 3-10.
- Rézeau, J. (2001) *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'Art à l'université*, thèse de Doctorat de l'université bordeaux 2, Mention : Études anglaises : Langue de spécialité – Didactique de la langue.
- Rivens Monpéan, A., Scheer, Régina, (2004) « Le centre de ressources en langues : de l'outil

- satellite au dispositif intégré », *ASp, revue du GERAS (Groupe d'Etude et de recherche de l'anglais de spécialité)*, Mars 2004.
- Robert, J.-M. (2002) « Sensibilisation au public asiatique, l'exemple chinois », *Etudes de linguistique appliquée, revue de didactologie des langues-cultures*, vol. 2 (n° 126), pp. 135-143.
- Rogers, C. R. (1996) *Le développement de la personne*, Paris : Dunod.
- Rouet, J.-F. (1997) « Le lecteur face à l'hypertexte », *Apprendre avec le multimédia, où est-on ?*, J. Crinon, C. Gautellier, .
- Rouet, J.-F., Tricot, A., (1998) « Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs », *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques* (Ed, Tricot, A., Rouet, J.-F.,) Paris : Hermès.
- Rouet, J.-F. (2001) « Opacité, transparence, réflexion... Des modèles cognitifs à la conception d'outils multimédias centrés sur les besoins des apprenants », *Interactivité, interactions et multimédia* (Ed, Bouchard, R., Mangenot, François,) Lyon : ENS Editions.
- Serres, A. « Problématique générale de la recherche d'information (cours) », <http://www.uhb.fr/urfist/Supports/RechInfoInit/RechInfo3Problematique.html>, consulté en 2002.
- Serres, A. « Introduction à l'indexation (cours) », <http://www.uhb.fr/urfist/Supports/Indexation/PlanCoursIndexation.html#INTRODUCTIION%20A>, consulté en 2003.
- Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues (SPIRAL) « La mise en place d'un Centre de Ressources de Langues », <http://u2.u-strasbg.fr/spiral/Pubs/GuideCRL.html>, consulté le : 25 juillet 2006.
- Sheerin, S. (1989) *Self-access* : Oxford University press.
- Shu, C. « Caractéristiques des apprenants chinois influençant l'apprentissage des langues », <http://shuchangying.spaces.live.com/blog/cns!965A546061F9B28E!215.entry>, consulté en 2008.
- Soubrié, T. (2003), *Cyberlangues 2003*.
- Springer, C. (1996) *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris : Ophrys.
- Theureau, J. « Interactionnisme, ethnométhodologie, analyse conversationnelle et cognition
- Tremblay, A. N. (2003) *L'autoformation pour apprendre autrement*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tricot, A. (2000), *Les politiques documentaires des établissements scolaires. Séminaire*

- national organisé par la Direction de l'ENseignement SColaire (DESCO) et le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), CRDP de Versailles, Versailles (9, 10 et 11 mai 2000).*
- Tricot, A. (2004) « Guidages, apprentissages et documents », *La notion de ressources à l'heure du numérique* (Ed, Develotte, C., M. Pothier) Lyon : ENS Editions.
- Tricot, A. (2006) « Recherche d'information et apprentissage avec documents intégrés », *Lire, écrire, communiquer, apprendre avec Internet* (Ed, Piolat, A.) Marseille : Solal.
- Tricot, A. (2007) *Apprentissages et documents numériques*, Paris : Belin sup psychologie.
- Trim, J.-L. d. (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris/Strasbourg : Didier.
- Waller, S. (1999) *L'analyse documentaire*, Paris : ADBS Editions.
- Weil-Barais, A. (1996) *L'homme cognitif*, Paris : PUF.
- Zimmerman, B. J. (2002) « Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique », *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques* (Ed, Carré, P., Moisan, A.,) Paris : L'Harmattan.