

LE LANGAGE ET L'HOMME

TRADUCTOLOGIE - TEXTOLOGIE
SCIENCES DU LANGAGE

Publié avec l'aide financière du Ministère de la Communauté française
(Direction générale de l'enseignement non obligatoire et de la recherche scientifique)

XXXVIII.1 - 2003

E.M.E.

LE LANGAGE ET L'HOMME

Fasc. 1 : Traductologie — Textologie — Sciences du langage

Direction : Bernard Devlamminck

Secrétariat scientifique : Michel Seron, Lorenzo Campolini

Secrétariat administratif : Brigitte De Bast

Comité scientifique :

Ludo Beheydt, Luc Collès, Jean-Jacques Didier, Isabelle Hoorickx, Hugo Marquant, Macha Maçarskaia, Andrée Vansteelandt.

Le « Langage et l'Homme » (Fasc. 1) publie des articles et des informations scientifiques et professionnelles utiles aux spécialistes de la traductologie, de la textologie, de la didactique des langues et des sciences du langage.

Abonnements et commandes

E.M.E. (« Intercommunications » SPRL)

rue de Hanret, 40

5380 Cortil-Wodon

Tél/Fax : 32(0)81/83 42 62

E-mail : eme@swing.be ou intercommunications@swing.be

Site web : www.intercommunications.be

Prix de l'abonnement : aux deux fascicules 35€ (étudiants 20€), à un fascicule 20€ (étudiants 12€). Vente au fascicule: 25€. Frais de port et d'emballage en sus.

Bon de commande en dernière page.

Les articles, les ouvrages pour recension et la correspondance sont à adresser au secrétariat scientifique, « Langage et l'Homme », rue d'Arlon 11, 1050 Bruxelles. Adresse électronique: LH@ilmh.be.

Les offres et les exemplaires d'échanges sont à adresser à Marc Van Lil, rue d'Arlon 11, 1050 Bruxelles.

Apprendre seul, à son rythme et encadré¹

**Françoise BERDAL-MASUY², Geneviève BRIET³
et Jacqueline PAIRON⁴**

Institut des langues vivantes
Université catholique de Louvain

La didactique des langues attire l'attention des enseignants sur la nécessité de mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage. Ce concept de « centration sur l'apprenant » n'est pas nouveau, il date des années 1970, époque à laquelle le Conseil de l'Europe à Strasbourg lance un groupe de réflexion sur l'enseignement des langues vivantes en Europe. Par contre, son application pratique est récente. Il aura fallu 30 ans au système scolaire pour commencer à renouveler ses pratiques traditionnelles et à s'interroger sur le rôle joué par l'élève dans son apprentissage⁵.

Une nouvelle donne apparaît également : on assiste à un phénomène d'industrialisation et de marchandisation du savoir comme en témoigne le « Marché mondial de l'éducation, de la formation et du savoir » (WEM) auquel participent, d'une part, les universités des quatre coins du monde et d'autre part, les sociétés transnationales spécialisées dans les technologies de l'information et des télécommunications (TIC)⁶. Le savoir devient un produit et l'apprentissage des langues n'est plus un bien scolaire, mais le produit d'une industrialisation.

Outre ce contexte général, nous observons, au sein du département de français de l'Institut des langues vivantes de l'UCL, une évolution de la demande qui devient de plus en plus fragmentée et ciblée. Le public, antérieurement en concordance avec le calendrier académique belge, arrive aujourd'hui à tous les moments de l'année ; il exprime des attentes très précises pour ses progrès en français et souhaite atteindre des résultats significatifs dans des échéances brèves.

Constatant que seuls les étudiants les plus motivés et les plus doués étaient capables de gérer leur parcours de façon autonome⁷, nous avons lancé une expérience-pilote d'auto-apprentissage dirigé visant à encadrer l'ensemble des étudiants souhaitant acquérir le français par eux-mêmes, sans suivre de cours.

Pour présenter cette expérience et la réflexion théorique qui l'accompagne, nous organisons cet article en quatre phases⁸ : l'expérience rêvée (ou l'ancrage théorique), le public et le contexte réels (ou l'expérience réelle), le public vécu (ou le bilan) et le dispositif revu (ou les perspectives).

1. L'ancrage théorique

L'expérience menée à l'ILV est fondée sur une réflexion théorique articulée autour de concepts issus des théories de l'apprentissage : l'autonomie, l'accommodation (Piaget), la zone proximale de développement (Vygotski) et l'hypothèse de l'Input (Krashen).

1.1. Le concept d'autonomie

Le terme d'auto-apprentissage renvoie à des pratiques extrêmement variées qui vont de l'autodidaxie (apprentissage individuel tout à fait isolé) à l'apprentissage autonome d'un apprenant au sein d'un groupe-classe (Porcher 1991, 78). Dans le domaine des langues, l'auto-apprentissage institutionnel existe depuis la création des laboratoires de langues : l'étudiant choisit ses plages horaires de travail, il sélectionne lui-même ses documents et établit sa procédure de travail. S'il le souhaite, il peut bénéficier d'une aide personnalisée donnée ponctuellement par l'enseignant présent sur les lieux à ce moment (système dit de « guidance »). Mais ce type d'auto-apprentissage présuppose l'autonomie de l'étudiant, capable de conduire et d'être maître de son propre apprentissage. Et, comme l'exprime Marie-José Barbot, « l'autonomie est avant tout une valeur éthique forte, une utopie peut-être » (Barbot 2000, 21).

En terme d'apprentissage, le concept d'autonomisation est plus porteur. Il désigne la capacité à apprendre, à savoir la capacité à définir l'objet d'apprentissage, les moyens⁹ que l'on va mettre en oeuvre pour apprendre et la manière dont on va évaluer les résultats et les processus (Holec 1988). Dans cette éducation à l'autonomie, l'apprenant doit à la fois prendre ses décisions à partir d'une connaissance de soi et de son environnement et se prendre en charge. Il est amené à s'auto-diriger.

Le dispositif pédagogique mis en place doit permettre à l'étudiant d'apprendre à apprendre, d'acquérir non seulement des savoirs (linguistiques, communicatifs et culturels), mais aussi des savoir-faire, des stratégies d'apprentissage¹⁰. Les apprenants sont donc invités à développer une approche réflexive sur leur manière d'apprendre pour s'orienter dans l'apprentissage.

1.2. Le mécanisme d'accommodation

L'un des apports théoriques majeurs de Piaget à notre compréhension de l'apprentissage est la distinction entre l'assimilation et l'accommodation dans le processus du fonctionnement cognitif (Piaget 1975). Dans le premier cas, l'expérience vécue par le sujet est perçue comme étant similaire à une expérience déjà rencontrée, elle reçoit alors une place déjà attribuée dans la structure cognitive, dont l'équilibre est maintenu. Dans le second cas, le sujet vit une expérience nouvelle qu'il ne peut assimiler à aucune autre expérience vécue auparavant ; l'équilibre est rompu, la structure cognitive doit changer et s'enrichir pour intégrer les nouveaux éléments. Selon Piaget, c'est seulement dans le second cas de figure, lorsqu'il y a un conflit cognitif, qu'il y a réellement apprentissage.

Dans l'auto-apprentissage, l'apprenant doit adopter un comportement actif qui ne va pas de soi et exige beaucoup plus d'efforts que dans le cadre d'un cours donné en classe où la prise de responsabilité est limitée. De façon encore plus intense qu'en classe, il est confronté à de nombreux conflits socio-cognitifs entre ses propres représentations et celles émanant de l'enseignant et de l'environnement (contenus, supports,...). Cette « décentration » le pousse « à réorganiser une ancienne représentation pour intégrer les éléments d'une nouvelle représentation » (Prezsmyski 1991, 74).

Cette démarche peut être stimulée par l'échange avec d'autres. En effet, selon les théories de l'apprentissage, et plus précisément, selon le courant interactionniste, « apprendre, pour l'individu, c'est participer à ce processus collectif de co-construction du savoir, c'est s'inscrire dans une relation avec d'autres qui promeut cette co-construction » (Lebrun 2002).

1.3. La zone proximale de développement

Le Russe Lev Vygotski développe le concept de « zone proximale de développement » (ZPD) qui met en évidence à la fois le rôle central de la personne avec laquelle l'étudiant interagit et le niveau de difficulté associé à la tâche à réaliser. La ZPD est délimitée, d'un côté, par la tâche la plus difficile que l'apprenant peut mener seul, sans l'aide d'autrui, et, de l'autre côté, par la tâche la plus difficile que l'apprenant n'est pas en mesure de mener seul, mais qu'il peut réaliser avec l'aide de quelqu'un, dans des situations de collaboration et d'interaction sociale. La ZPD définit « l'espace dans lequel peuvent et doivent prendre place les processus d'apprentissage et les activités d'enseignement » (Rochex 1997, 130). Seule la présence d'un médiateur permet la progression dans la ZPD.

Dans le cadre de l'auto-apprentissage, lorsque l'apprenant-novice interagit avec un enseignant-expert, un dialogue s'instaure et donne lieu à un changement de système (représentations, dispositif, ...) sous l'action de l'apprenant. Ainsi, l'autonomisation ne peut se faire de façon isolée, mais avec le soutien d'une personne apte à développer les compétences de l'apprenant par une interaction régulatrice de l'apprentissage.

1.4. L'hypothèse de l'Input

Selon Stephen Krashen, le principe fondamental de l'acquisition¹¹ d'une langue est le suivant : on apprend une langue seulement si on acquiert une compréhension suffisante de celle-ci et si les 'filtres affectifs' sont suffisamment faibles pour permettre que l'acquisition se fasse : *The 'affective filter' is a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition* (Krashen 1985, 3).

Pour lui, l'acquisition est inévitable lorsque l'apprenant *s'approprié* la compréhension. Il s'appuie sur la théorie de Chomsky : *The learner (acquirer) has no 'reason' for acquiring the language ; he does not choose to learn (acquire) under normal conditions, any more than he chooses (or can fail) to organize visual space in a certain way- or, for that matter, any more than certain cells in the embryo choose (or can fail) to become an arm or the visual centers of the brain under appropriate environmental conditions* (Chomsky 1975, 71). En d'autres mots, l'input de compréhension est l'ingrédient essentiel pour l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère, même s'il n'est pas suffisant car l'apprenant doit être ouvert à l'input. Tous les autres facteurs concourent à l'apprentissage, mais seulement si l'apport de compréhension est suffisant et si les filtres affectifs sont faibles¹².

Dans une expérience d'auto-apprentissage, la relation avec le conseiller est fondamentale : l'apprenant est mis en confiance, est motivé, est dans un état d'esprit où il se considère comme un membre potentiel du groupe qui parle la langue cible (Krashen 1985, 3-4) ; la qualité de la relation contribue à créer le climat favorable au développement de l'habileté dans une langue.

2. L'expérience réelle

2.1. Le dispositif

Cette expérience pilote a été menée sans dégagement horaire spécial. Le suivi des étudiants s'est fait dans le cadre de l'heure de réception (1 heure par

semaine). Outre les enseignants qui exercent la fonction de conseiller – en plus de leurs charges de cours – les acteurs concernés par ce projet sont les étudiants et les techniciens de l'Espace Langues.

Dans l'expérience que nous avons réalisée, trois éléments font partie du dispositif mis en place pour encadrer les étudiants qui souhaitent travailler en auto-apprentissage : un centre de ressources, un portfolio FLE et un partenariat avec un professeur de leur choix du département de français.

2.1.1. Le centre de ressources

Le centre de ressources est constitué d'un centre d'auto-apprentissage (CAA) et d'une salle multimédia (SMM). Le CAA et la SMM fonctionnent dans une approche de libre-service. Le CAA, d'une part, est divisé en trois parties. L'une consiste en équipement pour visionner des vidéos (32 cabines), l'autre en 16 cabines audio. Enfin, deux cabines avec cédéroms y sont aussi accessibles. C'est un centre traditionnel des années 70, légèrement modernisé. Les étudiants peuvent consulter là les méthodes traditionnelles, regarder des films... La salle multimédia, d'autre part, est récente (1998) et équipée de 15 postes, disposés de manière conviviale avec accès à Internet, à la télévision en direct et avec la possibilité de consulter plusieurs cédéroms d'apprentissage des langues.

2.1.2. Le portfolio FLE

Dans le cadre de notre expérience, nous avons mis au point le portfolio FLE, à distinguer du portfolio européen des langues (PEL). En effet, si le PEL est d'abord un passeport des langues, une biographie linguistique et un dossier personnel qui a pour objectifs à la fois d'informer des connaissances linguistiques et d'inciter à l'apprentissage, le portfolio FLE a comme objectif supplémentaire d'inscrire un parcours d'apprentissage du français langue étrangère.

Ce dossier est actuellement constitué des documents suivants :

1. Un questionnaire sur le parcours d'apprentissage

Ce questionnaire, tiré de Tests de niveau (Tagliante 1998) permet de découvrir rapidement la biographie linguistique de l'apprenant : le contexte dans lequel il a appris le français, ses contacts avec les pays et les locuteurs francophones, ses compétences en d'autres langues.

2. Des fiches sur l'auto-estimation des compétences

Ces fiches, élaborées à partir du Cadre européen commun de référence (2001), donnent à l'apprenant l'occasion de faire le point sur ses aptitudes langagières en langue cible dans les quatre domaines d'apprentissage (écouter, parler, lire, écrire). Elles lui permettent également de préciser les compétences qu'il souhaite acquérir au cours de son auto-apprentissage.

3. Les objectifs

L'apprenant met au jour ce qu'il veut être capable de réaliser au terme de son parcours d'auto-apprentissage. Il doit définir clairement ses objectifs pour que le professeur puisse établir le programme des activités.

4. Les moyens

L'apprenant est invité à décrire les moyens qu'il privilégie dans son auto-apprentissage. Cette explicitation permet à l'apprenant de clarifier les termes du contrat pédagogique passé avec le professeur.

5. La méthode

L'apprenant est sollicité pour réfléchir sur sa méthode de travail et découvrir son profil ou style d'apprentissage (auditif / visuel, global / analytique, perfectionniste / preneur de risque, réflexif / pragmatique). Le questionnaire proposé aide l'étudiant à prendre conscience de ses propres stratégies d'apprentissage.

6. Une présentation synthétique des ressources disponibles au CAA

L'apprenant dispose dans le document Portfolio FLE d'une présentation synthétique des ressources disponibles au CAA, ce qui lui permet de planifier chez lui le type de documents qu'il consultera lors des séances d'auto-apprentissage¹³.

7. Les fiches d'activité

L'étudiant y trouvera un exemple de fiche d'activité disponible au CAA et bientôt accessible sur le site du département. L'accès à ces fiches peut se faire selon diverses entrées : le niveau de langue, le thème ou le type d'activité (comprendre, produire, appliquer la grammaire, apprendre du vocabulaire...).

8. La feuille de route

En concertation avec l'apprenant, le professeur élabore une « feuille de route » qui comporte des indications diverses et des suggestions quant au programme à suivre (il s'agit de prévisions).

9. Le carnet de bord

Au fur et à mesure de son apprentissage, l'apprenant note dans son carnet de bord le travail effectivement réalisé et donne une appréciation sur ces différentes tâches (efficacité, intérêt, durée). Ces informations donnent une base à la discussion des "entretiens-conseils" avec le professeur.

Notons que ce portfolio est une « mémoire » tant pour le professeur que l'étudiant. Il permet d'établir par écrit un diagnostic, de clarifier les objectifs, d'explicitier la méthode (matériel, support...) ¹⁴.

2.1.3. Le processus

Depuis septembre 2001, l'étudiant qui souhaite prendre en charge son apprentissage au département de français passe par plusieurs étapes.

1. Il visite le CAA. Il est invité à observer ce qui se passe dans le centre et à prendre connaissance des modalités de fonctionnement, il consulte les méthodes disponibles.

2. Une fois décidé à s'inscrire, il prend un rendez-vous avec un professeur et achète le portfolio. L'objectif du premier entretien est de clarifier les termes du contrat pédagogique. Au terme de cet entretien, l'étudiant complète les fiches concernant le parcours d'apprentissage, l'auto-évaluation des compétences, les objectifs poursuivis, les moyens choisis et la méthode utilisée.

3. Un rendez-vous est pris pour un deuxième entretien. Au cours de celui-ci, le professeur prend connaissance du dossier. L'objectif est de préciser les attentes et de voir ensemble comment y répondre. Un profil d'apprentissage est défini. Ensuite, un projet de programme est mis sur pied. C'est l'étudiant qui choisit le rythme des rencontres. L'entretien est majoritairement individuel, mais il est parfois collectif lorsque plusieurs étudiants sont de même niveau et acceptent de travailler ensemble (à ce stade de l'expérience, le groupe est de 4 étudiants maximum).

2.1.4. L'évaluation

Au cours de l'auto-apprentissage dirigé, l'évaluation est principalement formative ; elle se fait régulièrement pour réajuster les objectifs et le contenu du parcours proposés initialement (stratégies, méthodes, supports, tâches à effectuer). « L'intérêt d'une évaluation formative qui se définit comme une occasion de développer un raisonnement critique est qu'il favorise chez l'apprenant le développement de l'autonomie » (Esch 2000, 124).

En fin de séquence, et avant l'entretien-conseil, l'étudiant est invité à faire une auto-évaluation sur les connaissances acquises au cours des activités réalisées et sur les stratégies d'apprentissage mises en œuvre. L'apprenant devra dès lors acquérir des compétences pour s'évaluer lui-même¹⁵. Cette auto-évaluation s'adresse, d'abord et avant tout, à l'apprenant et lui sert à décrire, prévoir et agir (Beaudet et Monnerie-Goarin 1993, 58). Au cours de l'entretien qui la suit, cette auto-évaluation prend la forme d'une co-évaluation avec l'enseignant. Elle porte sur les compétences acquises (c'est l'évaluation interne) et sur le dispositif mis en place pour l'auto-apprentissage (c'est l'évaluation systémique).

Par ailleurs, une évaluation et une certification identiques à celles de l'apprentissage présentiel sont offertes. L'évaluation certificative se fait au terme de l'apprentissage pour les étudiants qui le désirent. Ceux-ci passent alors l'examen qui correspond à leur niveau dans le cursus traditionnel.

2.2. Le public

Le public intéressé par ce type d'apprentissage est très diversifié. Les pays d'origine sont variés (Brésil, Thaïlande, Japon, Nigéria, Brésil, Espagne, Italie...), les niveaux sont hétérogènes (du niveau débutant au niveau avancé), les demandes sont pointues (phonétique, expression écrite, compréhension à la lecture...), les ressources utilisées sont très différentes selon les étudiants. Les uns préfèrent les outils de la salle multimédia, d'autres travaillent beaucoup avec la grammaire traditionnelle, des guides de conjugaison en « version papier » ou des cassettes audio. Il n'y a pas de règle générale quant au support : certains utilisent selon les moments et en parallèle des supports aussi différents que les « bons vieux » livres d'exercices grammaticaux et les sites Internet. Les aménagements de travail sont eux aussi personnels. Certains préfèrent travailler durant des blocs horaires longs, d'autres durant des périodes plus courtes et à un rythme rapproché.

3. Le bilan

Le projet d'auto-apprentissage mené à l'ILV durant l'année académique 2001-2002 se situe dans la phase de mise en place ; il concerne l'apprentissage du français dans son ensemble, mais aussi la conception de produits didactiques spécifiques. Pour mener à bien le projet durant cette phase, les enseignants ont dû se former pour nourrir leur réflexion et leurs pratiques.

Dans ce projet qui participe de l'esprit du *Réseau d'introduction de l'innovation dans l'apprentissage en langues* (Gremmo 2000, 14), des ingrédients pédagogiques sont indispensables : l'apprenant, l'enseignant et la tâche.

3.1. L'apprenant

Notre apprenant est un étudiant jeune adulte, universitaire, d'une langue et d'une culture proches ou très éloignées de la langue et de la culture francophone ; chaque étudiant a sa façon d'apprendre et d'appréhender l'environnement. A chaque profil d'apprentissage convient une application des TIC ou un support traditionnel.

3.1.1. Les styles d'apprentissage

A l'étudiant qui aime partir d'expériences concrètes, de documents authentiques pour trouver des informations, nous proposons, par exemple, des vidéos ou des forums ; à celui qui préfère manipuler les concepts, nous fournissons des outils pour lui rappeler ses connaissances antérieures ou des grilles d'analyse. A celui qui préfère les tâches techniques, on présente un cédérom avec des parcours concrets à réaliser. A l'intuitif qui aime relever des défis, dans lesquels il s'implique instinctivement et personnellement, on suggère une situation-problème.

Selon son appartenance culturelle et sa personnalité, l'étudiant sera plutôt globaliste, analytique, verbalisateur ou visualisateur (Pask 1976), même s'il possède un peu chacun de ces quatre modes. D'autre part, selon Marcel Lebrun, il y a aussi plusieurs « modes d'encodage, de représentation, de traitement de l'information » (Lebrun 2002). Par exemple, le *global-analytique holiste*, axé sur la compréhension, se donne une vision large des informations et construit de nombreux liens entre elles. Quant au *global-analytique sériel*, axé sur les opérations, il met l'accent sur les détails et les procédures à suivre, travaillant davantage en une séquence linéaire.

3.1.2. La motivation

Il ne suffit pas de connaître le style d'apprentissage de l'apprenant, sa motivation est également déterminante. Dans l'option pédagogique de centration sur l'apprenant en tant que personne, trois éléments favorisent l'*entrée en apprentissage*. M. Lebrun précise qu'ils ont un « impact significatif sur le développement personnel, surtout sur la façon dont l'individu adapte son comportement à un niveau de développement plus avancé » (Lebrun 2002). Ces facteurs de la motivation sont l'autonomie, le sentiment de compétence et le sentiment de participation / proximité.

L'autonomie est motivante, parce que l'apprenant est capable de réguler par lui-même son propre comportement et sa propre expérience, de gérer la mise en place et la direction d'une action. Le sentiment de compétence est motivant, parce que l'apprenant a le sentiment d'accomplir quelque chose, de façon efficace, par ses propres capacités. Le sentiment de participation / proximité, qui concerne les relations émotionnelles et personnelles, est motivant, parce l'apprenant ressent, comme tout être humain, le besoin profond de contact, de soutien et de participation avec les autres.

Si le programme d'auto-apprentissage, construit à destination d'un étudiant donné, peut éventuellement faire l'impasse sur un mode d'appréhension de

l'information, non prisé par cet étudiant, il ne peut faire l'impasse sur ces éléments facilitateurs.

Par ailleurs, la troisième composante de la motivation, le sentiment de participation / proximité, souligne l'importance de l'accompagnement de l'apprenant dans son auto-apprentissage. Ce contexte d'apprentissage motivant, qui soutient l'autonomie, révèle la compétence de l'apprenant et pousse à un haut niveau le sentiment de participation (Krashen 1985).

Au cours de notre expérience pilote, nous avons rencontré divers étudiants qui s'approchaient du profil type pour apprendre en autonomie. A la réflexion, nous pensons que ceux-ci montraient dynamisme et volonté, mais aussi une perception claire de ce qu'est l'activité d'apprentissage pour atteindre les buts poursuivis.

3.1.3. Les éléments pédagogiques porteurs

Un dispositif pédagogique d'auto-apprentissage actif et efficace tient compte des éléments suivants (Lebrun 2002) :

- le caractère personnalisé de l'apprentissage ;
- le rôle catalyseur des connaissances antérieures ;
- les facteurs de motivation ;
- le rôle du contexte, de l'environnement et de l'expérience concrète ;
- la démarche de questionnement et de recherche (dans l'apprentissage) ;
- le lien entre le projet personnel de l'apprenant et son projet d'études ;
- l'importance d'une production.

3. 2. L'enseignant

Le profil du professeur 'traditionnel' est remis en question.

3.2.1. L'enseignant vis-à-vis de l'étudiant

Vis-à-vis de l'étudiant, les hésitations de la terminologie pour nommer l'enseignant de ce nouveau type attestent les « fortes interrogations autour de ce rôle de médiateur » (Barbot 2000, 101). Conseiller (Duda 2001), tuteur, évaluateur... sont utilisés. Il semble à présent qu'on préfère utiliser l'appellation *facilitateur*, puisqu'il s'agit pour l'enseignant de faciliter un apprentissage dont il est co-responsable avec l'apprenant.

Comme le souligne Marie-José Barbot (ibidem), son rôle est indispensable dans les phases de démarrage et d'aiguillage de l'auto-formation, et dépasse l'utilisation sans accompagnement de produits éducatifs standards (ceux-ci n'ont pas par eux-mêmes cet aspect d'écoute, d'intérêt pour la personne). L'enseignant

guide, sécurise, valorise et favorise l'autonomie de l'étudiant. Il prend aussi un engagement dans le *contrat d'apprentissage* (Tagliante 1994, 41-43) qu'il négocie avec l'apprenant. Il participe à ce contexte affectif nécessaire à l'acquisition (inconsciente) de compétences, tel que le décrit Krashen. Il est en quelque sorte le *coach*, l'entraîneur qui aide l'étudiant à mieux connaître ses manières d'apprendre, à définir ses objectifs d'apprentissage et, surtout, à les réaliser. Avec une métaphore, nous pouvons dire qu'il donne l'impulsion à la force motrice qu'est l'apprenant.

3.2.2. L'enseignant vis-à-vis de lui-même

Vis-à-vis de lui-même, l'enseignant se perçoit également sous un nouveau jour. A nouveau profil, nouvelles compétences : la qualité de la médiation humaine a évolué, ainsi que la gestion des ressources employées dans le parcours d'auto-apprentissage.

- L'évolution de la médiation humaine

L'une des principales difficultés rencontrées par l'enseignant est « de parvenir à ne pas mener l'interaction alors que socialement il reste *celui qui sait*, qui a l'expertise et dans certaines cultures, *le maître* » (Barbot 2001, 111). Dans l'auto-apprentissage, l'initiative dans l'idéal est laissée à l'apprenant et il est hautement souhaitable que l'enseignant installe un climat propice à cette démarche.

- La gestion des ressources

L'enseignant est responsable de la gestion des ressources. L'équipe du département de français de l'ILV a élaboré une taxinomie des différentes ressources disponibles. Certains enseignants ont accordé du temps à la sélection des documents (en ligne, hors ligne, mais aussi en support audio-visuel ou papier), à la gestion de ceux-ci, à la création de fiches pédagogiques, de fiches pédagogiques génériques et d'un guide pour « apprendre à apprendre ».

3.3. La tâche

Dans l'auto-apprentissage dirigé, les tâches sont le plus souvent à créer, de même que leur succession, car elles dépendent du profil et des attentes de chaque étudiant. Nous avons donc co-inventé des parcours avec les étudiants. Un dispositif d'apprentissage bien construit aligne avec cohérence ses objectifs, ses méthodes et ses niveaux ou modes d'évaluation. Il motive, informe, « active », fait interagir l'étudiant et lui demande de produire. La tâche va induire un bon apprentissage. Mais qu'est-ce qu'une tâche motivante ? Elle met au défi d'une réalisation nouvelle, ni trop simple, ni trop compliquée. Elle spécifie les objectifs, clarifie les consignes. Par exemple, une étudiante espagnole a tour à

tour travaillé sur un cédérom, envoyé des textes écrits à corriger et visité des sites Internet spécifiques par rapport à ses objectifs.

4. Les premiers résultats

L'expérience pilote d'auto-apprentissage dirigé menée au cours de l'année 2001-2002 à l'Institut des langues vivantes de l'Université catholique de Louvain a été réalisée pour répondre à une demande, de plus en plus diversifiée, des étudiants. L'autonomie a été vécue dans un processus dynamique, comme un objectif à atteindre.

Au terme de cette première expérience, on observe *une modification de la représentation que l'apprenant associe à l'outil multimédia*. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication jouent un rôle important dans l'innovation, mais ne constituent pas la panacée : elles aussi doivent s'appuyer sur une méthodologie d'accompagnement pour soutenir la motivation de l'étudiant. Dans l'auto-apprentissage dirigé, l'étudiant perçoit que, derrière l'outil, il y a un projet qui est nourri par une équipe et encadré par des personnes-ressources.

Par ailleurs, l'auto-apprentissage dirigé est le seul endroit où *la relation enseignant-enseigné n'est pas frontale*. L'apprenant et le professeur sont engagés dans une relation de partenariat dont les enjeux sont respectivement : devenir responsable et acquérir confiance en soi pour l'étudiant, responsabiliser et faire confiance pour l'enseignant. Cette aventure a des répercussions sur la manière d'enseigner en hétéro-dirigé : le cours est conçu différemment, les professeurs deviennent plus attentifs à la méthode pour « apprendre à apprendre les langues » (Vanderwalle et Verdonck 1999).

Enfin, cette expérience est un défi lancé à l'enseignement « classique » des langues. Malgré certaines réticences face à cette pratique innovante, qui bouleverse les structures de l'institution et qui est perçue comme une menace, à long terme, pour le cursus normal¹⁶, il nous paraît utile de *persévérer dans cette voie*, car l'évolution technologique doit être suivie par une évolution du système pédagogique et des tâches professionnelles.

5. Perspectives

Cette première expérience ouvre les portes à quelques prolongements. Nous avons procédé, au cours de cette année, à la phase de mise en place, maintenant il s'agit d'affiner l'approche, de retravailler le portfolio FLE et d'explicitier davantage la méthode.

Le cours présentiel reste l'offre offerte à tous. Pour notre part, il y aurait une place pour un module d'auto-apprentissage dirigé (AAD) sous la forme suivante : une séquence de 2 heures par semaine avec une heure de cours sur les stratégies d'apprentissage et une heure d'auto-apprentissage dirigé. Ce cours de 30 heures serait donné trimestriellement¹⁷. Des tâches complexes et contextualisées seraient données au groupe, qui devrait les gérer en fonction des objectifs particuliers de chaque individu, mais dans une interaction sociale constante¹⁸ et dans une approche réflexive sur les stratégies mises en oeuvre.

Une seconde formule, qui emporterait sans doute plus aisément l'adhésion de l'institution, est l'auto-apprentissage intégré (AAI) qui viendrait s'insérer dans les cours généraux. Le module de cours comprendrait à la fois des cours en présentiel et des heures d'auto-apprentissage intégré. Les étudiants recevraient régulièrement une fiche d'activité pédagogique collective, ou « fiche de suivi collective » (Dejean 2002, 148), sur laquelle serait indiqués la tâche à réaliser, les ressources à utiliser et le temps disponible pour réaliser la tâche. Le travail de l'apprenant durant ces activités en AAI serait évalué et pris en compte de la même façon que le travail réalisé en classe.

Conclusion

A l'heure de l'industrialisation du savoir, à l'heure où l'apprentissage des langues devient un produit à commercialiser, l'auto-apprentissage dirigé tel que nous avons commencé à l'expérimenter, avec sa méthodologie évolutive, permet de répondre à la diversification de la demande des étudiants.

Convaincus que l'apprentissage ne peut se faire que dans l'interaction avec autrui dans la co-réalisation d'une tâche difficile (Vygotski), nous avons privilégié le contact entre apprenant(s) et enseignant et favorisé l'échange entre novice et expert. Nous avons porté un réel intérêt à la qualité de la relation entre enseignant et apprenant, la dimension affective étant une des composantes majeures de l'acquisition d'une langue étrangère (Krashen). Cette dimension est d'autant plus importante que l'étudiant qui choisit la voie de l'auto-apprentissage dirigé accepte

de remettre en question les représentations qu'il a construites autour de ce qu'est l'acquisition d'une langue et doit constamment mettre en œuvre des mécanismes d'accommodation (Piaget) qui lui permettent de s'approprier des connaissances et des savoir-faire nouveaux.

Cette nouvelle approche a ses exigences. Elle implique que l'on passe d'une logique des environnements pédagogiques minimalistes (approche disciplinaire, qui va du simple au complexe) à une logique des environnements pédagogiques maximalistes¹⁹ (approche transdisciplinaire, qui va du complexe au simple) qui provoquent des déséquilibres cognitifs chez les étudiants et les poussent à développer « une perception et une compréhension plurielles et polyvalentes de la réalité » (Tardif 2002, 22-23).

Nous proposons deux formules d'apprentissage « seul, à son rythme et encadré ». Ces deux formules, labiles et expérimentales attestent d'un changement de paradigme éducatif :

« Ce qui est en œuvre, c'est peut-être la substitution au modèle éducatif classique de modèles de pédagogie en contexte, de formations ouvertes, d'auto-formation, courant à la fois novateur et s'inscrivant dans une filière déjà ancienne et de modèles inédits. Une autre hypothèse serait que des systèmes différents seront appelés à coexister sur la base de compromis qui se négocient » (Barbot 2002, 5).

Dans notre société post-moderne, où la prise en charge de soi associée à l'esprit critique contribuent largement à l'épanouissement personnel, et à l'intégration sociale, un apprentissage du français langue étrangère « seul, à son rythme et encadré » nous semble être une des réponses intéressantes à inscrire progressivement institutionnellement. Nous avons fait ici une proposition, il y a en a d'autres. Nous souhaitons mettre en jeu les supports didactiques autrement et dans une relation qui stimule l'étudiant dans son apprentissage du français langue étrangère.

Bibliographie

- Albero B. et Barbot M.-J. (1992), « Mise en place d'un centre d'auto-apprentissage en contexte institutionnel ». *Le français dans le monde* (numéro spécial), 21-33.
- Balser J. et Paquier E. (2001), « Stratégies d'apprentissage ». *Le français dans le monde*, n° 317.
- Barbot M.-J. (2000), *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE international.
- Barbot M.-J. et Pugibet V. (2002), Introduction. *Le français dans le monde, Recherche et applications*, 4-6.
- Beaudet S. et Monnerie-Goarin A. (1993), « Petit lexique pour mémoire. Evaluation et certifications en langue étrangère ». *Le français dans le monde, Recherche et applications*, 57-61.
- Briet G. (2001), *Guide pour un auto-apprentissage de la prononciation*. Louvain-la-Neuve : Institut des langues vivantes (polycopié de cours).
- Cadre européen commun de référence (2001). Paris : Conseil de l'Europe / Les Editions Didier.
- Chevalier Y. et Perrin D. (1997), « Stratégies semi-autonomes d'apprentissage du français langue étrangère ». *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 16, 145-160.
- Chomsky N. (1975), *Reflections on language*. New-York : Pantheon Books.
- Descayrac C. (1992), « Les (auto-) apprentissages culturels et langagiers ». *Le français dans le monde* (numéro spécial), 100-109.
- Duda R. (2001), « Apprentissage autodirigé : le rôle du conseiller ». *Le français dans le monde*, 318, 34-36.
- Esch E. (2000), « Apprentissage tout au long de la vie et rôle social de l'évaluation et des nouvelles technologies ». *Le français dans le monde* (numéro spécial), 121-131.
- Gérer sa formation à l'UCL (2000). Louvain, 108.
- Grandcola B. (1995), « Préparation à l'autonomie ». *Le français dans le monde* (numéro spécial), 13-16.
- Gremmo M.-J. (2000), « Autodirection et innovation ». *Le français dans le monde* (numéro spécial), 5-15.
- Holec H. (1988), *Autonomie et apprentissage dirigé*. Conseil de l'Europe : Hatier.
- Holec H. (1992), « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé ». *Le français dans le monde* (numéro spécial), 46-52.
- Krashen S. D. (1985). *The input Hypothesis*. Londres : Longman.
- Lebrun M. (2002), *Courants pédagogiques et technologies de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (article en ligne : <http://www.ipm.ucl.ac.be>)
- Mersch-Van Turenhout S. (1989), *Gérer une pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Pask G. (1976), Styles and Strategies of Learning ». *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Paquir E. et Veltcheff C. (2002), « Pas de centre d'auto-apprentissage sans coopération avec les enseignants et les institutions ! » *Le français dans le monde, Recherche et applications*, 153-164.
- Piaget J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : PUF.
- Porcher L. (1991), *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Porcher L. (1992), « Omniprésence et diversité des auto-apprentissages ». *Le français dans le monde* (numéro spécial), 6-14.
- Porcher L. (1993), « Le temps, l'éclectisme, l'évaluation ». *Le français dans le monde, Recherche et applications*, 188-192.
- Przesmycki H. (1991), *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Rochex J.Y. (1997), « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle ». *Revue française de pédagogie*, 120, 105-147.
- Tagliante C. (1994), *La classe de langue*. Paris : CLE international.
- Tardif J. (2002), « La contribution des technologies à l'apprentissage : mythe ou réalité conditionnelle ». *Le français dans le monde, Recherche et applications*, 15-25.
- Tebbi T. (2000), « L'apprentissage auto-dirigé entre Erasme et la nouvelle technologie ». *Le français dans le monde* (numéro spécial), 113-120.

Vanderwalle M. et Verdonck A. (1999), *Apprendre à apprendre les langues à l'école*. Louvain-la-Neuve : Van In.

Notes

¹ Ce texte a aussi fait l'objet d'une communication à l'Université de Technologie de Compiègne lors du Colloque « Usage des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères » (28-30 mars 2002).

² masuy@ilv.ucl.ac.be

³ briet@ilv.ucl.ac.be

⁴ pairon@ilv.ucl.ac.be

⁵ Ainsi, à la suite du Colloque de 1998 à Glion (Suisse) sur les défis de l'université au XXI^e siècle, l'Université catholique de Louvain (UCL) a mis en place un programme intitulé « Gérer sa formation » qui vise à développer une pédagogie active au sein de laquelle l'étudiant se prend en charge. Ce dernier doit travailler par objectif et établir la manière d'atteindre cet objectif. Cette façon de procéder entraîne une réforme en profondeur des programmes et des cours universitaires. Une seule faculté a, pour le moment, engagé cette réforme à l'UCL (la Faculté des sciences appliquées en septembre 2001). La Faculté de philosophie et lettres réforme sa candidature en septembre 2002.

⁶ La troisième édition de WEM « World Education Market » a eu lieu à Lisbonne en mai 2002.

⁷ En effet, seul le très bon élève est « capable de prendre en charge son propre apprentissage, même s'il n'a jamais eu de formation autonomisante » (Trebbs, 2000, 115).

⁸ Ces quatre dénominations sont empruntées à Arnaud Galisson dans son exposé d'ouverture du Colloque UNTELE 2002 de Compiègne.

⁹ Font partie de ces moyens la motivation, les situations contextuelles, les capacités cognitives, les représentations, etc.

¹⁰ L'objectif final est d'atteindre le savoir-être, « cet état où les connaissances sont suffisamment assimilées et comprises et les techniques suffisamment maîtrisées pour qu'en situation nouvelle, on puisse agir comme par réflexe, trouver seul un point de départ judicieux, utiliser naturellement de bonnes grilles d'analyse en se méfiant de ses points faibles, structurer sans trop d'effort, pressentir l'importance des synthèses, des conclusions » (Mersch-Van Turenhout 1989, 113).

¹¹ Le « learning » d'une langue est différent de l'acquisition. C'est la connaissance des règles, c'est avoir une connaissance consciente de la grammaire. Le « learning » est secondaire par rapport à l'acquisition, contrairement à ce que l'on croyait précédemment.

¹² Ce qu'il appelle « The Input Hypothesis » est la partie centrale de sa théorie générale d'apprentissage. L'hypothèse de l'Input revendique que les humains apprennent le langage d'une seule manière : en comprenant des messages ou en recevant des « input compréhension ». Selon lui, nous progressons selon l'ordre naturel en comprenant des messages qui comprennent des structures du niveau immédiatement supérieur à notre niveau actuel de compétences. Nous allons de *i* notre niveau actuel, vers *i + 1* (le niveau suivant dans l'ordre naturel) Parler ne peut être enseigné directement, mais émerge de soi-même comme le résultat d'une capacité à construire, via une compréhension.

¹³ Idéalement, ces ressources devraient être accessibles en ligne.

¹⁴ Le portfolio FLE porte sur les 4 capacités croisées (compréhension/production, oral/écrit), mais on s'oriente vers des portfolio qui travaillent sur des compétences partielles comme, par exemple, le portfolio FLE de phonétique (Briet 2001).

¹⁵ Pour l'étudiant de niveau débutant, elle s'effectue en anglais ou en espagnol, mais le manque de maîtrise du vocabulaire métacognitif ou plus simplement abstrait ne permet pas de pousser l'analyse très loin.

¹⁶ Signalons que d'autres expériences se font dans un contexte institutionnel et financier favorable, comme la création du centre d'auto-apprentissage dirigé (CAA) au Centre culturel et de coopération linguistique de Brème (CCCL) (Paquier et Veeltcheff 2002).

¹⁷ L. Porcher montre bien que les modules courts sont plus adaptés aux modes de vie contemporains que les modules longs, qui excluent des apprenants potentiels par un trop grand décalage entre le temps « subjectif » et le temps « contraint » (Porcher 1993, 189).

¹⁸ On pourrait imaginer donner une heure en présentiel et donner au groupe la possibilité d'occuper un local deux fois une heure par semaine pour se rencontrer et organiser son travail. La supervision pourrait être menée par deux professeurs conjointement et équivaldrait, en terme de charge horaire, à un cours d'une heure par semaine.

¹⁹ Les environnements pédagogiques maximalistes ont six caractéristiques principales : l'authenticité des situations d'apprentissage, la transdisciplinarité, le déséquilibre cognitif, la constance de l'apprentissage et la variation du temps, les interactions constantes entre la théorie et la pratique, l'enchâssement des évaluations dans les situations d'apprentissage elles-mêmes (Tardif 2002, 22).

Ouvrages récents :

Silvia Lucchini, *Lingua, scuola e immigrazione. L'apprendimento della lettura*. Iris 1, 2001, 128 pp., 12,50 €

Ad Hermans, *Notions de sociologie*. Proximités. Sociologie 1, 2001, 74 pp., 8,00 €

Silvia Lucchini, *L'apprentissage de la lecture en langue seconde. La formation d'une langue de référence chez les enfants d'origine immigrée*. Iris 2, 2002, 222 pp., 20,50 €

Marie-Pierre Mayar, éd., *Sécurité alimentaire et terminologie. Dire le réel ?*

Proximités. Terminologie 1, 2002, 252 pp., 24 €

Protas Nisubire, *La compétence lexicale en français langue seconde*. Proximités.

Didactique 1, 2002, 208 pp., 20,50 €

Jacques Carion, Georges Jacques et Jean-Louis Tilleuil, éd., *Aventures et voyages au pays de la Romane. Pour Pierre Massart*, 2002, 358 pp., 32 €

La lettre de la S.S.U.B. n° 20, 2002, 28 pp., 4 €

Le Langage et l'Homme, t. 37. 1 - 2, 2002, 35 € les deux fascicules, 25 € par fascicule isolé.

Bernadette Deltour, Jean Evrard, et al., *L'approche du très grand prématuré*, Écoute 1, 2001, 44 pp., 4 €

Bon de commande à renvoyer à :**« InterCommunications » SPRL**

40 rue de Hanret

B – 5380 Cortil-Wodon Tél. et fax : 32(0)81.83.42.62

Je soussigné(e) :

Nom et prénom (en capitales) :

Société : n° TVA :

Rue : n° : Bte :

C.P. : Localité : Pays :

☐ m'abonne au « Langage et l'Homme ».

☐ commande les volumes suivants :

..... au prix de :TVAC

..... au prix de :TVAC

..... au prix de :TVAC

..... au prix de :TVAC

montants à majorer des frais de livraison.

Mode de règlement :

À payer à la réception de la facture.

Pour la Belgique :

- Par virement : sur le compte 193-1220642-15 ou 000-0191783-14.
- En espèces.

Pour tous les pays :

- Par mandat postal (euro-giro).
 - Contre remboursement.
 - Par carte bancaire ☐ Visa, ☐ MasterCard, ☐ EuroCard
- N° de la carte :
Date d'expiration : /
Lieu et date :
Signature :

LE LANGAGE ET L'HOMME

SOMMAIRE

Dossier F.L.E.S.

Luc COLLÈS — Images et sons, dernière version... L'actualité sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) et le FLE.....	3
Luc CANAUTTE — L'E.A.O. en FLE : quel avenir pour l'enseignement, quels enseignements pour l'avenir ? De l'usage raisonné d'Internet et du multimédia.....	9
Christian NOYON — TICE et FLE : balises pour l'enseignement / apprentissage.....	23
Françoise BERDAL-MASUY, Geneviève BRIET et Jacqueline PAIRON — Apprendre seul, à son rythme et encadré.....	39
Anne et Alain DRESSE-COLLARD — Le français en ligne et en vis-à-vis. Un projet concret d'enseignement et d'apprentissage du FLE assistés par Internet.....	57
Geneviève BRIET — Apprendre et enseigner avec TV5 et son site web.....	73
Christophe RONVEAUX — Former les enseignants à l'interaction par la réflexivité en réseau.....	87

Varia

Agnès ELTHES — Exercices de développement de la mémoire des textes avec des étudiants traducteurs-interprètes.....	93
Nicole GRUTMAN — Projet pédagogique d'évaluation continue et d'expérience de gestion de débat.....	113
Ioana BALACESCU et Bernd STEFANINK — Du structuralisme au cognitivisme : la créativité au fil des théories de la traduction	125
Isabelle COLLOMBAT — Pseudo-traduction : la mise en scène de l'altérité.....	145
Sergueï TCHOUGOUNNIKOV — À propos de la notion de « pseudomorphose » dans la pensée formaliste russe	157
Lubov SEROVA — Les dérivés des anthroponymes dans la presse française et leur traduction en russe.....	167
Christophe MEURÉE — Le silence et la mort. Malédiction et défiguration dans la littérature belge d'expression française.....	171
Recensions.....	189

© E.M.E. «InterCommunications» Sprl
B - 5380 Cortil-Wodon

ISSN : 0458-7251
ISBN : 2-930342-16-1
Dépot légal : 2003/9202/01
Prix : 25 €