

## Cinquième journée interrégionale de Français Langue Etrangère

### Le FLE en pratique(s)

#### Programme

- 9h00** : Accueil des participants  
Salle Hoepfner  
Bâtiment Le Patio  
Université Marc Bloch, Strasbourg
- 9h30** : Ouverture de la journée d'études  
- Emmanuelle HUVER, présidente de l'AREFLE  
- Laurent Masegeta KASHEMA, responsable de la filière FLE de l'Université Marc Bloch de Strasbourg
- 9h45** : Le SAAS (système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien) du CRAPPEL : nouveaux dispositifs et nouveaux rôles pour l'apprentissage des langues autrement  
Sophie BAILLY et Maud CIEKANSKI (Maître de conférences et doctorante au CRAPPEL, Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues, Nancy)
- 10h45** : Pause
- 11h00** : Le goût  
Tania CHIAROMONTE et Marie-Christine BRUNACHE (Formatrices de FLE à l'Université de Syracuse, Strasbourg)
- 11h30** : Evaluer autrement : le scénario d'évaluation  
Emmanuelle HUVER (JE 2449 Dynadiv, Université François Rabelais, Tours)
- 12h00 - 14h00** : Repas
- 14h00** : Activités ludiques et activités d'apprentissage. Présentation et pratique d'une série d'activités et leur place dans le schéma d'une unité d'apprentissage  
François WEISS (Expert auprès du Conseil de l'Europe)
- 14h30** : La perception des articulatoires logiques en classe de FLE  
Emilia HILGERT (Responsable du DAFPEL, Dispositif d'aide en français aux étudiants étrangers, Strasbourg)
- 15h00** : Pause
- 15h30** : Les TICs en pratique  
Liliane KOECHER (Formatrice de FLE à l'ITIEF, Institut international d'études françaises, Strasbourg)
- 16h00** : Le positionnement linguistique  
Sylvie LEROY (Chargée de positionnement, Es.C.A.L., Strasbourg)

## Nouveaux dispositifs et nouveaux rôles pour l'apprentissage et l'enseignement des langues autrement

Sophie Bailly, Maître de Conférence, et Maud Ciekanski, Doctorante  
CRAPPEL, Université Nancy 2

A travers la présentation d'un système d'apprentissage autodirigé, nous proposons par notre communication de réfléchir aux pratiques d'apprentissage des langues étrangères en général et du FLE en particulier. La multiplication des ressources en langues dans le commerce, dans les centres de ressources et par l'augmentation des échanges linguistiques a favorisé la pratique des langues en dehors des temps d'enseignement. De quelles pratiques s'agit-il ? La plupart du temps, les apprenants sont limités par ce qu'ils savent faire ou croient bon pour eux. Ils essaient de recréer des situations d'apprentissage sans réellement savoir comment le faire et se retrouvent en situation d'autodidaxie. Pour permettre aux apprenants de continuer leur apprentissage des langues au-delà des cours, il apparaît utile de leur permettre d'apprendre à apprendre afin de développer leur capacité à auto-diriger leur apprentissage et de leur permettre d'utiliser pleinement les ressources à leur disposition.

Notre propos s'articulera en deux temps pour illustrer les principes d'une pédagogie de l'autonomie, qui n'est en rien l'apanage des seuls dispositifs en auto-direction. Pour ce faire, nous reprendrons l'exemple des pratiques d'autonomisation que le CRAPPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) développe au sein du dispositif d'apprentissage en auto-direction avec soutien (le SAAS), destiné à l'apprentissage individuel des langues d'un public adulte et qui vise deux finalités : le développement de la compétence langagière de l'apprenant et le développement de sa compétence d'apprentissage. A travers la présentation du dispositif, nous montrerons comment le développement de la capacité à apprendre est rendu possible et quelles sont les transformations à opérer au niveau de la relation pédagogique. Dans un deuxième temps, nous montrerons comment ces pratiques autonomisantes peuvent être une alternative intéressante pour la conduite de classe de langue, en proposant une adaptation de certaines techniques de conseil.

## Première partie : Description d'un dispositif d'apprentissage auto-dirigé pour apprendre les langues autrement

### 1. Fonctionnement du SAAS

#### 1.1. Description du dispositif

Le SAAS a été mis en place dans les années 70 par le CRAPEL afin de proposer une alternative pédagogique à l'enseignement des langues, dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Cette offre s'adresse à des adultes et de jeunes adultes souhaitant commencer, reprendre ou compléter un apprentissage de langues étrangères (FLF, anglais et espagnol) sans être enseignés, c'est-à-dire en apprenant sans la médiation d'un enseignant. Le dispositif vise à développer cette capacité d'apprendre en auto-direction en permettant à l'apprenant d'acquérir des savoirs et des savoir-faire spécifiques à l'apprentissage des langues étrangères, par la prise de conscience et la modification éventuelle de ses représentations et par l'amélioration de ses savoirs et savoir-faire d'apprentissage. Cette offre d'autoformation est adaptée aux besoins langagiers et d'apprentissage de chaque apprenant. L'apprentissage y est totalement individualisé.

L'apprenant a accès pendant trois mois à une variété de ressources techniques, matérielles et humaines, incluant le centre de ressources en langues de l'Université Nancy 2 (le CLYC) et neuf séances de conversation individuelles avec des locuteurs natifs. Les différentes interactions que l'apprenant va développer avec les ressources mises à sa disposition vont lui permettre de progresser en langue, mais aussi vont lui permettre de développer une certaine expertise par rapport à ses procédures d'apprentissage : l'apprenant apprend à apprendre tout en apprenant la langue.

Pour l'aider à mettre en place son apprentissage, l'apprenant peut rencontrer individuellement un conseiller lors d'entretiens de conseil. Ces rencontres ne sont pas des cours particuliers de langue, mais des discussions méthodologiques avec un expert en apprentissage des langues. Lors des entretiens individuels, l'apprenant peut obtenir de l'aide pour la détermination de ses besoins, objectifs et/ou programme, pour le choix de documents à partir d'un fichier, et pour la réalisation de son apprentissage.

4

### 1.2. L'entretien de conseil

Lors des entretiens de conseil, l'apprenant rend compte de ce qu'il a fait pendant ses moments de travail individuel (objectifs réalisés, documents travaillés et techniques utilisées, temps passé, difficultés rencontrées et succès obtenus) et prépare avec le conseiller ce qu'il fera pour poursuivre son apprentissage (changement ou maintien des objectifs, choix des documents, prévision des techniques à utiliser, etc.). Le SAAS propose une alternance entre des temps de travail individuel et des rencontres ponctuelles qui viennent réguler la démarche d'apprentissage de l'apprenant. Il y a donc alternance entre l'apprentissage linguistique et une réflexion sur la propre démarche d'apprentissage de l'apprenant.

C'est à travers ses diverses interactions d'apprentissage que l'apprenant va pouvoir faire évoluer ses pratiques. Les ressources dont il peut disposer dans le SAAS peuvent être groupées en cinq catégories :

- *Les documents authentiques sonores* : ce sont les émissions de radio, télévision, perçues en direct ; les enregistrements de telles émissions utilisés en différé. Les supports techniques de ces documents peuvent être les cassettes son, vidéo, les cédéroms, DVD, certains sites internet ;
- *Les documents authentiques écrits* : articles, textes de vulgarisation scientifique, romans, rapports, récits, faits divers, reportages, extraits de magazines, brochures publicitaires, livres, sites internet, etc. ;
- *Les documents didactiques* : extraits de méthodes avec cassettes son et vidéo, cédéroms, livres, sites internet, dictionnaires ;
- *Les ressources matérielles* : équipements permettant l'utilisation des documents : magnétophone équipé de micro, téléviseur et magnétoscope, caméscope, ordinateurs avec lecteurs de cédéroms et DVD, etc. ;
- *Les ressources humaines* : locuteurs natifs, autres apprenants de langue, conseiller, autre personne ressource.

Ces ressources peuvent être fournies par le centre de ressources ou appartenir à l'apprenant.

Les entretiens de conseil sont de véritables moments de formation. Par la discussion avec le conseiller, l'apprenant va être amené à faire évoluer ses savoirs et savoir-faire. Il va être amené à formuler les critères de décision qu'il utilise pour organiser son apprentissage, et en les formulant pour le conseiller, il va se les expliciter pour lui-même et ainsi prendre

5

conscience de ce qui sous-tend ses pratiques. En effet, son passé éducatif, ses expériences personnelles et professionnelles, mais aussi l'air du temps et le contexte culturel dans lequel il évolue ont une influence sur ses pratiques d'apprentissage et sont à l'origine des représentations qu'il se fait de l'apprentissage des langues et de son rôle d'apprenant.

Ces représentations recouvrent tout à la fois (Carette et Castillo, 2004) :

- Les attitudes, c'est-à-dire ce que l'apprenant aime ou n'aime pas ;
- Les valeurs, c'est-à-dire ce que l'apprenant juge bien ou mal, bon ou mauvais ;
- Les croyances, c'est-à-dire ce qu'il croit bien ou mal faire, sans critères précis pour évaluer sa croyance ;
- Les représentations à proprement parler, c'est-à-dire ce que l'apprenant pense, à partir de son expérience antérieure et de certaines informations qu'il a pu avoir de diverses façons.

Aussi, l'un des objectifs de l'entretien de conseil est-il de conduire l'apprenant à expliquer les représentations qui interviennent dans ses choix d'apprentissage, de manière à déclencher chez lui une évolution vers la construction de représentations plus adéquates. La confrontation avec les propositions d'un observateur expert participe de la mise en place d'un apprentissage plus efficace. C'est la conscientisation de sa culture langagière et de sa culture d'apprentissage qui semble jouer chez l'apprenant le rôle de levier pour une démarche d'apprentissage plus autonome.

## 2. Transformation de la démarche d'apprentissage

Par les procédures pédagogiques qu'il met en place, le dispositif engendre une transformation du rôle de l'apprenant. En effet, celui-ci est au centre du dispositif d'apprentissage, dans la mesure où l'on peut parler d'une formation centrée sur les besoins et les objectifs langagiers et d'apprentissage de l'apprenant. Il décide de son programme d'apprentissage et des ressources qu'il souhaite utiliser. Il décide également des modalités d'aide dont il a besoin pour atteindre ses objectifs. L'apprenant est ainsi aux commandes de son apprentissage. La transformation de sa démarche d'apprentissage se réalise notamment au travers de sa propre prise en charge de l'apprentissage et de la prise d'un certain nombre de décisions concernant l'orientation à donner à son apprentissage.

Selon le degré d'autonomie à la fois perçu et visé par l'apprenant, la prise en charge de son apprentissage se fera de manière :

- partielle ou totale ;
- individuelle ou collective ;
- évolutive dans le temps et selon le domaine d'apprentissage ;
- accompagnée ou indépendante d'un conseiller, selon les étapes de l'apprentissage.

Les décisions que l'apprenant prend pour orienter son projet d'apprentissage participent de la démarche d'autonomisation que met en place le dispositif de formation. A la différence d'une démarche d'apprentissage relevant plutôt de l'autodidaxie, l'apprenant, dans un dispositif d'apprentissage en auto-direction, est amené à prendre des décisions raisonnées et non intuitives, préparées et non spontanées (Gremmo et Holec, 1986/1987), et qui concernent tout à la fois les objectifs, les moyens, la gestion du déroulement de l'apprentissage et l'évaluation des acquisitions visées, et de ses procédures d'apprentissage.

Dans le SAAS, et à la différence des situations relevant de l'athétrodirection (Holec, 1992) comme le sont habituellement les situations d'enseignement/apprentissage en salle de classe, il incombe à l'apprenant de prendre le contrôle de son apprentissage. Il en résulte ainsi une modification de son statut, puisque d'élève il devient apprenant autonome. Cette modification est engendrée par la redéfinition des rôles et des statuts de l'apprenant et de l'expert en apprentissage dans la relation de conseil. En effet, la relation de conseil se caractérise par la mise en place d'un rapport de places plus symétrique entre l'apprenant et le conseiller. Nous utilisons le terme de « symétrique » au sens donné par l'École de Palo Alto : une relation symétrique implique que les interlocuteurs se trouvent dans la même position, avec la même force de négociation relationnelle. La parole de l'apprenant et celle du conseiller ont théoriquement le même poids dans la négociation du projet d'apprentissage en autonomie.

Cette modification du rôle de l'apprenant se manifeste également dans l'exercice que ce dernier fait de sa propre expertise et de la régulation de son apprentissage, notamment lors des diagnostics qu'il porte sur les activités d'apprentissage qu'il a menés. L'exercice de son expertise joue un rôle complémentaire à l'expertise du conseiller - davantage scientifique - pour le développement de sa compétence d'apprentissage en autonomie. L'étape d'auto-évaluation joue un rôle central dans le développement de l'autonomie de l'apprenant car elle permet de développer la capacité de réflexion de l'apprenant sur son apprentissage, de mettre au jour les critères et les normes que l'apprenant utilise pour définir ses activités

d'apprentissage et de réguler sa démarche d'apprentissage. L'auto-évaluation porte sur soi-même, sur le résultat de l'apprentissage et sur toutes les variables d'apprentissage. Selon Barbot et Camarri, « dans une pédagogie visant l'autonomie, l'évaluation est l'instrument prioritaire de l'autorégulation de l'apprentissage » (1999, p.220).

### 3. Accompagner l'auto-direction de l'apprentissage

Les études menées sur le fonctionnement de l'apprentissage dans les dispositifs à visée autodirective (Albero, 2000) tendraient à plaider pour la mise en place d'un accompagnement de l'apprentissage autodirigé pour notamment deux raisons : d'une part, diminuer le nombre d'abandons de la part des étudiants dans les dispositifs en auto-direction et d'autre part, garantir la mise en place de pratiques d'apprentissage adaptées à ces nouveaux environnements d'apprentissage.

Afin de pallier la défection des apprenants, le maintien de l'offre d'un soutien à l'apprentissage en auto-direction, même si les apprenants l'utilisent peu, permettrait ainsi de diminuer les facteurs anxio-gènes liés à la nouvelle situation d'apprentissage. Le soutien permet également de créer un lien social stimulant pour l'apprentissage, tout comme le développement de regroupement d'apprenants pour des séances de simulation ou de conversation avec un locuteur natif, comme on peut l'observer dans de nombreux centres de ressources (le dispositif d'Apprentissage de l'anglais en semi-autonomie du CNAM, le CLYC - Centre de Langues Yves Châlon - à l'Université Nancy 2, pour ne donner que deux exemples).

L'existence d'un dispositif d'aide à l'apprentissage en auto-direction garantit à l'apprenant une certaine validité des démarches mises en place au cours de son travail personnel. Cette garantie lui est nécessaire pour légitimer et transférer les compétences qu'il construit au cours de son apprentissage. Cela contribue également au développement de son autonomie dans la mesure où, en interagissant avec le conseiller, il est amené à prendre conscience de ses représentations sur les langues et sur l'apprentissage, et à réfléchir aux stratégies qu'il utilise pour mener à bien ses activités d'apprentissage. Dans le SAAS, cet accompagnement est assuré par un conseiller dont le rôle consiste à aider l'apprenant à développer ses critères, se constituer un programme d'apprentissage et réfléchir à la réalisation de ce programme, par le biais de trois types d'aide décrits par Gremmo (1995) : une aide conceptuelle, une aide méthodologique et un soutien psychologique.

8

Le tableau ci-dessous, repris de Carette et Castillo (2004) permet de comparer, par quelques exemples, la spécificité des modalités de conseil par rapport aux modalités d'enseignement telles qu'elles sont définies par le contrat implicite de la communication en salle de classe : les actes de parole du conseiller se définissent comme des suggestions, et moins comme des injonctions ou des requêtes. D'autre part, ils viennent en réaction aux interventions de l'apprenant et dépendent de ses réactions. Le conseil se caractérise également par des modalités de travail collaboratives, notamment par le recours à des négociations nombreuses avec l'apprenant :

Enseigner	Conseiller
Donner de l'information sur la langue	Suggérer des ressources pour découvrir le fonctionnement langagier
Expliquer le déroulement d'une activité	Suggérer des techniques de travail
Stimuler	Soutenir psychologiquement
Donner une réponse	Suggérer comment trouver la réponse
Contrôler l'interaction	Gérer l'interaction Apprenant-Conseiller
Contrôler le déroulement d'une activité d'apprentissage	Aider à la gestion de l'apprentissage en différencié
Évaluer l'acquisition ou la participation	Aider à évaluer soi-même sa production ou sa compréhension
Apporter du matériel	Proposer et analyser du matériel

Selon l'expression de Gremmo (1995), « conseiller n'est pas enseigner ». En effet, nous établissons une différence entre l'enseignement et le conseil selon qui prend en charge la direction de l'apprentissage. Dans l'enseignement, l'enseignant exerce un contrôle sur le déroulement de l'apprentissage, porte une expertise sur l'utilisation faite de la langue-cible, anime et organise l'apprentissage et contribue à la construction par l'apprenant de savoirs et de savoir-faire par la transmission qu'il met en place.

Dans le conseil, le conseiller prend en charge l'animation de l'interaction de conseil lors des entretiens de conseil. Il peut faciliter l'accès à des ressources auxquelles l'apprenant n'a pas recours en les lui présentant lors des entretiens. Il porte une expertise sur l'apprentissage

9

de la langue qu'il discute avec l'apprenant et accompagne ce dernier dans la mise en place de sa démarche d'apprentissage. Il s'agit d'une autre modalité d'intervention pédagogique, par laquelle les procédures d'apprentissage comptent tout autant, sinon plus que le résultat de l'apprentissage, dans la mesure où les décisions concernant le résultat de l'apprentissage n'incombent qu'à l'apprenant.

Dans les dispositifs en auto-direction, le rôle du conseiller est double. Il intervient auprès de l'apprenant dans une relation d'aide à l'apprentissage, à la demande de l'apprenant, que ce soit en face-à-face, en individuel, ou en groupe. Il intervient également dans le centre de ressources qu'il contribue à alimenter et à mettre à jour par la sélection et le classement de nouvelles ressources. Il joue un rôle de producteur de ressources pour l'apprentissage, de concepteur d'environnement facilitant l'autonomie, notamment en mettant à disposition de l'apprenant trois types de ressources qui sont les documents authentiques, les documents didactiques et les documents de soutien (Carrette et Holec, 1995). Il joue également un rôle de régulateur des conditions de l'apprentissage.

#### 4. Quelle relation formative dans l'entretien de conseil ?

La finalité de la relation formative de l'entretien de conseil est de permettre l'autonomisation de l'apprenant. Nous commenterons les spécificités de cette relation au travers de quatre caractéristiques : une relation d'aide, une communauté de savoirs, une communauté de pratiques et une relation autonomisante.

##### 4.1. Une relation d'aide

L'observation des entretiens de conseil, tels que nous avons pu les filmer dans le SAAS à des fins de recherche, nous permet de qualifier la relation de conseil de relation d'aide centrée sur les procédures d'apprentissage de l'apprenant, à partir des expériences d'apprentissage que ce dernier a pu mener lors de son travail individuel. La finalité de l'aide du conseiller est de permettre à l'apprenant de réfléchir sur son expérience de manière à ce qu'il construise des compétences transférables à d'autres situations d'apprentissage autonomes. Le conseiller n'évalue pas les progrès langagiers de l'apprenant mais sa capacité à autodiriger son apprentissage, notamment en prêtant attention à la quantité et à la qualité des critères et des catégories d'analyse que l'apprenant possède.

La relation formative entre l'apprenant et le conseiller peut prendre différentes formes selon la modalité d'intervention choisie par le conseiller, en fonction des besoins perçus chez

l'apprenant ou déclarés par ce dernier. Nous distinguons deux types de modalités d'intervention :

- une modalité de collaboration
- une modalité de complémentarité.

Nous parlons de **collaboration** lorsque l'apprenant et le conseiller travaillent en commun, lors de l'entretien de conseil, à l'élaboration de programmes, à la négociation des critères de décision et au choix des ressources et techniques utilisées dans l'apprentissage. Nous parlons de **complémentarité** lorsque la relation entre le conseiller et l'apprenant est provoquée par une demande particulière de l'un des deux et va ainsi engendrer une relation d'inégalité temporaire, dans laquelle les interlocuteurs se trouvent dans des positions relationnelles différentes. C'est par exemple le cas lors d'une demande de bilan par le conseiller ou de ressources particulières ou lors d'une demande d'aide à la résolution de difficultés par l'apprenant.

Ces différents rapports de place au sein de l'entretien de conseil engendrent une redéfinition permanente des rôles de l'apprenant et du conseiller selon le déroulement de l'apprentissage, mais aussi selon le déroulement de l'interaction de conseil. Le conseiller peut ainsi être tout à la fois évaluateur, fournisseur de ressources et/ou collaborateur dans la mise au point d'une simulation en expression orale. Quant à l'apprenant, il peut ainsi être évaluateur de son apprentissage, expert de sa propre situation de travail et/ou demandeur de ressources, etc. Pour nous, cet aspect est fondamental pour la transformation des démarches d'apprentissage de l'apprenant. Comme pour toute innovation pédagogique, l'autonomisation a besoin d'être accompagnée et explicitée. Cela signifie donc que la négociation des rôles de chacun ne peut se faire uniquement lors de la première rencontre, mais doit être continue et régulière.

##### 4.2. Une communauté de savoirs

En termes de finalités formatives, la relation entre l'apprenant et le conseiller permet la mise en place d'une communauté de savoirs, autour de la transmission/construction de savoirs et de savoir-faire pour l'auto-direction. Ces savoirs et savoir-faire sont conceptuels et méthodologiques et concernent ce que signifie apprendre une langue et apprendre en auto-direction dans le SAAS. Pour la communauté de savoirs ainsi définie, apprendre une langue c'est :

- développer des savoirs sur la langue-culture qui relèvent de la culture langagière que prône le dispositif d'apprentissage, à l'appui des avancées récentes des sciences du langage et de la didactique des langues. Ces savoirs concernent la nature et le fonctionnement des langues ainsi que le comportement langagier ;
- développer des techniques et des procédures d'apprentissage qui relèvent de la culture d'apprentissage partagée par les conseillers du dispositif, en termes de savoirs linguistiques (psycho-linguistiques et socio-linguistiques), et de savoirs sur l'acquisition ;
- développer des ressources et des techniques de travail particulières qui permettent le développement d'une expertise nécessaire à l'auto-direction de l'apprentissage, par le biais notamment de critères d'évaluation des supports et des contenus d'apprentissage par rapport aux objectifs langagiers et d'apprentissage visés.

#### 4.3. Une communauté de pratiques

La relation formative entre le conseiller et l'apprenant s'apparente également à une **communauté de pratiques**, pour reprendre la notion développée par Wenger (1998/1999) et adaptée à l'apprentissage autodirigé dans Bailly et Ciekancki (à paraître), dans la mesure où elle permet l'établissement d'une culture commune d'apprentissage, en termes de critères d'analyse et de description, de valeurs et de normes d'apprentissage de la langue, qui participe de l'adaptation et de l'engagement de l'apprenant dans le dispositif d'apprentissage en auto-direction. Au même titre que l'on parle de la culture scolaire, les dispositifs en auto-direction relèvent d'une culture d'apprentissage spécifique qui génère certaines manières d'apprendre et les significations et les valeurs à accorder à certaines pratiques, et qui configure également une certaine identité d'apprenant.

Le parallèle que nous établissons avec la notion de communauté de pratiques nous permet de mettre au premier plan de la relation formative la notion d'expérience d'apprentissage et le partage d'expériences : l'apprenant rend compte de son travail individuel et le conseiller participe de cette circulation de pratiques en rapportant soit des exemples de pratiques empruntés à d'autres autonomes, soit des exemples personnels de ses propres expériences d'apprentissage autodirigé. L'échange autour des pratiques d'auto-direction participe au développement de l'autonomisation de l'apprenant, en lui permettant de concevoir des manières d'apprendre plus pertinentes pour l'auto-direction et qui sont parfois étrangères ou éloignées de ses pratiques habituelles. Ces exemples mettent en exergue un aspect caractéristique de l'organisation de l'apprentissage dans les dispositifs en auto-

12

direction, tels que le SAAS, qui est la circulation des pratiques mises à disposition des apprenants. Dans une pédagogie de l'autonomie, il n'y a pas de pratique valable pour tous, transmise du conseiller à l'apprenant : les découvertes de l'apprenant permettent aussi d'alimenter les pratiques que rend possibles le SAAS.

#### 4.4. Une relation autonomisante

Comme nous l'avons rappelé en début de partie, la relation formative de l'entretien de conseil a pour spécificité d'être une relation autonomisante. Les différents travaux portant sur le rôle du conseiller dans les entretiens de conseil ont permis de mettre au jour deux caractéristiques du discours du conseiller jouant un rôle de levier pour l'autonomisation de l'apprenant : la négociation et la discussion qu'il mène auprès de l'apprenant.

Afin d'impliquer l'apprenant dans les différents choix qui déterminent son apprentissage, le conseiller négocie avec lui l'information dont il a besoin, ses objectifs d'apprentissage, ses ressources et supports de travail, les activités d'apprentissage, ainsi que les critères d'évaluation et la nature de son intervention. Par la négociation, l'apprenant et le conseiller définissent conjointement la mise en place de procédures de travail satisfaisantes pour l'apprenant. Cette négociation porte le plus souvent sur la culture langagière et la culture d'apprentissage, mais également sur le non-contrôle du conseiller sur le projet d'apprentissage de l'apprenant.

Par le questionnement et la discussion avec le conseiller sur sa démarche d'apprentissage, l'apprenant est amené à prendre conscience des critères qui sous-tendent ses choix et ses pratiques d'apprentissage et donc à réinterroger ses représentations et ses routines. Par ses suggestions, le conseiller ouvre l'apprenant à d'autres manières de travailler et crée ainsi de nouvelles perspectives d'apprentissage pour l'apprenant.

La structure de l'interaction de l'entretien de conseil contribue également à la mise en place d'une **relation autonomisante**. En effet, à la différence de la communication dans la salle de classe, l'apprenant est à l'initiative de l'interaction de conseil, il peut introduire les thèmes de la discussion et prendre en charge des actes de parole qui sont d'ordinaire dévolus à l'enseignant, comme la possibilité de poser des questions, de formuler des requêtes, de réorienter le discours et de prendre la parole. Si, comme nous l'avons vu, le conseiller gère l'interaction, notamment en relançant la parole de l'apprenant et en concluant l'entretien, il veille à lui laisser la parole autant que possible, par exemple en s'effaçant systématiquement, lors de chevauchements dans l'interaction. Il veille également à orienter le moins possible les

13

thèmes de l'entrecien, notamment en laissant le soin à l'apprenant d'initier l'échange. Pour nous, l'apprentissage par l'apprenant de cette communication d'entrecien de conseil participe de son autonomisation, dans la mesure où elle contribue à la configuration de son nouveau rôle dans l'apprentissage.

La finalité formative de l'entrecien de conseil est de permettre à l'apprenant d'avoir la capacité d'apprendre en auto-direction mais également de se créer les conditions d'apprentissage qui lui permettront d'apprendre de cette manière. Pour cela, les dispositifs d'apprentissage en auto-direction ancrent le plus possible la réflexion de l'apprenant sur les pratiques qu'il peut mettre en place dans son environnement immédiat (émissions télévisées, films, utilisation de ressources en ligne sur internet, revues didactisées ou journaux diffusés dans le commerce, etc.). La pédagogie de l'autonomie ainsi mise en place vise à permettre à l'apprenant de choisir ses modalités d'apprentissage, selon ses besoins et sa situation. Elle ne concurrence pas les pratiques d'enseignement/apprentissage, ni ne les remet en question. Elle se présente comme une alternative pédagogique qui, à en croire les observations que l'on peut faire des offres de formation en langue, s'articule de plus en plus de manière complémentaire à l'enseignement.

#### Deuxième partie : L'auto-direction appliquée à des groupes

Le SAAS est une offre d'auto-formation qui s'adresse à des individus, mais rien n'empêche d'en appliquer les principes à la prise en charge de groupes d'apprenants. Cette stratégie pédagogique différente peut inspirer de nouvelles conduites de classe (en auto et en hétéro-direction) dans lesquelles est accordée autant d'importance au développement de la capacité d'apprentissage qu'aux acquisitions langagières. L'apprentissage auto-dirigé est notamment une réponse possible et appropriée à la question de l'hétérogénéité des groupes comme, par exemple, celle des groupes d'élèves de FLE en France.

#### 1. L'auto-direction comme gestion de l'hétérogénéité d'une classe de FLE

Les groupes d'apprenants de FLE sont généralement composés d'adultes d'âges, de milieux et de réseaux sociaux variés, étudiants ou actifs et qui présentent parfois une importante diversité de langues et cultures d'origine. Les vécus et styles d'apprentissage, plus ou moins conditionnés par la culture d'origine, peuvent aussi présenter de plus ou moins grandes variations individuelles. Les rythmes de progression sont également susceptibles de

varier grandement d'un individu à un autre : les étudiants de FLE en France étant en immersion dans le milieu de la langue cible, leurs chances de progrès sont directement liées à leurs contacts avec le milieu environnant. D'une part, certains apprenants ont plus de contacts avec la langue et la culture cibles que d'autres (contacts plus fréquents ou plus intenses), d'autre part, des types de contact différents (travailler ou pratiquer un loisir avec des Français, avoir une connexion Internet, etc.) peuvent entraîner des variations dans le développement des savoirs et des savoir-faire.

La tâche de l'enseignant est compliquée par cette variété des sources d'hétérogénéité. Le contrôle des contenus en particulier lui échappe, puisque des apprenants en immersion peuvent faire leurs propres découvertes dans la langue et la culture cibles, avec leurs propres ressources, et devancer les progressions établies par l'enseignant ou la méthode.

Au lieu de "contenir" l'hétérogénéité ou de l'ignorer (ce qui est dommage pour certains apprenants qui risquent soit de sennuyer, soit de se noyer), il est possible de la prendre en compte et même de la mettre au centre de la démarche pédagogique en partant du principe que, puisque les élèves sont tous différents, ils ne devraient pas être obligés de tous apprendre la même chose au même moment, sauf s'il s'agit d'un choix réfléchi de leur part. La pédagogie différenciée (individualisation de l'enseignement) est une réponse possible à l'hétérogénéité des groupes, mais elle est souvent rejetée par les enseignants car très coûteuse en temps de préparation. L'auto-direction est une réponse, peut-être plus réaliste que la différenciation pédagogique, à la prise en compte pédagogique des différences des apprenants dans un groupe, dans la mesure où un grand nombre des tâches de l'enseignant est alors pris en charge par les apprenants eux-mêmes : choix des objectifs, des supports et des activités, choix des procédures d'évaluation et auto-évaluation (Cf. point 2. de la première partie). Elle a d'ailleurs déjà été adoptée par de nombreux enseignants dans diverses institutions éducatives et de formation pour gérer l'hétérogénéité des apprenants et/ou comme moyen de faire naître ou de renforcer la motivation (Duda, 1988).

#### 2. L'auto-direction en groupe en milieu institutionnel

##### 2.1. Dans le secondaire

Parmi les nombreuses expériences d'introduction de l'auto-direction pour l'apprentissage des langues étrangères au collège qui ont été menées en France et en Europe, nous ne citerons que deux exemples choisis parce qu'ils s'inspirent directement du SAAS décrit dans la première partie.

En Norvège, Turid Trebbi (1995) propose à ses élèves de FLE une approche pédagogique fondée sur la prise de décision des élèves dans leur apprentissage et combinant des éléments "purs" de l'auto-apprentissage et des moments d'enseignement dans une formule mixte originale (tableau 1).

Eléments d'auto-direction	Eléments d'hétéro-direction
-entre de ressources variées dans la classe	regroupement des élèves pour le "cours de langue de Turid"
choix d'objectifs par les élèves négocié avec l'enseignante	activités pour apprendre à apprendre en groupe classe (éveil aux langues et à leur apprentissage)
choix des supports par les élèves négocié avec l'enseignante	
auto-gestion du travail, réalisation du travail décidé	
auto-évaluation	
conseil	

Tableau 1 : combinaison d'éléments d'auto-direction et d'hétéro-direction dans la salle de classe

En France, à Cirey-sur-Verzouze, Catherine Malhomme (2001), a progressivement fait évoluer sa pratique en direction d'une prise de responsabilités plus importante de ses élèves d'un collège en ZEP en adaptant le modèle de Trebbi à des conditions pédagogiques et des moyens différents, comme le bénéfice d'une petite salle supplémentaire ou l'assistance d'un emploi-jeune.

## 2.2. Dans l'enseignement supérieur

D'autres applications des principes de l'auto-direction dans d'autres cadres institutionnels nancéens ont été décrites par des enseignants-chercheurs du CRAPEL : l'École des Mines (Mimer 1985) ; l'école d'architecture (Bailly et Petitdemange 1990), la Miage - Maîtrise d'Informatique Appliquée à la Gestion - (Moulden 1978), l'UT (Régent 1986/1987). Le DEFLE (Département de français langue étrangère) de l'Université Nancy 2 a récemment introduit l'apprentissage auto-dirigé dans le programme de formation des apprenants de FLE. Ces expériences ont permis de montrer que les principaux freins à cette alternative

pédagogique résident dans les représentations et les attitudes des acteurs pédagogiques engagés de près ou de loin dans toute démarche innovante.

## 2.3. Dans la formation continue

En France et ailleurs, plusieurs centres de formation continue pour adultes ont opté pour l'installation de centres de ressources en langues et pour l'introduction de pratiques de conseil en apprentissage. Le CRAPEL a par exemple organisé et animé de nombreuses formations à l'apprentissage auto-dirigé et au rôle de conseil pour les Greta et Dalco de la région parisienne, le CILL (Centre de Langues de Luxembourg) ou encore le Forum en Belgique (Office Communautaire et Régional de l'Emploi et de la Formation Professionnelle). Au cours de ces formations, l'accent est mis sur la prise de conscience des pratiques pédagogiques et sur la transformation du rôle pédagogique de l'expert de référence, nommé enseignant ou professeur dans l'enseignement classique et spécialiste de la langue enseignée, et nommé conseiller ou tuteur dans l'apprentissage auto-dirigé avec soutien et spécialiste de l'apprentissage des langues (Bailly 1995).

## 2.4. Former des groupes à l'autonomie

Le passage d'une logique d'enseignement de la langue cible à une logique d'aide à l'apprentissage entraîne nécessairement des changements et des ajustements aux niveaux matériel et pédagogique. Au niveau matériel, la constitution d'un centre de ressources, même modeste, est assez facilement réalisable et peut même être progressive (Malhomme 2001), l'important étant de bien réfléchir à l'accessibilité des ressources proposées aux apprenants (Carrette et Holce 1995 ; Cembalo 1995). Au niveau pédagogique, certaines façons d'enseigner sont plus susceptibles que d'autres d'amener les apprenants à développer leur capacité à auto-diriger leur apprentissage (être autonome) (Cf. point 1.2. de la première partie).

Nous postulons qu'en enseignant autrement, il est possible d'amener les élèves à apprendre autrement. La liste qui suit (Encadré 1) contient une série de propositions de conduite d'enseignement qui devraient amener les apprenants à réfléchir ensemble et avec leur professeur à leur apprentissage, à prendre conscience de leurs représentations et de leurs pratiques d'apprentissage, et à les faire évoluer.

**Promouvoir l'autonomie des élèves dans la classe: propositions de conduites**

Présenter et discuter avec les élèves en début d'année des objectifs à atteindre pour la certification et des moyens pour les atteindre	
Laisser les élèves découvrir seuls les règles linguistiques	
Encourager les élèves à réfléchir sur leurs stratégies de communication en langue maternelle	
Faire des activités pour apprendre à apprendre les langues	
Faire expliciter leurs procédures d'apprentissage par les apprenants	
Aider les élèves à faire des hypothèses plutôt que de souffler la réponse	
Ne pas toujours chercher à faire comprendre la totalité d'un document	
Rendre accessibles les corrigés et les transcriptions	
Autoriser, expliquer et encourager l'usage de dictionnaires	
Laisser le choix aux apprenants de certains objectifs	
Expliciter les critères et les barèmes d'évaluation et de certification	
Avoir en classe en permanence ou à disposition, quelques magnétophones avec casques et micros, un lecteur de vidéo, un lecteur de CD (ou magnétophone à cassettes), un/des ordinateur(s) avec accès à Internet	
Avoir en classe ou à disposition des documents authentiques nombreux et variés et correspondant aux centres d'intérêt du public et plusieurs manuels de FLE	
Faire créer des exercices par les élèves	
Faire les activités de systématisation et de mémorisation en classe	
Discuter régulièrement en cours pour savoir comment se passe l'apprentissage	
Faire régulièrement remplir des fiches aux élèves pour évaluer les aspects positifs et négatifs de leur apprentissage	
Observer et discuter les réactions des élèves à la méthode	
Essayer de connaître les stratégies d'apprentissage des élèves, en discuter	
Mettre l'accent sur les stratégies nouvelles	
Faire tenir un journal de bord, individuel ou collectif	
Discuter avec les élèves ce qu'est "un bon apprenant de langues", "un bon enseignant de langues"	
Laisser aux élèves le choix des supports	
Ne pas noter les devoirs, ne pas utiliser de rouge	
Ne pas répondre à toutes les questions des élèves	
Faire créer aux élèves leurs tests	
Mettre en place une procédure d'évaluation continue	
Avoir des entretiens réguliers avec les élèves individuellement ou en petit groupe	
Proposer un choix de tâches "multi-vitesse" pour un même objectif	
Encadré 1 : Propositions de conduites pour promouvoir l'autonomie dans la salle de classe	

**Conclusions**

Promouvoir l'autonomie des élèves impliquerait donc pour le professeur de renoncer à une part de son pouvoir ou de son contrôle de la situation pédagogique, en donnant des choix aux élèves, en les laissant décider pour eux-mêmes. Cela peut-être fait en changeant totalement de pratique pédagogique (renoncer à l'hétéro-direction et opter pour l'auto-direction – qui n'est ni la liberté totale, ni l'anarchie) ou en centrant sa pratique pédagogique sur ce qui peut faciliter la prise d'autonomie des apprenants, autrement dit en se donnant pour objectif que les élèves apprennent à apprendre.

Ce changement de pratique équivaut à un changement de culture et à un changement de rôles qui implique l'enseignant tout autant que l'apprenant, d'où l'importance de négocier ce changement comme nous l'avons montré dans la première partie. Pour l'enseignant, il s'agit de passer du rôle de décideur extérieur à un rôle de facilitateur d'apprentissage qui aide l'apprenant à trouver sa voie, à prendre confiance en ses propres ressources et/ou à en découvrir de nouvelles, et à s'évaluer. Pour l'apprenant, il s'agit de passer d'un rôle de « consommateur » plus ou moins passif à un comportement plus responsable et plus réfléchi qui lui permet de décider et d'agir pour lui-même et par lui-même.

**Bibliographie**

Alberio B., 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel, du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan.

Bailly S. et Petitdemange G., 1990, « Construire son apprentissage : compte-rendu d'une expérience d'auto-apprentissage avec soutien en anglais pour des étudiants en architecture », *Mélanges CRAPPEL* 20, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2.

Bailly S., 1995, « La formation de conseiller », *Mélanges CRAPPEL* 22, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2, p.63-83.

Bailly S. et Ciekanski M., à paraître, « Learning as identity in practice : the role of the learner-adviser relationship in a supported self-directed learning structure », in Lamb T. et Reinders H (eds), *Supporting Self-directed Learning*, Peter Lang.

Barbot M-J., et Camatazzi G., 1999, *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris, PUF.

Carrette E. et Holce H., 1995, « Quels matériels pour les centres de ressources ? », *Mélanges CRAPPEL* 22, C.R.A.P.E.L. Université Nancy 2.

Carrette E., et Castillo D., 2004, « Devenir conseiller : quels changements pour l'enseignant? », *Mélanges CRAPPEL* 27, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2.

- Cembalo S.-M., 1995, « Le catalogue, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues », *Mélanges CRAPPEL 22*, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2, p. 95-104.
- Duda R., 1988, « Autonomisation et scolarisation en milieu scolaire », *Mélanges Pédagogiques 18*, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2, p. 49-57.
- Gremmo M.-J., 1995, « Conseiller n'est pas enseigner », *Mélanges CRAPPEL 22*, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2, p. 33-61.
- Holéc, H., 1992, « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé », PORCHER L. (coord.), « Les auto-apprentissages », *FDLM*, n° spécial, pp.46-52.
- Trebbi T., 1995, « Apprentissage auto-dirigé et enseignement secondaire : un centre de ressources au collège », *Mélanges CRAPPEL 22*, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2, p. 169-192.
- Malhomme C., 2001, *Introduction de l'apprentissage auto-dirigé en langues dans l'enseignement secondaire : une innovation au collège*, mémoire de D.E.A., Université Nancy 2.
- Miner N., 1985, « Institutional self-direction : ten years on », *Mélanges Pédagogiques 16*, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2, p.69-77.
- Moulden H., 1978, « Extending self-directed learning of english in an engineering college », *Mélanges Pédagogiques 9*, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2.
- Régent O., 1986-1987, « L'apprentissage auto-dirigé dans les grands groupes : quelques expériences », *Mélanges Pédagogiques 17*, C.R.A.P.E.L., Université Nancy 2, p. 129-138.
- Wenger, E., 1998/1999, *Community of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

## La perception des articulateurs logiques en classe de FLE

Emilia HILGERT

Université Marc Bloch - Strasbourg 2

EA 1339 LIPPA/Scolia

Pour les apprenants préparant des examens « à la française », le professeur de FLE est amené à concevoir des cours qui rappellent les méthodes du français langue maternelle. Il doit, par conséquent, anticiper les difficultés et créer chez les apprenants, en premier lieu, une prise de conscience des exigences des épreuves, pour les mettre en situation de vouloir faire l'effort de mobiliser, lors de leurs examens, aussi bien des connaissances linguistiques que pragmatiques. La production d'un texte argumentatif, sous forme d'essai, de discussion ou de dissertation, s'appuie, entre autres, sur un type d'écriture démonstrative, s'appuyant sur des mots de liaison, des articulateurs logiques qui fonctionnent au niveau de la phrase, du paragraphe et du texte. Si la cohérence du texte n'y est pas liée, leur présence assure la cohésion du texte et de ses parties<sup>1</sup>. Or, il s'avère que souvent les apprenants qui maîtrisent bien le français langue étrangère ont des difficultés dans l'utilisation des connecteurs.

### 1. Représentations et modes d'apprentissage

#### 1.1. Des articulateurs complexes aux injonctions paradoxales

On pourrait nous faire remarquer qu'il en est ainsi dans tous les sous-domaines de la langue qui, une fois maîtrisés, composent une compétence, toujours perfectible. Et pourtant, les connecteurs logiques semblent avoir un statut plus complexe. En général, les apprenants ne savent pas très bien où situer ces mots qui servent à exprimer la cause, la conséquence, l'opposition, la concession : dans la grammaire ou dans le vocabulaire ? Comme la maîtrise de la morphosyntaxe est privilégiée parce que, dans ce domaine, ils peuvent s'appuyer sur des règles, les mots de liaison semblent être marginalisés, plus par les apprenants que par les méthodes. Et comme les règles qui régissent l'utilisation des connecteurs découlent d'une grammaire de texte, moins stricte que les règles de la morphologie et moins enseignée, les difficultés apparaissent chaque fois qu'il s'agit de la rédaction d'un texte d'une certaine longueur. Les dimensions paraissent être un critère empirique, mais, dès qu'il s'agit d'agencer des phrases dans un texte, il en découle l'obligation implicite de les structurer pour obtenir un type de texte, narratif, argumentatif ou d'un autre type. Or, des connecteurs comme *d'abord*, *ensuite*, *enfin* peuvent être temporels lorsqu'ils marquent une succession chronologique, mais aussi argumentatifs lorsqu'ils marquent les diverses relations entre les phrases d'un texte. De

<sup>1</sup> J'emprunte à Michel Charolles cette opposition : la cohérence relève du champ conceptuel alors que la cohésion est assurée par la mise en texte.