



Education

Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen

Langues vivantes



Council of Europe Publishing
Editions du Conseil de l'Europe

L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation

HENRI HOLEC
CRAPEL, UNIVERSITÉ DE NANCY II

Depuis le début des années 1970, avec la prise de conscience de la diversité des attentes de formation en langue, diversité quasi illimitée à l'échelle de la communauté européenne, l'élargissement de l'éventail des possibilités d'apprentissage offertes aux apprenants de langue constitue un sujet de préoccupation majeur pour les didacticiens-praticiens. Comment adapter l'offre de formation à l'hétérogénéité de la demande ?

Les réponses* à ce défi ne peuvent être que **qualitatives** : le nombre des apprenants potentiels multiplié par la variété de leurs besoins langagiers et par la diversité de leurs conditions d'apprentissage ne peut être pris en compte, sur des budgets nécessairement limités, en termes quantitatifs de la multiplication de l'offre traditionnelle (groupe-classe, enseignement en face-à-face).

Un premier type de réponse, assez largement exploité, est **l'enseignement à distance**, sous toutes ses formes : télé-enseignement, méthodes dites pour autodidactes, didacticiels, « pathways », etc. Une telle solution, satisfaisante à maints égards, est cependant insuffisante, prisonnière des limites imposées par la nécessité de pré-construire, et donc de pré-adapter, les apprentissages fournis avant leur utilisation par des publics réels, dont certains sont difficiles, voire impossibles, à prédéterminer.

Un autre type de réponse peut être défini si l'on raisonne en termes de stratégies d'apprentissage plutôt qu'en termes de stratégies

* Les informations présentées dans les pages qui suivent constituent une synthèse des réflexions qui alimentent actuellement la recherche en didactique des langues, dans le domaine de l'apprentissage autodirigé. Elles sont essentiellement fondées sur les résultats des travaux que nous menons au Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL), à l'Université de Nancy II, depuis le début des années 1970. À ce titre, certaines d'entre elles reflètent, en fait, des prises de position directement issues de notre expérience. Mais elles intègrent également les apports d'autres chercheurs expérimentateurs engagés dans cette voie (cf. bibliographie). L'état actuel de la théorie et de la pratique de l'apprentissage autodirigé est le fruit d'une entreprise collective à grande échelle dans laquelle le CRAPEL a joué, et joue encore, un rôle moteur : ceci nous autorise, certes, à en présenter un bilan, mais ne doit pas faire oublier au lecteur que d'autres équipes ou chercheurs isolés, ailleurs, ont contribué, et contribuent encore, à faire progresser les connaissances et les savoir-faire dans le domaine. L'auteur de cette étude assume, quant à lui, toute la responsabilité des choix de contenu qu'il a opérés : toute erreur ou omission ne saurait donc être attribuée à autre que lui.

d'enseignement, si l'on sort du paradigme fondé sur le double principe qu'« apprendre, c'est se faire enseigner » et que « enseigner, c'est faire apprendre » : c'est l'**apprentissage autodirigé**. Cette offre « alternative », fondée sur la mise en œuvre de stratégies d'**apprentissage**, ne requiert pas que soient définis à l'avance des programmes d'apprentissage déterminés, mais autorise, au contraire, les apprenants à construire leur apprentissage eux-mêmes au moment où ils décident de s'engager dans une formation en langue. Elle augmente donc considérablement la probabilité que les demandes de formation, aussi diversifiées soient-elles, soient satisfaites.

La description de ce type d'offre proposée ci-après s'articule en trois parties, répondant chacune à l'une des trois questions suivantes :

quels sont les principes sur lesquels repose cette offre ?

quelles sont leurs implications pédagogiques ?

comment la mettre en œuvre ?

P rincipes

Qu'est-ce qu'un apprentissage autodirigé et qu'est-ce qu'offrir un apprentissage de ce type ?

APPRENDRE ET ACQUÉRIR

L'acquisition est le processus cognitif d'internalisation des savoirs et des savoir-faire constitutifs d'une compétence langagière. C'est un processus interne, donc non-observable directement, non-conscient et non-accessible à la volonté. Il est cependant « orientable », son point d'application (ce que l'on acquiert) pouvant être localisé par l'effet de conditions externes, en particulier par l'apprentissage (mais l'on peut acquérir sans apprendre !).

L'apprentissage est ce comportement particulier que l'on adopte pour réaliser une acquisition (mais l'on peut apprendre sans atteindre cet objectif, sans acquérir !). Il est constitué d'un nombre variable d'actes, ou d'activités, gérés dans le temps. En tant que comportement, il est observable, conscient et accessible à la volonté.

C'est l'apprentissage qui peut, ou peut ne pas, être autodirigé, c'est-à-dire être, ou ne pas être, de la responsabilité de l'apprenant lui-même. Le processus d'acquisition est nécessairement celui de l'apprenant et n'implique pas de prise de décision.

APPRENTISSAGE HÉTÉRODIRIGÉ ET APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ

Si « diriger » c'est « prendre des décisions », et si apprendre implique des prises de décision concernant ce que l'on veut acquérir (objectifs), comment l'on s'y prendra (moyens à mettre en œuvre,

modalités de mise en œuvre, gestion dans le temps), et comment l'on appréciera les résultats obtenus (évaluation), les différences entre des apprentissages hétérodirigés (« teacher-directed ») et des apprentissages autodirigés (« learner-directed ») peuvent être cernées en décrivant qui fait quoi dans un programme d'apprentissage.

Remarque. La description de cette répartition des tâches, pour être complète, doit prendre en compte les deux temps de la prise de décision :

le temps de la décision proprement dite, c'est-à-dire du choix ;
le temps de la préparation de cette décision : tout comme une décision de justice est précédée d'une instruction du dossier, toute décision concernant l'apprentissage fait suite à une élucidation des termes du choix à opérer ; ainsi, par exemple, pour retenir un objectif tel que « apprendre à s'informer, par téléphone, des horaires de train pour une destination donnée », encore faut-il l'avoir décrit de cette manière, l'avoir ainsi distingué d'autres objectifs possibles, et en avoir estimé la pertinence.

Apprentissages hétérodirigés

TABLEAU 1. PRISES DE DÉCISION DANS LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE HÉTÉRODIRIGÉ.

Apprentissage	Décideur	Préparation de la décision					
		E	E/A	E/A	E/A	E/A	E/A
Définition des objectifs	E	E	E/A	E/A	E/A	E/A	E/A
Définition des moyens	E	E	»	»	»	»	E/A
Modalités de réalisation	E	E	»	»	»	»	E/A
Évaluation	E	E	»	»	»	»	E/A
Gestion du programme	E	E	»	»	»	»	E/A

Les apprentissages hétérodirigés ont tous en commun que tous les choix concernant le programme d'apprentissage sont du ressort d'un décideur qui n'est pas l'apprenant lui-même (partie centrale du tableau). C'est leur caractéristique fondamentale.

Remarques. Dans les situations d'apprentissages de ce type : le décideur est le responsable du programme, qu'il s'agisse des autorités rédactrices des instructions officielles concernant la discipline, de l'enseignant qui dirige le groupe-classe, de l'auteur du manuel ou du didacticiel utilisé par l'apprenant, etc. ;

le décideur n'est pas nécessairement une personne isolée : il peut s'agir, par exemple, d'un groupe d'enseignants, d'une équipe d'auteurs, etc. ; les décisions sont généralement prises (bien) avant que l'apprentissage ne débute.

Ils varient selon le degré de participation de l'apprenant à la préparation des décisions (partie droite du tableau), c'est-à-dire à la spécification des options parmi lesquelles choisir : les objectifs, les moyens, les modalités de réalisation, l'évaluation et la gestion dans le temps du programme d'apprentissage peuvent être spécifiés, avant qu'un choix ne soit fait, par le décideur seul ou en association plus ou moins grande avec l'apprenant.

Remarques. Le degré de participation de l'apprenant est fonction :

i. **du point de vue statique**, à la fois de :
la proportion de participation Enseignant/Apprenant dans chacune des zones de décision (lecture horizontale du tableau);
les proportions de participation pour toutes les zones de décision (lecture verticale du tableau);

ii. **d'un point de vue dynamique**, du moment de l'apprentissage : dans une situation réelle, il peut varier entre le début et la fin du programme.

En d'autres termes, les situations d'apprentissage hétérodirigé se différencient autant par la quantité de participation de l'apprenant que par sa qualité. Elles varient de situations dans lesquelles l'apprenant fait ce que l'enseignant lui dit de faire, suit le programme dispensé par l'enseignant, à des situations dans lesquelles l'apprenant détermine avec l'enseignant ce qu'il faut faire et comment le faire et participe à la définition des modalités d'évaluation, les décisions finales restant du ressort de l'enseignant (mais rien n'oblige l'enseignant à prendre des décisions en désaccord avec les propositions faites par l'apprenant!).

Apprentissages autodirigés

TABLEAU 2. PRISES DE DÉCISION DANS LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ.

Apprentissage	Décideur	Préparation de la décision					
		A/E	A/E	A/E	A/E	A/E	A
Définition des objectifs	A	A/E	A/E	A/E	A/E	A/E	A
Définition des moyens	A	A/E	»	»	»	»	A
Modalités de réalisation	A	A/E	»	»	»	»	A
Évaluation	A	A/E	»	»	»	»	A
Gestion du programme	A	A/E	»	»	»	»	A

Les apprentissages autodirigés ont pour caractéristique commune fondamentale le fait que toutes les décisions concernant le programme d'apprentissage sont de la responsabilité de l'apprenant lui-même.

Remarques. Dans les situations d'apprentissage de ce type :
le décideur n'est pas nécessairement un apprenant isolé ; ce peut être un groupe d'apprenants ;
le décideur n'a pas la liberté totale de ses choix : ses décisions concernant les objectifs, par exemple, doivent prendre en compte les contraintes qu'il se donne ou qui lui sont imposées, les besoins / attentes qui justifient son engagement dans un apprentissage de langue ;
les décisions ne sont pas nécessairement prises longtemps à l'avance ; elles peuvent même être prises immédiatement avant le début de l'apprentissage dans le cas de « mini-programmes » prévus pour des séances de travail assez courtes ;
dans le cas des programmes de plus grande ampleur, les décisions concernant les objectifs à long terme doivent naturellement être prises un certain temps avant le début de l'apprentissage ; mais la succession

des objectifs à court terme (progression) se détermine au fur et à mesure (gestion du programme).

Mais ces apprentissages se diversifient selon le degré de participation d'un agent autre que l'apprenant à la préparation de la décision.

Remarques. Dans les situations d'apprentissage autodirigé :
l'agent extérieur est typiquement un enseignant, jouant ici un rôle différent, mais peut aussi être un spécialiste non didacticien (linguiste, sociolinguiste, ethnolinguiste, psycholinguiste...) ou un livre de référence (grammaire, dictionnaire, manuel de construction de tests...), ou un autre apprenant ;

la participation à la préparation de la décision prend ici une forme différente de celle qu'elle prend dans un apprentissage hétérodirigé ; alors qu'il s'agissait, pour l'apprenant, de faire des propositions, des suggestions, retenues ou non par l'enseignant, l'agent extérieur, lui, doit répondre aux demandes de conseil de l'apprenant, doit l'informer, le faire réfléchir, de manière à lui permettre de mieux définir les termes des choix à opérer ;

en tout état de cause, il s'agit, pour cet agent, d'apporter une aide répondant à une demande : une aide non demandée, ou demandée sous la forme : « que dois-je faire », serait fournie sous la forme : « faites ceci », et serait alors une instruction, ce qui ferait de la situation une situation d'apprentissage hétérodirigé ;

le degré de participation de l'agent extérieur peut varier dans le temps : dans les situations réelles, les demandes d'aide vont généralement en s'amenuisant au fur et à mesure de l'apprentissage.

En d'autres termes, les situations d'apprentissage autodirigé varient de situations dans lesquelles l'apprenant bénéficie, à sa demande, d'une assistance technique plus ou moins importante, quantitativement et qualitativement parlant, apportée de l'extérieur, à des situations dans lesquelles il agit en autodidacte absolu.

Conclusion

Apprendre une langue en autodirection, c. à d. sans « se faire enseigner », c'est l'apprendre en prenant soi-même les décisions concernant les objectifs à atteindre, les moyens à mettre en œuvre, les modalités de réalisation, l'évaluation et la gestion dans le temps du programme d'apprentissage, avec ou sans l'aide que peut apporter un agent extérieur.

CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES D'UNE OFFRE « ALTERNATIVE » DE FORMATION

Une offre de formation en langue s'inscrivant dans un cadre pédagogique défini par l'apprenant et ses stratégies d'apprentissage, et non pas par l'enseignant et ses stratégies d'enseignement, doit donc donner à celui qui veut apprendre la possibilité de le faire sans avoir recours à une formation-instruction. C'est son principe fondamental.

Mais donner à l'apprenant la possibilité d'apprendre en auto-direction ne doit en aucun cas signifier l'obliger à apprendre ainsi : une telle offre doit donc bien se présenter comme une démarche d'apprentissage supplémentaire, différente de la démarche « traditionnelle », exploitable par qui le souhaite quand il le souhaite.

De même, donner cette possibilité aux apprenants ne signifie pas simplement les autoriser à apprendre de cette manière : la possibilité offerte doit être réelle. Ceci veut dire, en fait, qu'offrir cette possibilité signifie créer les conditions nécessaires et suffisantes pour que les apprenants qui le souhaiteraient puissent apprendre sans « se faire enseigner ».

Tout comme une offre d'apprentissage hétérodirigé implique la mise en place d'enseignements, l'offre d'apprentissage autodirigé implique que soient fournis les moyens de le réaliser. C'est à cette condition qu'il y aura bien offre de formation : se contenter de dire à l'apprenant qui souhaite se former en langue de le faire en se prenant en charge ne serait pas une offre mais un renvoi pur et simple.

Implications pédagogiques

La création des conditions pour qu'une offre de formation en langue autodirigée représente effectivement une alternative ouverte aux apprenants implique la prise en compte pédagogique des prérequis d'un tel type d'apprentissage. Ces prérequis sont de trois ordres :

mener un apprentissage autodirigé exige que l'on sache apprendre de cette manière ; dans le cas contraire, il faut acquérir cette capacité, il faut apprendre à apprendre ;

pour mener un apprentissage autodirigé, et apprendre à apprendre, le cas échéant, il faut disposer de ressources appropriées ;

apprendre à apprendre une langue et apprendre une langue en auto-direction entraînent l'intervention d'agents autres que l'apprenant ; ces « enseignants » d'un nouveau type doivent être capables de jouer les rôles qui leur sont assignés ; dans le cas contraire, ils doivent s'engager dans une formation spécifique.

SAVOIR APPRENDRE – APPRENDRE À APPRENDRE

Capacité d'apprendre

Apprendre en autodirection implique que l'on soit capable de préparer et de prendre les décisions (cf. tableau 2) concernant son programme d'apprentissage. Cette capacité est constituée de savoirs et de savoir-faire.

Savoirs

En ce qui concerne les savoirs, il s'agit, d'une part, d'un certain nombre de connaissances sur ce qui est objet d'étude dans un apprentissage de langue, connaissances que celui qui prend en charge son apprentissage, qui sait donc apprendre, exploite au moment où il définit ce qu'il veut acquérir.

Ainsi, à titre d'exemple, pour aboutir à la description d'un objectif en des termes tels que « apprendre à s'informer au téléphone sur des horaires de train », préciser les contenus linguistiques et culturels à maîtriser, et le type de maîtrise visé (en compréhension, en expression, en traduction, à l'oral, à l'écrit), il est nécessaire de savoir : que ce que l'on veut acquérir, c'est une compétence de communication (on n'apprend pas une langue pour la savoir mais pour s'en servir) ; qu'une telle acquisition implique la maîtrise de certaines connaissances linguistiques (on n'apprend pas toute la langue mais seulement ce qui est pertinent au regard des compétences visées), et de certaines connaissances socioculturelles (qui a le droit de dire quoi à qui, comment, où et quand) ;

que cette maîtrise est nécessairement « spécialisée » (savoir mettre ses connaissances en œuvre pour comprendre, lire, dire, écrire, traduire) ; ce que sont les processus de compréhension, d'expression, de traduction.

De même, la décision de choisir cet objectif-là et non un autre se prend en fonction de besoins / attentes de communication à satisfaire. Elle implique donc de savoir que les critères de sélection des objectifs sont fournis par une analyse de besoins / attentes, de savoir ce que sont des besoins / attentes de communication et comment les décrire.

D'une manière plus générale, cette première catégorie de savoirs concerne le domaine de la compétence langagière :

qu'est-ce qu'une langue : le lexique (un mot ; le sens d'un mot ; les structurations lexicales) ; la grammaire (les catégories grammaticales ; la syntaxe ; la morphologie) ; la prosodie...

comment une langue est-elle utilisée : le discours ; texte correct et texte approprié ; actes de communication...

à quelles contraintes d'ordre socioculturel le fonctionnement langagier est-il soumis : conventions socioculturelles ; connaissances partagées... qu'est-ce que comprendre ; qu'est-ce que s'exprimer ; qu'est-ce que traduire...

Une seconde catégorie de savoirs concerne le domaine de l'apprentissage d'une langue : qu'est-ce qu'un comportement d'apprentissage ; qu'est-ce que le processus d'acquisition d'une langue ; qu'est-ce qu'être un apprenant ; quelles techniques d'apprentissage peuvent être utilisées pour apprendre quoi ; quelles sont les fonctions, et les outils adéquats, d'une évaluation interne, externe ; quelle progression choisir pour quel apprentissage... ?

C'est sur les savoirs dans ce domaine qu'est fondée une grande partie des décisions, d'ordre méthodologique, concernant les moyens à mettre en œuvre pour apprendre, les modalités de réalisation de l'apprentissage, l'évaluation des acquis et la gestion dans le temps du programme. Ainsi, par exemple, pour bien choisir le type d'exercice à privilégier, le moment et la durée des séances d'apprentissage, il convient de prendre en compte son style d'apprentissage personnel ; il

est par conséquent nécessaire de savoir que chacun a son style particulier et comment le découvrir.

Remarques. Les savoirs en question, qu'il s'agisse des savoirs dans le domaine de la compétence langagière ou dans celui de l'apprentissage des langues, sont des connaissances d'ordre général: l'apprenant n'a nul besoin d'acquérir la haute compétence descriptive d'un linguiste ou d'un spécialiste de méthodologie; toutes les connaissances actuelles en linguistique générale et en didactique générale des langues ne sont pas pertinentes pour la conduite d'un apprentissage; il n'a pas non plus besoin d'être capable de présenter explicitement ces savoirs, qui peuvent donc parfaitement rester implicites, « intuitifs », et d'un degré de précision relativement limité.

Ce sont des connaissances internalisées, des représentations, qui doivent lui servir à orienter ses réflexions au moment de la préparation de ses décisions, et à guider ses actions lors de ses prises de décision.

Savoir-faire

Les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre sont, en fait, les savoirs, dont il vient d'être question, *opérationnalisés*: il s'agit de la capacité de mettre en œuvre ses connaissances sur ce qu'est une compétence langagière et sur ce qu'est apprendre une langue au moment où l'on définit concrètement un programme d'apprentissage particulier.

C'est alors qu'il faut, en effet, mettre en pratique ce que l'on sait: il faut, par exemple, décrire et sélectionner un objectif tel que « apprendre à s'informer au téléphone sur des horaires de train » et non plus simplement savoir comment s'y prendre.

Apprendre à apprendre

Apprendre à apprendre, c'est s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et les savoir-faire dont il vient d'être question. C'est un apprentissage dont les orientations générales sont les suivantes.

Apprentissage / acquisition des savoirs

Les savoirs que l'apprenant doit mobiliser au moment de décider quoi et comment apprendre sont, comme il a été dit, des connaissances internalisées, des représentations. Des représentations de ce type, portant sur la langue et son fonctionnement et sur l'apprentissage, tous les apprenants en ont dès lors qu'ils ont été scolarisés et ont suivi des apprentissages en langue maternelle et, éventuellement, en langue étrangère.

L'apprentissage de ces savoirs va donc consister, pour l'apprenant, à prendre conscience des représentations qu'il s'est construites au fil d'expériences antérieures et, selon le cas: à procéder à une « remise à jour », si celles dont il dispose l'exigent: représentations

construites à partir d'observations erronées ou d'informations approximatives ou datant d'un état des connaissances dépassé; ou/et à les compléter, si, dans certains secteurs des deux domaines concernés, il ne dispose encore d'aucune représentation.

Apprentissage / acquisition des savoir-faire

L'acquisition de savoir-faire est une acquisition d'expérience, et non plus de connaissances, et l'expérience s'acquiert par la pratique. Le seul apprentissage qui puisse mener à une telle acquisition est donc un apprentissage qui met en situation de faire ce que l'on veut devenir capable de faire. En l'occurrence, l'apprenant apprendra à prendre des décisions ayant pour objet la définition de programmes d'apprentissage en le faisant concrètement. Ceci l'amènera peut-être, dans un premier temps, à mobiliser ses savoirs pour les « appliquer »; mais, petit à petit, il saura prendre ses décisions sans y faire consciemment référence.

C'est ainsi, par exemple, que, pour devenir décideur expérimenté, il se placera, ou sera placé, dans des situations où il aura à: analyser les besoins langagiers d'apprenants particuliers: les siens, par exemple;

en déduire des objectifs communicatifs: les capacités langagières à acquérir pour satisfaire les besoins recensés;
définir alors des objectifs d'apprentissage, en prenant en compte les capacités déjà acquises, s'il n'est pas débutant, et certaines contraintes d'apprentissage (temps dont il dispose, par exemple);
sélectionner des moyens appropriés: les activités (supports et modes d'emploi) qui permettront d'atteindre les objectifs visés;
construire des outils d'évaluation et les utiliser;
déterminer des modalités de réalisation et de gestion de l'apprentissage et les expérimenter.

Conclusion

L'offre de formation en langue autodirigée doit donc prendre en compte ce premier prérequis et proposer à l'apprenant qui ne saurait pas apprendre en autodirection les moyens d'acquérir cette capacité, en plus de ceux qui lui permettront d'apprendre une langue.

RESSOURCES APPROPRIÉES

Pour apprendre en autodirection, il faut disposer de ressources, humaines et matérielles, qui rendent possible un tel apprentissage. Ces ressources sont nécessairement différentes de celles qu'exige un apprentissage hétérodirigé:

d'une part, elles doivent permettre d'apprendre à apprendre (cf. ci-dessus);

d'autre part, pour ce qui concerne l'apprentissage de langue, elles doivent prendre la place qu'occupe l'enseignement dans un apprentissage hétérodirigé: il ne peut s'agir d'un enseignement « importé », car la situation serait alors une situation d'apprentissage par enseignement

(enseignement à distance, ou non présentiel) et non d'apprentissage autodirigé.

Ressources pour apprendre à apprendre

Ressources humaines

L'acquisition de la capacité d'apprendre implique la participation d'agents autres que l'apprenant, dès lors qu'est exclu un apprentissage « sauvage » et qu'est envisagée la mise en place d'une formation spécifique.

Selon le type de formation pour lequel on optera et le degré de compétence d'apprentissage de l'apprenant, les interventions de ces agents *spécialisés* prendront des formes diverses, mais répondront toujours à la nécessité de fournir à l'apprenant les moyens d'acquérir les savoirs et les savoir-faire qui permettent d'apprendre une langue en autodirection. Elles varieront donc d'interventions de type « enseignement à participation », dans lesquelles un *formateur* garde la responsabilité au moins partielle des décisions mais associe toujours l'apprenant à leur préparation, à des interventions de type « aide à l'apprentissage », dans lesquelles un *conseiller* répond aux demandes d'aide formulées par l'apprenant.

En tout état de cause, *formateurs* et/ou *conseillers* sont les ressources humaines dont l'apprenant doit pouvoir disposer.

Ressources matérielles

L'acquisition de la capacité d'apprendre, comme toutes les acquisitions, se poursuit quasi inévitablement après le temps de formation. L'apprenant a donc besoin de supports d'apprentissage disponibles au-delà de cette période. De tels supports, *matériels de soutien ou de suivi*, lui permettront de compléter et de perfectionner sa formation dans le domaine de l'apprendre à apprendre.

Ressources pour apprendre une langue en autodirection

Ressources matérielles

Ce qui distingue fondamentalement les ressources matérielles appropriées à un apprentissage de langue en autodirection de celles utilisées dans un apprentissage par enseignement, c'est que :

d'une part, ce sont des *matériels non pré-adaptés* à leurs utilisateurs potentiels, c'est-à-dire, qui n'ont PAS été construits en fonction : de *besoins / attentes* précis (objectifs d'apprentissage ; thématiques), de *niveaux* déterminés,

de *contraintes ou options méthodologiques* spécifiques (structure d'apprentissage : durée totale et fréquence ; infrastructure matérielle disponible ; progression ; apprentissage collectif / individuel...),

ou d'*apprenants particuliers* (style, rythme d'apprentissage) ;

de tels matériels restent *adaptables* par l'apprenant à son usage personnel ; ils constituent donc pour lui un stock de ressources dans lequel il peut puiser pour alimenter en moyens le programme d'apprentissage dont il a défini les objectifs ;

d'autre part, ce sont des *matériels disponibles en auto-accès* : à ce titre, ils sont, entre autres, *auto-suffisants*, c'est-à-dire qu'ils présentent toutes les informations, ou l'accès aux informations, dont l'apprenant peut avoir besoin pour leur utilisation (pas d'explications « cachées » à se procurer, par exemple, auprès d'un spécialiste accrédité).

C'est de matériels de ce type dont l'apprenant doit pouvoir disposer pour apprendre « sans enseignement ».

Ressources humaines

La prise en compte de la nécessité pour l'apprenant d'utiliser des matériels appropriés implique que soient mis à sa disposition des matériels de ce type. C'est une tâche particulière à assumer par des agents spécialisés, les *fournisseurs de matériels*. Ces intervenants sont chargés d'élaborer des outils non pré-adaptés et auto-accessibles, soit en adaptant des matériels didactiques existants, soit/et en en créant de nouveaux, de les rassembler et d'en rendre l'accès le plus large possible aux apprenants (cf. les centres de ressources).

Dans la mesure où ces fournisseurs de matériels devront en permanence prendre en compte la demande émanant d'apprenants nouveaux, il est vraisemblable qu'en situation pédagogique réelle ils accompliront leur tâche à proximité des utilisateurs et pourront alors également jouer, ou partager avec d'autres, un rôle d'accompagnateur chargé de guider les apprenants et de simplifier / accélérer l'accès aux matériels.

Conclusion

L'offre de formation en langue sans enseignement doit donc prendre en compte ce second prérequis de l'apprentissage autodirigé et mettre à la disposition des apprenants qui opteraient pour cette démarche les ressources matérielles et humaines qu'exige ce type d'apprentissage.

INTERVENANTS / « ENSEIGNANTS » DE TYPE NOUVEAU

L'offre différente que constitue l'apprentissage autodirigé implique la participation d'intervenants différents. Ces « enseignants » d'un nouveau type ont à intervenir dans le système de formation en tant que ressources humaines adéquates, en assumant, par conséquent, les rôles de formateur, de conseiller, de fournisseur de matériel, d'accompagnateur dont il a été question. Et chacune de ces « professions » requiert des compétences spécifiques.

Compétences spécifiques

D'une manière générale, la prise en charge des rôles mentionnés implique la maîtrise d'un certain nombre de savoirs, qui permettent de définir le rôle et comment il doit être joué, et de savoir faire, qui donnent la capacité de le jouer.

Rôles de formateur et de conseiller

Les savoirs et savoir-faire du formateur et du conseiller comprennent :

la connaissance de ce qu'est l'apprentissage autodirigé : ses spécificités, ses implications ;

les savoirs et savoir-faire qu'ils doivent aider l'apprenant à acquérir : pour aider un apprenant à développer ses connaissances sur ce qu'est une langue et son fonctionnement, par exemple, il faut, bien entendu, avoir soi-même ces connaissances ;

des savoirs et savoir-faire « professionnels » : un formateur doit, par exemple, avoir des connaissances et une pratique de la conduite de groupe, de la définition et de la gestion d'un programme ; un conseiller doit, par exemple, savoir aider, et non pas instruire, un apprenant.

Rôle de fournisseur de matériel

Un fournisseur de matériel doit également savoir ce qu'est l'apprentissage autodirigé et, en particulier, quels sont les types et les caractéristiques spécifiques des outils à mettre à la disposition de l'apprenant. Mais il doit en outre maîtriser des savoirs et savoir-faire techniques : quels médias (audiovisuel, audiovisuel interactif, informatique) peuvent être utilisés pour faire quoi, par exemple, ou comment fabriquer des supports résistants.

Rôle d'accompagnateur

Pour faciliter un apprentissage de langue autodirigé, l'accompagnateur doit non seulement être informé sur cette démarche d'apprentissage, mais aussi avoir des qualités de guide, par exemple, qui sait où se trouve ce qui est recherché par l'apprenant et comment l'informer de telle manière qu'il puisse à l'avenir se passer de son aide.

Chaque type d'intervention implique donc la mise en œuvre de compétences particulières. Si ces compétences ne sont pas déjà acquises, une formation s'impose.

Apprendre à intervenir

Apprendre à former, conseiller, fournir des matériels, accompagner est en tout point analogue (mais non identique) à apprendre à apprendre :

en ce qui concerne l'acquisition des savoirs à laquelle doit conduire cet apprentissage, il s'agit, là encore, de prendre conscience des représentations que l'on s'est construites et, si nécessaire, de les mettre à jour, et / ou d'internaliser de nouvelles connaissances ;

en ce qui concerne les savoir-faire, il s'agit d'acquérir par la pratique la capacité de mettre concrètement en œuvre ses savoirs.

Les formes que peut prendre cet apprentissage sont très variées, depuis une formation totalement ou partiellement hétérodirigée à forte participation du « formé » à une formation autodirigée avec ou sans soutien (autoformation) : les descriptions récapitulatives fournies dans les tableaux 3 et 4 s'appliquent ici, *mutatis mutandis*.

Remarques : la formation d'un formateur ou même d'un conseiller n'a pas à être nécessairement une autoformation au sens

strict du terme : on peut apprendre à aider quelqu'un à devenir autodidacte sans être autodidacte soi-même ;

les formateurs ou conseillers qui interviennent dans la formation de formateurs ou de conseillers sont eux-mêmes des formateurs ou conseillers expérimentés qui ont été, ou se sont, formés antérieurement ; seuls les tout premiers, historiquement parlant, d'entre eux auront nécessairement été des autodidactes.

Conclusion

Ce troisième prérequis de l'apprentissage autodirigé, que les intervenants qui constituent les ressources humaines appropriées dont l'apprenant doit disposer sachent jouer leur rôle, doit, comme les deux premiers, être pris en compte dans une offre de formation en langue autodirigée.

En résumé, et pour conclure cette partie, les conditions qu'une telle offre doit satisfaire pour réellement offrir une alternative d'apprentissage sont donc, en premier lieu, de fournir aux apprenants la possibilité d'apprendre à apprendre, en second lieu, de mettre à leur disposition des ressources adéquates, et en troisième lieu, de former les intervenants spécialisés que requiert ce type d'apprentissage. Reste alors à clarifier la manière dont ces trois conditions peuvent être satisfaites.

Mise en œuvre de l'offre

La mise en place d'une offre d'apprentissage autodirigé implique la conduite de trois séries d'actions centrées chacune sur une des conditions à satisfaire dont il vient d'être question : des actions de formation des apprenants, de mise en place de ressources adéquates et de formation des intervenants.

FORMATION DES APPRENANTS

Objectifs de la formation

Comme il a été dit précédemment, apprendre à apprendre c'est se rendre progressivement capable de prendre en charge son apprentissage, c'est-à-dire de préparer et de prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage. C'est un apprentissage qui doit avoir pour triple objectif de développer sa **culture langagière** (ensemble des représentations dans le domaine de la compétence langagière), sa **culture d'apprentissage** (ensemble des représentations dans le domaine de l'apprentissage / acquisition d'une langue), et sa **compétence méthodologique** (ensemble des capacités opératoires de direction d'un apprentissage).

Il s'agit, de manière plus spécifique, de mettre à jour (révéler et actualiser) ses représentations sur la langue et son fonctionnement et sur l'apprentissage / acquisition d'une langue étrangère, et de faire progresser sa capacité de construire concrètement un programme, de le réaliser, de l'évaluer et de le gérer.

Contenus de la formation

La formation comportera trois volets répondant chacun à l'un des trois objectifs mentionnés.

Culture langagière

Il s'agit ici d'aborder les aspects d'une langue et de son fonctionnement *les plus cruciaux* pour la définition d'objectifs d'apprentissage et repérés comme étant ceux sur lesquels les apprenants ont les représentations *les plus « décalées »* par rapport aux connaissances actuelles. Un aspect exemplaire de ce type est celui de la notion de communication.

Bien des apprenants pensent que communiquer, c'est toujours et uniquement transmettre des informations (INFORMER, FAIRE PENSER):

ils n'ont ainsi pas conscience que communiquer, c'est aussi FAIRE FAIRE, FAIRE RESSENTIR, SOCIALISER;

en conséquence, pour eux, apprendre à communiquer en langue étrangère, c'est avant tout, sinon uniquement, apprendre à apporter de l'information (décrire, raconter, exprimer ses idées), et c'est à cela que se limitent les objectifs d'apprentissage qu'ils se fixent.

Dans ces conditions, si l'on souhaite qu'ils sachent mieux se définir des objectifs d'apprentissage, il est nécessaire, dans la formation, de les aider à modifier leur représentation de ce qu'est communiquer.

Autres aspects de cette catégorie à insérer dans les contenus de la formation:

parler, ce n'est pas simplement construire et émettre des *phrases correctes*, c'est adresser à un interlocuteur particulier des *énoncés appropriés*;

les stratégies de communication d'un locuteur non natif ne sont pas les mêmes que celles d'un locuteur natif (ex. les stratégies de compensation); on n'écoute/ne lit pas un texte pour l'écouter/le lire, mais pour une bonne raison, qui détermine ce que l'on écoute/lit et comment on l'écoute/le lit;

la compréhension d'un texte n'est pas subordonnée à sa discrimination linéaire totale;

le discours oral et le discours écrit ont chacun leurs spécificités: le premier n'est pas une version dénaturée du second, ou le second n'est pas une version graphique du premier; on ne parle donc pas comme on écrit;

il y a non pas un mais des types de discours oral et écrit;

il y a non pas une mais des variétés d'oral et d'écrit, sociales, géographiques, historiques;

un texte n'est pas une simple juxtaposition de phrases, mais obéit à une grammaire différente de la grammaire de phrase;

il n'y a pas qu'une façon et une seule d'exprimer la même idée; en conséquence, la notion de « mot juste » doit être remplacée par celle de « *motS justeS* »;

chaque langue structure le monde à sa façon: ce sont des nouvelles catégorisations que l'on apprend en apprenant le vocabulaire, et non simplement les formes étrangères qui permettent d'exprimer les catégorisations de sa langue maternelle;

les caractéristiques phoniques d'une langue ne se limitent pas à la prononciation de ses voyelles et de ses consonnes;

le comportement langagier est une pratique sociale: il a une dimension culturelle importante qu'il faut aussi maîtriser.

Culture d'apprentissage

Dans ce domaine, comme dans le précédent, la formation portera sur les aspects de l'apprentissage/acquisition d'une langue les plus étroitement liés à la détermination d'une méthodologie d'apprentissage et pour lesquels on aura constaté que les représentations des apprenants sont très sensiblement « décalées » par rapport aux connaissances actuelles.

Si, par exemple, l'on observe qu'un apprenant a dans l'idée qu'en apprenant à s'exprimer on apprend automatiquement à comprendre, et que, par conséquent, le même exercice sert à progresser simultanément dans les deux aptitudes, alors que l'on sait bien, maintenant, que ces deux aptitudes ont des spécificités tant psycholinguistiques que pragmatiques et qu'il convient donc de les pratiquer dans des activités spécialisées, il sera nécessaire de l'aider à changer d'avis.

Autres aspects de cette catégorie à intégrer à la formation: acquérir une langue, ce n'est pas stocker par répétition des éléments de cette langue (mots et règles de grammaire), mais en reconstruire et internaliser les systèmes de production du discours;

on n'acquiert pas une langue par imitation/mimétisme, qui ne mènerait qu'au psittacisme;

acquérir une langue, c'est acquérir des savoirs ET des savoir-faire, et non pas seulement l'un ou l'autre;

les apprenants diffèrent en termes de leurs styles cognitifs/d'apprentissage; il n'y a donc pas qu'une seule bonne façon d'apprendre;

apprendre, ce n'est pas « remonter des mécanismes », mais découvrir et mettre en œuvre ce que l'on a découvert: tout apprentissage doit donc comporter des activités de découverte et des activités de mise en pratique; l'évaluation fait partie de l'apprentissage;

une évaluation interne, des acquis, n'a pas les mêmes fonctions, et ne se réalise pas de la même manière, qu'une évaluation externe, de classement ou de certification;

l'apprenant peut (et doit) procéder lui-même à son évaluation interne, sur des critères personnels et avec des seuils d'exigence personnels.

Compétence méthodologique

La formation donnera aux apprenants l'occasion de s'exercer à mobiliser leurs savoirs pour prendre des décisions d'apprentissage.

Ces travaux pratiques porteront sur toutes les catégories de décision – définition des objectifs et des moyens, détermination des modalités de réalisation et d'évaluation, gestion dans le temps – et sur les deux phases de la prise de décision – préparation, choix. C'est ainsi qu'il pourra être amené à : définir un objectif particulier pour un public, ou un apprenant particulier, ou pour lui-même ; sélectionner dans des matériels existants des activités de découverte, de pratique systématique, de pratique non systématique, visant une sous-compétence particulière de compréhension, d'expression, ou l'acquisition de tels mots de vocabulaire, tel fonctionnement grammatical, telle intonation ; rassembler un corpus de documents authentiques utilisables pour un entraînement particulier (tel type de compréhension orale, écrite, dans tel domaine) ; définir des critères d'évaluation interne permettant d'apprécier les acquis réalisés au regard de tel objectif visé et les utiliser en autoévaluation ; se construire un mini-programme d'apprentissage, le réaliser et l'évaluer.

Conclusion

Si le troisième volet de la formation ne pose pas de problèmes particuliers de mise en place, il n'en est pas de même pour les deux premiers volets. En effet, le choix des contenus sur lesquels portera la formation dans les domaines de la culture langagière et de la culture d'apprentissage dépend, comme il a été dit, de ce que l'on aura repéré comme étant problématique. Un repérage préalable s'impose donc.

Ce repérage implique que soient conduites auprès des apprenants concernés des enquêtes permettant de déceler ce qui est problématique et ce qui ne l'est pas. Étant donné le domaine d'investigation, les représentations, ces enquêtes consisteront :

à interroger des apprenants en situation de classe « traditionnelle », pour les amener à s'exprimer sur les pourquoi et les comment de l'enseignement qui leur est proposé et révéler ainsi leurs « idées reçues » ; à observer les tâtonnements d'apprenants en train de s'exercer à auto-diriger leur apprentissage ;

à conduire des entretiens auprès d'apprenants potentiels et à déceler, derrière les propos qu'ils tiennent (les métaphores qu'ils utilisent, par exemple), la manière dont ils analysent la langue, son fonctionnement, son apprentissage/acquisition.

En conséquence, la mise en place de la formation devra être précédée, ou intégrée, ces enquêtes, qui représentent, en somme, l'analyse des besoins sur la base desquels seront sélectionnés les contenus de la formation.

Méthodologie de la formation

Options méthodologiques d'ensemble

Les deux choix essentiels à faire concernent, d'une part, la localisation de la formation dans le cursus de l'apprenant, et, d'autre part, la démarche pédagogique globale dans laquelle elle s'insère.

En ce qui concerne le premier de ces choix, trois possibilités sont offertes, avec chacune ses avantages et ses inconvénients.

La première de ces possibilités consiste à offrir une formation INDÉPENDANTE, non intégrée à un apprentissage de langue. Étant indépendante, la formation peut alors être située AVANT un apprentissage de langue ou EN PARALLÈLE à celui-ci. Ceci a pour avantage de placer l'apprenant dans une situation sans équivoque, aisément justifiable et donc aisément comprise.

Dans ce cas, l'objectif visé est, en fait, d'apprendre à apprendre les langues, et non une langue particulière, et les travaux pratiques du troisième volet de la formation peuvent porter sur n'importe quelle langue, ou sur plusieurs langues différentes. Ceci est également un avantage, dans la mesure, d'une part, où la formation est alors plus ouverte et donc plus facilement ré-exploitable par l'apprenant, et où, d'autre part, elle peut être offerte aux apprenants sans les obliger à décider au préalable quelle langue ils souhaitent apprendre (cf. la situation de l'enseignement précoce des langues, en France).

L'inconvénient majeur de cette solution est que :

si elle se situe AVANT un apprentissage de langue, elle exige de l'apprenant un investissement dont il ne pourra tirer les fruits qu'à terme, et que si ce terme est trop éloigné, l'investissement risque d'être perçu comme inutile, à fonds perdus ;

si elle se situe EN PARALLÈLE, les acquisitions de l'apprenant risquent d'entrer en conflit avec les choix pédagogiques sur lesquels repose l'apprentissage de langue qu'il est en train de suivre ; par exemple, il vient peut-être de découvrir que l'on ne parle pas pour parler mais pour faire, et ce que cela implique pour l'apprentissage, et dans le même temps, il s'aperçoit que la plupart des exercices d'expression orale qui lui sont proposés dans le cours qu'il suit l'entraînent en fait à faire des phrases sans intention communicative ; si tel est le cas, ou bien il se trouvera renforcé dans ses représentations antérieures, ce qui freinera son acquisition de la capacité d'apprendre, ou bien il remettra en cause l'enseignement de langue reçu, ce qui le placera dans une situation de porte-à-faux par rapport aux autres apprenants et à l'enseignant du cours.

La seconde possibilité consiste à offrir une formation INTÉGRÉE à un apprentissage de langue et, située, par conséquent, PENDANT cet apprentissage. Ceci a pour avantage de placer l'apprenant dans une situation où il apprend simultanément une langue et à apprendre cette langue. Il est ainsi en mesure de puiser, expérimenter et réinvestir immédiatement dans son expérience d'apprentissage les éléments de sa formation à l'autodirection.

L'inconvénient principal de cette solution est l'ambiguïté de la situation, qui risque de faire oublier, ou éliminer volontairement, la formation à l'autodirection au bénéfice de la formation en langue.

La troisième possibilité consiste à combiner dans le temps les deux premières, en commençant par une courte formation INDÉPENDANTE / AVANT portant sur la langue que l'apprenant va apprendre, et en poursuivant la formation à l'autodirection sous une forme INTÉGRÉE pendant l'apprentissage de langue dans lequel il se sera alors engagé.

C'est une solution qui présente l'avantage d'être plus facile à intégrer dans une structure institutionnelle « traditionnelle », la formation AVANT, de courte durée, pouvant être réalisée de manière intensive. Elle exige, cependant, que la formation à l'autodirection soit envisagée comme un tout indissociable, ce qui implique une parfaite coordination des objectifs, des contenus et des moyens des formations AVANT et PENDANT.

En ce qui concerne le choix de la démarche pédagogique d'ensemble dans laquelle se situera la formation, trois possibilités sont offertes également.

Première possibilité: opter pour une formation de type « enseignement à participation », faisant intervenir un formateur.

TABLEAU 3. FORMATION « APPRENDRE À APPRENDRE », TYPE « ENSEIGNEMENT À PARTICIPATION ».

Apprentissage	Préparation de la décision			Décideur	
	...	F/A	F/A	F	F/A ou A
Définition des objectifs	...	»	F/A	F	F/A ou A
Définition des moyens	...	»	F/A	F	F/A ou A
Modalités de réalisation	...	»	F/A	F	F/A ou A
Évaluation	...	»	F/A	F	F/A ou A
Gestion du programme	...	»	F/A	F	F/A ou A

Dans les formations de ce type, comme le sont souvent les formations INDÉPENDANTES d'un apprentissage de langue :

la participation de l'apprenant à la préparation des décisions va grandissant, que son implication croissante soit quantitative (lecture horizontale du tableau) ou qualitative (lecture verticale du tableau) ;

le décideur est, au départ, le formateur, mais peu à peu (quantitativement et/ou qualitativement) l'apprenant peut partager la responsabilité de la décision ou même la prendre en charge seul.

Globalement, formation dirigée et autoformation assistée sont les deux formes limites de ce type de formation.

Deuxième possibilité: opter pour une formation de type « aide à l'apprentissage »

TABLEAU 4. FORMATION « APPRENDRE À APPRENDRE », TYPE « AIDE À L'APPRENTISSAGE ».

Programme de formation	Préparation de la décision			Décideur	
	...	A/C	A/C	A/C	A/C ou A
Définition des objectifs	...	»	A/C	A/C	A/C ou A
Définition des moyens	...	»	A/C	A/C	A/C ou A
Modalités de réalisation	...	»	A/C	A/C	A/C ou A
Évaluation	...	»	A/C	A/C	A/C ou A
Gestion du programme	...	»	A/C	A/C	A/C ou A

Dans les formations de ce type :

l'aide fournie par le conseiller va diminuant, quantitativement (lecture horizontale) et/ou qualitativement (lecture verticale) ;

le décideur est l'apprenant, en association avec le conseiller (négociation de la décision) ou seul.

Globalement, autoformation avec soutien et autoformation sans soutien sont les deux formes limites de ce type de formation.

Troisième possibilité: opter pour une combinaison des deux types de formation.

Dans cette hypothèse, la formation à l'autodirection s'engagera selon le type 1 et se poursuivra selon le type 2.

Conclusion. Plusieurs options méthodologiques d'ensemble sont donc ouvertes, parmi lesquelles le choix se fera en partie librement, à l'initiative des organisateurs de la formation, et en partie en fonction des contraintes à prendre en compte (types d'apprenants, structure institutionnelle, ressources disponibles).

Types d'activités

Dans les volets « culture langagière » et « culture d'apprentissage » de la formation, les techniques à utiliser doivent permettre à l'apprenant de prendre conscience de ses représentations et de les faire évoluer ; il s'agira essentiellement de techniques de sensibilisation : sensibilisation par la découverte de l'écart existant entre ce que l'on croit être et ce qui est, et sensibilisation par la confrontation à des informations remettant en cause ses informations propres.

Il sera donc fait appel, en particulier :

à des observations de corpus recueillis ou autoproduits : analyse et comparaison de textes de discours écrit et de discours oral, par exemple ;
à des réflexions sur la langue maternelle : vous adressez-vous de la même manière à tous vos collègues, à tous les membres de votre famille, par exemple ;

à des observations de son propre comportement langagier enregistré pour les besoins de la cause ;

à des simulations de comportements d'apprentissage et à leur analyse : apprenez les dix mots suivants ; comment avez-vous procédé ;

à des discussions d'opinions ou d'affirmations ;

à des prises de position par rapport à des informations apportées ;

à des analyses de matériels didactiques : à votre avis, à quoi sert tel exercice ; est-ce un type d'exercice que vous pratiquez souvent ; pourquoi ;

à des recherches de matériels : voici la table des matières d'une méthode ; si vous aviez décidé de découvrir et de pratiquer des manières de contredire quelqu'un, trouveriez-vous, et où, dans cette méthode des supports adéquats ;

à des simulations de conseil d'apprentissage : si quelqu'un vous demandait de lui conseiller des activités d'apprentissage du vocabulaire, que lui suggèreriez-vous ?

D'une manière générale (pour des exemples concrets, cf. ci-après), l'auto-observation et la réflexion sur la langue maternelle seront les supports privilégiés de la sensibilisation.

Dans le volet « compétence méthodologique » de la formation, les activités seront toutes du type « travaux pratiques », qui permettent d'apprendre en faisant. Les apprenants seront placés dans des situations d'apprentissage de langue dont ils devront eux-mêmes définir les paramètres en se fondant sur les savoirs qu'ils viennent sinon d'acquérir tout au moins de découvrir.

Après une comparaison de textes écrits et oraux, par exemple, les apprenants devront se définir un exercice permettant d'acquérir un aspect, à déterminer également, spécifique du discours oral ou écrit (formes de l'interrogation, par exemple).

Toutes ces activités de mise en pratique pourront se faire individuellement ou collectivement. Les activités de sensibilisation se feront de préférence collectivement, en paires ou en petits groupes, de façon à permettre la réflexion à voix haute et l'enrichissement mutuel.

Exemples de mise en place de formation

Formation en entreprise réalisée par le CRAPEL

Cette formation, réalisée dans une grande entreprise française à la demande de son service de formation continue, avait pour objectif « Apprendre à apprendre les langues étrangères ».

Elle a concerné un groupe d'une quinzaine de participants, tous inscrits volontairement après information, ayant tous déjà suivi des cours de langue, de niveaux hétérogènes dans la langue apprise (l'anglais), de statuts variés dans l'entreprise (ingénieurs, cadres et secrétaires administratifs), d'âges différents (de 25 à 50 ans).

Elle s'est déroulée sur deux mois, à raison d'une séance d'une demi-journée par semaine (25 heures environ).

Les contenus de la formation ont été déterminés en partie à l'avance, sur la base d'une connaissance de ce type de public acquise par expérience, et en partie au fur et à mesure, à l'écoute des propos tenus par chacun au cours des tours de table qui ouvraient les séances.

Remarque. Lors d'une seconde formation dans cette même entreprise, s'adressant cette fois à un public comportant des contre-maitres et des ouvriers spécialisés, des entretiens préliminaires avec chacun des participants ont été organisés afin de cerner leurs représentations.

Les séances ont porté sur :

culture langagière :

la langue est un outil de communication ; communiquer, c'est agir sur l'autre ; la communication est une pratique sociale régulée par des conventions socio-culturelles qui définissent qui a le droit de dire quoi à qui, comment, où et quand ; le discours oral est différent du discours écrit : on ne parle pas comme on écrit, et vice versa ;

il y a des variétés de langue orale, en particulier sociales : on ne parle pas toujours de la même façon ; la communication a une dimension culturelle : les connaissances partagées ; le locuteur non natif d'une langue doit utiliser des stratégies de compensation ; comprendre, c'est faire des prévisions et les vérifier par des prises d'indices ; on écoute et on lit pour de bonnes raisons ; parler et écrire, c'est s'adresser à quelqu'un et adapter son message à ce quelqu'un ; un texte n'est pas une simple juxtaposition de phrases correctes ;

culture d'apprentissage :

nous avons tous des styles d'apprentissages privilégiés ; quelle sorte d'apprenant êtes-vous ; l'acquisition d'une langue ne se fait pas par imitation : acquérir, c'est reconstruire la langue et son fonctionnement ; l'erreur n'est pas un « péché » à éviter mais une source de progrès ; comment développer sa capacité de compréhension en utilisant des documents didactiques existants, des documents authentiques ; quelles techniques peut-on utiliser pour développer sa capacité d'expression ; comment apprendre le vocabulaire, la grammaire, la prononciation.

Au cours de chacune des séances, 45 minutes étaient dédiées au volet culture langagière, 45 minutes au volet culture d'apprentissage, et 1 h 30 au volet compétence méthodologique. D'autre part, des activités de mise en pratique des savoirs étaient également proposées aux apprenants, à faire durant les intervalles entre les séances, pour leur permettre de « tester », d'« appliquer » individuellement ce qui avait fait l'objet du travail en groupe. Chaque début de séance était consacré à la mise en commun et à la discussion du travail personnel réalisé par chacun (feedback permettant la révision des savoirs).

La **méthodologie** adoptée a été la suivante.

En ce qui concerne le type de formation, il s'est agi d'un « enseignement à participation », encadré par des formateurs.

La participation des apprenants n'a guère évolué entre le début et la fin de la formation. Ceci était peut-être prévisible, dans la mesure où, et le temps global réduit de la formation, et l'espacement hebdomadaire de séances en nombre restreint, ne favorisaient pas une prise en main de leur formation par des participants soucieux de « rentabiliser » au maximum le temps disponible.

La formation était, d'autre part, de type **INDÉPENDANT**, située **EN PARALLÈLE** d'un apprentissage de langue pour certains, **AVANT** la reprise d'un apprentissage pour d'autres.

Quant aux activités proposées, elles ont consisté, pour le travail sur les cultures langagières et d'apprentissage, en activités concrètes suivies de discussions et en courts apports d'information, et, pour le travail sur les savoir-faire, en observations de matériels ou en démonstrations d'exercices par le formateur suivies d'expérimentations par les participants et de discussions/évaluations des expériences faites.

Exemples d'activités

(Ces exemples sont tirés de Holec (1994), où d'autres activités sont décrites. Consulter également Gremmo (1993))

EXEMPLE 1. TEXTE CORRECT VS. TEXTE APPROPRIÉ.

- a. Production d'un corpus d'observation en langue maternelle :
- rédiger un paragraphe décrivant son emploi, ses fonctions, adressé à un ami/ collègue travaillant dans une autre entreprise ;
 - rédiger un paragraphe sur le même thème, adressé cette fois à une grande tante âgée qui n'a pas fait d'études secondaires ;
 - rédiger un paragraphe analogue, adressé à un neveu d'une dizaine d'années.
- b. Observation :
- parle-t-on des mêmes choses aux trois interlocuteurs ? Pourquoi ?
 - dans les cas où l'on parle des mêmes choses, les décrit-on de la même manière ? Pourquoi ?
- c. Synthèse :
- on adapte son texte en fonction de celui à qui on l'adresse, tant du point de vue du contenu que de la forme ;
le vocabulaire choisi dépend de celui à qui l'on s'adresse : on utilise donc des mots différents pour dire la même chose (notions de « mot juste » vs. « mot approprié »).

EXEMPLE 2. QU'EST-CE QU'ACQUÉRIR UNE LANGUE ?

- a. Travail sur corpus :
- observer et répondre :
 - ek kum chuchu – le train arrive ; ek namas chuchu – le train est grand ; nek kum niva chuchu – le train n'arrive pas ; ek chuchu – c'est un train comment dirait-on : « ce n'est pas un train » :
 - i. neek chuchu niva
 - ii. ek niva chuchu
 - iii. nek niva chuchu
 - iv. je ne sais pas comment avez-vous procédé ?
- b. Apport d'information :
- ce que vous avez fait ressemble à ce que l'on fait, non consciemment souvent, lorsqu'on apprend une langue : on cherche à s'expliquer comment cette langue fonctionne, à trouver quelle est sa grammaire ; on ne se contente pas de la reproduire par imitation pour l'apprendre par cœur.
- c. Autres analyses de corpus et autres réflexions sur la manière dont on procède.
- d. Conclusion : par comparaison des effets qu'auraient une acquisition de type behavioriste et une acquisition de type cognitiviste, conclusions sur le modèle qui semble le mieux représenter la manière dont on acquiert une langue.

EXEMPLE 3. SAVOIR-FAIRE : TECHNIQUES.

- a. Pratique : choisissez un des textes enregistrés sur la cassette qui vous est fournie et utilisez-le pour vous entraîner à la compréhension orale (donnez-vous un objectif et choisissez des techniques appropriées).
- b. Discussion / Évaluation : qu'avez-vous fait ? Avez-vous facilement trouvé comment utiliser la cassette ? Pourquoi avez-vous choisi ces techniques plutôt que d'autres ?

Formation proposée dans la structure d'apprentissage autodirigé avec soutien du CRAPEL

La structure d'apprentissage autodirigé avec soutien est une structure de formation continue d'adultes en anglais ou en français langue étrangère qui offre la double possibilité d'apprendre une langue et d'apprendre à apprendre cette langue. C'est une structure dans laquelle : les apprenants sont accueillis sur une base individuelle, il est proposé, non pas des cours, mais des ressources pour apprendre : conseillers, locuteurs natifs, matériels d'apprentissage ; la prise en charge est réalisée sous forme d'entretiens d'aide et de prêts de matériels.

Dans cette structure, la formation à l'autodirection est, par conséquent, INTÉGRÉE et de type « aide à l'apprentissage ». Elle a cette particularité, par rapport à d'autres formations INTÉGRÉES, de se dérouler alors même que l'apprenant se trouve déjà placé en situation d'apprentissage de langue autodirigé (il ne suit pas un enseignement de langue).

Méthodologie

Les volets « culture langagière » et « culture d'apprentissage » sont abordés au cours des entretiens conseiller / apprenant.

Dans l'interaction verbale, le conseiller questionne l'apprenant pour le faire réfléchir, répond à ses questions en lui apportant des informations, en lui faisant analyser des corpus et des matériels, en lui faisant découvrir des démarches et des techniques. La méthodologie mise en œuvre est donc de type socratique, maïeutique, le conseiller aidant l'apprenant à formuler ses questions et à leur trouver à tout le moins des débuts de réponse.

Cette démarche est rendue possible par le fait que : d'une part, l'apprenant se trouve confronté à la nécessité de se construire son apprentissage de langue, et que c'est pour répondre à cette nécessité qu'il participe à ces entretiens et qu'il fait appel au conseiller, d'autre part, il a des représentations sur la langue et son apprentissage qui orientent et alimentent sa réflexion.

Les conseillers constatent, d'ailleurs, que les premiers entretiens portent généralement sur la culture d'apprentissage et qu'à l'intérieur de ce domaine, c'est la sélection des moyens méthodologie (quels matériels utiliser pour apprendre) qui préoccupe d'abord les apprenants.

En ce qui concerne le volet « compétence méthodologique », c'est bien entendu la prise en charge de son apprentissage de langue qui offre à l'apprenant toutes les occasions de travaux pratiques dont il a besoin. Dans la mesure où ces « applications » ont pour but de développer progressivement une compétence méthodologique non encore acquise, elles sont « soutenues » par le conseiller qui aide, et incite, le cas échéant, l'apprenant à les évaluer de manière à ce qu'il tire profit de ses expériences.

Contenus

Les contenus de la formation à l'autodirection ne sont jamais définis au préalable: leur choix se détermine au cours des entretiens, sur la base des réflexions ou des décisions dont l'apprenant fait part au conseiller. Ils sont donc introduits au fur et à mesure, autant que de besoin, et varient, en conséquence avec chaque apprenant. D'une manière générale, les thèmes abordés se situent dans les mêmes domaines pour tous les apprenants (fonctionnement d'une langue; apprentissage d'une langue). Les différences de contenus sont essentiellement des différences de choix à l'intérieur de ces domaines, liées aux variations des représentations des apprenants.

Formation proposée dans la structure « Cours de langue » du CRAPEL

Les cours de langue (anglais) en formation continue qu'offre le CRAPEL, qu'ils soient extensifs ou intensifs, qu'ils soient « intra-entreprises » et se déroulent sur le lieu de travail, ou « inter-entreprises » et accueillent les adultes dans les locaux de l'université, ont pour double objectif l'acquisition de compétence langagière et l'acquisition de compétence d'apprentissage. De ce point de vue, c'est donc une structure analogue à la structure d'apprentissage autodirigé avec soutien. Mais elle s'en différencie par le fait que la formation en langue qu'elle propose est de type « traditionnel », dans lequel les apprenants sont répartis en groupe et participent à un enseignement piloté par un enseignant, et qu'elle place donc l'apprenant dans une situation d'apprentissage de langue hétérodirigé et non plus d'apprentissage autodirigé.

En ce qui concerne la formation à l'apprendre, elle est parfois de type « enseignement à participation », parfois de type « aide à l'apprentissage » et parfois de type mixte: selon le public visé, et, en particulier, l'adhésion de ce public au projet « apprendre à apprendre » qui leur est proposé, selon les contraintes de déroulement imposées par la situation (durée totale du stage, durée et distribution des séances), et selon les ressources humaines et matérielles disponibles, c'est l'un ou l'autre de ces types de formation qui est le plus adapté et qui est par conséquent choisi. De la même manière, et pour les mêmes raisons, la formation est parfois INTÉGRÉE à l'apprentissage de langue et parfois INDÉPENDANTE, située AVANT cet apprentissage et/ou EN PARALLÈLE.

À titre d'exemple, dans le cas d'une formation à l'apprendre INTÉGRÉE et de type « enseignement à participation », cette formation, qui porte sur des contenus identiques à ceux énumérés précédemment (cf. description de la formation à l'apprendre en entreprise), est introduite dans les cours de langue de la manière suivante.

Trois procédures sont exploitées tour à tour.

Procédure 1

Aussi systématiquement que possible, l'animateur, qui est ici à la fois enseignant de langue et formateur, explicite les buts et les raisons de toutes les activités d'apprentissage de langue qu'il propose. Ceci

faisant, il apporte indirectement aux apprenants de multiples informations sur la langue, et/ou sur son fonctionnement et/ou sur son apprentissage.

Par exemple, pour un exercice dont les consignes sont d'écouter les propos enregistrés de trois personnes différentes et d'essayer de déterminer auquel des interlocuteurs répertoriés dans un tableau chacun d'entre eux est en train de s'adresser (son fils; son père; son collègue de bureau; son député), l'enseignant précise que cet exercice a pour but de faire découvrir comment sont marqués, dans les énoncés, les rapports que le locuteur entretient avec son interlocuteur, et explique que l'on adapte toujours ses propos à celui à qui l'on s'adresse et que c'est donc quelque chose que l'on doit apprendre à faire lorsque l'on apprend à parler une langue. Il fait ainsi prendre conscience aux apprenants d'un aspect du fonctionnement de la langue (parier n'est pas simplement faire des phrases correctes), du lien entre objectif d'apprentissage et fonctionnement de la langue, et lui fait découvrir une technique d'apprentissage (trouver les éléments linguistiques à apprendre en observant un corpus).

D'une manière générale, cette procédure consiste à rendre aussi transparent que possible le processus d'enseignement/apprentissage: plus l'apprenant sait ce qu'il fait et pourquoi il le fait, plus il est informé sur ce qu'il faut faire pour prendre en charge son apprentissage. C'est une procédure qui implique, naturellement, que les activités d'apprentissage de langue proposées soient cohérentes avec les nouvelles représentations que l'on souhaite faire acquérir.

Procédure 2

Pour aborder certains thèmes des volets « culture langagière » et « culture d'apprentissage » de la formation, l'enseignant/formateur ménage dans le déroulement du cours de brefs moments entièrement et explicitement consacrés à l'apprendre à apprendre. Ceci s'impose chaque fois que l'information à apporter, ou à faire découvrir, impliquerait une digression trop longue ou trop marquée par rapport à l'activité en cours.

Par exemple, l'enseignant réserve cinq à dix minutes à la fin de la séance pour dresser, avec les apprenants, une liste des utilisations que l'on peut faire d'un enregistrement sur cassette pour apprendre du vocabulaire, ou intégrer à son cours des activités destinées à apprendre à se servir d'un dictionnaire, ou des moments de réflexion sur la langue maternelle.

À condition de ne pas les multiplier au cours d'une même séance et de ne pas les faire se prolonger trop longtemps, ces plages non directement dédiées à l'apprentissage de langue en cours sont très bien acceptées par les apprenants, qui les jugent utiles pour la conduite de leur apprentissage et intéressantes pour leur culture générale (cf. leurs discussions pendant les pauses café!).

Procédure 3

Cette procédure consiste à fournir aux apprenants des occasions de s'exercer à diriger eux-mêmes leur apprentissage de langue. Elle concerne donc le troisième volet de la formation à l'apprendre, celui de la compétence méthodologique.

Les occasions de mettre en pratique les savoirs acquis sont de trois types :

d'une part, l'enseignant/formateur associe autant que faire se peut, et ceci va croissant entre le début et la fin du cours, les apprenants à la préparation des décisions concernant l'apprentissage de langue : négociation des objectifs (le programme n'est pas déterminé une fois pour toutes mais par tranches successives), accueil des suggestions concernant les activités, etc.

d'autre part, il propose aux apprenants des activités dans lesquelles ils doivent se définir un travail personnalisé : certains des supports proposés comportent plusieurs consignes différentes parmi lesquelles il faut choisir ; des « pauses » de vocabulaire, de grammaire, de prononciation sont prévues au cours desquelles les apprenants ont à choisir ce qu'ils vont apprendre et comment ils le feront ; etc.

enfin, il encourage et soutient les initiatives de travail personnel à réaliser hors cours : préparation de mini-programmes d'apprentissage répondant à des lacunes ou des souhaits particuliers ; choix de matériels dans une sélection fournie ; etc.

Autres exemples de formation

D'autres exemples de formation, avec des publics différents et dans des contextes pédagogiques différents, sont décrits dans H. Holec (1988). On y trouvera en particulier le compte rendu fait par Irma Huttunen d'une expérience finlandaise réalisée dans un lycée (élèves de 16-17 ans), et celui d'une expérience danoise réalisée dans le système scolaire avec des élèves débutants de 11 ans, présenté par Leni Dam et Gerd Gabrielsen.

Tous ces exemples, avec d'autres, font bien apparaître que la formation à l'autodirection peut être introduite dans des contextes pédagogiques extrêmement variés, peut concerner des publics très différents, peut prendre des formes multiples. Les seules limites à sa mise en place semblent bien n'être que des limites de volonté ou d'imagination.

MISE EN PLACE DE RESSOURCES MATÉRIELLES APPROPRIÉES. LES CENTRES DE RESSOURCES

Les matériels dont l'apprenant fera usage lors d'un apprentissage autodirigé sont de deux sortes : des matériels pour apprendre la langue et des matériels pour apprendre à apprendre. Ils ont pour caractéristique interne d'être adaptables et pour caractéristique externe d'être disponibles. Pour répondre à leur caractéristique externe, ils sont localisés dans des centres de ressources, terme générique recouvrant

toute installation rassemblant des matériels mis à la disposition de l'apprenant, depuis la simple armoire de rangement située dans une salle de classe jusqu'aux médiathèques équipées de magnétoscopes, d'ordinateurs et de vidéo interactive.

Types de matériels

Matériels d'apprentissage de langue

Les matériels dont l'apprenant a besoin pour apprendre une langue en autodirection peuvent être classés en deux grandes catégories.

Catégorie 1. Matériels construits mais non préadaptés

Il s'agit d'outils qui, sans pour autant être adaptés à un public d'utilisateurs spécifiques (cf. les implications de cette non préadaptation), sont construits en fonction d'objectifs d'acquisition particuliers. Ce sont des outils didactiques directement utilisables par l'apprenant.

Les objectifs en fonction desquels sont élaborés les ensembles supports / consignes d'utilisation qui constituent les activités d'apprentissage proposées sont définis :

soit en termes de compétences langagières : « se tenir au courant de l'actualité » : comprendre les informations télévisées, « faire la conversation : parler de la pluie et du beau temps », « participer à une discussion : présenter et défendre ses opinions », « préparer un voyage : se renseigner par téléphone auprès d'une agence », etc.

soit en termes de connaissances linguistiques : (pour l'apprentissage de l'anglais) « grammaire : le 'présent perfect', sens, formes et emplois », « vocabulaire : comment exprimer une déception, mots et expressions toutes faites », « prononciation : l'accentuation des mots de plusieurs syllabes », « intonation : l'expression des 'sentiments', l'indignation, la colère.. », etc.

Remarques

Comme l'exige la règle méthodologique générale, les activités d'apprentissage proposées se subdivisent, pour chacun des objectifs visés, en activités de découverte des unités et fonctionnements linguistiques et des comportements langagiers, en activités de mise en pratique systématique (fractionnée, contrôlée, réitérée) et en activités de mise en pratique non systématique (cf. E. Carrette-Ivanisevic et H. Holec (1994)).

L'apprentissage proposé pour chaque objectif est, par principe, un apprentissage complet : les activités proposées doivent permettre d'atteindre l'objectif, de réussir l'acquisition visée, qu'il s'agisse de compétences communicatives ou de connaissances linguistiques. Il ne se subdivise donc pas en fractions, qui anticiperaient, par exemple, sur le niveau de compétence ou de connaissance de l'utilisateur (débutant, faible, moyen, avancé), ou sur la durée des séances de travail de l'utilisateur. Il peut cependant être accompagné d'un apprentissage complémentaire, signalé comme tel, fourni « pour aller plus loin », destiné par conséquent à une acquisition « de perfectionnement ».

Pour utiliser de tels matériels construits, l'apprenant doit, au préalable, s'être fixé un objectif d'acquisition, puis procéder à leur choix par une simple opération d'appariement. Il sélectionne alors dans les matériels choisis les activités qu'il juge profitables, étant donné son niveau, le temps dont il dispose, etc.

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

Catégorie 2. Matériels à construire soi-même

Cette catégorie est composée, d'une part, de supports « nus », non accompagnés de consignes d'utilisation et, d'autre part, de suggestions d'activités d'apprentissage impliquant ou non l'utilisation de supports. Ces supports et ces suggestions sont les matières premières dont l'apprenant se sert pour se construire ses propres outils d'apprentissage.

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

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

Pour construire son apprentissage de langue, l'apprenant, qui s'est au préalable donné un objectif d'acquisition, sélectionne parmi les suggestions d'activités celles qui lui conviennent, puis choisit, si nécessaire, les supports qu'il préfère.

Matériels pour apprendre à apprendre

Ces matériels n'ont pas pour objectif de pallier une absence de formation à l'autodirection, mais :
de compléter et perfectionner une formation reçue,

de « raviver », remettre en mémoire une formation en partie oubliée, d'actualiser une formation reçue en prenant en compte l'inévitable évolution des connaissances.

Ce sont donc des matériels de soutien ou de suivi de la formation à l'autodirection. Ils comprennent :

des présentations écrites, orales ou audiovisuelles, synthétiques mais non « savantes », d'informations utiles pour compléter ou mettre à jour ses représentations dans les domaines de la culture langagière et de la culture d'apprentissage : « variétés de langue : anglais britannique vs. anglais américain », « langue et société : utilisation de he / she / they en G. B. », « langue et culture : les connaissances partagées », « aptitudes : qu'est-ce qu'écouter ? », « évaluation : qu'est-ce qu'une auto-évaluation ? », etc.

des présentations de matériels d'apprentissage nouvellement disponibles faisant apparaître l'intérêt de leurs contenus et de leurs choix méthodologiques ;

des recueils d'outils d'autodirection de l'apprentissage : « procédures pour analyser ses besoins », « procédures pour se définir un objectif », « petit guide du choix d'un support d'apprentissage », « petit guide du choix d'une technique d'apprentissage », « instruments d'auto-évaluation », « quel apprenant êtes-vous : grilles d'auto-observation, questionnaires et tests », etc.

des versions « à distance » d'activités pratiquées dans des formations « en face-à-face »

Conclusion

Ce sont des matériels de ces trois types qui doivent être élaborés pour offrir aux apprenants les ressources qui leur permettront d'apprendre de manière autodirigée. Leur élaboration, plus aisée pour la première catégorie que pour les deux autres, et pour la seconde catégorie que pour la troisième, se fera de manière progressive et plus ou moins rapidement selon les moyens dont on disposera.

L'échelonnement de la production pourra se faire sur la base soit / et des publics d'utilisateurs envisagés (besoins d'apprentissage et donc de ressources), soit / et des grandes catégories d'objectifs (compréhension, expression ; relations sociales, professionnelles ; etc.).

Au fur et à mesure de leur production, les matériels seront mis à la disposition des utilisateurs dans des lieux appropriés, c'est-à-dire des lieux dont l'équipement et, surtout, le fonctionnement assureront la pleine accessibilité de ces matériels.

Les centres de ressources : équipement et fonctionnement

Équipement

L'équipement d'un centre de ressources n'exige pas de précautions particulières autres qu'un strict respect de cohérence entre la nature des installations mises en place et les fonctions qu'elles doivent remplir. Pour équiper un centre, il conviendra donc :

de commencer par définir les impératifs pédagogiques à satisfaire à court, moyen et long termes : à quel(s) public(s), en qualité et quantité, le centre sera-t-il ouvert, immédiatement, plus tard ; quels matériels d'apprentissage, en qualité et quantité, seront mis à disposition, immédiatement, plus tard, d'en déduire les infrastructures matérielles nécessaires, et leur évolution future, avant de prendre en compte les inévitables contraintes, financières entre autres, et de déterminer les installations possibles (voir les exemples d'installation ci-dessous).

Fonctionnement

Le fonctionnement d'un centre de ressources doit être strictement défini en termes d'un objectif prioritaire, rendre les matériels qu'il abrite aussi accessibles que possible.

Les matériels bénéficieront d'une accessibilité maximale si le centre permet :

l'accès individuel, en paires, en petits groupes : le choix de ces modalités d'apprentissage, et donc d'utilisation des ressources, doit être laissé à l'initiative des apprenants, ce qui implique que le fonctionnement du centre n'impose pas une modalité au détriment des autres ;
un accès hétérogène : les apprenants/utilisateurs auront des niveaux en langue, des rythmes d'apprentissage, des styles d'apprentissage, et, bien entendu, des objectifs variables et non prévisibles ; mais, quelles que soient leurs caractéristiques, ils devront pouvoir profiter des ressources offertes.

Le fonctionnement du centre devra donc être défini en conséquence et offrir :

des conditions d'accès les moins restrictives possibles : ceci dépend en partie du « règlement intérieur » du centre (horaires d'ouverture les plus larges possibles ; durée d'occupation d'un poste de travail non limité, par exemple) et en partie de la disposition des lieux et de l'équipement, qui doivent permettre le travail individuel aussi bien que par paire ou en petit groupe (zones de travail « collectif », isolation phonique de ces zones ; postes de travail « en binôme » équipés d'appareils autorisant ce type de travail, par exemple) ;

une aide à l'accès aux matériels : plans des lieux, tableaux récapitulatifs des types de matériels, fléchages, mais également, si possible, accueil et orientation par une ou plusieurs personnes (hôtesse, secrétaire, technicien, documentaliste, conseiller/ accompagnateur) ;

un système de catalogage performant : que ce système soit manuel (fiches cartonnées) ou électronique (fiches informatisées), les catégories descriptives doivent en être déterminées de manière à ne jamais constituer un écran entre les matériels et les utilisateurs ; ceci implique, en particulier, qu'en l'absence de toute prévisibilité des caractéristiques des utilisateurs potentiels, les descriptions fournies reposent unique-

ment sur les particularités intrinsèques des matériels, langagières pour les supports « nus » (variété de langue, type de discours, participants, thématique, etc. ; voir l'exemple fourni ci-après) et essentiellement méthodologiques pour les autres matériels (objectif visé, type d'activité, nombre de participants, support nécessaire, etc.) ; quant aux cheminements d'accès aux matériels, ils doivent être aussi courts et aisés que possible, ce qui implique une organisation des fichiers transparente (libellés des matières « parlants ») et multidimensionnelle (codages multiples).

Conclusion

Les centres de ressources où sont mis à disposition des matériels pour apprendre une langue en autodirection, et pour apprendre à apprendre une langue, doivent présenter les caractéristiques d'installation et de fonctionnement décrites. Cette exigence ne s'applique pas aux centres où sont rassemblés des matériels d'un autre type, d'enseignement à distance par exemple, qui ont leurs exigences propres.

En conséquence, si l'on souhaite, dans une situation pédagogique particulière, rassembler en un même lieu des matériels à utiliser pour un apprentissage de langue autodirigé et des matériels à utiliser pour un apprentissage hétérodirigé, et peut-être même ouvrir ce lieu à des enseignements de langue, il conviendra de bien vérifier auparavant que les exigences impliquées ne sont pas contradictoires. Si, par exemple, l'on prévoyait que des groupes d'apprenants se rendent au centre à des heures précises, pour une durée déterminée, afin de s'y auto-administrer des fractions d'enseignement « pré-conditionnées », ceci aurait vraisemblablement pour conséquence que des tranches horaires leur seraient réservées ; le seuil serait alors vite atteint au-delà duquel l'exigence de disponibilité des matériels d'apprentissage en autodirection ne serait plus respectée.

Illustrations

Illustrations 1 : Exemples de matériels

EXEMPLE 1. MATÉRIEL À CONSTRUIRE SOI-MÊME : SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS.

COMMENT UTILISER UNE VIDÉO SOUS-TITRÉE POUR AMÉLIORER SA COMPRÉHENSION ORALE

1. – Regardez la vidéo sans le son et utilisez les sous-titres pour essayer de prévoir ce qui est dit (servez-vous d'un dictionnaire si nécessaire).
– Revenez en arrière et cette fois regardez la vidéo avec le son en comparant ce que vous aviez prévu et ce qui est effectivement dit.
2. – D'abord, regardez le document avec le son et les sous-titres
– Puis regardez de nouveau le document, mais en cachant les sous-titres, en essayant de reconstruire ce qui est dit.
3. – Regardez la vidéo sans les sous-titres, essayez de comprendre ce qui est dit.
– Faites un bref résumé et faites une transcription détaillée d'un passage.
– Vérifiez votre travail en vous aidant des sous-titres.

4. – Regardez les premières minutes de la vidéo avec les sous-titres pour vous faire une idée de la situation.
 - Puis continuez à écouter en cachant les sous-titres.
 - Dès que vous perdez le fil, regardez à nouveau les sous-titres.
5. – Procurez-vous un enregistrement d'Euronews (émission Continentales sur France 3).
 - Vérifiez si le court résumé donné comme sous-titre est montré avant, pendant ou après le commentaire oral.
 - Trouvez, pour chaque « épisode », les informations que le résumé n'a pas intégrées.

Document CRAPEL 1990

EXEMPLE 2. MATÉRIEL POUR APPRENDRE À APPRENDRE

PETIT GUIDE DE L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE, DE LA GRAMMAIRE ET DE LA PRONONCIATION

PREMIÈRE ÉTAPE: QUOI APPRENDRE

Pour déterminer ce que l'on va apprendre, il faut commencer par se demander à quoi servira ce que l'on aura appris.

Pour quoi faire ?

Pour comprendre ? Si oui, quelles sortes de textes : émissions radio, lesquelles ? émissions télévision, lesquelles ? autres, lesquelles ?

Pour s'exprimer ? Si oui, dans quelles situations, avec quels interlocuteurs, sur quels thèmes ou pour faire quoi ?

À l'écrit ou à l'oral ?

DEUXIÈME ÉTAPE: COMMENT APPRENDRE

Pour déterminer comment on apprendra, il faut se poser trois questions.

Quelle(s) sorte(s) d'activité d'apprentissage ?

Activité pour découvrir les mots, les points de grammaire, les éléments de prononciation que l'on veut apprendre ?

Activités pour mémoriser ce que l'on a découvert ?

Activités pour mettre en pratique ce que l'on a découvert et commencé à mémoriser ?

Avec quel(s) support(s) ?

Documents authentiques ? Si oui, lesquels : présentant quel(s) types de texte, portant sur quoi (rester cohérent avec les réponses apportées aux questions précédentes) ?

Documents didactiques extraits de méthodes ? Si oui, idem.

Locuteur natif ? Si oui, locuteur parlant quelle variété de langue (« accent »)

Utilisés comment ?

Techniques : pour découvrir, pour mémoriser, pour mettre en pratique ? Lesquelles (utiliser les techniques connues ou se reporter aux fiches « Techniques ») ?

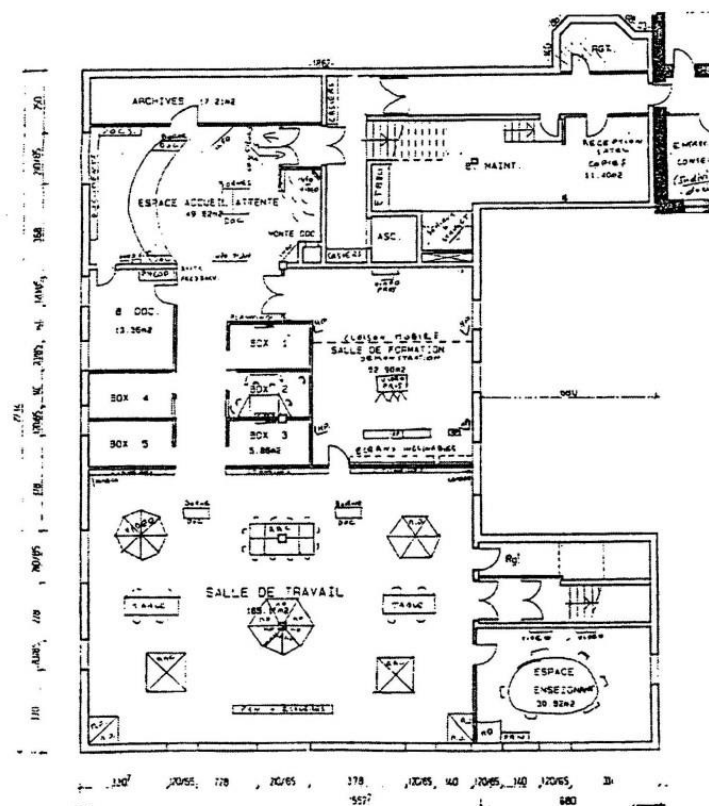
TROISIÈME ÉTAPE: APPRENDRE

Document CRAPEL 1989

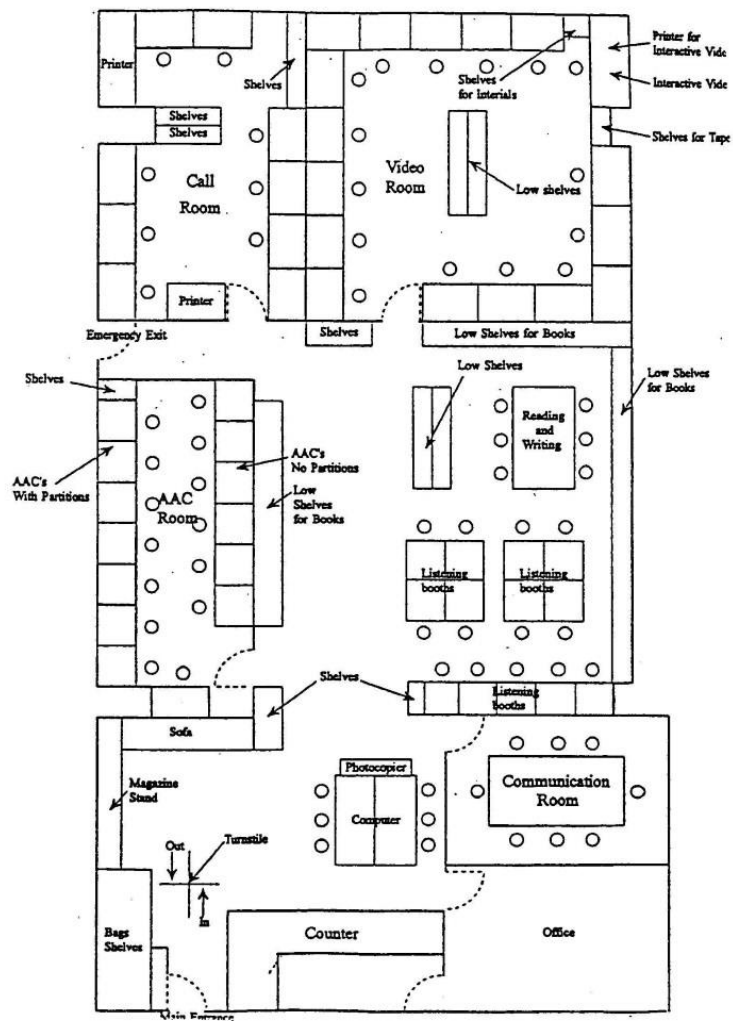
Illustrations 2. Exemples de configurations de centres de ressources

EXEMPLE 1 – LE FUTUR CENTRE DE RESSOURCES DE L'ESPACE LANGUES POUR NON SPÉCIALISTES (ELANS) DU PÔLE UNIVERSITAIRE EUROPÉEN DE NANCY.

CONCEPTION : C. BOULANGER ET M. CEMBALO, 1993.



EXEMPLE 2. - LE FUTUR CENTRE DE RESSOURCES DE LINGMAN COLLEGE, HONG KONG.
CONCEPTION T. PANG, 1994



EXEMPLE 3. - LE CENTRE DE RESSOURCES DE L'EUROCENTRE DE COLOGNE. CE PLAN EST EXTRAIT
DE P.SCHULTZE-LEFERT (1992).

L'apprentissage
autodirigé: ...

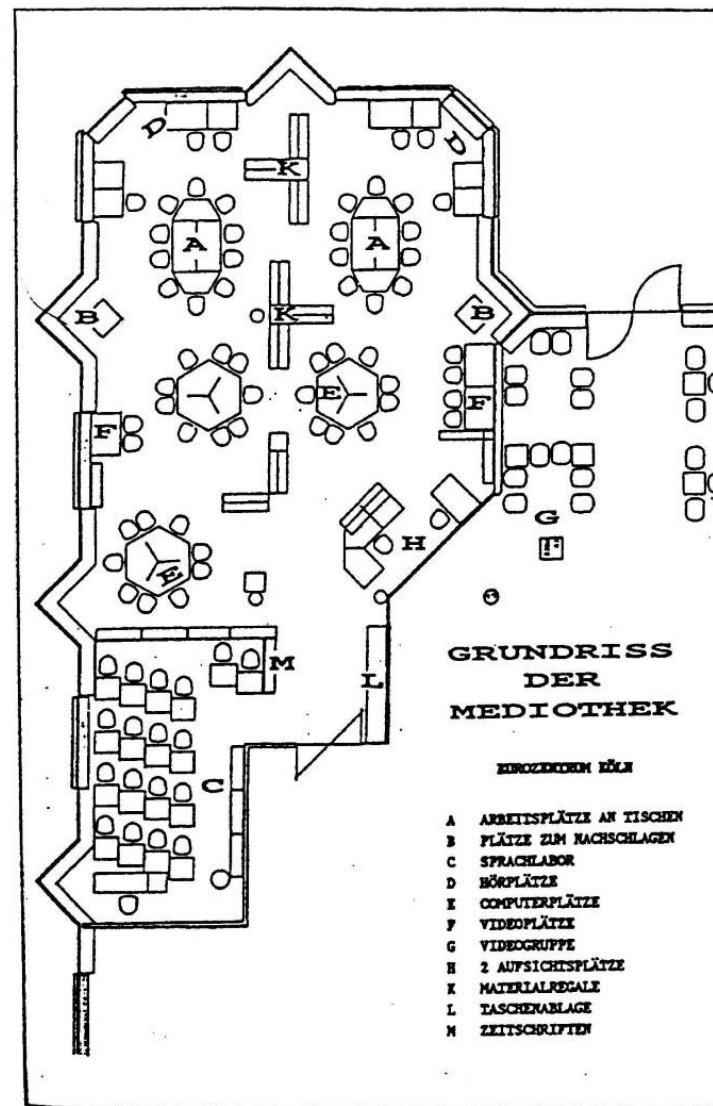


Illustration 3 : Exemple de fiche de catalogue

DESCRIPTEURS DE LA FICHE « DOCUMENTS ORAUX » DU CENTRE DE RESSOURCES DU CAMPUS

Lettres de l'Université de Nancy II. Projet préparé par M.J. GREMMO, 1994.

DOCUMENT Son <input type="checkbox"/> Video <input type="checkbox"/> Film <input type="checkbox"/>		TITRE	COTE
LANGUE(S)		RESUMÉ	
MOTS CLÉS			
GENRE <input type="checkbox"/> Informations <input type="checkbox"/> Interview <input type="checkbox"/> Débat <input type="checkbox"/> Documentaire <input type="checkbox"/> Conversation <input type="checkbox"/> Echange téléphonique <input type="checkbox"/> Conférence <input type="checkbox"/> Chanson <input type="checkbox"/> Théâtre <input type="checkbox"/> sketch humoristique <input type="checkbox"/> Spectacle de variété <input type="checkbox"/> Film d'action ou policier <input type="checkbox"/> Western <input type="checkbox"/> Film de science fiction <input type="checkbox"/> Autre film <input type="checkbox"/> Autre	REGISTRE <input type="checkbox"/> Formel <input type="checkbox"/> Informel <input type="checkbox"/> Familier <input type="checkbox"/> Argot	SOUS-TITRAGE <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	
	ACCENT (standard, marseillais, banlieusard, snob, hôte de l'air, québécois, allemand,...) Si non-standard : <input type="checkbox"/> Fort <input type="checkbox"/> Léger	TRANSCRIPTION <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Cote(s) :	
	TEXTE(S) D'ACCOMPAGNEMENT <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Cote(s) :		
	EXERCICE(S) D'ACCOMPAGNEMENT <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Cote(s) :		
TYPE <input type="checkbox"/> Monologue <input type="checkbox"/> Echange Nombre de participants		<input type="checkbox"/> SPONTANÉ <input type="checkbox"/> PRÉPARÉ	DATE DU DOCUMENT
OBJET(S) DE L'ÉCHANGE <input type="checkbox"/> Multiple <input type="checkbox"/> (se plaindre, féliciter, donner des conseils, faire des reproches, se faire pardonner, faire la conversation, argumenter)	DÉBIT <input type="checkbox"/> Rapide <input type="checkbox"/> Moyen <input type="checkbox"/> Lent	DURÉE	
AMBIANCE SONORE <input type="checkbox"/> Bruyante <input type="checkbox"/> Non bruyante		SOURCE	
		COTE ARCHIVE	

FORMATION DES INTERVENANTS

Les enseignants de type nouveau qui interviendront dans l'offre d'apprentissage autodirigé auront à remplir des rôles différents des rôles traditionnels. La mise en place de formations appropriées fait donc partie de la mise en œuvre de cette offre.

Objectifs de la formation

Il s'agit de former les intervenants aux différents rôles qu'ils auront à jouer : rôles de formateur, de conseiller, de fournisseur de matériel, d'accompagnateur.

Remarque

Le fait que ces rôles soient distincts n'implique pas qu'ils doivent être nécessairement assumés par des personnes différentes. Dans les situations pédagogiques « réelles », il arrive souvent, au contraire, que le même intervenant prenne en charge plusieurs, voire la

totalité, des rôles en question. De même, ces rôles sont parfois confiés à une équipe d'intervenants : ils peuvent alors, soit se spécialiser en se répartissant les tâches entre eux, soit assumer les tâches collectivement et les accomplir toutes à tour de rôle.

La conséquence de cela est que les objectifs de la formation doivent prendre en compte la situation réelle des personnes auxquelles s'adresse la formation.

Contenus de la formation

La formation porte sur les contenus déterminés par les savoirs et savoir-faire qui constituent la compétence de chacun des types d'intervenant.

Pour le formateur, ces contenus peuvent comporter :

une information sur l'apprentissage autodirigé : description, implications pédagogiques ;
une mise à jour des connaissances actuelles sur : la langue, son fonctionnement, sa pratique sociale ; les aptitudes (aspects psycholinguistiques et pragmatiques) ; la dimension culturelle des langues et de la langue qu'apprendront les publics que le formateur prendra en charge ; le processus d'acquisition ; les rapports acquisition / apprentissage ; une information, et une mise en pratique de cette information, sur la méthodologie de l'apprentissage : l'analyse de besoins ; la définition des objectifs ; les méthodes et techniques ; l'évaluation / auto-évaluation ; une information, et une mise en pratique de cette information, sur les techniques d'enquête (enquête de besoin, sur les représentations, etc.), les techniques d'animation d'une formation hétérodirigée avec participation de l'apprenant.

Un certain nombre de ces contenus font partie, en général, des formations « traditionnelles » d'enseignants. Ceux qui seront retenus seront ceux que requiert le public pris en charge.

Pour le conseiller, les contenus de la formation sont, pour la plupart, identiques à ceux de la formation du formateur. La seule différence concerne les techniques d'animation : le conseiller, lui, doit apprendre à solliciter les demandes d'aide de l'apprenant et à y répondre, sans succomber à la tentation d'instruire.

Pour le fournisseur de matériaux, la formation comporte :

une information sur l'apprentissage autodirigé ;
une information détaillée sur les types de matériels à mettre à la disposition des apprenants ;
une formation à l'utilisation des différents médias qu'il aura à mettre en œuvre,
des travaux pratiques de définition et de fabrication de matériels des différents types.

Enfin, pour l'accompagnateur, les contenus à intégrer à la formation portent sur :
l'apprentissage autodirigé : seule une bonne information suffit ;

les centres de ressources : nature et fonctions ; le centre de ressources où il interviendra : l'installation, le fonctionnement des appareils ; le fichier, son utilisation ; les matériels entreposés, leur localisation, leur utilisation ; donner des explications sur l'installation, le fichier, les matériels.

Éventuellement, on pourra également intégrer à la formation un apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères, afin de rendre les intervenants capables de jouer leurs rôles dans d'autres langues, face à des apprenants provisoirement incapables, eux, de jouer le leur dans la langue maternelle de l'intervenant ou dans la langue cible visée. Ceci s'impose moins dans le cas de certains intervenants que dans celui d'autres, appel pouvant être fait à des traducteurs pour toutes les communications ressortissant de l'écrit.

Remarque. La langue de communication entre intervenants et apprenants pose un réel problème dans certaines situations, lorsque aucune lingua franca ne permet de mettre en contact, même rudimentaire, les partenaires. Il n'existe pas de solution générale satisfaisante à ce problème ; ce sont donc des solutions ad hoc, prenant en compte les ressources locales, qui doivent être trouvées.

Méthodologie de la formation

Options d'ensemble

La formation des intervenants peut être, comme il a été dit, de type « formation hétérodirigée avec participation du formé » ou « formation autodirigée avec soutien », INTÉGRÉE à une prise en charge d'apprenants par les formés ou INDÉPENDANTE, située AVANT OU EN PARALLÈLE à une telle prise en charge. Les avantages et les inconvénients de chacune de ces procédures sont les mêmes que pour la formation des apprenants.

D'autre part, une différenciation doit être établie entre formation initiale et formation continue : dans la première situation, les formés ne peuvent encore choisir entre les différents rôles d'intervenant et doivent donc être préparés à tous les rôles ; dans la seconde, les formés, qui peuvent éventuellement faire ce choix parmi les rôles, ont, de surcroît, un terrain d'application tout trouvé pour expérimenter leur formation.

Types d'activités

En formation initiale, les activités consistent essentiellement en : cours magistraux et travaux dirigés, prolongés par des lectures, portant sur les thèmes énumérés de linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique, méthodologie de l'apprentissage, etc. constitutions de dossiers et travaux personnels de recherche dans les domaines qui s'y prêtent : visites et observation du fonctionnement de centres de ressources ; recueils de témoignages d'apprenants ; analyses de documents didactiques ; création de matériels ; etc. expérimentations limitées avec des publics restreints.

En formation continue, le principe des formations en alternance doit être exploité au maximum dans les cas des formations INDÉPENDANTES. Elles donnent en effet l'occasion aux formés d'utiliser leur situation d'enseignement pour apprendre à former des apprenants en le faisant, dans la mesure où aux périodes d'information et de réflexion, en stage, succèdent des périodes d'expérimentation et d'observation, dans les classes.

Durant les stages, les activités sont de type « exposé suivi de discussion », « étude de cas en commun », « simulation », « travaux d'observation et de création en petits groupes », « constitution de stocks personnels de ressources », etc.

Dans les classes, les formés font des enquêtes auprès de leurs apprenants, commencent à mettre en place un centre de ressources, observent leurs apprenants en train d'utiliser ce mini-centre, préparent et expérimentent des outils de formation de l'apprenant, etc.

Illustrations

Illustration 1. Formation continue : formation de conseiller

Exemple d'activité de simulation, CRAPEL 1994

(Pour des informations plus détaillées sur les formations de conseiller du CRAPEL, voir S. Bailly et M.J. Gremmo (1994).)

APPRENDRE A CONSEILLER : SIMULATIONS

Suggestions de travail :

constituer des groupes de quatre participants ;
pour chaque situation de simulation, l'un des participants simule le conseiller, un second l'apprenant et les deux derniers observent ;
le texte décrivant l'apprenant est un guide : celui qui simule l'apprenant peut broder autour de ce canevas pour rendre l'apprenant aussi plausible que possible ;
les observateurs peuvent noter si le conseil est directif, s'il propose des éléments d'aide d'ordres conceptuel, méthodologique et/ou psychologique, dans quelle atmosphère se déroule l'entretien, ce qu'ils auraient pu faire ou dire à sa place, etc. ;
donner quelques minutes au pseudo-apprenant pour construire son personnage ;
ne pas donner le texte apprenant au conseiller pour faire jouer l'effet de surprise.

Simulation 1

Apprenant

Vous voulez maintenant changer de type de travail : jusqu'à présent, vous avez travaillé sur la grammaire et vous voulez passer à la prononciation.

Vous demandez conseil. Vous envisagez de faire des exercices de répétition et d'être corrigé, c'est pour vous un excellent type de travail.

Vous avez une difficulté d'apprentissage spécifique : vous considérez que vous prononcez très mal les « th » anglais.

Conseiller

Votre apprenant a jusqu'alors fait des exercices de grammaire.

Simulation 2*Apprenant*

Vous n'avez pas eu le temps de travailler. Vous êtes déprimé, vous avez honte. Il vous semble que votre emploi du temps ne vous laisse aucun loisir pour l'apprentissage de l'anglais.

Vous aviez prévu de travailler une heure par jour sur une méthode d'anglais oral.

Conseiller

Votre apprenant avait prévu de travailler une heure par jour sur une méthode d'anglais oral.

Simulation 3*Apprenant*

Vous demandez à votre conseiller de vous dire si vous vous exprimez bien en anglais.

Vous avez fait des exercices de grammaire et des simulations.

Vous avez vraiment envie que votre conseiller vous évalue: vous pensez que cela vous aidera beaucoup.

Conseiller

Votre apprenant a fait des exercices de grammaire et des simulations pour améliorer son expression orale.

Votre centre de ressources offre aux apprenants la possibilité d'entrer en contact avec des anglophones.

...

EXEMPLE D'ÉTUDE DE CAS, CRAPEL 1994**APPRENDRE À CONSEILLER: ÉTUDE DE CAS****ÉTABLIR UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ**

Pour chacun des cas décrits, il s'agit, dans un premier temps, de préparer, à deux ou à plusieurs avant de le faire individuellement, les questions à poser à l'apprenant pour déterminer ses besoins langagiers et ses objectifs d'apprentissage.

Dans un deuxième temps, il s'agit de définir, pour chaque cas, les contenus et activités d'une première proposition de programme d'apprentissage, en exploitant les possibilités offertes par le centre de ressources auquel on a accès. La proposition doit être précise, au moins en ce qui concerne le début du programme.

Dans un troisième temps, il peut être utile de faire le point sur les ressources déjà disponibles et celles qu'il conviendrait de créer.

Cas n° 1. Médecin: doit aller faire une conférence à New York dans trois semaines; comprend l'anglais médical écrit, a des difficultés à l'oral.

Cas n° 2. Standardiste: a étudié l'anglais pendant deux ans au collège; pour son travail, doit répondre à des appels téléphoniques en anglais, locuteurs anglophones et non anglophones.

Cas n° 3. Mère de famille française: veut apprendre l'anglais pour pouvoir communiquer en anglais pendant ses vacances (pays pas obligatoirement anglophone); débutante complète.

Cas n° 4. Étudiant français: va passer un an à l'université de Birmingham pour suivre des cours de biologie; a fait de l'anglais en seconde langue au lycée; souhaite s'améliorer et se préparer pour suivre les cours de l'université anglaise.

Cas n° 5. Professeur de ski: sept ans d'anglais au collège et au lycée, il y a dix ans; veut partir enseigner le ski dans une station de sports d'hiver aux USA dans trois mois.

...

Illustration 2. Formation continue: formation de formateurs

Exemple: Stage de formateur pour professeurs de français norvégiens, CRAPEL 1991.

Dans le cadre d'un accord de coopération inter universitaire avec le Centre de formation de professeurs (SLS) de l'université d'Oslo, le CRAPEL a accueilli en stage un groupe de quinze professeurs de français norvégiens.

Le stage avait pour objectifs d'une part la formation des participants au rôle de formateur et, d'autre part, le développement de leur compétence culturelle en français.

La formation au rôle de formateur s'insérait, pour les participants, dans une formation commencée en Norvège, sous la responsabilité du SLS (introduction à l'apprentissage autodirigé par un programme de lecture; compte rendu d'expériences réalisées dans des établissements scolaires norvégiens; court stage de préparation au stage à Nancy avant le départ), et serait poursuivie après le séjour à Nancy (séminaires au SLS; expérimentations dans les classes; atelier à Oslo animé par un formateur du CRAPEL).

Il s'agissait donc d'une formation INDÉPENDANTE et située AVANT la prise en charge de formations d'apprenants. Elle a d'autre part pris la forme « formation hétérodirigée avec participation du formé ».

À titre d'exemple de contenus de formation, le programme de ce stage a comporté les éléments suivants:

une demi-journée:

rappel: qu'est-ce que l'apprentissage autodirigé;

apprendre à apprendre – les enjeux:

thèmes: changer les représentations – culture langagière (la langue; son fonctionnement; dimension culturelle)

activité: travail en sous-groupes; support: tableau consigne: informer le tableau

représentations initiales des apprenants	représentations après sensibilisation	activités de sensibilisation	comment observer les effets des activités

une demi-journée:

apprendre à apprendre – les enjeux:

thèmes: changer les représentations – culture d'apprentissage (le processus d'acquisition; les styles d'apprentissage)

activité: exposés et travaux pratiques (s'observer; se tester)

une demi-journée:

apprendre à apprendre – les enjeux:

thèmes: culture d'apprentissage et compétence méthodologique (la compréhension orale: processus cognitif, comportement pragmatique)

(techniques pour développer sa capacité de compréhension orale)

activités: exposés et TP;

observer des matériels, en élaborer d'autres (en sous-groupes)

une demi-journée:

idem sur le thème de la compréhension écrite

une demi-journée:

idem sur le thème de l'expression orale

deux demi-journées : comment apprendre à apprendre :
formation intégrée : exemple des cours de langue du CRAPEL
formation indépendante : exemple de la SAAS du CRAPEL

une demi-journée :

les matériels de l'apprentissage en autodirection : les types de matériel ; les centres de ressources (présentations ; analyses)

sept demi-journées :

apprendre à apprendre – les matériels d'apprentissage autodirigé :
création de matériels sous forme de fiches pédagogiques travail en paires ou en sous-groupes

une demi-journée :

• apprendre à apprendre – questions en suspens : en grand groupe :
séance de questions-réponses.

C onclusion

Apprendre les langues en autodirection est, de loin, le mode d'apprentissage qui offre le plus de souplesse de réalisation. Il autorise, en effet, toutes les idiosyncrasies d'apprentissage : aussi personnels que soient les objectifs visés, les techniques préférées, les progressions adoptées, et aussi différents soient-ils de ceux d'autres apprenants, aussi variées et dissemblables que soient les contraintes des situations et les contextes pédagogiques, la probabilité reste grande que l'apprentissage souhaité pourra être réalisé.

Mais pour que ce mode d'apprentissage soit réellement à la portée des apprenants, un certain nombre de conditions doivent être satisfaites : il faut que l'apprenant sache apprendre de cette façon, il faut qu'il dispose de matériels d'apprentissage adéquats, il faut que des enseignants d'un nouveau type sachent former un tel apprenant et créer de tels matériels.

Ce que l'apprenant doit savoir et savoir faire pour diriger son apprentissage, ce que sont les caractéristiques des matériels dont il doit pouvoir se servir, ce que sont les rôles des intervenants dans l'apprentissage, tout cela est maintenant suffisamment connu pour engager les actions qu'implique une offre de formation en langue autodirigée. Et comme l'ont déjà démontré tous ceux qui se sont lancés dans ce qui était pour eux peut-être, mais ne l'est plus, cette aventure pédagogique, tout n'est plus qu'affaire de volonté.

Nous pensons, quant à nous, que la mise en place d'une telle offre, en alternative, mais non en remplacement, de l'offre « traditionnelle » est devenu une nécessité pédagogique : d'une part, nous devons faire profiter les apprenants de langue des nouveaux atouts que la recherche en didactique met entre nos mains ; nous ne pouvons, d'autre part, espérer que les apprenants informés de cette alternative d'apprentissage et décidés à l'explorer accepteront d'en être privés : ils seront de plus en plus nombreux à nous la demander.

Quant à l'acquisition de la capacité d'apprendre, c'est un objectif éducatif que nous nous devons d'intégrer à nos actions péda-

gogiques ; elle doit donc faire partie des formations en langue offertes aux apprenants, que ces formations soient autodirigées ou non. C'est là une nécessité éducative à laquelle nous ne pouvons plus nous soustraire maintenant que nous savons comment y satisfaire.

HENRI HOLEC

Références bibliographiques

- ANDRÉ, B. (1989) : *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*. Didier/Hatier, Alliance Française.
- BAILLY, S., GREMMO, M.-J. (1994) : « La formation du conseiller : compte-rendu d'expérience ». *Mélanges Pédagogiques CRAPEL* n° 22. CRAPEL, Université de Nancy II.
- BRITISH COUNCIL (1978) : *Individualisation in Language Learning*. ELT Documents 103.
- BROOKES, A., GRUNDY, P. (1988) : « Individualisation and Autonomy in Language Learning ». *ELT Doc 131*. Modern English Publications. The British Council.
- CARETTE-IVANISEVIC, E., HOLEC, H. (1994) : « Quels matériels pour les centres de ressources ». *Mélanges Pédagogiques CRAPEL* n° 22. CRAPEL, Université de Nancy II. 1994.
- CHAIX, P., ONEIL, C. (1978) : *Étude critique des modalités d'apprentissage autonome (autodidaxie et semi-autonomie) dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes*. Rapport de synthèse. Unesco/E.N.S. de Saint-Cloud, Centre audio-visuel, Paris.
- DICKINSON, L. (1987) : *Self-Instruction in Language Learning*. C.U.P.
- DICKINSON, L. (1993) : *Learner Training*. Authentik. Dublin.
- DUDA, R., RILEY, Ph. (ed.) (1990) : *Learning styles*. Proceedings of the first European Cultural Foundation seminar, Nancy 26-29 April 1987. Presses Universitaires de Nancy.
- ELLIS, G., SINCLAIR, B. (1989) : *Learning to Learn English*. Learner's book. Teacher's book. C.U.P.
- GATHERCOLE, I. (1992) : *Autonomy in Language Learning*. CILT. 1992.
- GREMMO, M.-J. (1994) : « Former les apprenants à apprendre : compte-rendu d'une expérience ». *Mélanges Pédagogiques CRAPEL* n° 22. CRAPEL, Université de Nancy II.
- HOLEC, H. (1980) : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- HOLEC, H. (1988) : *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- HOLEC, H. (1994) : « Apprendre à apprendre les langues ». Conférence présentée au colloque « Langue et entreprise », Gand 20-22 nov. 1992. A paraître dans le *Bulletin de l'Association Belge de Linguistique Appliquée*.
- LITTLE, D. (1991) : *Learner Autonomy, 1. Definitions, Issues and Problems*. Authentik, Dublin.
- LITTLE, D. (ed.) (1992) : *Self-Access Systems for Language Learning*. With contributions from Esch, Edith, Gremmo, Marie-José, Little, David, Moudien, Harvey, Riley, Philip & Singleton, David. Authentik, Dublin.

- MULLER, M., WERTENSCHLAG, L., WOLF, J. (1989): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen, Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. Langenscheidt, Berlin.
- NARCY, J.-P. (1991): *Comment mieux apprendre l'anglais*. Les Éditions d'Organisation, Paris.
- NUNAN, D. (1992): *Collaborative Language Learning and Teaching*. C.U.P.
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. C.U.P.
- OSKARSSON, M. (1978): *Self-Assessment in Foreign Language Learning*. Council of Europe, Strasbourg.
- PAGE, B.: *Letting Go – Taking Hold: a Guide to Independent Language Learning by Teachers for Teachers*. CILT.
- RILEY, Ph. (1985): *Discourse and Learning*. Longman, London.
- RILEY, Ph. (1986): «Who's Who in Self-Access». In *TESOL FRANCE News*.
- SHEERIN, S. (1989): *Resource Books for Teachers, Self-Access*. O.U.P.
- SHEERIN, S. (1989): *Self-Access*. O.U.P.
- SHEERIN, S. (1991): «Self-Access», *Language Teaching Abstracts* 24(3), 143-157.
- SCHULTZE-LEFERT, P. (1992): «Mediothek im Eurozentrum Köln. Modell für angeleitetes Selbstlernen». *Lingua in Tandem Autonomie und Spracherwerb*. III International Tandem Congress. Alpha und Beta Verlag.
- THOMAS, L., HARRI-AUGSTEIN, Sh. (1985): *Self-Organized Learning; Foundations of a Conversational Science for Psychology*. Routledge & Kegan Paul, London.
- TREMBLAY, N. (1986): *Apprendre en situation d'autodidaxie. Une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants*. Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- WENDEN, A., RUBIN, J. (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- WILLING, K. (1989): *Teaching How to Learn: a Teachers Guide. Activity worksheets*. Macquarie University, Sydney.

REVUES

- Éducation Permanente*: La formation aux langues étrangères. N° 107.
- Études de Linguistique Appliquée*: Autonomie de l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie. N° 41, janvier-mars 1981. Didier Érudition. Paris.
- Cahiers de l'A.S.D.I.F.L.E.*: Les auto-apprentissages. Actes des 6^{es} Rencontres. N° 2. Septembre 1990.
- Cahiers pédagogiques*, Dossier travail autonome: faire classe sans faire cours. N° 263, avril 1988.
- Le français dans le monde*: les auto-apprentissages. Numéro spécial, fév.-mars 1992, Hachette.
- Mélanges Pédagogiques CRAPEL*, 1973, 1980, 1981, 1982, 1984, 1985, 1986/7, 1988. N° 21 & N° 22 (spécial «Centres de ressources»). CRAPEL, Université de Nancy II.