

Introduction de l'apprentissage autodirigé des langues au niveau universitaire : former les étudiants et fournir des matériaux appropriés

Henri HOLEC

Résumé

L'introduction d'un apprentissage autodirigé des langues dans un système universitaire a de multiples implications :

- i. l'introduction de cette innovation doit être préparée dans sa phase initiale, accompagnée dans sa phase de mise en place, et gérée dans sa phase d'intégration ;*
- ii. une formation appropriée des personnels enseignants et non enseignants qui œuvreront dans le cadre de cet apprentissage spécifique doit être assurée et maintenue ;*
- iii. une formation appropriée des étudiants concernés doit également être assurée et maintenue ;*
- iv. des matériaux d'apprentissage appropriés doivent être mis à la disposition des étudiants, à l'initiale et en continu.*

En ce qui concerne la formation des étudiants, nous définissons ses objectifs en énumérant les savoirs et les savoir-faire qui constituent la capacité d'auto-direction et décrivons des méthodologies possibles en nous fondant sur l'expérience acquise au Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues à l'Université de Nancy.

En ce qui concerne les matériaux spécifiques requis par l'apprentissage autodirigé, nous en définissons les caractéristiques principales et en donnons des exemples concrets.

Nous terminons par un certain nombre d'indications méthodologiques concernant les centres de ressources, lieux privilégiés de mise à disposition des étudiants des matériaux d'apprentissage dont ils ont besoin.

Mots clefs

Apprentissage autodirigé , apprendre à apprendre , matériaux d'apprentissage , centres de ressources.

L'introduction d'un apprentissage autodirigé des langues dans un système tel que le système universitaire a de multiples implications.

En premier lieu, l'introduction en tant que telle de cette *innovation* doit être :

- i. préparée dans sa phase initiale : il s'agit de faire en sorte que la décision d'innover soit bien prise et que la planification des opérations de mise en place voie bien le jour ;
- ii. accompagnée dans sa phase de mise en place : il faut alors veiller à ce que les conditions matérielles et psychosociologiques de faisabilité des opérations engagées soient satisfaites ;
- iii. et gérée dans sa phase d'intégration : il s'agit de gérer dans la durée l'évolution en cours et d'assurer ensuite le suivi des transformations opérées pour en assurer la pérennité.

En second lieu, une formation appropriée des personnels enseignants (et éventuellement non enseignants, documentalistes par exemple) aux nouvelles tâches de conseiller, de formateur, de fournisseur de matériaux et de gestionnaires du changement qu'ils auront à assumer dans le cadre de cet apprentissage spécifique doit être assurée et maintenue.

En troisième lieu, une formation appropriée des étudiants concernés doit également être assurée et maintenue.

Enfin, en quatrième lieu, des matériaux d'apprentissage appropriés doivent être rassemblés et /ou créés et mis à la disposition des étudiants, à l'initiale et en continu.

Dans les lignes qui suivent, notre propos ne concernera que les actions à entreprendre dans le domaine de la formation des apprenants/étudiants et dans celui de la mise à leur disposition de ressources appropriées¹.

1 Former les étudiants

Une des conditions fondamentales à satisfaire pour réussir l'introduction d'un système d'apprentissage autodirigé des langues, c'est-à-dire d'une offre de formation sans cours de langue, concerne les apprenants/étudiants : les futurs utilisateurs du système que l'on veut mettre en place savent-ils apprendre les langues de manière autodirigée (nous allons préciser ce que nous entendons par là) ? Si tel n'était pas le cas, le système proposé n'aurait aucune chance de produire les effets désirés, et tous les efforts ainsi déployés pour

¹ Cet article reprend en partie des réflexions antérieures explicitées dans Holec (1995).

améliorer l'apprentissage des langues resteraient vains.

1.1 Qu'est-ce qu'apprendre de manière autodirigée ?

Une interprétation *a minima* de la notion d'auto-direction définit l'apprentissage autodirigé comme un mode d'apprentissage *indépendant*, dans lequel l'apprenant participe, en coresponsabilité, à la gestion de son programme d'apprentissage. Bien qu'une telle solution pédagogique puisse présenter nombre d'avantages, dans certaines situations, par rapport à la solution traditionnelle, elle souffre cependant des contraintes et des limitations introduites par l'association inaltérée apprentissage/enseignement qu'elle présuppose.

Une autre interprétation de la notion d'auto-direction fait de l'apprentissage autodirigé un apprentissage dont l'apprenant prend en charge les décisions concernant non seulement les ressources à utiliser et les modalités d'apprentissage à respecter mais également les objectifs à poursuivre et les modalités des évaluations à réaliser pour en contrôler les effets et en gérer le déroulement d'ensemble dans le temps. En d'autres termes, le rôle des apprenants dans un tel type d'apprentissage est de produire leur propre apprentissage (seuls ou en groupes, avec ou sans aide extérieure), et non pas simplement de « consommer » des enseignements, de le réaliser et de l'évaluer en totale responsabilité, et non pas simplement de se conformer à un guidage jalonné de contrôles auto-appliqués.

N.B. Pour lever toute ambiguïté, il convient de souligner que dire de la prise en charge des décisions concernant les objectifs à poursuivre est de la responsabilité de l'apprenant n'est pas dire qu'il a carte blanche pour prendre ces décisions, mais qu'il s'assigne lui-même, et (surtout) en connaissance de cause, des orientations d'apprentissage conformes à ses visées sociales (réussir dans le système scolaire, assumer ses tâches professionnelles en langue étrangère, etc.).

En résumé, *apprendre en autodirection*, c'est apprendre, seul ou avec d'autres, avec ou sans aide, en prenant soi-même les décisions concernant les *objectifs* à atteindre, les *moyens* à mettre en œuvre, les *modalités de réalisation* de l'apprentissage (scénarios : où, quand, pendant combien de temps, avec qui, etc.), *l'évaluation des acquisitions* réalisées, *l'évaluation et la gestion* dans le temps du programme d'apprentissage

Un tel type d'apprentissage présente de multiples avantages par rapport

aux apprentissages avec enseignement généralement proposés dans les départements de langues des universités, dont la possibilité qu'il offre de permettre une totale adaptation des apprentissages aux apprenants/étudiants qui s'y engagent n'est pas le moindre. Encore faut-il que les apprenants/étudiants concernés aient été préparés à apprendre de cette manière. Savoir apprendre, et non pas simplement savoir suivre les consignes données par un enseignement, est en effet une capacité qui n'est pas innée, qui doit donc s'acquérir.

1.2 Qu'est-ce que savoir apprendre ?

La capacité d'apprendre est constituée de savoirs et de savoir-faire, ceux qui doivent être mis en œuvre pour se définir un programme d'apprentissage, le réaliser, l'évaluer et le gérer dans le temps :

- en ce qui concerne *les savoirs*, il s'agit de connaissances que l'on apprend et que l'on internalise sous forme de *représentations* sur lesquelles s'articulent les réflexions qui s'engagent au moment de la préparation des décisions et qui guident les actions lors des prises de décisions ;
- en ce qui concerne *les savoir-faire*, ce sont les savoirs dont il vient d'être question *opérationnalisés* : la pratique de l'autodirection est en effet constituée d'actions de prise de décision qui doivent s'appuyer sur les représentations acquises et être réalisées concrètement et en temps réel.

Savoir apprendre, c'est donc *disposer de représentations pertinentes* dans les domaines concernés par la prise en charge de son programme d'apprentissage et *être capable de prendre des décisions pertinentes* concernant ce programme.

A titre d'exemple, considérons le cas des décisions à prendre pour se donner des objectifs d'apprentissage, et plus précisément pour se donner un objectif tel que : « apprendre à s'informer au téléphone sur des horaires de train ».

Pour aboutir à une telle formulation d'objectif, il faut savoir (avoir des représentations), et savoir en mettre en œuvre les implications :

- qu'apprendre une langue, c'est agir pour acquérir des compétences de communication dans cette langue et non pas simplement pour acquérir des connaissances de langue (mots, règles de grammaire, etc ;
- qu'une compétence de communication se définit en termes d'actions sociales à réaliser en communiquant verbalement ;

- qu'en conséquence, les compétences que l'on se fixe comme objectifs d'apprentissage sont sélectionnées en fonction des besoins sociaux que l'on veut pouvoir satisfaire ;
- que cette communication verbale, lorsqu'elle est orale, ne se limite généralement pas à des moments où l'on adresse des énoncés à des interlocuteurs, mais comporte également des moments d'écoute ;
- qu'une acquisition de compétence verbale implique la maîtrise de certaines connaissances linguistiques et de certaines connaissances d'ordre socioculturel (qui a le droit de dire quoi, à qui, où et comment, par exemple) ;
- etc.

D'une manière générale, les *savoirs* requis pour autodiriger son apprentissage se situent dans deux grands domaines :

- le *domaine de la communication verbale, c'est-à-dire des langues et de leur fonctionnement* : qu'est-ce que communiquer ; qu'est-ce que comprendre, s'exprimer, lire, écrire ; quelles sont les spécificités lexicales, grammaticales, prosodiques de langues particulières ; qu'est-ce qu'un texte/message correct/intelligible (statut de la déviance/erreur dans la communication) ; etc. ; les *secteurs de décision* concernés sont ici essentiellement celui de la définition des *objectifs* et celui de *l'évaluation*.

Exemples de représentations :

communiquer, ce n'est pas toujours et uniquement transmettre et recevoir des informations ;

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

- le *domaine de la didactique des langues, c'est-à-dire de l'enseignement/apprentissage des langues* : qu'est-ce qu'apprendre/acquérir ; statut de l'erreur dans le processus d'acquisition ; qu'est-ce qu'apprendre de manière indépendante/autodirigée ; qu'est-ce qu'une évaluation interne/externe/de certification ; qu'est-ce que l'autoévaluation ; les styles d'apprentissages ; etc. ; les *secteurs de*

décision concernés sont ceux de la *méthodologie de l'apprentissage* (choix des ressources, définition des modalités d'évaluation, définition des modalités d'apprentissage et gestion du programme).

Exemples de représentations :

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 ;

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

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 ;

Quant aux *savoir-faire*, ils concernent tous les secteurs de décision de l'apprentissage : savoir mobiliser et utiliser ses représentations pour se donner des objectifs d'apprentissage, pour choisir des ressources, pour déterminer des modalités d'apprentissage, pour évaluer l'apprentissage et le gérer dans le temps.

Remarque. Dire d'un apprenant qu'il ne sait pas apprendre, c'est donc dire que, d'une part, son répertoire de représentations dans les domaines concernés est incomplet (il est rarement inexistant) ou partiellement erroné, et, d'autre part, soit qu'il opère sur la base de représentations erronées, soit qu'il ne sait pas mettre en œuvre (vraisemblablement parce qu'il n'a jamais eu l'occasion de s'y exercer) les représentations conformes dont il dispose. Et si tel est le diagnostic auquel on aboutit, alors la mise en place d'une formation appropriée s'impose.

1.3 Qu'est-ce que se former à l'autodirection de l'apprentissage ?

Se former à apprendre de manière autodirigée, c'est-à-dire *apprendre à apprendre*, c'est s'engager dans un apprentissage dont l'objectif global est d'acquérir les savoirs et les savoir-faire dont il vient d'être question.

D'une manière générale, l'apprentissage des savoirs va consister à prendre conscience des représentations que l'on s'est construites au fil d'expériences antérieures et, selon le cas :

- à procéder à une « remise à jour », si celles dont on 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, on ne dispose encore d'aucune représentation.

En ce qui concerne les savoir-faire, leur acquisition 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, on apprendra à prendre des décisions ayant pour objet la définition, l'évaluation et la gestion de programmes d'apprentissage en le faisant concrètement.

Plus spécifiquement, quels seront les objectifs, les contenus et les méthodologies de formation à l'autodirection ?

1.4 Objectifs d'une formation « apprendre à apprendre »

Une formation dont la visée est de développer la capacité d'apprendre des apprenants doit avoir pour triple objectif, comme il a été dit, de développer leur *culture langagière* (l'ensemble des représentations dans le domaine des langues et de leur fonctionnement), leur *culture d'apprentissage* (ensemble des représentations dans le domaine de l'apprentissage/acquisition d'une langue), et leur *compétence méthodologique* (ensemble des capacités opératoires de direction d'un apprentissage).

1.5 Contenus de la formation

En conséquence, la formation comportera trois volets répondant chacun à l'un des trois objectifs mentionnés.

Volet 1 : 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 (cf. exemples mentionnés précédemment).

Volet 2 : 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.

Volet 3 : 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 comme il a été dit, mais également 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) ;
- se construire un mini-programme d'apprentissage, le réaliser et l'évaluer.

1.6 Méthodologies 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.

1.6.1 Premier choix : localisation de la formation dans le cursus.

Trois possibilités sont offertes, avec chacune ses avantages et ses inconvénients.

La *première de ces possibilités* consiste à offrir une formation INDEPENDANTE, non intégrée à un apprentissage de langue. Etant indépendante, la formation peut alors être située AVANT un apprentissage de langue ou EN PARALLELE 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.

La *seconde possibilité* consiste à offrir une formation INTEGREE 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.

La *troisième possibilité* consiste à *combinaison dans le temps* les deux premières, en commençant par une courte formation INDEPENDANTE/AVANT portant sur la langue que l'apprenant va apprendre, et en poursuivant la formation à l'autodirection sous une forme INTEGREE 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.

1.6.2 Second choix : démarche pédagogique d'ensemble.

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 enseignant *formateur*. Dans les formations de ce type, comme le sont souvent les formations INDEPENDANTES d'un apprentissage de langue :

- la participation de l'apprenant à la préparation des décisions va gran-

dissant,

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

Globalement, *formation dirigée* et *formation codirigée* sont les deux formes limites de ce type de formation.

Deuxième possibilité : opter pour une formation de type « aide à l'apprentissage » faisant intervenir un enseignant **conseiller**. Dans les formations de ce type :

- l'aide fournie par le conseiller va diminuant,
- 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).

1.6.3 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 auto produits: 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 simulations de comportements d'apprentissage et à leur analyse : apprenez les dix mots suivants ; comment avez-vous procédé ;
- à des analyses de matériels didactiques : à votre avis, à quoi sert tel exercice ; est-ce un type d'exercice que vous pratiquez souvent ; pour quoi ;
- 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 ;

D'une manière générale, 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.

En conclusion, la volonté de mettre en place des structures d'apprentissage autodirigé au niveau universitaire implique que des actions de formation des étudiants potentiellement concernés soient entreprises, à l'initiale mais aussi en continu, afin de s'assurer que les possibilités d'apprentissage de langues qu'offrent de telles structures soient ouvertes à des *utilisateurs capables d'en tirer profit*. C'est là une des conditions *sine qua non* de réussite de tels projets.

2 Mettre en place des ressources appropriées

Les formes précises que prendront ces structures seront aussi variées que le sont les situations pédagogiques dans lesquelles elles seront mises en place, mais se traduiront dans tous les cas de figure par une mise à disposition de ressources spécifiques : ressources matérielles exigées par le type d'apprentissage que réaliseront les étudiants / apprenants, et ressources humaines exigées par la formation des étudiants (dont il vient d'être question) et par la fourniture de matériels d'apprentissage appropriés

2.1 Quelles ressources humaines dans une structure d'apprentissage autodirigé ?

Il s'agit, pour l'essentiel, de ces « enseignants » d'un nouveau type qui auront à intervenir dans la structure :

- pour assurer la formation des étudiants et remplir les rôles de formateur ou de conseiller, selon le type de formation retenu (formation de type « enseignement à participation » ou de type « aide à l'apprentissage », dont il a été question) ;
- pour rassembler, ou créer, des matériels d'apprentissage en autodirection et pour les mettre à la disposition des étudiants dans des centres de ressources.

Les tâches qu'auront à remplir ces « nouveaux » enseignants requièrent toutes des compétences spécifiques et devront donc donner lieu à des formations spécifiques. C'est là la deuxième implication de la mise en place d'apprentissages autodirigés mentionnée dans notre introduction.

D'autres types de personnels sont également indispensables dans une structure permettant des apprentissages de langue autodirigés ; ce sont les personnels administratifs chargés de sa gestion (personnels d'accueil, secrétaires, documentalistes). Le fonctionnement très particulier d'une structure de ce type modifie les tâches à accomplir et demande, là encore, des formations appropriées.

Enfin, parmi les ressources d'apprentissage de langue dont les étudiants/apprenants feront éventuellement usage, peuvent figurer en tant que personnes ressources des locuteurs-natifs et non-natifs (« native speakers », « non native speakers ») des langues proposées. Ces personnes pourront faire office d'informants linguistiques et culturels, et interrogés par les apprenants à

ces fins, ou être mis à contribution en tant qu'interlocuteurs pour l'acquisition de capacités d'interaction orale.

2.2 Quelles ressources matérielles dans une structure d'apprentissage autodirigé ?

Pour leurs apprentissages de langue autodirigés, les apprenants/étudiants doivent pouvoir disposer de matériels spécifiques, différents des matériels utilisés dans le cadre d'apprentissages avec enseignement. 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 (modalités d'apprentissage : durée totale et fréquence, progressions, apprentissage collectif/ individuel ; infrastructure matérielle disponible ;..),
 - 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 le programme d'apprentissage dont il a défini les objectifs ;

- d'autre part, ce sont des *matériels disponibles en auto-accès*.

Ces ressources matérielles se répartissent en deux catégories distinctes.

2.2.1 Catégorie 1. Matériels construits mais non pré-adaptés

Il s'agit d'outils qui, sans pour autant être adaptés à un *public* d'utilisateurs spécifiques sont construits en fonction d'*objectifs d'acquisition* particuliers. Ce sont des *activités d'apprentissage* directement utilisables par l'apprenant qui se présentent sous forme d'*ensembles supports/consignes d'utilisation*. Les objectifs en fonction desquels elles sont élaborées 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 du français) « grammaire : le « passé composé », sens, formes et emplois » ; « vocabulaire : comment exprimer une déception, mots et expressions toutes faites » ; « 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, répétée) et en activités de *mise en pratique non*.
- 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

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 (unités ou fractions d'unités de « méthodes » du commerce éventuellement complétées) à des ensembles solidaires mais flexibles supports/consignes d'utilisation (un support/plusieurs emplois possibles), informatisés (didacticiels, programmes de vidéo interactive) ou non.

2.2.2 Catégorie 2. Matériels à construire soi-même

Cette catégorie est composée, d'une part, de supports « bruts », non accompagnés de consignes d'utilisation et, d'autre part, de fiches 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 (en termes de l'intérêt qu'il porte à leur contenu thématique, par exemple).

Comme il a été dit au chapitre des caractéristiques fondamentales des ressources d'apprentissage de langue en autodirection, tous ces matériels doivent impérativement être accessibles quelles que soit les utilisations qui en seront faites, et quels que soient les utilisateurs qui en feront usage. De fait, ils devront donc être mis à disposition dans des lieux appropriés, c'est-à-dire

des lieux dont l'équipement et, surtout, le fonctionnement assureront leur pleine accessibilité. Les centres de ressources peuvent constituer de tels lieux et présenter ces caractéristiques.

2.3 Les centres de ressources : équipement et fonctionnement

L'équipement d'un centre de ressources ne présente pas d'exigences 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.

Quant au fonctionnement d'un centre de ressources, il 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 uniquement sur les particularités intrinsèques des matériels, langagières pour les supports « nus » (variété de langue, type de discours, participants, thématique, etc.) 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 « parlant ») et ultidimensionnelle (codages multiples)².

3. Conclusion d'ensemble

Ce (relativement) rapide examen de deux des implications majeures de la mise en place au niveau universitaire de structures d'apprentissage autodirigé des langues montre bien, s'il en était nécessaire, que l'introduction de cette innovation demande que soient reconnus et analysés tous les tenants et aboutissants d'un tel projet. Au-delà même d'une parfaite compréhension des enjeux pédagogiques réels de l'autodirection de l'apprentissage, lorsqu'il

² Pour plus de précisions concernant les matériels d'apprentissage de langue et les centres de ressources, se reporter au numéro spécial des *Mélanges Pédagogiques du CRAPEL* (n° 22), disponible sur le site de l'université de Nancy 2 : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel>

s'agit d'apprendre sans suivre même à distance un enseignement, ce sont toutes les conditions à la fois de faisabilité et de réussite de la démarche qui doivent être prises en compte et satisfaites. Parmi celles-ci, la formation des étudiants-acteurs de l'autodirection et la mise à disposition de ressources adéquates sont sans nul doute les actions les plus consommatrices de temps, d'énergie et au final de moyens qui doivent être entreprises. Mais, comme le montre le succès des entreprises de ce type réalisées en Europe et ailleurs dans le monde (Hong-Kong, Mexique, Australie, etc.), « le jeu en vaut la chandelle ».

Bibliographie

- Holec, H. (1995), « L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation », in Holec, H., Little, D. et Richterich, R., *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, pp. 77-132. (Il existe une version anglaise de cet ouvrage)
- Mélanges Pédagogiques CRAPEL*, n° 22, spécial « Centres de Ressources », revue du Centre de Recherches et d'Applications en Langues, Université de Nancy 2.

(Université de Nancy 2)