

Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et auto-apprentissage en didactique du FLE au Japon

MOGI Ryoji

Résumé

L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans la didactique des langues étrangères nous offre aujourd'hui la possibilité de mettre en place un dispositif d'apprentissage où les apprenants travailleront individuellement en prenant en charge leur apprentissage. Cependant, les recherches sur l'intégration des TIC en didactique du FLE au Japon semblent montrer qu'il en existe peu à l'heure actuelle en FLE dans la mesure où la théorie de l'auto-apprentissage y a peu cours. Cet article s'efforce de présenter la relation étroite entre théorie de l'auto-apprentissage et intégration des TIC, et il tente également de proposer un modèle de dispositif d'auto-apprentissage du français intégrant les TIC au Japon. Pour ce faire, nous nous situerons à trois niveaux : le niveau socio-organisationnel qui correspond à la formation de conseiller ; le niveau pédagogique qui répond à la mise en place des ressources et des conseillers dans un dispositif d'auto-apprentissage ; et enfin le niveau psychologique qui s'applique quant à lui à la reconnaissance du paradigme de l'apprentissage par les acteurs de la formation.

Mots clés

Technologies de l'Information et de la Communication, auto-apprentissage, autonomie, capacité d'apprentissage, conseiller

1. Introduction

La diffusion récente des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) exerce une grande influence sur la didactique des

langues étrangères : des salles spécialisées dans l'apprentissage d'une langue assisté par ordinateur (ALAO) sont installées dans de nombreuses universités ; divers didacticiels sont mis au point et exploités. L'intégration des TIC dans la didactique des langues étrangères donne à l'apprenant les possibilités de :

- utiliser un didacticiel respectant les spécificités des multimédias ;
- avoir accès à des ressources variées en grande quantité sur Internet ;
- faciliter les communications avec ses enseignants ou des interlocuteurs natifs à l'aide de forums de discussion et du courriel ;
- apprendre individuellement la langue cible à son propre rythme ;
- déterminer le lieu et le temps consacrés à son apprentissage selon ses propres dispositions.

Ainsi les TIC ont le potentiel d'enrichir l'environnement d'apprentissage des apprenants qui vivent dans un pays éloigné des pays de langue cible (comme les Japonais qui apprennent le français) et dont les apprentissages se bornent principalement aux cours en présentiel : c'est grâce au potentiel des TIC que nous espérons qu'ils puissent apprendre une langue étrangère sans contrainte de lieu ou de temps, en ayant accès aux ressources de leur choix (documents authentiques, outils multimédias, interlocuteurs natifs, etc.). Pourtant, nous rencontrons souvent des problèmes de sous-exploitation des ressources : en effet, les enseignants créent, au sacrifice de beaucoup de temps et d'efforts, des outils multimédias qui ne sont pas utilisés - ou trop rarement - par les étudiants. Ou encore les enseignants préparent une sitographie de ressources sur Internet, mais leurs étudiants n'y accèdent que très peu. Afin de remédier à ce décalage entre les attentes de départ et les résultats, il nous semble nécessaire d'approfondir la problématique de l'autonomie et des auto-apprentissages.

Cet article va d'abord analyser certaines pratiques pédagogiques avec les TIC en didactique du Français Langue Étrangère (FLE) au Japon. Ensuite il présentera la théorie des auto-apprentissages, développée par le CRAPEL de l'Université Nancy 2, puis montrera la relation étroite entre les TIC et l'auto-apprentissage. Enfin, il considérera les points à prendre en compte pour mettre en place un dispositif d'auto-apprentissage ayant recours aux TIC.

2. Utilisation des TIC dans la didactique du FLE au Japon

Lorsque les TIC sont utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, il est important de concevoir un nouveau dispositif de formation, et plus particulièrement de penser aux rôles des TIC et des formateurs, comme François Mangenot le décrit : « Une bonne intégration des ressources multimédias passe par une réflexion approfondie sur les rôles respectifs dévolus, d'une part aux pédagogues, d'autre part à l'outil informatique » (Mangenot, 2001, p. 72). Nous analyserons donc l'objectif de l'utilisation des TIC et les rôles joués par les formateurs et ces TIC dans un dispositif issu de l'enseignement/apprentissage du FLE au Japon.

2.1. Mise au point des outils multimédias destinés à l'apprentissage individuel

Depuis les années 1990 où des salles informatiques et d'enseignement des langues assisté par ordinateur (ELAO) sont mises en place dans les institutions éducatives, plusieurs outils multimédias, munis de l'interactivité et de la multimodalité (Lancien, 1998), ont été mis au point. C'est le cas de l'Université Sophia, qui a créé un didacticiel de compréhension orale nommé « Tempo » (Muroi et al., 2000). Il est en fait la version numérique des exercices de compréhension orale du manuel « Tempo » publié par Didier/Hatier (Bernard et al., 1996) doté en plus d'une évaluation automatique. Cet outil numérique conduit les étudiants à pratiquer individuellement des exercices d'écoute lors du cours. Cette individualisation leur permet à la fois de répondre aux exercices à leur propre rythme et de recevoir les réponses personnalisées provenant de leur enseignant. C'est la raison pour laquelle ce didacticiel n'est pas apte à être utilisé sans intervention du professeur¹ car il ne propose que le nombre de réponses correctes obtenues en fin d'activité à titre de réponse.

Dans la seconde moitié des années 1990, la société informatique M&E a inventé un système baptisé « OPUS » qui a été adopté par plusieurs universités. Ce système facilite, pour les formateurs, la création d'exercices numériques dotés d'une évaluation automatique et de la possibilité d'ajouter

¹ Depuis l'année 2004, le didacticiel « Tempo », étant implanté sur le système OPUS, est muni de la fonction d'évaluation automatique, et donc utilisable même sans intervention du formateur.

une réponse, sans avoir recours aux langages informatiques complexes tels que le langage html ou le CGI (Computer-Generated Imagery). C'est à l'aide du système OPUS que Yamazaki (2004) a créé des exercices grammaticaux sur support numérique afin de les comparer aux exercices sur support papier. Il affirme que l'utilisation du support numérique est plus efficace que celle du support papier. De ce fait, les Universités Dokkyo et Sophia ont développé en collaboration un didacticiel de grammaire élémentaire intitulé « Marché OPUS » cumulant exercices grammaticaux et exercices d'écoute. Ce didacticiel est exploité en présentiel ou en dehors de la classe (Koishi & Tanaka, 2004).

Oki et al. (2003) ont créé un didacticiel proposant une explication de grammaire accompagnée par des exercices. L'explication de grammaire apparaît étape par étape et est mise en évidence par le surlignage d'une règle clé pour éviter que les étudiants ne la cherchent. Oki et al. (2004) comparent l'explication de grammaire du logiciel avec celle du professeur, et concluent que le logiciel donne la même qualité d'enseignement que le professeur mais amène les étudiants à faire les exercices avec davantage de zèle qu'à l'accoutumée.

Ces logiciels, à condition de s'appuyer sur une connexion Internet, sont accessibles et disponibles sans contrainte de lieu ou de temps². Leur accessibilité et leur disponibilité permettent aux apprenants de réaliser des exercices à leur rythme. D'autre part, ces logiciels n'incluent pas d'activités de production langagière, c'est-à-dire qu'ils se bornent à des exercices - à choix multiple ou à trous - de grammaire et de compréhension orale, que prescrivent relativement facilement les concepteurs. Ce fait implique que d'un côté, à l'aide des didacticiels interactifs, les exercices fermés et répétitifs se font hors de la classe pour s'appropriier la grammaire, et de l'autre côté, les cours en présentiel sont consacrés à des activités ouvertes et créatives avec la présence d'un enseignant et d'autres apprenants.

2.2. Utilisation d'un support de communication en présentiel

Alors que plusieurs didacticiels axés sur les exercices fermés sont en place, des projets collaboratifs entre institutions éducatives françaises et japonaises se construisent pour concevoir des activités créatives visant au

² En raison des droits d'auteur, certains logiciels ne sont accessibles que sur les réseaux locaux.

développement de la compétence de communication (c'est-à-dire les quatre aptitudes) considéré comme objectif principal de la didactique d'une langue étrangère. La réalisation de ces projets inter-institutionnels est due à la diffusion des connexions à haut débit et à l'introduction technique de la visioconférence.

Selon Kuradate (2003) et Durrenberger & Nishikawa (2004), le projet LYCLYS favorise les échanges interculturels entre lycées et universités japonais et les écoles françaises et canadiennes. Il propose aux étudiants japonais de participer à des activités créatives, en leur demandant par exemple de créer une carte postale ou une séquence de vidéo pour présenter un aspect de la culture japonaise. Par conséquent, il leur offre de nombreuses occasions de communiquer en français et renforce leur motivation dans le même temps.

Koishi et al. (2004) montent un projet inter-universitaire entre les Japonais de l'Université Keio SFC apprenant le français, et les étudiants de l'Université Grenoble 3 apprenant le japonais. Ce projet invite les participants à présenter comme bon leur semble leur culture à l'aide de la visioconférence « Polycom », et donc sert à développer leur compétence de communication. Le projet FR2003 entre l'Université Sophia et le Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (CLA) prévoit un enseignement à distance en tant que prolongement des cours intensifs à Besançon (Tanaka et al., 2004 ; Tanaka et al., 2005 ; Mogi, 2005, 2006). Les étudiants réalisent des jeux de rôle, débats et exposés sous la direction d'une enseignante française se trouvant à Besançon à travers la visioconférence « Polycom ». Bien qu'ils soient heureux d'avoir l'occasion de communiquer avec des locuteurs natifs, les apprenants ont du mal à prendre la parole et à dialoguer. Effectivement, lorsqu'on communique via la visioconférence, les informations gestuelles, expressions physiques et gestes, sont difficilement transmissibles, ce qui oblige donc à faire appel au langage et aux stratégies de communication pour éviter des ruptures de communication, plus que lors de la communication face-à-face.

Outre les projets entre institutions éducatives, Komatsu (2003) essaie de synthétiser l'enseignement du FLE et celui de l'informatique : son cours a pour objectif de maîtriser à la fois la compétence de communication et l'aptitude à l'informatique. Il propose aux étudiants d'échanger des courriels avec des francophones, d'exploiter des ressources pédagogiques sur Internet, de

créer une version française de leur site personnel et de faire un exposé sur un sujet qui les intéresse avec le logiciel « Powerpoint ». Les participants apprécient ce cours car il leur permet de renforcer deux compétences à la fois, de découvrir une nouvelle méthode d'apprentissage, de rencontrer des Français de leur génération et d'éprouver un sentiment d'accomplissement dans leur projet personnel (la recherche des informations et l'exposé). Il est sûr que ce type de cours est très profitable, puisque l'aptitude à l'informatique est sollicitée par la société actuelle. En revanche, le formateur, devenant un double expert, doit accepter la surcharge de travail qui en découle.

C'est à l'aide des supports de communication que ces recherches peuvent donner aux apprenants l'occasion d'interagir avec des francophones dans le cours et les pousser à pratiquer la langue cible. Ces pratiques développent leur compétence de communication comme l'affirme Little (1996, p.11) : « le rapport entre apprentissage et utilisation de la langue est bidirectionnel. Il est vrai que la réussite de l'apprentissage dépend en partie de son utilisation. Il est tout aussi vrai qu'elle dépend, pour une part, d'une capacité à mettre à jour continuellement son répertoire de communication ». En plus, la plupart des recherches insistent sur la centration sur l'apprenant : l'apprenant définit son sujet, recherche des informations et fait un exposé. Cette approche correspond à une idée constructiviste où « apprendre va donc consister à utiliser des capacités intellectuelles pour extraire des informations du matériau d'apprentissage et les transformer en connaissances » (Bélisle, 2002, p. 24). Si les activités portent sur des aspects interculturels, elles contribuent aussi à se sensibiliser à la compréhension interculturelle. Mais par ailleurs, la réalisation de ce type de cours exige du formateur une surcharge de travail, non seulement lors du cours mais aussi dans la phase de préparation. C'est la raison pour laquelle de tels projets tendent à être expérimentaux, c'est-à-dire difficiles à pérenniser. En outre, l'utilisation du support synchronique comme la visioconférence risque, en raison du décalage horaire et de l'infrastructure informatique, d'effacer la liberté de choix temporelle et spatiale.

2.3. Cours en ligne avec la plate-forme

Peu de recherches traitent des cours en ligne en vue du développement de la compétence de communication, où le formateur et ses apprenants ne partagent pas forcément le même horaire et la même salle. Un volet du projet

FR2003 de l'Université Sophia avec le CLA de Besançon offre, à l'aide de la plate-forme WebCT, à huit étudiants japonais, un enseignement individualisé en ligne proposant des activités communicatives (Tanaka et al., 2005 ; Mogi, 2005, 2006). Selon le résultat, les participants apprécient qu'ils puissent apprendre à leur rythme sans contrainte temporelle ni spatiale, mais ils rencontrent des problèmes d'ordre technique ou liés aux auto-apprentissages. Ces difficultés les empêchent de profiter pleinement de ce dispositif. Mogi (2006) précise que la seule mise à disposition de ressources sur Internet et d'enseignants disponibles ne suffit pas à atteindre l'enseignement individualisé en ligne et l'apprentissage à distance. Il faudrait peut-être que le dispositif implique des activités d'autonomisation et des médiateurs qui permettent aux apprenants d'être autonomes afin de résoudre eux-mêmes leurs problèmes.

2.4. Évaluation des dispositifs intégrant les TIC : une attitude négative envers l'auto-apprentissage

La présentation de ces différentes situations pédagogiques utilisant les TIC dans le domaine du FLE au Japon montre que le dispositif et l'objectif d'apprentissage sont déterminés par le support multimédia conçu et utilisé. Les exercices sur Internet avec la correction automatique, Tempo et Opus, spécialisés en grammaire et en compréhension orale, sont plus favorablement utilisés en complément des cours dans ou en dehors de la salle de classe (voir 2.1). Par ailleurs, les projets entre institutions éducatives et le cours synthétique entre FLE et informatique, proposé par Komatsu (2003), ayant pour but de développer la compétence de communication, adoptent des supports de communication dans le cours par le biais desquels le formateur peut intervenir directement dans l'apprentissage de ses étudiants (voir 2.2). Quant à l'enseignement individualisé en ligne, assisté par la plate-forme WebCT, dans le projet FR2003, qui vise à développer la compétence de communication, sans présence physique de formateur, c'est un dispositif encore très rare au Japon (voir 2.3).

L'intégration des TIC permet aux étudiants de sélectionner des ressources pertinentes à leurs besoins sans contrainte temporelle ni spatiale, et donc de réaliser un auto-apprentissage. Ce potentiel offre davantage d'occasions de pratiquer le français pour les étudiants se limitant aux cours en

présentiel en milieu exolingue. Toutefois, on constate que le FLE au Japon garde actuellement une attitude négative vis-à-vis de l'auto-apprentissage à l'aide des TIC.

Cette attitude provient d'une raison historique : au Japon, il existe peu de centres de ressources ou d'auto-apprentissage tels que le centre des langues et l'APP (Atelier de Pédagogie Personnalisée). Même si un centre de ressources est installé, il n'est qu'un simple espace libre où aucun programme d'autonomisation n'est proposé. Les apprenants - pas encore autonomes - sont ainsi incapables d'en profiter. Ainsi, les centres de ressources sont moins nombreux et n'arrivent pas à ancrer la pédagogie d'auto-apprentissage au Japon. Nous serons alors obligés d'en tenir compte dès lors que nous mettrons en place un dispositif d'auto-apprentissage par l'intégration des TIC.

3. Auto-apprentissage

Cette partie présente la théorie d'auto-apprentissage³ visant à acquérir une langue étrangère que développent, depuis les années 1970, les chercheurs du CRAPEL de l'Université Nancy 2, comme Henri Holec et Marie-José Gremmo.

3.1. Définition des concepts d'auto-apprentissage et d'autonomie

Gremmo (1995a) définit ainsi le concept d'auto-apprentissage :

« Le concept d'apprentissage auto-dirigé implique que l'apprenant sache organiser son cheminement d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant doit savoir prendre toutes les décisions nécessaires à un apprentissage réussi : définir des objectifs, choisir des contenus et des supports, choisir des techniques de travail, gérer le déroulement de son travail (notamment en termes de temps, horaires et durée) et aussi évaluer son apprentissage, à la fois en termes des éléments langagiers acquis (les objectifs ont-ils été réalisés ?) et des procédures utilisées (comment ces objectifs ont-ils été réalisés ?) » (*ibid.*, p. 11-12).

Cette approche permet aux apprenants d'apprendre ce qu'ils veulent en fonction de leurs besoins, à leur rythme, et tient compte de leur diversité et

³ Nous utilisons l'« auto-apprentissage » comme synonyme du concept « apprentissage auto-dirigé » qui est utilisé par les chercheurs du CRAPEL.

de celle de leurs objectifs (Gremmo & Riley, 1995). C'est-à-dire qu'elle amène la centration sur l'apprenant issue d'une idée constructiviste (Barbot, 2000). Toutefois, si la plupart des apprenants s'habituent à suivre des cours en présentiel, peu d'apprenants savent apprendre de façon autonome (Gremmo, 1995a ; Barbot, 2000). C'est pourquoi, nous avons besoin de développer leur autonomie, autrement dit leur capacité d'apprentissage ou leur savoir-apprendre. Ce concept de capacité d'apprentissage est défini par Holec (1988, p.8)⁴ :

« Savoir apprendre ce n'est pas seulement être capable de prendre en charge le déroulement de son programme d'apprentissage (où et quand apprendre), c'est aussi savoir s'y prendre pour définir CE QUE l'on va apprendre en fonction de ses besoins et / ou de l'acquisition déjà réalisée, COMMENT l'on va apprendre (choix des documents et des supports et modes d'emploi de ces supports) et COMMENT EVALUER les résultats atteints ainsi que la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le QUOI et le COMMENT. »

Le développement de la capacité d'apprentissage en auto-apprentissage permet à la fois de prendre la responsabilité de son apprentissage et d'apprendre de manière autonome la langue étrangère. En ce sens, Barbot (2000, p. 21) affirme que « l'autonomie dans l'apprentissage constitue à la fois un moyen et une fin ». Autrement dit, l'auto-apprentissage d'une langue étrangère a un double but : « apprendre à apprendre » et « apprendre une langue étrangère ».

3.2. Pour développer la capacité d'apprentissage d'une langue étrangère

La capacité d'apprentissage « est constituée de savoirs et de savoir-faire » (Holec, 2003)⁵. Les « savoirs » concernent la « culture langagière » (connaissances sur la langue et l'acte langagier) et la « culture d'apprentissage » (connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue). Les « savoir-faire », se référant à la « capacité de mise en œuvre de ces

⁴ Nous le citons d'après Barbot (2000).

⁵ Dans le *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003, p. 31).

savoirs » (Holec, 1990, p. 82), portent sur les types d'activité et leurs modes de réalisation, les types de documents d'apprentissage des langues et leurs usages (Gremmo, 1995a). Par conséquent, développer sa capacité d'apprentissage consiste à s'approprier des savoirs concernant les langues et l'apprentissage des langues, et à se construire des savoir-faire de pratique d'apprentissage en harmonie avec ces savoirs.

L'apprenant a, dès le départ, certains savoirs sur les langues et l'apprentissage des langues, c'est-à-dire des représentations constituées par son passé éducatif, l'« air du temps » et son expérience personnelle (Gremmo, 1995b). La notion de représentations « se réfère à un ensemble d'attitudes et d'idées, parfois de stéréotypes, que le sujet véhicule de façon inconsciente et qui vont affecter son apprentissage » (Barbot & Camatarri, 1999, p. 58-59). Par exemple, l'affirmation « *le vocabulaire du français ressemble à celui de l'anglais* » se rapporterait à la culture langagière, tandis que « *l'acquisition se différencie de l'apprentissage* » serait du domaine de la culture d'apprentissage. Il est important que les représentations soient transformées en savoirs plus objectifs et précis (Gremmo, 1995b).

De plus, les nouvelles représentations internalisées entraînent l'acquisition de nouveaux savoir-faire d'apprentissage. Par exemple, quand un apprenant pense qu'il n'est possible de pratiquer l'expression orale que s'il est en contact avec des locuteurs natifs, il renonce inconsciemment à participer aux activités de simulation et de jeux de rôle. Au contraire, s'il pense que l'on peut pratiquer, soit tout seul, soit avec d'autres apprenants non-natifs, l'expression orale, il participera sans appréhension aux activités de simulation. Ainsi, l'acquisition de savoirs précis amène les apprenants à expérimenter leurs propres techniques et à s'interroger sur les raisons de leur efficacité, c'est-à-dire à développer des savoir-faire de pratique d'apprentissage (Gremmo, 1995a).

3.3. Activités pour le développement de la capacité d'apprentissage

Gremmo (1995b, p. 34) suggère que la capacité d'apprentissage peut être développée par les deux méthodes : les « formations Apprendre à Apprendre » et les « entretiens de conseil ». Lors des « formations Apprendre à Apprendre », avant de commencer l'auto-apprentissage, le formateur propose à ses apprenants des activités d'autonomisation permettant de modifier

leurs représentations erronées et d'acquérir des savoirs précis. C'est à travers ces activités que ces derniers apprennent à définir leur objectif, à choisir des matériels pédagogiques, à s'auto-évaluer, et donc acquièrent des critères de prise de décisions. En effet, Gremmo (1995a) décrit plusieurs exemples réalisés par le CRAPEL, dont celui-ci qui porte sur la culture langagière : quand vous avez un apprenant qui pense qu'il ne peut dire ce qu'il veut exprimer que s'il utilise le mot juste, vous lui exposez un document où les locuteurs natifs utilisent souvent le pantonyme « *truc* » comme stratégie de compensation. L'usage d'une telle stratégie les amène à continuer une conversation, même si les apprenants ne connaissent pas certains mots. Les activités d'autonomisation correspondent à l'acquisition des stratégies d'apprentissage (Cyr, 1996).

Dans les entretiens de conseil, qui se déroulent durant un auto-apprentissage, le conseiller joue un rôle primordial. Il joue un rôle différent de celui de l'enseignant, car il a concrètement pour tâche :

- « - d'aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage, dans le cadre du conseil ;
- d'organiser la mise à disposition des ressources, et d'adapter le centre de ressources aux demandes des apprenants » (Gremmo, 1995b, p. 34).

Les « entretiens de conseil » conduisent l'apprenant à verbaliser les critères de décisions qu'il a pris en auto-apprentissage et à en prendre conscience, ce qui permet ainsi de faire évoluer ses représentations et ses savoir-faire. Les conseillers n'ont pas pour objectif d'enseigner la langue cible, mais de donner les clés à l'apprenant pour un apprentissage plus efficace. Selon Gremmo (1995b), la contribution du conseiller se situe aux trois niveaux suivants :

- « - un **apport conceptuel** : il développe la culture langagière et la culture d'apprentissage de l'apprenant ;
- un **apport méthodologique** : il présente des documents de travail, suggère des activités que l'apprenant peut ensuite expérimenter (il peut même faire essayer documents et activités lors de l'entretien), propose

des éléments de programme ;

- un **soutien psychologique** : il assiste l'apprentissage linguistique, il objectivise les difficultés et les réussites. » (*ibid.*, p. 46)

La plupart des apprenants familiarisés au cours traditionnel ont peu d'expérience de l'auto-apprentissage. Il est essentiel pour ceux-là de suivre les « formations Apprendre à Apprendre » et les « entretiens de conseil » pour réussir leur auto-apprentissage. Dans la partie suivante, nous allons décrire la relation entre l'auto-apprentissage et les TIC.

4. TIC et auto-apprentissage

L'utilisation des TIC doit permettre aux apprenants de se libérer de l'enseignement et faciliter la prise en charge de leur apprentissage. Mais l'offre des outils multimédias et des ressources variées ne suffit pas à les rendre autonomes. Cette partie expose la relation étroite entre les TIC et l'auto-apprentissage.

4.1. TIC et ressources

Dans les cours traditionnels, les apprenants apprennent tous la même chose au même horaire et dans la même salle, au même rythme et selon la même méthodologie, tandis que l'intégration des TIC fait éclater les unités de lieu, de temps et de thème : l'environnement d'apprentissage devient donc flexible (Barbot, 2005). Plus précisément, les apprenants se libèrent de la contrainte de lieu, de temps et de thème, et ils peuvent, à condition d'avoir une connexion Internet, accéder à leur gré à de nombreuses ressources intéressantes telles que des sites Internet et des journaux télévisés, et faire plus facilement des échanges avec des interlocuteurs natifs. Ainsi, les TIC remplissent le rôle de centre de ressources (Porcher, 2004). Par conséquent, avec les TIC, l'apprenant peut décider de son objectif d'apprentissage, choisir ses ressources, planifier son apprentissage et l'évaluer. Il peut donc avoir la responsabilité totale de son apprentissage. Mais, notre dispositif exige qu'il soit autonome, c'est-à-dire qu'il ait la capacité de diriger son apprentissage : des activités d'autonomisation et quelques interventions du conseiller sont donc nécessaires.

4.2. Les caractéristiques du multimédia et la capacité d'apprentissage

L'environnement multimédia se caractérise par l'hypertexte, la multi-canalité, la multiréférentialité et l'interactivité (Lancien, 1998). Ces caractéristiques du multimédia diversifient les façons d'exposer des informations et l'agencement des matériels pédagogiques. Il est important de se rendre compte que les étudiants entrent dans une situation complexe, comme l'indique Hirschprung (2005) :

« Les dispositifs de formation en langues étrangères qui s'appuient sur des ressources multimédias et proposent des parcours efficaces présument souvent que l'apprenant est capable d'adopter spontanément les bons comportements face à une situation complexe : trouver le bon cheminement, hiérarchiser les informations, effectuer les bons choix, parvenir à l'objectif sans s'égarer, etc. » (*ibid.*, p. 56).

Les étudiants ont besoin de choisir des ressources multimédias et de les apprivoiser en comprenant les caractéristiques du multimédia. En effet, ces nouveaux matériels nous imposent d'apprivoiser des informations numériques, informations différentes de celles des matériels classiques tels que le manuel ou la cassette. Par exemple, les informations sur supports classiques se basent sur une structure linéaire, tandis que les informations numériques sont souvent constituées d'une structure non-linéaire, soit une structure hiérarchisée, soit une structure de réseaux. Cette structure non-linéaire permet aux apprenants de choisir eux-mêmes leur parcours d'apprentissage mais risque de les désorienter devant la richesse des informations (Duquette & Renié, 1998). De plus, les usagers doivent aussi savoir manipuler plusieurs fenêtres à l'écran et reconnaître de multiples canaux coexistants, ils ont donc besoin de développer de nouvelles compétences (Bélisle, 2002). Aussi la lecture à l'écran est-elle complètement différente de la lecture sur support papier, car les stratégies de lecture habituelles ne s'appliquent pas à la lecture à l'écran (Mogi, 2005).

Dès lors, nous pouvons nous demander si l'environnement d'apprentissage complexe installé par les TIC pourrait empêcher les apprenants d'appliquer les stratégies déjà acquises. Il exige que ceux-ci réfléchissent objectivement sur leur processus d'apprentissage, choisissent les stratégies perti-

nentes et les adoptent. Pour exploiter les ressources multimédias, la capacité d'apprentissage joue un rôle primordial. Par conséquent, après avoir préalablement fait une enquête sur l'aptitude de l'apprenant à l'informatique, ses habitudes informatiques et son expérience de l'apprentissage avec les TIC, le conseiller doit, à travers des activités d'autonomisation et des entretiens, renforcer la culture de l'apprentissage d'une langue étrangère assisté par les TIC.

Dans la partie suivante, nous allons approfondir la question de savoir comment construire un dispositif d'auto-apprentissage assisté par les TIC dans la didactique du FLE au Japon.

5. Pour l'auto-apprentissage avec les TIC

Comme la théorie d'auto-apprentissage n'est pas ancrée historiquement au Japon, nous avons besoin d'innovations à trois niveaux : plus concrètement au niveau socio-organisationnel, « la formation de conseiller » ; au niveau pédagogique, « la mise en place d'un dispositif d'auto-apprentissage » ; au niveau psychologique, « la reconnaissance du paradigme de l'apprentissage ».

5.1. Formation de conseiller

Pour aider l'apprenant à développer la capacité d'apprentissage et préparer des ressources pertinentes à ses besoins, le conseiller doit acquérir des compétences différentes de celles de l'enseignant (Gremmo, 1995a). Afin de former le conseiller en didactique d'une langue étrangère, des compétences dans trois domaines sont requises (Bailly, 1995). En premier lieu, le conseiller a besoin d'acquérir « des savoirs conceptuels qui forment le domaine d'expertise du conseiller, c'est-à-dire des savoirs spécifiques en sciences du langage et en psychologie de l'apprentissage » (*ibid.*, p. 4). En deuxième lieu, le conseiller doit maîtriser les techniques de l'entretien pédagogique⁶, différentes des méthodes d'enseignement, pour aider l'apprenant à prendre lui-même toutes les décisions pour son apprentissage. Enfin, le conseiller est obligé de créer des documents de soutien pour que son apprenant puisse recevoir des conseils sous une forme écrite répondant à ses

⁶ Bailly (1995) propose des activités visant à acquérir les techniques pour mener un entretien.

besoins et conserver les informations offertes en entretien pédagogique. Outre ces trois domaines, l'utilisation des TIC exige de la part du conseiller une aptitude à l'informatique pour aider l'apprenant à surmonter les difficultés techniques rencontrées.

Une telle formation de conseiller n'existe pas encore au Japon⁷, car le métier de conseiller n'est pour le moment pas reconnu dans le domaine du FLE au Japon. Dans la situation actuelle, il est donc difficile de recruter un conseiller comme enseignant. Le conseiller en auto-apprentissage assisté par les TIC est plus difficilement reconnu en tant qu'expert⁸.

5.2. Mise en place d'un dispositif d'auto-apprentissage

Pour la mise en place d'un dispositif autonomisant, il s'agit de mettre à la disposition des apprenants des ressources appropriées à un auto-apprentissage. Selon Carette & Holec (1995), les « matériels d'apprentissage de langue » et les « matériels de soutien à l'autodirection » doivent être mis à la disposition des apprenants pour leur auto-apprentissage. Les premiers ne correspondent pas aux matériels utilisés dans l'enseignement, mais leur permettent d'apprendre une langue sans faire appel à un enseignant. Les deuxièmes visent à développer la capacité d'apprentissage. C'est grâce aux TIC que de multiples ressources pour l'apprentissage d'une langue, et notamment les documents authentiques, sont à notre disposition, alors que les ressources de soutien à l'auto-apprentissage font cruellement défaut dans le domaine du FLE au Japon. Il est évident que nous avons besoin de concevoir et créer des fiches d'aide à l'autonomisation et des pratiques d'autonomisation. Il est également primordial d'investir des conseillers dans le dispositif d'auto-apprentissage afin qu'ils mènent des entretiens soit en présentiel, soit en ligne à l'aide du courriel.

5.3. Reconnaissance du paradigme de l'apprentissage

La mise en place d'un dispositif d'auto-apprentissage nous oblige à passer du paradigme de l'enseignement, où l'enseignant prédétermine un parcours de cours, au paradigme de l'apprentissage, où l'apprenant gère son apprentis-

⁷ En France, la formation de conseiller (ou d'accompagnateur) commence au niveau du Master (Mangenot, 2005).

⁸ Marie-José Barbot souligne la précarité de ce métier aux 33^{es} Rencontres de l'ASDIFLE.

sage. La plupart des apprenants japonais sont habitués à suivre les cours en présentiel sous l'influence de leur enseignement secondaire : ils apprennent une langue étrangère en suivant le programme prédéterminé par leur enseignant. Mais dans l'auto-apprentissage, c'est l'apprenant qui est responsable de son apprentissage : il détermine son objectif d'apprentissage, planifie son apprentissage et choisit ses ressources. Par conséquent, pour réaliser un auto-apprentissage, non seulement les formateurs mais aussi les apprenants, tous se rendent compte qu'ils doivent se dégager du paradigme de l'enseignement et passer au paradigme de l'apprentissage.

6. Conclusion

L'intégration des TIC permet aux apprenants d'accéder à des ressources de la langue cible et de réaliser un auto-apprentissage correspondant à leurs besoins. Mais le FLE au Japon se limite à utiliser les supports multimédias comme complément des cours en présentiel ou comme outil de communication. Cette situation vient du fait que la théorie des auto-apprentissages n'est pas implantée au Japon. Désormais, pour encourager les apprenants japonais à bénéficier des possibilités de l'auto-apprentissage assisté par les TIC, il est nécessaire d'approfondir trois aspects : « la formation de conseiller » ; « la construction d'un dispositif d'auto-apprentissage » ; « la reconnaissance du paradigme de l'apprentissage ». En prenant en compte ces trois aspects, nous sommes en train d'établir - au moment où nous écrivons cet article - un dispositif d'auto-apprentissage avec une plate-forme et mettons en œuvre un projet baptisé le VIFE (Voyage Internaute en France pour Etudiants) où les étudiants désireux de partir étudier en France vont développer à la fois une compétence de communication en français et une capacité d'apprentissage. Au terme de l'analyse des résultats de ce projet, nous en rapporterons les détails à l'occasion d'un autre article.

Bibliographie

- BAILLY, S. (1995), « La formation de conseiller », *Mélanges CRAPEL*, 22, pp. 1-23.
- BARBOT, M-J. (2000), *Les auto-apprentissages*, Paris : CLE International.
- BARBOT, M-J. (2005), « Les métiers en formation ouverte et à distance (FOAD) :

- une problématique d'innovation », *Les cahiers de l'Asdifle – Les métiers du FLE* –, 16, pp. 30-47.
- BARBOT, M.-J. et CAMATARRI, G. (1999), *Autonomie et apprentissage : L'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- BÉLISLE, C. (2002), « Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui », in BARBOT, M.-J. et LANCIEU, T. (coord.) *Médiation, médiatisation et apprentissages, Notion en Questions*, 7, pp. 21-33.
- BERNARD, E., CANIER, Y. et LAVENNE, C. (1996), *Tempo 1 et 2*, Paris : Didier/Hatier.
- CARETTE, E. et HOLEC, H. (1995), « Quels matériels pour les centres de ressources ? », *Mélanges CRAPEL*, 22, pp. 85-94.
- CYR, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE International.
- DUQUETTE, L. et RENIÉ, D. (1998), « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia », in CHANIER, T. & POTHIER, M. (coord.) *Hypermédia et apprentissage des langues, Études de la Linguistique Appliquée*, 110, pp. 237-246.
- DURRENBERGER, V. et NISHIKAWA, H. (2004), 「LYCLYS 2003, マルチメディアを使った学校間連携授業」, *Rencontres Pédagogiques du Kansai 2004*, 18, pp. 11-15.
- GREMMO, M.-J. (1995a), « Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience », *Mélanges CRAPEL*, 22, pp. 9-33.
- GREMMO, M.-J. (1995b), « Conseiller n'est pas enseigner : Le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil », *Mélanges CRAPEL*, 22, pp. 33-62.
- GREMMO, M.-J. et RILEY, P. (1995), « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée », *Mélanges CRAPEL*, 23, pp. 85-106.
- HIRSCHSPRUNG, N. (2005), *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris : Hachette.
- HOLEC, H. (1988), *Autonomie et apprentissage autodirigé*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- HOLEC, H. (1990), « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », *Mélanges CRAPEL*, 20, pp. 75-87.
- HOLEC, H. (2003), Entrée « Autonomie », in CUQ, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE

International, pp. 31.

- 古石篤子, 國枝孝弘, 倉館健一(2004), 「遠隔授業：テレビ会議利用の第一歩」, *Rencontres Pédagogiques du Kansai 2004*, 18, pp. 20-24.
- 小石悟, 田中幸子 (2004), 「Marché Opusの研究開発－自習用 Web 対応フランス語初級文法教材－」, 上智大学 CALL システム編『上智大学 CALL 教材開発プロジェクト 1997 : 2004－学習環境構築とコンテンツ設計－』, 東京：創英社／三省堂書店, pp. 227-239.
- KOMATSU-DELMAIRE, S. (2003), « Classe de français intermédiaire avec Internet », *Rencontres Pédagogiques du Kansai 2003*, 17, pp. 18-21.
- 倉館健一 (2003), 「LYCLYS－学校間連携授業の可能性－」, *Rencontres Pédagogiques du Kansai 2003*, 17, pp. 33-37.
- LANCIEN, T. (1998), *Le multimédia*, Paris : CLE International.
- LITTLE, D. (1996), « Stratégies dans l'apprentissage des langues vivantes », in HOLEC, H., LITTLE, D. et RICHTERICH, R.(éds.), *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, pp. 11-40.
- MANGENOT, F. (2001), « Multimédia et apprentissage des langues », in CRINON, J. et GAUTELLIER, C. (éds.), *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris : CEMEA RETZ, pp. 59-74.
- MANGENOT, F. (2005), « Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux TICE ? », *Les cahiers de l'asdifle – Les métiers du FLE –*, 16, pp. 163-176.
- 茂木良治 (2005), 「日本のフランス語学習環境への情報コミュニケーション技術(TIC)の統合に向けて」, *Études didactiques du FLE au Japon*, 14, pp. 70-85.
- MOGI, R. (2006), « Nécessité d'une préparation à l'autoformation en formation à distance », *Les cahiers de l'asdifle – les usages des TICE en FLE/FLS*, 17, pp. 322-329.
- MUROI, K., HARADA, S., TOKIWA, R., TANAKA, S. et MIZUNO, N. (2000), « Utilisation d'un outil informatique : premières réactions », 『フランス語教育』, 28, pp. 27-36.
- 大木充, 高橋克欣, 森下可奈子 (2003), 「フランス語文法 CALL 授業における教師による口頭説明の役割」, *MM NEWS*, 6, pp. 1-7.
- 大木充, 田地野彰, 浅田健太郎, 高橋克欣 (2004), 「自律学習と学習者の動機づけに対する CALL の有効性－自律学習支援環境の構築に向けて－」,

『フランス語教育』, 32, pp. 87-100.

PORCHER, L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette éducation.

TANAKA, S., HARADA, S., HIMETA, M., KISEKO, M., TOKIWA, R. et MOGI, R. (2004), « Le projet FR2003, programme d'enseignement de français : utilisation d'un système de visioconférence et activités à distance », 『上智大学外国語学部紀要』, 38, pp. 55-83.

田中幸子, 常盤僚子, 茂木良治 (2005), 「遠隔外国語学習における学習支援者の役割－フランス語教育の実践例より－」, 『日本語教育論集』, 21, pp. 3-22.

山崎吉朗 (2004), 「Web教材作成システム OPUS を利用して－私と OPUS 物語－」, 上智大学 CALL システム編 『上智大学 CALL 教材開発プロジェクト 1997 : 2004－学習環境構築とコンテンツ設計－』, 東京 : 創英社 / 三省堂書店, pp. 197-225.

(Doctorant à l'Université de Lille III)