

La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage

Dr. Oscar Valenzuela
Université de Playa Ancha (Valparaíso-Chili)
oscar.valenzuela@upla.cl



Synergies Chili n° 6 - 2010 pp. 71-86

« Toute langue non maternelle est une langue étrangère.
On peut alors distinguer trois degrés de xénité (ou
d'étrangeté) : la distance matérielle ou géographique,... ;
la distance culturelle,... et la distance linguistique... »
(Dictionnaire de didactique du français, 2003, p.150).

Résumé : *Dans quel domaine s'inscrivent actuellement les langues étrangères ? Quel est l'objet d'étude de la Didactique des langues ? Quels sont les rôles, les styles et les stratégies des enseignants et des apprenants dans les processus d'enseignement/apprentissage lors du travail en présentiel, en semi-autonomie et en autonomie ? De nos jours, l'enseignant de langues n'est plus le détenteur, le diffuseur de tous les savoirs ; il est devenu «conseiller et un organisateur» des apprentissages. Ces nouveaux rôles sont beaucoup plus exigeants que les rôles traditionnels puisqu'ils demandent un bon niveau de formation, notamment à la sémiologie des documents multimédia, beaucoup de temps de préparation, puisqu'il faut trouver des tâches intéressantes à faire réaliser par les élèves, et une présence sans faille pour ce qui concerne le soutien et l'évaluation. L'origine de ces nouveaux rôles se trouve dans l'évolution la plus importante que l'on ait connue ces dernières années : le passage d'un enseignement centré sur la langue à un enseignement centré sur l'apprenant, lequel joue un rôle central dans son processus d'apprentissage.*

Mots-clés : *didactique de langues étrangères ; stratégies, styles, rôles d'enseignement/ apprentissage; apprendre à apprendre.*

Abstract: *To what field does foreign language currently belong? Which is the object of study of Didactics of languages? Which are the roles, styles, and strategies of professors and students in teaching/learning processes when they work using on site, semi autonomous and autonomous methods? Now, it is not the teacher of languages who has and spreads knowledge, but he has become an "adviser and organizer" of learning. These new roles are much more demanding than traditional roles because they require a good level of professional training, mainly on semiology of multimedia documents, a long time of preparation since it is necessary to find interesting activities for students and a faultless strength both for supporting and assessing. The inception of these new roles is found in the most important development known in recent years: the transition from a language-centered teaching to a student-centered teaching; therefore, the student has a central role in his learning process.*

Key words: *didactics of foreign languages; strategies, styles, roles of teaching/ learning; learning to learn.*

Resumen: *¿A qué ámbito corresponden actualmente las lenguas extranjeras? ¿Cuál es el objeto de estudio de la Didáctica de las lenguas? ¿Cuáles son los roles, los estilos y las estrategias de los docentes y de los alumnos en los procesos de enseñanza/aprendizaje cuando se trabaja en presencial, en semi-autonomía y en autonomía? En la actualidad, el profesor de lenguas no es quien posee y difunde los conocimientos; sino que se ha convertido en “consejero y en un organizador” de los aprendizajes. Estos nuevos roles son mucho más exigentes que los roles tradicionales ya que requieren de un buen nivel de formación, sobre todo en la semiología de los documentos multimedia, mucho tiempo de preparación, puesto que hay que encontrar actividades interesantes para que los alumnos las realicen, y una impecable presencia tanto para el apoyo como para la evaluación. El origen de estos nuevos roles se encuentra en la evolución más importante conocida en los últimos años: el paso de una enseñanza centrada en la lengua a una enseñanza centrada en el alumno, el que tiene un rol central en su proceso de aprendizaje.*

Palabras clave: *didáctica de lenguas extranjeras; estrategias, estilos, roles de enseñanza/aprendizaje; aprender a aprender.*

Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère loin des communautés parlant cette langue suscite généralement d'énormes difficultés de motivation et de maîtrise, même pour les étudiants qui apprennent une langue avec le projet de l'enseigner à leur tour ultérieurement. En l'absence du milieu naturel, l'étudiant, sorti de la classe, abandonne souvent la langue jusqu'au moment de faire ses devoirs. Ensuite, il abandonne de nouveau la langue pour ne la retrouver qu'en classe. L'étudiant se forge, donc, une image de langue « universitaire » qui ne vit que dans la salle d'étude.

En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle¹. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré. Une langue est donc étrangère pour deux types de sujets : ceux qui, ne la reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation ; ceux qui, la reconnaissant ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs.

La délimitation de son objet

« Les langues étrangères s'inscrivent au sein de la Didactique des langues dont elles constituent des sous-ensembles particuliers » (Cuq, 2005, p.43).

Quand on parle de didactique des langues, on accepte implicitement l'existence de didactique portant sur d'autres objets que les langues et aussi l'existence d'une didactique générale. Elle doit donc accepter ou bien d'être une branche d'une discipline plus large, qui reste encore largement à construire, ou bien de partager une partie de son nom avec une ou des disciplines voisines.

Pour Francine Cicurel (1988), cette différence s'établit sur deux éléments fondamentaux : La Didactique des langues n'a pas de discipline objet, au contraire, par exemple, de la didactique de la chimie qui a la chimie comme discipline objet et est pour cette dernière une discipline outil. On pourrait dire autrement que l'objet de la DDL n'est pas l'appropriation par l'apprenant des savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou, plus traditionnellement, les études littéraires. Ce qui fonde la spécificité des langues par rapport aux matières scolaires-types, c'est qu'à côté de l'apprentissage scolaire, l'acquisition naturelle des langues (maternelles et même étrangères) se pratique de façon massive, alors qu'il n'y a pas d'exemples (signifiants) d'acquisition de la chimie... Contrairement aux autres didactiques, qui ont la quasi exclusivité des modes d'appropriation de leur discipline objet, la DDL est en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition.

Ce dernier argument permet d'aborder une étape fondamentale dans la démarche de fondation scientifique de la discipline, qui est la délimitation stricte de son objet. Étant donné donc que la Didactique des langues ne se définit pas seulement comme une réflexion, mais aussi comme une action sur la réalité linguistique, et par conséquent humaine, il faut que ceux qui y travaillent situent leur action dans le cadre d'une réflexion éthique. « La légitimité de l'enseignement d'une langue à des étrangers n'est pas évidente *a priori* : où sont les limites entre une aide à des décisions librement choisies et un expansionnisme voire un impérialisme culturel ? Sans doute, les réponses dépendent largement de la prise en compte des différentes situations d'enseignement : en contexte scolaire ou adulte, en langue étrangère ou en langue seconde, etc. La didactique doit aussi s'interroger sur les moyens mis à sa disposition ou qu'elle peut générer, bref, sur ses rapports avec l'argent » (Cuq, 2005, p. 51).

L'objet

La Didactique des langues a pour objet *l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation² des langues en milieu non naturel*. Son objet ainsi défini, l'enseignement est conçu comme le guidage des apprenants dans leur acte d'appropriation linguistico-culturel.

Néanmoins, dans la mesure où la frontière entre les situations dites en milieu naturel et les situations dites en milieu non naturel n'est pas bien défini, certains aspects de la recherche en acquisition concernent soit la Didactique des langues, soit la linguistique, ou plus précisément la psycholinguistique.

La Didactique des langues comme Science du Langage

Dans quel domaine s'inscrit la Didactique des langues : dans celui des sciences de l'éducation ou dans celui des sciences du langage ? Les sciences de l'éducation entretiennent des relations fortes avec la sociologie et la psychologie. Elles

recueillent aussi l'important héritage de la tradition de la philosophie éducative occidentale.

La recherche en sciences de l'éducation, d'inspiration anglo-saxonne ou francophone, a su soulever ces dernières années des questions sur lesquelles la didactique des langues ne peut plus désormais faire l'impasse. Le paramètre culturel doit être aujourd'hui considéré à égalité avec le paramètre linguistique dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Cependant, l'inscription de la Didactique des langues dans le seul domaine des sciences de l'éducation paraît insuffisante, puisque le terme d'éducation implique la formation globale de l'individu. Autrement dit, l'objet de la Didactique des langues est l'enseignement et l'apprentissage et non l'éducation, qui correspondrait plutôt à la Didactique générale.

L'autre possibilité de l'alternative est l'inscription de la Didactique des langues au sein des sciences du langage. Mais, selon Cuq (2005, p. 63) « il ne faut pas confondre les *sciences du langage* avec la *linguistique*, qui n'en est aujourd'hui qu'une des sous-parties ».

Entre les années 20 et 80, on appelait linguistique la discipline qui englobait l'ensemble des études sur le langage. En comparaison avec les autres sciences humaines, elle était reconnue comme capable de produire des modèles si élaborés que beaucoup de chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues ont pu penser que, l'objet étant commun, leur application à l'enseignement pouvait fournir une réponse plus efficace et scientifiquement garantie.

La linguistique appliquée³

C'est cette époque que l'on a appelée celle de la *linguistique appliquée* qui était vue comme une application de la linguistique. Les progrès de la linguistique structurale laissaient croire que les descriptions du fonctionnement des langues exerceraient une forte influence sur leur enseignement. Mais on se heurtait à la double question : enseigner quoi et enseigner comment ?

Apparue aux Etats-Unis au cours des années 50, la linguistique appliquée est d'abord liée soit à des modèles d'analyse linguistique relativement formalisés, appartenant au structuralisme distributionnel, soit à des technologies de quantification (statistiques), d'enregistrement et de reproduction (magnétophone et laboratoire de langue) et de recherche d'automatisation (traduction automatique).

Dans l'enseignement des langues, son succès accompagne celui des exercices structuraux et de la méthodologie audio-orale. Enfin, elle exploite et porte à son crédit le renouvellement des descriptions linguistiques reposant surtout sur les procédures de la linguistique distributionnelle pour la phonologie, la morphologie et la syntaxe. Vers la fin des années 70, Galisson (1977, 1980) propose de remplacer linguistique appliquée par didactique des langues étrangères.

Pour reprendre la question initiale, de nos jours il s'avère indispensable que la Didactique des langues garde des liens privilégiés sinon avec la linguistique, du moins avec les sciences du langage, qui ont recourt à la sociolinguistique, la psycholinguistique, la pragmatique, l'acquisition, la linguistique conversationnelle, l'analyse du discours, etc.

La relation de la Didactique des langues avec les langues

C'est bien la dichotomie saussurienne de *langue/parole*, dualité essentielle à la langue, qui sert à affirmer que la Didactique des langues fait bien partie des Sciences du langage. Tout premièrement parce qu'elle fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage (phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique, lexical, sémantique, diachronique, synchronique) ; ensuite parce que l'aspect culturel de la langue fait désormais partie intégrante de la didactique, aujourd'hui érigée en didactique des langues et des cultures. Il y a donc bien, en didactique, nécessité d'implication réciproque de la langue et de la culture.

Or, si le didacticien des langues doit tenir compte de ce que lui apprend la sociologie, la psychologie et d'autres disciplines encore plus proches, comme la sociolinguistique et la psycholinguistique, il ne peut le faire qu'en raison des rapports qu'elles entretiennent avec l'objet linguistique qui demeure central. Son but est donc de fournir sa contribution à la connaissance du langage par le biais de l'enseignement/apprentissage, qui est son angle d'étude propre.

Les stratégies d'enseignement/apprentissage

« L'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. La notion d'enseignement-apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus » (Dictionnaire de didactique du français, 2003, p. 85).

Dans une perspective didactique, on oppose aujourd'hui l'enseignement à l'apprentissage. En principe, et conformément à la tradition historique, dépendent de l'enseignement les aspects essentiellement liés aux choix méthodologiques, pédagogiques ainsi qu'à la formation des enseignants. Cependant, dans la mouvance de la centration sur l'apprenant et de son autonomisation, les recherches récentes en didactique des langues étrangères s'intéressent au moins autant à ce qui dépendrait en principe de l'apprentissage.

Les recherches sur l'enseignement proprement dit reposent sur le postulat que l'appropriation d'une langue étrangère par un individu peut être facilitée par l'action d'un tiers et sur la transmissibilité des connaissances linguistiques et culturelles.

Par conséquent, à l'heure actuelle, l'enseignement ne peut plus être conçu seulement comme une transmission du savoir, puisque l'accent doit être davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Cuq et Gruca (2005, p. 123) le définissent comme « ...une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier ».

D'une part, le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII^e siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire, secondaire, supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement de langues, des mathématiques, etc.).

D'autre part, l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation⁴. C'est aussi l'ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. Ces décisions peuvent être classées en cinq catégories :

1. se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque compétence linguistique ;
2. choisir des supports et des activités d'apprentissage ;
3. déterminer des modalités de réalisation de ces activités ;
4. gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies ;
5. définir des modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints.

Lorsque l'apprentissage a lieu en milieu institutionnel, et que l'enseignement est de type directif, les décisions concernant l'apprentissage sont prises par l'enseignant. Lorsque l'apprenant apprend dans un système d'apprentissage autodirigé, c'est lui-même qui prend ces décisions, avec l'assistance d'un conseiller, expert en apprentissage. L'autodidacte prend lui-même ces décisions, sans être aidé par un expert humain.

Si l'on admet la définition de l'apprentissage comme démarche observable ayant pour but l'appropriation, les décisions et actions constitutives de cette démarche consciente doivent être cohérentes avec le processus d'appropriation. On peut alors les catégoriser en trois phases :

1. les activités visant à la découverte de connaissances référentielles, socioculturelles, linguistiques, en vue de favoriser la saisie de données dans l'exposition et leur traitement ;
2. les activités visant l'entraînement systématique à utiliser ces connaissances dans la compétence visée et dans l'objectif visé, lors desquelles l'apprenant exerce d'abord un contrôle maximal sur cette utilisation, puis progressivement se libère de ce contrôle et les procédures de rappel s'automatisent ;
3. les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir-faire de plus en plus automatisés.

L'apprenant et ses stratégies d'apprentissage

Apparu pour la première fois dans le discours de la didactique des langues étrangères au début des années 70, le concept d'*apprenant* a été longtemps considéré comme synonyme d'enseigné ou d'élève, ce qui correspondait à une vision essentiellement passive de l'individu qui était conçu comme le récepteur ou réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant.

Cependant, même si la discussion académique ne s'intéresse plus au béhaviorisme, celui-ci est massivement présent dans les représentations et les croyances populaires : l'apprenant doit répéter, il doit acquérir des habitudes, il a besoin d'un enseignant qui le fera travailler et qui lui donnera des récompenses.

Actuellement, sous l'influence de didacticiens et chercheurs travaillant dans le cadre de la psychologie néo-vygotskienne et de l'apprentissage par les tâches, on assiste à une extension du concept d'apprenant, puisqu'il est conçu comme acteur social possédant une identité personnelle. C'est lui qui construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui.

Pour Cuq et Gruca (2005, p. 117) si l'on considère l'apprenant comme actif dans sa tentative d'appropriation d'une langue étrangère, on peut penser qu'il ne s'y prend pas de manière aléatoire, mais qu'il y applique les ressources de son raisonnement⁵. L'apprenant est un locuteur pourvu de certaines stratégies qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère, parmi lesquelles : l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction.

Les didacticiens s'intéressent aux stratégies d'apprentissage dans la mesure où le concept renvoie à une méthode de résolution de problème. Dans le souci d'élaborer une pratique fondée en raison, elle participe également de l'idée que ce qui est à mettre en œuvre se décompose en différentes opérations reconnaissables et reproductibles.

Gaonac'h (1987, p. 111) classe les stratégies selon deux ordres : les stratégies algorithmiques qui sont des procédures figées aboutissant automatiquement à un résultat déterminé ; et les stratégies heuristiques qui sont des tactiques de recherche de solutions relativement faciles à appliquer, mais dont les résultats sont plus aléatoires. Celles-ci s'appliquent dans le cas où le problème à résoudre est trop compliqué pour que les stratégies algorithmiques soient applicables, ce qui est le cas d'un problème d'appropriation de langue.

Bref, dans la perspective de l'existence chez l'apprenant d'un souci d'élaborer une pratique fondée en raison, c'est-à-dire en conscience, enseigner consisterait à proposer des pratiques susceptibles de générer chez lui des stratégies de plus en plus autonomisantes.

Il est donc fondamental que l'apprenant connaisse et comprenne - tout au long de son parcours d'apprentissage de la langue qu'il est en train d'acquérir - les objectifs et leur gradation en sous-objectifs ainsi que les modalités selon lesquelles ils vont être poursuivis.

Pour Porcher (2004) « Le véritable enjeu des stratégies de l'apprenant...consiste en la construction de l'autonomie grâce à laquelle il s'investit dans le processus d'apprentissage, d'abord en s'appropriant l'objectif visé, les compétences et les savoir-faire recherchés au cours de chaque leçon, ensuite dans les chemins méthodologiques qu'il entreprend de suivre pour les atteindre et pour lesquels il n'est nullement contraint de respecter les consignes du professeur... Une fois que cette panoplie est mise en jeu et qu'elle a abouti au résultat recherché par l'apprenant lui-même... il doit apprécier sa propre performance, avant le jugement de l'enseignant et aussi après, pour être en mesure de se situer à coup sûr dans son propre progrès ».

Un résultat n'étant jamais ponctuel, il s'inscrit toujours dans une continuité que l'apprenant est le mieux placé pour connaître parce qu'elle est la sienne.

Bref, un bon apprenant est celui qui est conscient des résultats qu'il atteint, des moyens qu'il a utilisés pour les atteindre et de la distance qui reste à parcourir entre ceux-ci et les objectifs de l'enseignant.

Les styles d'apprentissage

Quand certaines stratégies, certaines façons d'apprendre sont régulièrement préférées par un individu, on peut alors parler de style d'apprentissage. Quand on apprend une langue étrangère on adopte des techniques, des stratégies, des comportements variables d'un individu à l'autre, ce qui constitue pour chacun son style d'apprentissage.

Kolb (1984, in Cuq et Gruca, 2005) distingue quatre styles d'apprentissage :

- La personne de *style convergent*, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, contrôle ses émotions et s'adonne surtout à des tâches techniques ou à la solution de problèmes plutôt qu'à la recherche de contacts interpersonnels.
- La personne de *style divergent*, qui privilégie l'expérience concrète et l'observation réfléchie, manifeste un intérêt pour autrui et est capable de voir facilement les choses sous diverses perspectives.
- La personne de *style assimilateur*, qui privilégie la conceptualisation abstraite et l'observation réfléchie, est portée davantage vers les idées et les concepts ; elle cherche à créer des modèles et valorise la cohérence.
- La personne de *style accommodateur*, qui privilégie l'expérience concrète et l'expérimentation active, aime exécuter les choses et s'impliquer dans des expériences nouvelles ; elle procède par essais et erreurs pour résoudre des problèmes et son goût du risque est élevé.

Cependant cet outil a été largement critiqué, notamment parce qu'il privilégie trop les dimensions bipolaires. Un autre classement proposé par Honey et Mumford (1992, in Cuq et Gruca, 2005, p. 119-120) conçoit les styles d'apprentissage selon des dimensions unipolaires liées aux quatre phases du processus d'apprentissage :

- le style actif décrit le comportement de la personne qui privilégie les attitudes et les conduites propres à la phase d'expérience ;
- le style réfléchi, celles de la phase de retour sur expérience ;
- le style théoricien celles de la phase de formulation de conclusions et ;
- le style pragmatique, celles de la phase de planification.

Le fait de définir les styles d'apprentissage contribue de façon importante à aborder le concept d'apprenant par le biais de son activité définitoire : l'apprentissage.

Du côté de l'enseignement, la connaissance des profils des apprenants aide à constituer des groupes-classe ou des sous-groupes au sein d'une classe, afin de leur proposer des activités adaptées. Pour un enseignant, définir le style d'apprentissage de ses apprenants et le sien propre, permet de prendre un certain recul par rapport à sa façon d'enseigner et de prendre garde à la tendance qu'a l'enseignant à façonner son enseignement d'après sa manière d'apprendre.

Les rôles et les stratégies de l'enseignant de langue

Dans la classe traditionnelle, la mission première de l'enseignant consiste à transmettre un savoir et un savoir-faire. Le fil conducteur de son enseignement est constitué, généralement, par des ensembles méthodologiques constitués. Dans ce contexte, il n'est pas amené à concevoir des ressources pédagogiques à proprement parler, mais plutôt à appliquer, parfois organiser, voire adapter un matériel déjà existant.

Dans le cadre d'un enseignement en présentiel, le groupe classe est censé apprendre la même chose en même temps. Même si l'enseignant « pratique une pédagogie favorisant les interactions entre apprenants, en les faisant travailler en petits groupes, il subsiste des interrogations quant à la gestion interne de ces sous-groupes, la quantité et la qualité des interactions, le dosage entre *input* et *output*⁶ et plus généralement la répartition du temps de parole entre apprenants et enseignant et le statut de ce dernier ou la manière dont il est perçu » (Hirschsprung, 2005).

Néanmoins, du moins dans le domaine des langues, les nouveaux courants méthodologiques ont fait évoluer le rôle de l'enseignant. Depuis déjà des années, l'enseignant n'est plus celui qui possédait tout le savoir ou qui possédait le seul livre ou document disponible. De nos jours, le centre des processus d'enseignement/apprentissage est l'étudiant.

Donc, si nous nous situons dans une problématique de changements, quel est le profil professionnel de l'enseignant de langues d'aujourd'hui ?

Pour Barbot (2000) et Hirschsprung (2005), les termes qui désignent l'enseignant actuel - animateur, conseiller, formateur, médiateur, tuteur, concepteur, administrateur - montrent qu'il y a bien eu une évolution, ce qui pose un questionnement sur leurs fonctions actuelles, celles qui sont dues principalement aux changements dans sa situation professionnelle provoqués par l'intégration des TICE, aux comportements socioculturels, aux espoirs des élèves et à la nécessité de restituer aux systèmes éducatifs une efficacité réelle, en accord avec les nécessités de formation de la société actuelle.

Par rapport à un cours traditionnel, lors d'une séance en semi-autonomie l'enseignant doit abandonner progressivement le rôle de référent central et évoluer vers le rôle d'accompagnateur ou de tuteur, apportant de l'aide uniquement quand c'est nécessaire et seulement à ceux qui en ont besoin.

Outre les rôles précédemment énoncés, dans un dispositif intégrant des phases de travail en semi-autonomie, la préparation des tâches et des supports multimédias nécessaires pour y parvenir, demandent un investissement important : il faut les définir, en prévoir le déroulement, bien rédiger les consignes. L'enseignant devient donc concepteur.

Dans le cadre d'un dispositif intégrant des phases de travail en semi-autonomie avec des supports multimédias, l'enseignant de langue doit aussi apprendre à s'approprier le rôle d'administrateur de l'apprentissage. Il faut qu'il connaisse et maîtrise les supports avec lesquels les apprenants vont être amenés à travailler. La particularité des cédéroms ou des sites Internet étant de constituer un monde virtuel composé de nombreuses unités, l'enseignant doit être capable de passer de l'unité à la globalité, afin de déterminer les moments de l'apprentissage les plus adéquats pour l'utilisation de tout ou partie de ces supports.

Si nous partons du principe qu'il faut s'adapter au plus près aux besoins et aux rythmes d'apprentissage des apprenants, l'enseignant doit lui-même maîtriser les contenus et le mode de navigation des supports multimédias et jouer le rôle de conseiller ou de tuteur, puisqu'il sera amené à accompagner diverses tâches et activités au cours du déroulement des séances en semi-autonomie.

Pour Chevalier (2002) « Le professeur est un chef d'orchestre. Tel est son rôle fondamentalement. Ce rôle détermine plusieurs fonctions : connaître et évaluer son public, élaborer un cursus et le programme correspondant, trouver l'outil adéquat et le mettre en œuvre. Ceci suppose une connaissance des outils, et une connaissance des réseaux permettant d'accéder à la connaissance de ces outils. Et pour ce qui concerne le recours aux TICE, il lui faut mettre en œuvre l'étaillage : la machine peut guider, faire des analyses de réponses, suggérer. Mais l'étaillage est une disposition anthropologique, humaine, que seul l'enseignant peut apporter. Être attentif à l'analyse de la demande et savoir redéfinir l'offre de programmes et de progressions en fonction de besoins nouveaux et de rythmes nouveaux d'apprentissage. Il doit aussi savoir gérer des équipements et des espaces de formation. Être un gestionnaire d'espaces multiples. Et le plus difficile enfin : savoir ne pas être là quand sa présence n'est pas nécessaire. Incontestablement l'enjeu est de taille et il est souhaitable

vivement que tout soit fait au niveau des institutions culturelles et politiques pour aider les enseignants à franchir positivement ces étapes ».

Ces rôles doivent être accompagnés de stratégies adéquates qui donneront de la cohérence à son travail pédagogique. Pour Porcher (2004) « la première stratégie de l'enseignant de langue, est celle de la cohérence, c'est-à-dire du lien entre ses cours successifs afin que l'apprenant y perçoive une unité, une progression officielle ou individuelle... Ensuite, il doit leur assigner des tâches concrètes ayant une place définie dans la construction d'un savoir-faire ; celles-ci doivent être à la fois vectorielles (orientées vers un but) et variées, pour être en même temps efficaces et plaisantes ».

Pour conclure, il faudrait revenir au rôle de l'enseignant, qui ne semble plus aussi central que dans la classe traditionnelle. Mais trois rôles essentiels lui restent dévolus :

- c'est lui qui détermine la tâche à accomplir, qui donne la consigne initiale (puisque on ne travaille pas avec des logiciels tutoriels) ; c'est parfois lui qui aura implémenté les tâches à l'aide de la partie auteur d'un logiciel ;
- pendant la réalisation de la tâche, il aide les élèves quand ils le demandent (avec la possibilité de consacrer plus de temps à ceux qui ont des problèmes) ;
- c'est lui qui devra finalement évaluer les productions élèves/machine, car ni l'un ni l'autre n'ont une compétence suffisante (surtout pas la machine, en tout cas).

Le schéma de la classe aura donc été profondément modifié, les élèves étant tous actifs devant leur écran, occupés à résoudre des problèmes, tandis que l'enseignant n'intervient qu'à la demande et a le temps de s'attarder un peu plus auprès des élèves les plus faibles.

Jusqu'à-là, on n'a presque pas parlé des logiciels avec lesquels certains croient pouvoir remplacer les enseignants. L'ordinateur n'est absolument pas amené à occuper la place de l'enseignant, l'un des sommets du triangle didactique. Sa place est plus complexe : tantôt diffuseur de savoirs (pôle matière), tantôt pourvoyeur de consignes (pôle enseignant), tantôt outil de communication (pôle médiateur).

L'avantage apporté par l'ordinateur est d'une part qu'il multiplie les interactions en jouant un rôle de relais par rapport aux tâches à accomplir, d'autre part qu'il permet facilement aux apprenants de tester, de manipuler et de diffuser leurs productions : il allie donc, d'une certaine manière, les avantages du papier, de l'imprimerie, du magnétophone et de la vidéo.

L'apprentissage en autonomie

Les raisons de la vogue des dispositifs d'autoformation en langues depuis les années 90 relèvent de trois domaines :

- sur le plan socioculturel, cette vogue est liée à la demande croissante de formation en langues, les dispositifs classiques ne suffisant plus pour répondre à la demande ;
- sur le plan technologique, l'apparition puis la baisse de coût de nouveaux matériels

désormais accessibles à titre individuel modifie à la fois l'offre et la demande ;
- sur le plan socio-éducatif, enfin, l'apprenant a pris l'habitude d'utiliser des produits multimédias à domicile, ce qui modifie ses attentes par rapport à la formation initiale et continue.

Pour Barbot (2000), l'auto-apprentissage institutionnel se différencie clairement de l'autodidaxie en ce qu'il implique « des modalités dans lesquelles l'apprenant est conduit à prendre les responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel donné. L'institution met alors en place un dispositif qui [...] a pour visée l'autonomisation de l'apprenant ». L'autonomie constitue ainsi à la fois un moyen et un objectif, l'autodirection présupposant une certaine autonomie mais pouvant aussi avoir pour objectif de développer la capacité à apprendre.

Albero (2001), qui a observé 36 Centres de Ressources en Langues, les classe selon le degré d'autodirection qu'ils permettent à l'apprenant : dans les dispositifs à dominante prescriptive ou tutorale, le formateur est encore très central quant à l'établissement des parcours d'apprentissage ; dans les dispositifs à dominante coopérative ou auto-directive, ce sont les apprenants, accompagnés (mais non conduits) par des ressources humaines, qui organisent leur parcours d'apprentissage selon leurs besoins, leurs priorités, leurs échéances, leurs propres critères de réussite ou d'atteinte des objectifs qu'ils se sont fixés. Les entretiens et questionnaires réalisés par Albero montrent que la majorité des apprenants apprécient de pouvoir maîtriser les horaires, durées, lieux, contenus et modalités de leurs apprentissages ainsi que les outils et supports qu'ils jugent les plus pertinents ; mais la plupart insistent également sur l'accompagnement, tout au long de leur parcours de formation, par des intervenants pédagogiques.

Barbot (1998) insiste sur la nécessaire formation à l'auto-apprentissage, à la fois pour les formateurs, qui doivent apprendre à écouter, conseiller, guider, à devenir des « passeurs » et pour les apprenants qui doivent apprendre l'autonomie.

Bucher-Poteaux (1998, p. 492) fait voir une nécessaire période de formation à l'autogestion s'articule autour d'un premier processus de déconditionnement pendant lequel l'étudiant fera évoluer ses représentations et ses préjugés sur l'apprentissage des langues ; puis d'un deuxième processus d'acquisition des savoir-faire dont il aura besoin pour prendre son apprentissage en main.

Dans le cadre de cet article, nous utiliserons le terme *d'apprentissage en autonomie institutionnel*, parce qu'il désigne les modalités d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est conduit à prendre les responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel : c'est le cas de tous les dispositifs mis en place dans le Centre des Ressources d'Enseignement/Apprentissage de Langues (CREAL)⁷ de l'Universidad de Playa Ancha.

Mais à vrai dire, rares sont les personnes qui ne se sont pas trouvées dans leur vie en situation d'auto-apprentissage d'une langue étrangère. Ce qui est nouveau, selon Barbot (2000, p. 6), du fait de la circulation des médias et des multimédias, est sans doute la possibilité croissante d'accéder aux langues étrangères à la radio, à la télévision et sur la toile, et de s'affranchir ainsi des distances qui conditionnaient les représentations des langues et de leur apprentissage.

Ce qui est nouveau aussi, c'est le renouvellement de la question : le sujet est-il capable d'apprendre tout seul une langue étrangère et à quelles conditions ? Cela inclut aujourd'hui tous les apprenants du fait de l'impératif de connaître une ou des langues étrangères et de la croissance des technologies à usage domestique, mais aussi à leur utilisation dans les centres de ressources institutionnels.

Même si on est en présence d'usages très différents (apprendre en groupe-classe, en dispositif d'autoformation ou en classe virtuelle) l'apprentissage en autonomie gagne du terrain. Qu'on le veuille ou non, la place de l'enseignant ne cesse d'évoluer. C'est ainsi que même dans le contexte du groupe-classe, l'enseignant devient un passeur, celui qui agence le va-et-vient entre l'apprenant et les ressources. Apprendre à partir d'un cédérom, d'un forum sur Internet, relève sans doute de processus abordés par la didactique. Sinon comment assurer que la compréhension des informations nouvelles et leur traitement donnent lieu à une vraie appropriation ?

L'autonomie, si elle est naturelle, n'est pas spontanée. Aussi ce n'est qu'en apparence qu'il y a un paradoxe entre la recherche de l'autonomie et la mise en place d'étayage. Cela implique pour l'institution de prendre en compte les personnes qui ne savent pas apprendre pour leur donner les moyens d'apprendre seules, moyens considérés comme des prérequis implicites.

Apprendre à apprendre

L'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à produire en langue étrangère. Mais en didactique, l'autonomie de l'apprenant est conçue comme la disparition progressive du guidage⁸. Cette disparition progressive suppose une minoration progressive du rôle de l'enseignant et de l'enseignement au profit de l'apprentissage.

Parallèlement à l'objectif d'acquisition de la langue, l'objectif que peut se fixer l'enseignant, c'est de développer des compétences chez l'apprenant qui lui permettent de participer activement à son apprentissage.

D'ordinaire, on conçoit le rôle de l'enseignant comme étant le producteur de l'apprentissage puisque c'est lui qui définit ce qui va être acquis, les moyens à mettre en œuvre pour réaliser cette acquisition, les modalités de mise en œuvre de ces moyens et celui qui évalue enfin le résultat de l'apprentissage. L'apprenant, quant à lui, fait ce qu'on lui dit de faire, comme on lui dit de le faire.

Pour Porcher (2004) et Barbot (2000, p. 21 « l'autonomie constitue à la fois un but et un moyen d'acquérir une capacité à communiquer et à apprendre...seul. L'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place et le professeur doit résister à cette tentation. Il n'est qu'une aide à l'apprentissage ». L'apprenant, en prenant en charge ses responsabilités dans son propre apprentissage, apprend à apprendre ouvertement, cognitivement et explicitement.

Alors, un apprenant qui serait capable de produire son apprentissage, qui participerait à la prise en charge de son apprentissage, ce serait un apprenant qui déterminerait, avec l'aide de l'enseignant, ses objectifs, son parcours et les moyens d'évaluer son apprentissage.

Il faut donner à l'apprenant les moyens d'exercer sa responsabilité sur son apprentissage et le mettre en situation de le faire. Mais selon Carton (1994), comme il ne s'agit pas de le laisser diriger tout seul son apprentissage, il faut lui apprendre à le faire, il faut lui apprendre à développer des compétences de travail en autonomie.

Bref, il s'agit *d'apprendre à apprendre*. Cela consiste à acquérir les savoirs et les savoir-faire qui rendront l'apprenant capable de :

- se donner un objectif, c'est-à-dire définir *ce que* l'on va apprendre en fonction de ses besoins et/ou de l'acquisition déjà réalisée ;
- sélectionner les moyens d'atteindre ces objectifs, c'est-à-dire *comment* l'on va apprendre : choix des supports d'apprentissage et leurs techniques d'utilisation ;
- organiser son apprentissage dans le temps et dans l'espace ;
- évaluer les résultats obtenus en fonction des objectifs visés ;
- évaluer l'apprentissage en tant que tel, c'est-à-dire la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le *quoi* et le *comment*.

Bibliographie

ALBERO, Brigitte (2001) *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. L'Harmattan (coll. Education et formation), Paris.

BARBOT, Marie-José (1998) *Présentation : évolutions didactiques et diversification des ressources*. In *Études de linguistique appliquée* 112, p. 389-395. Didier érudition, Paris.

BARBOT, Marie-José (2000) *Les auto-apprentissages*. Collection Didactique des Langues Étrangères. CLE International.

BUCHER-POTEAUX, Nicole (1998) Des ressources... Oui mais... pourquoi ? In *Études de linguistique appliquée* 112, p. 483-494. Didier érudition, Paris.

CARTON, François (1994) *Enseignement et apprentissage des langues vivantes*. In *L'innovation, on sait faire. Rénovation à l'école, au collège, au lycée. Les modules en Seconde*. Didactiques. Clés à venir No 1. Nancy-Metz, CRDP de Lorraine.

CICUREL, Francine (1988) *Didactique des langues et linguistique : propos sur une circularité*. In *Études de Linguistique Appliquée*, n° 72, p. 15-23.

CUQ, J.-P. (Dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. Clé International.

CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Collection français langue étrangère. P.U.G.

CHEVALIER, Yves (2002) *Le nouveau est-il vraiment nouveau ?* In *Le Français dans le Monde* N° 323.

GALISSON, R., (1977) *S.O.S. Didactique des langues étrangères en danger*. In *Études de Linguistique Appliquée*, n° 27.

GALISSON, R., BESSE, H. (1980) *Polémique en didactique. Du nouveau en question*. Collection Didactique des Langues Étrangères. CLE International.

GAONAC'H, Daniel (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Crédif-Hatier.

HIRSCHSPRUNG, Nathalie (2005) *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Collection Nouvelle Formule. HACHETTE Français langue étrangère.

PORCHER, Louis (2004) *L'enseignement des langues étrangères*. Collection Langues vivantes, Français langue étrangère. HACHETTE Éducation.

Notes

¹« ...il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle » (Dictionnaire de didactique du français, 2003, p.151).

²« Sont concernées par *l'étude des modalités d'enseignement* toutes les connaissances diachroniques et synchroniques qui peuvent être établies sur les conditions, les méthodologies et les techniques de guidage. Sont concernées par *l'étude des modalités d'appropriation* toutes les connaissances qui peuvent être établies sur les conditions, les méthodologies et les techniques d'appropriation sous guidage (*apprentissage*) (Cuq, 2005, p. 52).

³« La linguistique appliquée est le secteur des sciences du langage qui traite des relations entre ces dernières et différents domaines d'activité sociale : enseignement et apprentissage des langues, traduction, politique linguistique, terminologie et ingénierie des langues » (Dictionnaire de didactique du français, 2003, p. 156).

⁴*L'appropriation* désigne l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires aux moins conscientes. C'est le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu non naturel ou institutionnel. L'acquisition désigne l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et involontaires aux démarches conscientes et volontaires. C'est le cas de la langue maternelle en milieu naturel.

⁵« En psychologie cognitive, il s'agit d'une notion reliée à celle de *métacognition*, c'est-à-dire à la connaissance qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental » Gaonac'h (1987, p. 135).

⁶*L'input* est l'ensemble des connaissances transmises à l'apprenant ; *l'output* est ce qu'il a assimilé et est capable de produire à la fin de son apprentissage.

⁷De plus en plus souvent, à l'université et dans d'autres institutions d'enseignement aux adultes, l'apprentissage des langues ne s'effectue plus selon les modalités habituelles, avec unité de temps (séances d'une heure environ), de lieu (salle de classe) et d'acteurs (un enseignant face à un groupe d'apprenants). Les « Centres de Ressources Langues » (désormais CRL), initiés il y a plus de dix ans à l'université de Strasbourg par Nicole Poteaux (Bucher-Poteaux, 1998, Poteaux, 2000), dans des instituts français à l'étranger par Marie-José Barbot (Barbot, 1998, 2000) et étudiés dans une thèse par Brigitte Albergo (2001), font désormais concurrence à la salle de classe, les temps s'assouplissent et les acteurs deviennent d'un côté des tuteurs, des moniteurs ou des enseignants-tuteurs, de l'autre des auto-apprenants (Barbot, 2000).

⁸« ...l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est cette médiation qui peut être appelée *guidage*. On appellera donc situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée. En revanche, l'appropriation linguistique hors de la relation de la classe sera réputée non guidée » (Cuq et Gruca, 2005, p. 123).