

Nos Centres d'Autoapprentissage proposent-ils des ressources matérielles adéquates ?

Mtra. Anne-Catherine Didier

Departamento de Lenguas Modernas, Universidad de Guadalajara

INTRODUCTION

Suite à l'article « Nos Centres d'Autoapprentissage sont-ils réellement promoteurs d'autonomie ? » (Didier 2005), pour qu'un centre d'autoapprentissage soit promoteur d'autonomie il doit réunir trois conditions fondamentales : une formation « apprendre à apprendre », des ressources spécifiques à l'apprentissage autodirigé et le soutien de conseillers lors d'entretiens de conseil.

Après avoir expliqué en quoi consiste le premier axe dans l'article « Nos Centres d'Autoapprentissage proposent-ils une formation *Apprendre à Apprendre* » ? (Didier 2007) nous nous arrêterons maintenant spécifiquement sur la deuxième condition fondamentale pour qu'un Centre d'Autoapprentissage (CAA) réponde vraiment à ses objectifs : que celui-ci possède des ressources matérielles appropriées pour permettre un apprentissage autodirigé.

Cet ensemble de ressources doit comprendre deux grands types de matériel : le matériel d'apprentissage de la langue et le matériel de soutien à l'autodirection. Après avoir présenté en quoi consistent ces deux types de ressources, nous verrons dans un deuxième temps quelles sont les caractéristiques qui en font des ressources spécifiques pour l'autoapprentissage. A partir de ces critères, nous serons alors à même de proposer dans un troisième temps une grille pour recenser et évaluer les ressources matérielles de nos CAA.

La majeure partie des informations présentées dans cet article est basée sur les recherches d'Emmanuelle Carette et Henri Holec (1995) ainsi que celles de Marie-José Barbot (2000).

I. Les deux grands types de ressources

I.1 Matériel d'apprentissage de la langue

Il doit répondre au contexte particulier d'un apprentissage d'une langue en autodirection, c'est-à-dire sans enseignement. Il ne peut s'agir par conséquent d'une simple importation de matériel élaboré pour un enseignement classique et présentiel. Il est impératif de l'adapter ou de le créer selon les besoins spécifiques et les exigences d'un système d'apprentissage autodirigé.

Ce premier type de matériel doit proposer un ensemble d'activités qui tiennent compte des étapes cognitives de l'acquisition d'une langue, c'est-à-dire qu'il doit comprendre des activités qui permettent « la découverte des savoirs, la mise en pratique systématique et la mise en pratique non-systématique des savoir-faire » (Carette et Holec 1995 : 90). Ces étapes garantissent l'efficacité de l'apprentissage et peuvent être mises en relation avec celles que propose Louis d'Hainaut dans sa taxonomie (1970). Il s'agit en effet d'un modèle qu'il a développé dans une perspective pluridisciplinaire et à partir duquel G. Dalgalian, S. Lieutaud et F. Weiss ont élaboré un schéma méthodologique adapté à la classe de langue (1981). Ce schéma méthodologique rend compte des passages obligés pour arriver à une acquisition profonde et à long terme et est organisé en cinq activités intellectuelles : reproduction, conceptualisation, production convergente, production divergente et résolution de problèmes nouveaux.

Les activités de *découverte* se réalisent par l'analyse de corpus de documents authentiques à partir de consignes d'exploitation pour construire la connaissance. Dans la taxonomie de Louis d'Hainaut cela correspond aux étapes de « compréhension » et de « conceptualisation ».

Les activités de *mise en pratique systématique* consistent à réaliser des exercices de production de manière répétitive pour pratiquer ce qui a été découvert. On se trouve donc dans une phase plus profonde de l'acquisition. Louis d'Hainaut appelle cette phase la « production convergente » qui permet la systématisation des éléments découverts.

Enfin, les activités de *mise en pratique non systématique* permettent de mettre en pratique les aptitudes de compréhension et d'expression écrite et orale par des simulations de situations réelles. L'apprenant atteint un niveau profond d'assimilation des connaissances qu'il est capable de réutiliser dans des situations vécues pour la première fois pour résoudre des problèmes nouveaux. Par ces activités l'apprenant est amené à réaliser un « transfert durable » (Dalgalian et al. 1981 : 75). Cette étape correspond aux phases de « production divergente » et de « résolution de problèmes nouveaux » de Louis d'Hainaut.

Emmanuelle Carette et Henri Holec proposent que les ressources d'apprentissage de langue se composent de matériels « du plus directement au moins directement adaptables » (1995 : 91), c'est-à-dire de matériels déjà élaborés à des matériels à élaborer soi-même. Il peut s'agir par exemple d'extraits de méthodes commerciales proposant des activités déjà conçues regroupées en fonction de compétences langagières ou de savoirs linguistiques; il peut s'agir également de matériels plus souples consistant en une série de consignes adaptables aux documents exploités.

1.2 Matériel de soutien à l'autodirection

Appelé également matériel pour apprendre à apprendre, il doit permettre aux apprenants de poursuivre et d'approfondir leur formation à l'apprentissage autodirigé commencée lors de la formation « apprendre à apprendre » afin de mieux gérer leur apprentissage. Ce matériel doit les aider à prendre les décisions adéquates dans leur parcours d'apprentissage. Cet ensemble de ressources est de deux types : le matériel apportant les savoirs concernant la culture langagière et la culture d'apprentissage d'une part, et d'autre part le matériel touchant aux savoir-faire, c'est-à-dire aux savoirs opérationnalisés dont nous avons déjà parlé dans l'article sur la formation « apprendre à apprendre » (Didier 2007).

Le matériel concernant la culture langagière doit apporter des informations aux apprenants qui les aident à définir ce qu'ils désirent apprendre ; par exemple sur « les accents régionaux du français », « grammaire du français parlé / grammaire du français écrit », « qu'est-ce qu'écouter / lire », « écrire : pour quoi faire » (Carette et Holec 1995 : 93) alors que le matériel concernant la

culture d'apprentissage les aident à déterminer comment ils vont le faire, il s'agit par exemple de faire réfléchir les apprenants et de leur apporter des éléments de réponse à des questions du type « acquérir, c'est faire quoi? », « apprendre une langue, c'est apprendre quoi ? », « les styles d'apprentissages », « qu'est-ce que l'autoévaluation ? », etc. (ibid.).

Le matériel concernant les savoir-faire répondent à des questions comme « comment choisir un document authentique ? », « comment analyser ses besoins ? », « étapes de la définition d'un objectif d'apprentissage », « petit guide de l'autoévaluation », etc.

Ce matériel peut se présenter sous différents supports : fiches, posters, audio, vidéo, multimédia, etc. L'essentiel est qu'il soit disponible aux usagers et qu'il réponde à leurs différents profils cognitifs tout en respectant les caractéristiques d'un CAA.

II. Les caractéristiques des ressources

L'objectif fondamental d'un CAA est qu'il permette à un public tout à fait hétérogène d'apprendre une langue étrangère de manière autodirigée. Hétérogène en ce qui concerne les objectifs, les motivations, les intérêts, les styles d'apprentissage, les conditions d'apprentissage, la disponibilité de temps, etc. Ces centres et le système d'apprentissage autodirigé ont été conçus pour répondre aux attentes de chacun en tenant compte de cette diversité. Il est donc évident qu'il est impossible de prévoir la manière dont un apprenant va utiliser le matériel et qu'il convient de « permettre à chacun, avec ses caractéristiques propres, d'en faire l'usage qu'il souhaite en faire » (Carette et Holec 1995 : 87). Cela sera possible si le matériel répond à trois conditions : qu'il soit adaptable, autosuffisant et accessible.

II.1 Matériel adaptable

Il est capital que le matériel d'un CAA ne soit pas préadapté, c'est-à-dire qu'il ne soit pas élaboré en fonction d'apprenants particuliers, de niveaux de langue, d'objectifs d'apprentissage et d'attentes spécifiques ou de progressions prédéterminés qui

restreindraient son usage à un type de public déterminé à l'avance. Il sera élaboré à partir d'objectifs d'acquisition comme un savoir-faire communicatif ou un savoir linguistique et à partir de principes méthodologiques permettant de couvrir toute une acquisition. Chaque usager sera à même d'adapter lui-même ce matériel à son profil d'apprentissage : objectifs, motivations, conditions d'apprentissage. Il s'agit donc d'un ensemble de ressources adaptables à l'usage personnel de chacun.

II.2 Matériel autosuffisant

Le matériel doit également être autosuffisant, c'est-à-dire qu'il se suffise à lui-même ou plutôt à l'apprenant qui ne sera pas obligé d'aller chercher ailleurs ou de demander à quelqu'un des explications pour pouvoir réaliser les activités. Les contenus d'une fiche pédagogique doivent par conséquent être complets grâce à une « exposition langagière [qui] couvre toute la zone du fonctionnement linguistique ou communicatif » (Barbot 2000 : 87) en offrant des informations qui remplissent tout le domaine étudié. La présentation doit être également compréhensible et comporter des objectifs et des consignes clairs et précis. Une fiche pédagogique peut comporter des renvois à d'autres matériels complémentaires si le besoin s'en fait. Dans le cas d'un document oral il est recommandé que sa fiche pédagogique en contienne la transcription. Enfin, il est indispensable que toute fiche pédagogique propose les corrigés des exercices afin de permettre aux apprenants d'évaluer eux-mêmes leurs performances.

II.3 Matériel accessible

Pour faire bon usage de ces matériels il est enfin indispensable qu'ils soient accessibles aux usagers, c'est-à-dire qu'ils soient disponibles en autoaccès. Les conditions d'accès doivent être les plus souples possibles par exemple en ce qui concerne les horaires d'ouverture du centre et les possibilités de prêts externes ou de photocopie. Si le centre fonctionne par exemple au moins six jours par semaine, matin, après-midi et soir, il permet aux usagers de trouver le moment idéal pour étudier et de combiner leurs horaires de travail et leurs horaires d'apprentissage de la langue. De même, la possibilité de photocopier des documents et d'emporter du matériel chez soi, facilite aux usagers l'organisation de leur apprentissage en temps et en espace. En

outre, l'accès du matériel à l'intérieur du centre doit être facile pour un usage en groupe ou individuel quelque soit le niveau, le rythme, le style d'apprentissage et les objectifs de chaque usager. Cela implique une bonne organisation des ressources tant au niveau spatial (possibilité de diviser l'espace en fonction des quatre compétences - CE, CO, EE, EO - par exemple, en les rendant visibles et faciles à trouver) qu'au niveau du répertoire qui doit être performant. Comment va-t-on classer les ressources ? En fonction de quelles catégories ? Quelles entrées vont permettre d'y accéder ? Autant de questions auxquelles répond Sam Cembalo dans son article sur « le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues » (1995 : 95-104) dans lequel il propose un système de catalogage « informatif et formateur » qui contribue à développer la compétence d'apprentissage des apprenants grâce à l'emploi de critères pertinents et d'un système de recherche simple. « Les critères de description du contenu des documents sont le reflet de l'analyse didactique qui sous-tend le centre de ressources. [...] Les catégories de description des documents doivent donc refléter les préoccupations et les demandes des utilisateurs » (ibid. : 97). Les entrées peuvent se faire à partir du support, du thème, de l'aptitude langagière, du genre entre autres. Par conséquent, autant l'organisation physique de l'espace que la procédure de recherche en elle-même doivent permettre aux utilisateurs de se former.

II.4 Autres caractéristiques

On peut ajouter à ces trois conditions fondamentales d'autres caractéristiques qui ne sont pas propres au matériel des centres d'autoapprentissage. Il est important par exemple que les ressources soient esthétiquement attrayantes par leurs couleurs et leur présentation claire et que les matériaux soient résistants aux multiples usages dont ils vont faire preuve.

Les ressources et les supports doivent être variés, ils peuvent être informatifs, socialisants ou favoriser la réflexion et l'autoévaluation du processus d'apprentissage. Il peut s'agir de supports écrits (manuels, livres, revues, journaux, fiches, etc.), auditifs, audio-visuels, iconographiques (flashcards, photos, dessins, etc.) ou informatisés (DVD, cédéroms, programmes informatiques, internet, etc.)

Les ressources doivent être renouvelées régulièrement pour proposer des documents d'actualité susceptibles d'intéresser le public. Pour le renouvellement du matériel, Louis Porcher propose de tenir compte de « l'obsolescence différentielle » (1998 : 467) pour parler de l'espérance de vie relative des documents. Les romans classiques par exemple ne se démodent jamais alors que les quotidiens sont rapidement obsolètes. D'où l'importance d'une bonne gestion du renouvellement des ressources selon leur pérennité.

II.5 Les TIC

Les TIC sont les Technologies de l'Information et de la Communication. Il s'agit donc de la radio, du cinéma, de la télévision, de la vidéo, des multimédias, etc. Mangenot nous met en garde que « de nombreux labos multimédias dernier cri ont davantage été mis en place par effet de vitrine que par souci d'efficacité » (2002 : 34). Il est donc capital de réfléchir sur l'utilité des TIC car encore aujourd'hui certaines personnes pensent qu'un CAA est un laboratoire de langues modernisé dans lequel les concepteurs « ont mis toute leur confiance dans la technologie, sans se rendre compte qu'aucune technologie ne peut accomplir le travail mental d'apprentissage à la place de l'apprenant » (Gremmo et Riley 1997 : 95). Les nouvelles technologies « ne garantissent, en aucun cas, le renoncement à une pédagogie traditionnelle : elles lui donnent des habits nouveaux » (Barbot et Delamotte in Barbot 2000 : 96). Elles ne sont donc pas là pour remplacer les matériels existants mais s'y ajoutent permettant de multiplier les outils d'apprentissage ayant chacun ses caractéristiques et modalités d'exploitation propres. L'ordinateur par exemple « est la plus polyvalente de toutes les inventions » (Anderson 1988 : 18). Cependant, souvent ce potentiel intrinsèque n'est pas exploité. La question à se poser est « qu'est-ce que ces technologies apportent à un apprenant de langue qu'aucune autre technologie apporte ? » (Furstenberg 1988 : 158). Un matériel multimédia par exemple peut permettre l'exploitation d'hypertextes ainsi que l'étude de la langue grâce à l'appui simultané de plusieurs canaux (auditif, visuel). Dans le cas des CAA, il convient de choisir des logiciels qui encouragent un apprentissage autonome. Un programme tel que « lecticiel » par exemple met à profit les possibilités

du multimédia en proposant de travailler la compréhension écrite en faisant « faire à cet outil des choses qu'il réalise avec une particulière virtuosité : travailler les formes textuelles » (Lehmann *et al.* 1988 : 116). Ce logiciel recherche l'autonomisation de l'apprenant en lui proposant simultanément « d'apprendre à apprendre », « d'apprendre à lire » et « d'apprendre du français ».

Les usagers vont donc pouvoir choisir parmi cette diversité de matériels et de supports. Cependant, il faut qu'ils le fassent en fonction de leurs objectifs et selon des critères précis qu'ils acquerront au fur et à mesure qu'ils développeront leur compétence d'apprentissage.

III. Proposition d'une grille pour évaluer le matériel de nos centres

Dans cette troisième partie nous proposons un instrument pour recenser les ressources qui se trouvent dans nos CAA. Il nous permettra de savoir d'abord s'il existe du matériel pour l'apprentissage de la langue : s'il est construit pour un système autodirigé, s'il s'agit d'un simple emprunt des matériels commerciaux conçus pour un enseignement présentiel et s'il existe des documents authentiques. Ensuite, s'il en existe pour le soutien à l'autodirection : s'il apporte des informations sur la culture langagière et d'apprentissage, ainsi que sur la mise en pratique de ces savoirs. Enfin, s'il le matériel est adapté et en particulier s'il est autosuffisant.

Il s'agit d'une grille (cf. document en fin d'article) dont les entrées horizontales sont organisées en trois parties : les aptitudes (écouter, lire, parler et écrire) reprennent les compétences du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe 2001), la composante linguistique (lexique, grammaire et phonétique) et la composante référentielle (connaissance de la culture et civilisation) qui sont des éléments de la compétence de communication selon Evelyne Bérard (1991).

Verticalement cette grille est organisée en deux grandes rubriques : d'une part « le matériel pour apprendre la langue » et d'autre part « le matériel pour apprendre à apprendre ». Dans la première rubrique nous avons séparé le matériel construit (c'est-à-

APTITUDES LANGAGIÈRES	ECOUTER 178 = 31.78%	Films : 16 Reportages :24 Chansons : 51 Audio : Audio livres : Informatisés : Etc.							
	LIRE	Romans: Revue: Journal: Modes d'emploi: Informatisés : Etc.							
	PARLER	Manuels: Fiches: Canevas de conversations: En continu: Informatisés : Etc.							
	ECRIRE	Manuels: Fiches: Informatisés : Etc.							
COMP OSANT E	VOCABULAIRE	Manuels: Fiches: Jeux: Informatisés :							

		Etc.							
	GRAMMAIRE	Manuels: Fiches: Jeux: Flashcards: Informatisés : Etc.							
	PHONÉTIQUE	Manuels: Fiches: Jeux: Karaoke: Informatisés : Etc.							
COMPOSANTE REFERENTIELLE	CIVILISATION	Manuels: Fiches: Jeux: Informatisés : Etc.							
	DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE	Dictionnaires: Encyclopédies: Informatisés :							

INVENTAIRE DU MATÉRIEL DANS UN CAA
Didier 2009

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Albero, B. (1998). Les Centres de Ressources Langues ; interface entre matérialité et virtualité. ELA: ressources pour l'apprentissage: excès et accès, N°112, 469-482.

- Barbot, MJ. (2000). Les auto-apprentissages, Liège, Didactique des langues étrangères, CLE International.
- Berard E. (1991). L'approche communicative. CLE International, Paris.
- Carette, E. & Holec, H (1995). Quels matériels pour les centres de ressources ? Mélanges CRAPEL, N°22, 85-94.
- Cembalo, S. (1995). Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les centres de ressources en langues. Mélanges CRAPEL, N°22, 95-104.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S. & Weiss, F. (1981). Pour un nouvel enseignement des langues, Paris, Clé International, col. Didactique des Langues Etrangères.
- D'Hainaut, L. (1970). Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif. Enseignement programmé N°11,21-38
- Didier, A.C. (2004). L'autoapprentissage: Utopie ou réalité? Unpublished Master's Thesis. Universidad Veracruzana, Veracruz.
- Didier, A.C. (2005). Nos centres d'autoapprentissage sont-ils réellement promoteurs d'autonomie ? Sincronia
- Didier, A.C. (2007). Nos centres d'autoapprentissage proposent-ils une formation apprendre à apprendre? Sincronia
- Furstenberg, G. (1988). Quand une pédagogie rencontre une technologie. LFDM: nouvelles technologies et apprentissage des langues, N° special, 158-166
- Gardner, D. (1999). The evaluation of self access centres. In B. Morrison (Ed.), Experiments and Evaluation in Self-Access Language Learning (pp. 111-122). Hong Kong: HASALD.
- Gardner, D. (2001). Making self-access centres more effective. In Kember, D., Candlin, S. & Yan, L. (Eds.) Further Case Studies of Improving Teaching and Learning from the Action Learning Project. Hong Kong: HK Polytechnic University.
- Holec, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Hatier.
- Nunan, D. (1997). "Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy". In : P. Benson & Voller, P. (eds.) Autonomy and Independence in Language Learning p.192-203 London: Longman.

REFERENCES ELECTRONIQUES

CONSEIL DE L'EUROPE, Un cadre européen commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Conseil d'Europe, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2000, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic /Source/Framework_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf).