

MELANGES PEDAGOGIQUES 1983

ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE
VERS UNE REDEFINITION DU ROLE DE L'ENSEIGNANT

Danièle ABE

Marie-José GREMMO

ABSTRACT

This article studies the ways in which the tasks which make up any teaching/learning system are distributed in three different kinds of organisational structure. The first is the traditional classroom-group-teacher kind, exemplified at the C.R.A.P.E.L. by evening classes for adults. The second is the self-directed group, where the basic infrastructure is provided by the C.R.A.P.E.L. but where the learners work without a teacher. Thirdly, there is the self-directed learning scheme, where individual learners come for counselling and materials but work at home.

These three structures are compared and contrasted and it is shown that none of the task or roles in question belongs necessarily to the «teacher» or the «learner», and that the learner can in fact carry out all those tasks which have been traditionally regarded as being exclusively part of the teacher's role.

Le fonctionnement de tout système d'enseignement/apprentissage implique la répartition entre les différentes composantes du système d'un certain nombre de tâches et la prise en charge d'un certain nombre de rôles. Dans les systèmes à structure «traditionnelle» (enseignement + groupe), c'est à l'enseignant qu'incombent la majorité de ces tâches et c'est lui qui cumule la plupart des rôles : il constitue ainsi l'élément dominant de la situation d'enseignement/apprentissage. Or les recherches en didactique des langues, aussi bien qu'en psychologie de l'apprentissage et qu'en psycho-linguistique, ont mis en évidence l'importance du processus d'apprentissage et rappelé que c'est l'apprenant qui représente la composante essentielle de tout acte pédagogique. Si l'on admet donc qu'il faut désormais centrer davantage le système sur l'apprenant, qu'advient-il de la répartition de ces tâches et ces rôles ?

Au lieu d'étudier séparément les domaines de l'enseignant et de l'apprenant, il nous a paru plus intéressant d'examiner en détail quelles sont les tâches à effectuer dans une situation d'enseignement/apprentissage, et quels rôles les deux pôles du système ont à y jouer. La nature des tâches et leur importance dans la situation d'apprentissage nous aideront ainsi à préciser les rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant. Pour ce faire, nous avons choisi de prendre en exemple trois structures d'apprentissage que nous pratiquons ou avons pratiquées au CRAPEL.

La première de ces structures et la plus connue d'entre elles est le cours de type traditionnel. Au CRAPEL nous l'appelons aussi cours du soir car elle est faite pour des adultes qui viennent commencer ou perfectionner leurs connaissances en anglais le soir après leur travail. Le deuxième type de structure dont nous parlerons est l'auto-apprentissage de groupe. Elle a fonctionné pendant quatre ans (de 1978 à 1981) et avait été mise en place à titre d'expérimentation dans le cadre de l'Université du Troisième Age et du Temps Disponible de l'Université de Nancy II. Les apprenants disposaient de salles, de matériel et de documents sonores, mais ces groupes fonctionnaient sans que l'enseignant soit présent pendant les séances d'apprentissage. Il venait dans le groupe quand les apprenants faisaient appel à lui.

Nous avons enfin au CRAPEL une troisième structure d'apprentissage : l'apprentissage auto-dirigé avec soutien. Ici, les apprenants ne fonctionnent plus en groupes, mais le plus souvent seuls et quelquefois par deux. L'enseignant leur fournit des documents lorsqu'ils n'en possèdent pas eux-mêmes et il discute avec eux de leur apprentissage. Parce que celui-ci doit tendre vers l'autonomie, nous appelons ces apprenants des autonomes. Nous ferons donc référence à autonomie, à 3ème âge et aux cours du soir, par simplification de langage lorsque nous parlerons des tâches et des rôles dans les différentes structures d'apprentissage.

Nous allons essayer de répertorier les différentes tâches à effectuer pour réaliser un apprentissage, selon trois directions : le premier chapitre de cet exposé sera consacré aux tâches qu'il est nécessaire d'effectuer lors de l'étape de *préparation* ou de *planification* de l'apprentissage. Dans le deuxième chapitre, nous parlerons des opérations à effectuer lors des séances d'apprentissage proprement dites. Enfin nous aborderons les aspects psycholinguistiques et psychologiques qui président à chaque apprentissage.

I - PREPARATION A L'APPRENTISSAGE.

La première partie de cet exposé est donc consacrée aux tâches qu'il convient d'effectuer avant d'entreprendre tout processus d'enseignement-apprentissage. Nous en mentionnerons quatre : le recueil d'informations sur la situation externe ou la motivation qui pousse les apprenants à entreprendre un apprentissage ; l'analyse de ces données qui permettent de déterminer quels vont être les objectifs et les contenus de l'apprentissage ; troisièmement l'information sur les possibilités offertes par l'institution qui fournit la prestation et enfin la prise de décision sur ce que vont être le contenu, les méthodes et les modalités de l'apprentissage.

1) - Informations sur les besoins des apprenants.

Une des premières tâches est de recueillir des informations sur les besoins, sur les attentes et sur les connaissances en langue des futurs apprenants.

Ces informations devront être suffisamment précises car c'est grâce à elles que sera déterminé le «programme d'action». Elles porteront donc sur ce qui pousse les participants à entreprendre un apprentissage en langue. Ces besoins peuvent être de plusieurs types : des besoins «professionnels» tels que l'accueil d'un visiteur étranger dans une entreprise ; des besoins personnels de type culturel comme des voyages en pays étranger ; des besoins psychologiques comme : «j'ai envie de me changer les idées», ou encore des besoins de type social : certaines personnes aiment en effet se trouver en groupe pour rencontrer des gens, «faire quelque chose», (et dans le cas présent, ils choisissent d'apprendre une langue).

Il est également intéressant de savoir, avant d'établir un plan d'apprentissage, quel est le passé linguistique des apprenants ; s'ils ont déjà pratiqué la

langue étrangère ; dans quelles conditions ; s'ils ont déjà appris une langue étrangère ; avec quelle méthode ; quel souvenir ils en gardent, etc.

Un autre type d'informations à recueillir ou à investiguer concerne des indications sur les représentations que les apprenants ont de la langue qu'ils vont apprendre : vont-ils la considérer comme un stock de mots ou un ensemble de règles grammaticales, ou bien encore comme un outil qui leur sert à communiquer dans les situations réelles ?

2) - Analyse des besoins.

Une fois que les besoins et les conceptions des apprenants ont été exprimés, la deuxième tâche est de les analyser, pour décider quel va être l'objectif et le contenu de l'apprentissage. Il est rare que dans un groupe les participants aient tous les mêmes besoins : même si l'on arrivait à grouper toutes les personnes ayant le même besoin de voyager à l'étranger par exemple, certains partiraient en Angleterre, d'autres aux Etats-Unis ; certains iraient à l'hôtel, d'autres chez des amis ; certains voyageraient en avion, d'autres en voiture, etc. On a donc recours à des catégories qui permettent une analyse plus fine des besoins ; ce sont des critères de type fonctionnel ; des critères qui permettent de segmenter un objectif à long terme en une liste de sous-objectifs ; des critères de priorités à établir entre les différents sous-objectifs. Par exemple, en analysant les besoins des apprenants dont nous venons de parler, il ressortira aisément que tous auront besoin de demander des renseignements ; de remercier ; de faire répéter ; de faire ralentir le débit de l'interlocuteur étranger s'ils ont des difficultés à le comprendre, etc.

Les informations sur les besoins des apprenants, sur les possibilités offertes par l'institution, et sur les critères qui vont permettre de les faire correspondre les unes avec les autres, aboutissent à la phase essentielle de la «préparation» d'un enseignement/apprentissage : le choix que l'on fait en définitive. Ce choix va porter sur l'objectif à atteindre à court terme/à long terme, sur les aptitudes à travailler (compréhension orale/écrite ; expression orale/écrite) ; sur les types de langue à étudier (langue de spécialité ou langue dite générale) ; sur les registres et les niveaux de langues à étudier ; sur le type de compétence visé (compétence linguistique et grammaticale ou compétence de communication) ; sur les méthodes à employer (va-t-on suivre une progression ou bien va-t-on mélanger les degrés de difficultés des activités, va-t-on utiliser une seule méthode ou bien plusieurs méthodes, va-t-on faire des exercices structuraux ou des activités de type plus créatif). Le choix portera également sur les documents à utiliser (seront-ils authentiques, seront-ils en rapport direct avec les situations dans lesquelles les apprenants vont se trouver dans la vie réelle) ; et sur les modes d'évaluation que l'on va utiliser.

3) - Information sur l'institution.

Si le processus enseignement/apprentissage est une interaction entre les deux pôles essentiels que sont l'enseignant et l'apprenant, il semble normal qu'il y ait un échange d'informations entre ces deux pôles. L'apprenant devra donc

pouvoir obtenir des renseignements détaillés sur les possibilités qu'offre l'institution enseignante.

Généralement, les apprenants qui entreprennent un apprentissage cherchent à se renseigner sur le nombre d'heures de cours qu'ils vont avoir par semaine, sur le volume horaire total de leur formation, sur le moment et le lieu de leur cours. Il est plus rare de rencontrer des personnes qui demandent des renseignements sur la manière dont leur apprentissage pourra se réaliser : est-ce qu'on leur propose une « méthode » structurée, un canevas passe-partout qui offrira des exemples et des exercices de langue dite « générale » ? Est-ce que cette méthode sera plus grammaticale que fonctionnelle ? Est-ce que les échantillons de langue qui y sont présentés sont des documents authentiques, ou bien est-ce qu'ils ont été fabriqués à des fins d'apprentissage ? Est-ce que le système prévoit des conversations avec des anglophones ou bien les seuls témoins de la langue cible sont-ils des non-natifs ?

4) - Les décisions.

Il y a ainsi une grande quantité de décisions à prendre avant de commencer un apprentissage. Il faut reconnaître que jusqu'à ces dernières années, c'était à l'enseignant que revenait cette tâche. Ainsi, dans nos cours du soir, les décisions sont prises *avant* l'arrivée des apprenants. Nous leur offrons un enseignement d'anglais oral « général » et la publicité est faite sur ce thème. Certes, chaque animateur a au début des cours une discussion avec son groupe pour mettre en évidence les besoins, motivations et objectifs de chaque participant. Mais cet échange de vue sert à voir si certaines personnes se sont fourvoyées, à faire prendre conscience aux individus du groupe de la nécessité d'un compromis/tronc commun, et à expliciter la méthodologie utilisée au CRAPEL. De toute façon, c'est l'animateur qui mène cette discussion et qui « emmène » les participants là où il veut en venir. Pourtant, l'expérience de nos structures 3ème âge et autonomie nous a permis de constater que les apprenants pouvaient réaliser eux-mêmes cette « enquête » si on leur donnait la possibilité de le faire. Cette démarche est d'ailleurs vitale dans le cas des autonomes puisque la structure est centrée sur eux. On s'aperçoit ainsi qu'il suffit pour certains autonomes qu'on leur pose la question « pourquoi voulez-vous faire de l'anglais », pour qu'ils donnent une analyse détaillée de ce que notre jargon nomme besoins,

motivations, objectifs, priorité, niveau de compétence, etc. Bien sûr, tous ne sont pas prêts à prendre toutes ces décisions. De par leur conditionnement antérieur d'enseignés d'une part, toute cette partie leur semble du domaine spécifique de l'enseignant : c'est pourquoi, comme nous l'avons dit un peu plus haut, peu de demandeurs cherchent à savoir à quelle méthode ils vont être exposés. Mais ce qui joue surtout ici, c'est l'absence d'informations : certains d'entre eux manquent totalement de critères d'analyse. Le rôle de l'enseignant est donc ici de fournir ces critères. Nous le faisons généralement en effectuant les différentes analyses dans l'entretien en face à face avec eux. Mais on peut concevoir de le faire sous forme d'enquêtes écrites, de questionnaires informatifs ou suggestifs. Cette opération aura pour but de rendre l'apprenant conscient de ses propres motivations, de l'aider à décider de ses objectifs et ainsi de l'intégrer

davantage dans le processus enseignement/apprentissage.

Quels sont donc les rôles de l'enseignant dans ces premières phases ? Dans l'approche plus traditionnelle, représentée ici par ce qui se passe pour nos cours du soir, son rôle est celui d'un *concepteur*. C'est lui qui prend en charge la réalisation des différentes étapes que nous venons de voir, parce qu'il va obtenir des informations qui lui permettent de construire un programme. Mais ces informations ne sont qu'une partie de ses sources. Il a également ses idées personnelles sur ce que doit être un «bon» cours, une «bonne» méthode, un «bon» professeur, sur le type de langue qu'il doit aborder, etc.

Tout cela l'aide à accomplir les tâches de prises de décisions que nous venons de voir : la/les méthodes, les horaires, le programme, etc. C'est donc lui le bâtisseur, le décideur.

Mais si, comme dans les autres stratégies que nous proposons au CRAPEL, la réalisation des tâches est faite par l'apprenant, ne serait-ce que dans une certaine mesure ? Le rôle de l'enseignant devient donc celui d'un «expert-conseil». C'est-à-dire qu'au lieu de prendre les décisions lui-même, il va chercher à rassembler le plus d'outils possibles pour que les apprenants puissent prendre eux-mêmes ces décisions dans les meilleures conditions possibles. Ainsi, comme nous l'avons mentionné plus haut, il rassemblera des enquêtes, questionnaires, etc. pour aider les apprenants à dégager leurs objectifs. Il sera ainsi documentaliste, pour pouvoir présenter aux apprenants le plus grand éventail possible de «méthodes» (pris ici au sens le plus large possible) pour que l'apprenant puisse faire son choix, etc. Et il est à la disposition de l'apprenant pour l'aider à faire son choix (en étant toujours disponible pour discuter avec lui, par exemple).

II - APPRENTISSAGE PROPREMENT DIT.

La deuxième partie de notre exposé va porter sur les tâches qui sont effectuées pendant les séances d'enseignement/apprentissage.

1) - Tâches matérielles.

Si nous nous référons à notre propre expérience d'enseignant en groupe, il semble que nous dépensons beaucoup d'énergie pendant une heure de cours. Nous distribuons des feuilles, nous installons les appareils, nous les faisons marcher, nous écrivons au tableau, puis de nouveau des feuilles, de nouveau le tableau et le magnétophone, nous nous agitons beaucoup. Et il est rare qu'un des participants propose d'actionner le magnétophone par exemple. Dans les groupes 3ème âge pourtant, les participants effectuaient ces manipulations sans problème : ils allaient chercher leurs appareils et leurs documents et ils manipulaient les appareils sans l'aide de l'enseignant. Celui-ci avait expliqué au départ le fonctionnement des appareils si nécessaire. Il avait pu ainsi donner des renseignements complémentaires sur l'utilisation que l'on peut faire d'une bande : il arrivait parfois que les apprenants ne pensent pas qu'ils pouvaient revenir plu-

sieurs fois en arrière pour élucider certains problèmes de compréhension par exemple.

En cours du soir il n'est pas rare que l'enseignant demande à un ou à plusieurs participants du groupe de faire fonctionner les appareils ; il arrive aussi qu'il n'écrive plus au tableau, et qu'il en laisse le soin à ceux des participants qui en ressentent l'envie ou le besoin.

Ceci est une manière peut-être naïve, mais en réalité assez efficace d'inviter les apprenants à partager les tâches matérielles de l'enseignant ; ainsi l'enseignant, grand manipulateur d'appareils, devient un manipulateur parmi d'autres.

2) - Transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire.

a) Type linguistique.

Les tâches purement matérielles mises à part, il est nécessaire d'effectuer la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire. Comme d'habitude c'est l'enseignant qui détient le savoir linguistique et méthodologique, c'est lui qui a le rôle privilégié d'informant en langue et en méthode. Dans un cours traditionnel, c'est l'enseignant qui connaît le mieux la langue-cible, c'est lui qui la pratique en principe le mieux et c'est lui qui connaît le mieux les recettes pour faire partager son savoir (c'est en plus ce que pensent les apprenants).

C'est pour cette raison sans doute qu'ils le considèrent parfois comme un réservoir de vocabulaire : ils lui demandent des équivalents de mots dans une langue et dans l'autre. Ils lui font jouer aussi le rôle de grammaire ambulante en lui faisant préciser et expliquer les règles de syntaxe de la langue cible.

Cette attitude avait certainement une raison d'être autrefois. En effet, il n'y avait pas de magnétophone et les seuls informants sur la langue pour les apprenants étaient le professeur et le manuel. Ces deux éléments étaient les seuls échantillons de langue auxquels les participants étaient confrontés. Ils considéraient donc naturellement l'enseignant comme un modèle. Maintenant, les renseignements de type linguistique ne sont plus donnés par l'enseignant uniquement : les médias diffusent de nombreux documents en langue étrangère, et les échanges et les voyages à l'étranger, les rencontres avec des étrangers sont fréquents. Les apprenants ont ainsi une grande variété d'échantillons de discours à leur disposition. De la même manière, il n'est pas le seul informant possible en équivalents de lexique. Ainsi les renseignements sur le fonctionnement de la langue-cible peuvent être obtenus non plus seulement en écoutant les explications de l'enseignant, mais en observant les documents authentiques et en y repérant les éléments de lexique ou de grammaire inconnus. L'enseignant passe donc du rôle de celui qui sait tout et qui renseigne sur tout à celui qui indique les endroits où on peut trouver l'information et qui montre comment on peut faire pour obtenir les renseignements recherchés. Et l'enseignant, de modèle de langue est devenu celui qui montre différents types de discours. Mais son rôle est peut-être d'apprendre à se servir d'un dictionnaire.

Bien sûr, il renseigne sur le lexique ou la grammaire ou encore sur la réalisation linguistique d'une certaine fonction. Mais il n'est plus l'informant unique,

il devient un informant parmi d'autres. Dans les structures d'apprentissage dans lesquelles il n'est pas présent constamment, il est évident qu'il est là pour informer lorsque toutes les autres tentatives des apprenants ont échoué. Mais même dans ce cas, l'informant privilégié reste le natif.

Une autre des tâches « traditionnelles » de l'enseignant est de provoquer la mise en pratique de tout ce qui est acquis ou à acquérir : c'est donc lui qui, par des exercices, va stimuler l'expression des apprenants. Son objectif est de faire « communiquer » les apprenants, le plus possible, c'est-à-dire, de simuler la vie « réelle », extérieure à la situation de cours. Or P. RILEY a montré que dans la salle de classe, presque toute la communication passait par l'enseignant. En effet, les apprenants qui étaient censés pratiquer ou inventer le dialogue, s'adressaient non pas à leur partenaire, mais à l'enseignant. Et celui-ci était même obligé de distribuer les tours de prise de parole. On ne peut pas dire que l'enseignant favorise la communication entre les membres du groupe, puisqu'il vient à tout instant la court-circuiter car, par sa seule présence, il reste le meneur de jeu, et l'interlocuteur privilégié.

Pour se dégager de ce rôle, il peut ou bien introduire un grand nombre de documents authentiques qui joueront le rôle d'informants ; ou bien faire participer des natifs, avec qui les apprenants pourront pratiquer dans la langue des situations proches de celles de la réalité ; ou bien encore il pourra faire des sous-groupes et s'effacer en laissant aux participants de ce sous-groupe le soin de pratiquer la langue de manière plus directe. C'est ainsi que les groupes de 3ème âge et chez les autonomes, les apprenants réussissent à communiquer sans l'aide de l'enseignant, car cette partie n'est pas faite avec lui, mais à l'aide de documents et de « locuteurs-natifs ». Là encore, l'enseignant a substitué à sa présence physique d'autres éléments, pour que soient réalisés des échanges communicatifs satisfaisants.

b) Méthodologie.

La deuxième tâche qu'il est nécessaire d'effectuer lorsqu'on est dans la phase de réalisation d'un enseignement/apprentissage est d'adopter un ensemble de méthodes : il faut décider de commencer par tel exercice, de préférence à tel autre ; il faut décider d'utiliser un document plutôt que tel autre ; il faut décider du rythme des exercices ; de l'équilibre entre l'observation de documents et la mémorisation de certains éléments ; de la proportion de documents préparés ou bruts ; de l'organisation du temps de travail et des temps de repos ; de la progression vers l'avant ou de la révision de connaissances déjà vues, etc. D'ordinaire, c'est là encore l'enseignant qui est à la base du choix. Mais il peut en être autrement. Les autonomes et les groupes du 3ème âge ont la possibilité de choisir leurs documents et leurs méthodes. En auto-apprentissage de groupe, les apprenants étudiaient généralement les documents qui leur étaient fournis par l'enseignant. Certains de ces documents avaient été préparés et d'autres étaient donnés bruts. On a constaté que certains groupes utilisaient plus volontiers des documents préparés, alors que d'autres préféraient les documents bruts. Certains apportaient des documents qui leur étaient propres. Dans ces deux derniers cas, ils adoptaient une méthode de travail, calquée ou non sur les méthodes que l'enseignant avait préparées. Par contre, les autonomes prennent le plus

souvent en charge ces décisions ; s'ils utilisent les documents suggérés par le conseil, ils choisissent également de travailler sur des documents qui leur sont propres. Ils décident bien entendu du moment où ils vont travailler ces documents, de la longueur des périodes qu'ils vont y consacrer, de la fréquence de ces séances d'apprentissage et de la progression qu'ils vont suivre. Ce choix se fait en fonction de deux critères essentiels : leur goût personnel, et l'efficacité par rapport à l'objectif choisi. Leur démarche est le plus souvent une démarche d'essai-erreur. Le rôle de l'enseignant est ici celui de révélateur de critères d'analyse, de conseiller méthodologique et de banque de documents.

3) - Evaluation.

Au cours de l'enseignement ou de l'apprentissage proprement dits, il est nécessaire de procéder à des évaluations. Ces évaluations permettront d'apporter les éléments nécessaires à la suite de l'apprentissage. En effet, il ne suffit pas de prévoir une planification ni de la réaliser, encore faut-il mesurer si l'objectif que l'on s'était fixé a été atteint ou non.

Les évaluations dont nous allons parler sont de deux types : elles portent sur la performance en langue apprise d'une part, et sur les méthodes utilisées d'autre part. L'évaluation repose sur deux opérations : une opération d'appréciation de la qualité de la performance : il s'agit de savoir si la performance réalisée est correcte ou incorrecte, compte tenu des objectifs que l'on s'était fixés au départ. Par exemple, si l'objectif souhaité est : être capable de demander un renseignement au téléphone, il est nécessaire d'apprécier cette demande, une fois qu'elle a été réalisée ; on peut le faire en utilisant des critères comme : les mots me sont-ils venus de manière adéquate ? Le débit était-il acceptable pour mon interlocuteur ? Mes phrases étaient-elles grammaticales ? La personne en face de moi a-t-elle compris ce que je voulais demander ? Ma formulation n'était-elle pas trop brutale ? Etc. La deuxième opération qui entre en ligne de compte dans l'évaluation est l'interprétation qui suit cette appréciation : ici, ce sont les critères «satisfaisant» ou «insatisfaisant» qui entrent en jeu : est-ce-que je peux encore améliorer ma performance, ou est-ce-que j'ai atteint un seuil maximum pour le moment ? Est-ce-que je veux parler comme un natif, ou bien est-ce-que je peux me contenter de cette performance, même si elle est imparfaite ?

Si la performance est jugée satisfaisante, compte tenu de l'objectif préalablement fixé, je peux considérer que mon apprentissage est provisoirement terminé, et je passe à un autre point. Sinon, je dois décider s'il me faut revenir en arrière et recommencer cet apprentissage. Puis, si je décide de revenir en arrière, il me faut choisir la méthode à utiliser : vais-je reprendre la même ? ou vais-je en choisir une autre, etc. Lorsque l'enseignant est présent pendant la phase d'apprentissage proprement dit, c'est lui qui juge de la performance, c'est lui aussi qui décide de ce qui est satisfaisant ou non pour l'apprenant : il décide de faire répéter, de recommencer les exercices et de revenir en arrière sur des points qui lui semblent mal acquis. D'ailleurs l'apprenant lui reconnaît de bon cœur cette responsabilité. Mais souvent l'enseignant le fait sans savoir si l'apprenant est provisoirement satisfait de sa performance ou non (et l'apprenant va accepter le jugement de l'enseignant).

Or il est naturel de penser que c'est l'apprenant et lui *seul* qui peut décider si son objectif est réalisé ou non : les critères d'appréciation en correct/incorrect peuvent être fournis par l'interlocuteur, s'il n'a pas fait répéter, s'il n'a pas l'air impatient, s'il a répondu de manière adéquate, s'il n'a pas fait sentir d'une manière ou d'une autre qu'il s'était trompé sur le choix d'un mot ou sur la construction d'une phrase, il peut penser que sa performance est correcte. Il peut donc fonder son appréciation en observant les réactions de son interlocuteur, et devenir ainsi évaluateur. Il est évident que pour s'évaluer il faut avoir des éléments de référence. Le rôle de l'enseignant n'est peut-être pas de rester le seul élément de référence, mais de proposer des éléments de comparaison : nous avons déjà mentionné les anglophones non enseignants et les autres membres du groupe qui peuvent à certains moments servir de partenaires de discussion. Son rôle peut aussi être de fournir des critères d'analyse de performance comme : débit, rythme, intelligibilité, communicabilité, grammaticalité tolérée par l'interlocuteur en ce qui concerne l'expression. Pour la compréhension, les critères d'analyse peuvent être compréhension globale ou détaillée : comprendre les mots clés, donc saisir l'information essentielle ; comprendre à la première audition ou repasser plusieurs fois la bande ; se servir souvent de la transcription ou n'en avoir pas besoin ; avoir recours à une évaluation externe sur la performance (grâce au script par exemple ou bien l'impression subjective est suffisante etc.).

Pour conclure ce chapitre, on peut dire que l'enseignant n'intervient pas uniquement comme acteur dans la situation enseignement/apprentissage. Son rôle est de créer des conditions favorables pour que les apprenants puissent s'appropriier les différentes opérations que nécessite tout apprentissage.

III - FACTEURS PSYCHOLOGIQUES.

Nous avons annoncé que la troisième partie de notre étude portait sur les aspects psycholinguistiques et psychologiques du processus enseignement/apprentissage.

Il reste en effet à effectuer un certain nombre de tâches moins observables que celles dont nous venons de parler : il s'agit de l'apprentissage proprement dit, de la stimulation nécessaire à la réalisation de cet apprentissage, et du soutien de la motivation à certains moments dans le déroulement de l'apprentissage. Enfin nous parlerons de l'animation du groupe.

a) - Facteurs psycholinguistiques.

Voyons donc tout d'abord les aspects psycholinguistiques : les nombreuses tâches dont nous venons de parler jusqu'à présent ont pour but de créer les conditions nécessaires pour que l'apprenant apprenne. En effet, la tâche ultime de toute situation d'enseignement/apprentissage est bien l'intégration des connaissances. C'est l'apprenant et lui seul qui peut réaliser cette opération finale. Autrefois, on pensait qu'il suffisait à l'enseignant de faire un bon cours pour que l'apprenant intègre les informations. Mais les recherches en psycholinguistique

ont montré qu'il n'en était pas ainsi : en effet, entre le moment où les informations sont fournies par l'enseignant (input) et le moment où elles deviennent intégrées par l'apprenant (intake), il se passe des phénomènes d'ordre cognitif, d'ordre psychologique et neurologique où autre sur lesquels on connaît encore peu de choses.

Il est d'autant plus difficile de le savoir qu'on ne peut même pas mesurer l'intake (informations acquises), si ce n'est en mesurant l'output, c'est-à-dire les informations que l'apprenant veut bien redonner. Comme nous ne savons pas ce qui se passe effectivement dans la boîte noire qu'est le cerveau humain, il est difficile de savoir quelles informations il faut donner au départ pour être sûr qu'il en résulte un output donc un intake satisfaisants. En fait, en cours traditionnel, l'enseignant propose une méthode pour favoriser cette acquisition ou intake. Mais si l'apprenant a une méthode différente de la méthode proposée, il ne pourra pas apprendre du tout ou bien il passera un temps considérable à tenter de comprendre et d'acquérir la méthode proposée par l'enseignant. Il est peut-être possible de résoudre ce problème en proposant une grande variété de méthodes. L'apprenant en procédant par essai-erreur a plus de chances de trouver celle qui lui convient. C'est ce système qui est proposé en autonomie : non seulement les méthodes sont variées, mais aussi les documents et les anglophones ; seul le conseil est le point fixe de l'apprentissage. Les apprenants choisissent en général de travailler plusieurs documents et plusieurs méthodes parallèlement.

En cours du soir, on propose en général à la fois des documents authentiques variés sur des supports eux aussi variés (sonores/visuels/ou vidéo) ; des cours structurés variés ; des exercices variés et l'enseignant veille à ce que cette diversité soit préservée. On peut d'ailleurs noter que dans les sessions que nous organisons avec une grande variété d'animateurs et de documents, les apprenants apprécient cette diversité, bien qu'au début ils soient un peu réticents.

L'enseignant là encore voit son rôle se modifier : s'il est partisan d'une méthodologie, il doit pouvoir accepter le fait que certains apprenants ne puissent pas « accrocher » avec lui. S'il veut au contraire pouvoir accepter une grande variété d'apprenants, il doit devenir conseiller en méthodologie.

b) Facteurs psychologiques.

Mais on assiste aussi, dans une situation enseignement/apprentissage, à des phénomènes plus spécifiquement psychologiques : on sait que la motivation des apprenants joue un rôle important dans l'apprentissage, et on voit aussi que de son côté, l'enseignant considère le soutien comme une des tâches importantes lorsque les apprenants sont découragés.

- motivation

Dans les cours traditionnels, un des rôles de l'enseignant était de motiver les apprenants de l'extérieur, en leur proposant des activités qui leur plaisaient et en essayant ainsi de les attirer vers l'apprentissage. C'est d'ailleurs un des problèmes des enseignants dans le secondaire, car ils doivent remplacer, par

cette motivation externe, la motivation interne que n'ont plus un grand nombre d'élèves.

Quand il s'agit d'un public d'adultes, la situation est différente, car la plupart du temps, ils ne sont pas contraints d'assister aux cours ni même d'entreprendre un apprentissage. Mais en cours du soir, l'enseignant va jouer ce rôle de stimulateur de motivation en proposant un apprentissage régulier à heures fixes ; en étant chaleureux avec les participants ; en leur faisant faire des activités qui leur plaisent, etc...

En auto-apprentissage de groupe, la motivation peut être stimulée par l'enseignant aussi, à travers les documents et les exercices qu'il propose, mais elle vient plutôt du groupe lui-même. En autonomie, le rôle de stimulateur de motivation externe que joue l'enseignant est minimisé : ce sont les apprenants qui contactent leur conseil quand ils ont besoin de lui. Il n'y a plus de personne physiquement présente pour les faire travailler, et pour continuer, ils ont besoin d'une motivation interne solide.

Ici l'enseignant peut préparer psychologiquement l'apprenant, en lui montrant qu'un apprentissage se fabrique et que lui, l'apprenant, a un rôle essentiel à jouer dans cette fabrication.

Le deuxième facteur psychologique est le fait que dans une situation enseignement/apprentissage, ce sont des individus qui entrent en relation les uns avec les autres. On assiste donc à des confrontations entre personnalités, ce qui peut entraîner des effets positifs ou négatifs pour l'apprentissage. Dans les structures où l'enseignant est présent, chacun des participants a ou voudrait avoir une relation privilégiée avec lui. Mais si l'impression que fait l'enseignant n'est pas bonne pour l'apprenant, de stimulateur il devient alors inhibiteur d'apprentissage. Si dans un cours du soir l'enseignant ne plaît pas, l'apprentissage ne se fait pas ou il se fait moins bien. En autonomie, si l'apprenant n'a pas d'atomes crochus avec le conseil, les conflits de personnalité interviendront moins directement sur l'apprentissage : en effet la phase de travail et d'acquisition se fait loin de l'enseignant, tandis que dans un groupe traditionnel, l'apprenant est condamné si on peut dire à apprendre en présence de l'enseignant.

De la même manière la motivation d'un apprenant peut être stimulée ou inhibée par les autres membres du groupe. Certains apprenants refusent de choisir la structure autonomie parce qu'ils aiment être au contact d'autres personnes. Certains au contraire aiment apprendre sans être obligés de suivre la progression d'autres personnes ni de s'exprimer avec d'autres. Il faut donc que l'institution puisse proposer des structures d'apprentissage différentes.

- *soutien*

Si l'on observe une séance d'apprentissage, on s'aperçoit que l'enseignant passe beaucoup de temps à «soutenir» l'apprenant, en lui faisant des compliments sur sa performance ou sur ses progrès par exemple. On sait en effet que l'apprenant est plus fragile au moment de l'apprentissage, et ceci pour deux raisons : il y a une inégalité entre l'enseignant qui sait et lui qui ne sait pas d'une part. D'autre part, il est en train de se forger un nouveau système de connais-

sances, et on sait que cette période d'intégration de nouveaux éléments crée une perturbation : il semble alors perdre une partie des connaissances qu'il avait acquises. Ces phénomènes de régression s'accompagnent souvent de périodes de découragement.

Dans les cours en groupe, ce sont les autres participants qui peuvent augmenter ou diminuer ce découragement. L'apprenant peut en effet mesurer sa performance en fonction de celle des autres membres du groupe et l'évaluer comme insuffisante. Ou bien il se dit que les autres ne progressent pas plus vite que lui, et cela l'encourage. L'enseignant de toute manière revalorise l'opinion qu'ont les apprenants d'eux-mêmes pendant les cours en leur faisant sans cesse des compliments sur leur performance. En autonomie, en écoutant les entretiens du conseil avec l'apprenant nous avons remarqué que cette tâche était courante. Le conseil ne valorise pas systématiquement les performances de l'apprenant, mais lorsque celui-ci lui fait part de ses évaluations négatives, il le rassure en les transformant en évaluations positives. Il le fait non pas en disant « c'est bien ce que vous faites » mais en lui rappelant des critères de comparaison avec son état initial, et en lui donnant aussi les moyens de trouver comment changer sa méthode d'action pour avoir l'impression de progresser.

- animation du groupe

L'enseignant a dans un groupe un autre rôle prépondérant : c'est lui qui est le leader du groupe, et c'est lui qui prend en charge la cohésion du groupe : il veille à ce que chacun des participants se sente à l'aise, il aplanit les différences et les différents entre les participants ; il veille aussi au bon déroulement du cours et organise les tours de parole.

Les groupes 3^e âge se choisissent en général un leader, et quelquefois plusieurs qui le sont à tour de rôle.

En autonomie c'est pendant l'entretien apprenant/conseil que cette tâche de leader réapparaît, mais sous forme légèrement différente. Très souvent, le conseil est investi du rôle de leader d'entretien : c'est lui qui organise l'entretien en présentant les différents thèmes qui vont être abordés, en initiant les thèmes nouveaux et en annonçant qu'un point est terminé et qu'on va passer au suivant. Ces conversations nous semblent importantes, car elles révèlent quelle est l'attitude de l'apprenant vis-à-vis de l'enseignant et quels rôles respectifs ils jouent dans la conversation. On constate que ces rôles ne sont pas fixés d'un entretien sur l'autre ni même au cours d'un même entretien. Il semble bien qu'à certains moments les apprenants prennent l'initiative, et s'ils le font, on peut émettre l'hypothèse qu'ils ont aussi de l'initiative dans leur apprentissage.

Ainsi, le rôle de leader n'est pas forcément attaché à la fonction de l'enseignant et tout apprenant peut jouer ce rôle, pourvu que l'enseignant lui en laisse la possibilité.

CONCLUSION

En répertoriant au cours de cet exposé les tâches qui sont nécessaires pour effectuer un apprentissage, nous avons essayé de montrer que ces tâches

n'étaient pas obligatoirement liées à l'un des pôles de l'interaction enseignant/apprenant. On s'aperçoit que les tâches qui étaient traditionnellement prises en charge par l'enseignant peuvent être effectuées par l'apprenant. L'enseignant n'est plus alors celui qui fait mais celui qui aide à faire. (C'est pourquoi d'ailleurs on appelle au CRAPEL la personne qui est en contact avec les autonomes le conseil).

Ces deux types de prise en charge : celui qui fait, celui qui aide à faire, ne s'excluent pas mutuellement. Elles sont les deux pôles extrêmes d'un éventail de possibilités qui déterminent des structures d'enseignement/apprentissage variées. Ce qui est important à nos yeux, c'est que grâce à cette analyse l'enseignant *et* l'apprenant puissent prendre conscience de leur personnalité propre d'apprenant et d'enseignant et qu'ils puissent chacun déterminer quelles structures leur conviennent et quels rôles ils sont prêts à prendre en charge dans ces structures.

BIBLIOGRAPHIE

- ABE D., GREMMO M.-J., REGENT O. (1981) «Quand les apprenants ont la parole» In N° spécial *Etudes linguistique Appliquée*, «Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie» Editions Didier.
- ABE D., HENNER-STANCHINA C., SMITH P., (1975) «New approaches to autonomy : two experiments in self-directed learning», In *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- ABE D., HENNER-STANCHINA C., REGENT O., (1978) «Apprentissage de l'expression orale en autonomie : implications de l'approche individuelle», In *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II
- CEMBALO M., HOLEC H., (1973) «Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie», in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II
- CEMBALO M., GREMMO M.-J., (1974) «Autonomie et apprentissage. Réalités et perspectives». In *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II
- CHAIX P., O'NEILL C., (1974) «Etude critique des modalités d'apprentissage autonome (autodidaxie et semi-autonomie) dans le domaine de l'acquisition des langues vivantes secondes». UNESCO ED. 78/WS/58, Paris.
- DICKINSON L., (1978) «Autonomy self-directed learning and individualisation» in *HARDING E. (ed.) Self-directed learning and autonomy*, Cambridge Dec. 1976, University of Cambridge.
- DIEUZE de H., (1971) «Technologie Educative II : l'école de demain» in *Education* N° 91
- GREMMO M.-J., HOLEC H., RILEY P. (1977) «Interactional Structure : the Role of Role», in «*Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- HENNER-STANCHINA C., (1976) «Two years of autonomy : practise and outlook» in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- HENNER-STANCHINA C., HOLEC H., (1977) «Evaluation in an autonomous learning scheme» in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- HOLEC H., (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil pour la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- HOLEC H., (1979) «Prise en compte des besoins en apprentissage autodirigé» In *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- ILLICH Y. (1970) *Deschooling society*, New York, Harper and Row
- ILLICH Y. et al. (1973) *After deschooling, what ?* New York, Harper and Row.
- MUCHIELLI R., (1966) *L'entretien de face à face dans les relations d'aide*, Entreprise Moderne d'Editions, Librairies Techniques, les Editions E.S.F.
- OSKARSSON M., (1977) «Self-assessment in foreign language learning», Strasbourg, Council for Cultural Cooperation, Council of Europe.
- RILEY P. (1977) «Discourse Networks in Classroom Interaction : Some Problems in Communicative Language Teaching», *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- ROGERS C., (1961) *On becoming a person*, Boston, Houghton Mifflin Co.
- ROGERS C., (1972) *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.