

MELANGES PEDAGOGIQUES 1985

**VERS UNE PRISE EN COMPTE PEDAGOGIQUE
DE LA NON-ASSIDUITE**

Henri HOLEC

ABSTRACT

What can be done about learners whose attendance is irregular or inadequate? An analysis of the effects which a lack of assiduity has on teaching, the teacher, the learners themselves and the institution in question makes it possible to restate the problem in terms conducive to practical solutions rather than to a fatalistic acceptance of the status quo. These terms reflect a pedagogic practise where learning is seen as a variable, individual process and not simply as the direct and uniform result of being taught, and where the existence of a group of learners is not regarded as necessitating a lock-step approach. An essential ingredient in such a practise is a repertoire of activities which help and encourage learners to self-direct their learning programmes, to become better learners. Such activities can go a long way towards counteracting the negative effects resulting from a lack of assiduity and may sometimes even solve the problem by tackling it at source.

Cet article reprend, à quelques modifications près, le contenu d'une conférence présentée par l'auteur à la 2^e Biennale de l'Alliance Française qui s'est tenue à MONBASA (Kenya) du 8 au 13 juillet 1985.

Depuis fort longtemps, avant même qu'il n'ait été question, dans le discours de la didactique des langues, de centration sur l'apprenant, la non-assiduité, cet aspect du comportement des "élèves" dont tous les enseignants ont eu un jour ou l'autre à se préoccuper, avec patience, avec fureur, avec inquiétude ou avec ressentiment selon leur tempérament, n'a cessé d'alimenter la chronique quotidienne des pratiques pédagogiques sans jamais, pour autant, dépasser le statut de péripétie locale dont le traitement relevait d'une médecine apparentée à celle des maladies bénignes mais honteuses. Il était donc grand temps que ce mal universellement répandu soit reconnu comme tel et qu'il devienne objet de réflexion et de débat public.

A titre de participation à cette réflexion et à ce débat, nous présenterons ci-après :

- d'une part quelques-unes des questions qu'à la lumière de notre expérience au C.R.A.P.E.L nous considérons comme devant faire partie de la problématique dans laquelle doit s'insérer toute définition de solution pratique au problème posé ;
- d'autre part, un certain nombre des solutions possibles que nous offre la panoplie méthodologique dont nous disposons actuellement en didactique des langues.

1. QUEL EST LE PROBLEME ?

Tout enseignant confronté au problème de la non assiduité et soucieux d'y faire face doit avant tout cerner, avec un maximum de précision, la nature du problème qu'il veut résoudre. En l'occurrence, de quoi s'agit-il :

s'agit-il du problème posé par la non régularité de présence qui se traduit par une absence *physique* aux cours, ou par une absence *psychologique*, ou par une absence de *travail* entre les cours, ou par les trois à la fois ? La question a son intérêt dans la mesure où les situations pédagogiques qui découlent de ces trois types d'absence ont bien des points communs, et en particulier l'hétérogénéité croissante des groupes dans lesquels se produisent ces phénomènes ; et lorsque des causes différentes produisent les mêmes effets, il est nécessaire de les prendre toutes en compte pour ne pas attribuer à l'une d'entre elles seulement les effets que l'on veut combattre.

Si nos préoccupations concernent bien les trois types d'absence mentionnées, comme nous le pensons, ne vaudrait-il pas mieux alors, pour clarifier la situation, aborder le problème sous l'angle de la *non régularité de l'apprentissage* plutôt que sous celui de la non régularité de participation à l'enseignement ? Certains apprenants, mais pas tous, et en tout cas pas en même temps, apprennent de manière irrégulière et ceci soit parce qu'ils n'assistent pas à tous les cours, soit parce qu'ils "décrochent" lors de certains cours auxquels ils assistent, soit parce que d'une séance à l'autre ils ne fournissent pas le même travail que leurs co-apprenants. Le problème pédagogique apparaît alors bien comme étant fondamentalement lié aux rapports que l'apprentissage entretient avec l'enseignement.

2. COMMENT SE MANIFESTE LE PROBLEME

Pour mieux cerner le problème, et ceci nous permettra également de nous assurer du bien-fondé d'un tel élargissement de la notion de non-assiduité, il convient de décrire dans ses grandes lignes la manière dont se manifeste concrètement le problème (les symptômes de la maladie).

Les incidences "visibles" de la non régularité de l'apprentissage peuvent être regroupées en quatre catégories.

a. Incidences sur l'enseignement

Ce sont les plus évidentes. Les différents apprenants d'un même groupe ne réalisant pas les mêmes apprentissages, où en tout cas ne réalisant pas les mêmes apprentissages en même temps, il en résulte une hétérogénéité croissante dont la prise en compte modifie le déroulement prévu de l'enseignement et entraîne une désorganisation qui peut à la limite déboucher sur le chaos total. Entre les retours à répétition sur des terrains déjà parcourus, les ralentissements dans la progression pour permettre à ceux qui ont pris du retard de "recoler" au peloton, les discordances dans la participation aux activités communes, la multiplication des exercices en sous-

groupes et des sous-groupes eux-mêmes, la planification du travail élaborée par l'enseignant, et donc le contrat pédagogique qu'il a passé avec son groupe, se trouvent remis en cause sans qu'aucune solution satisfaisante pour tous puisse y remédier.

b. Incidences sur l'enseignant

Confronté à une telle situation, l'enseignant souffre rapidement d'une double frustration :

frustration de constater l'inutilité des efforts en temps et en énergie qu'il a investis dans la préparation de son programme d'enseignement : dans les situations non scolaires, que l'enseignant se retrouve seul ou presque seul à l'heure du cours pour lequel il avait conscience de s'être particulièrement bien préparé ou qu'il constate en cours de séance que telle ou telle activité ne peut se dérouler dans les conditions prévues du fait des lacunes de certains participants, revient au même, dans la mesure où il peut difficilement laisser les "mauvais" élèves dormir au fond de la salle près du radiateur ou du ventilateur selon les climats ;

frustration également de constater la vanité de ses tentatives de redressement de la situation car même lorsqu'il réussit "à rattraper" les trainards c'est en général au détriment des autres qui ne manquent pas alors de lui en faire le reproche.

A terme cette frustration entraîne des découragements, voire des abandons, qui rejaillissent bien entendu sur l'enseignement, l'apprentissage et l'institution qui les abrite.

c. Incidences sur l'apprenant

Contrairement à ce que croient certains, la non régularité de l'apprentissage affecte non seulement ceux qui en sont en quelque sorte les victimes, c'est-à-dire ceux qui ne manquent jamais de cours, qui font preuve d'une attention constante et qui fournissent régulièrement un travail personnel, mais également ceux qui s'en rendent "coupables".

Les premiers, cela va de soi, souffrent des retards de progression que leur imposent les seconds : ils ne retirent pas de l'enseignement tout le profit qu'ils pouvaient en espérer ; l'intérêt des cours va pour eux diminuant en relation directe avec le fléchissement de la stimulation intellectuelle qu'ils leur offrent. S'ils sont fortement motivés, et c'est souvent le cas, ils en éprouvent eux-aussi de la frustration qui se traduira par de la rancœur voire de l'agressivité vis à vis de l'enseignement et de l'institution. Mais ils courent également le risque de voir leur motivation s'effriter et de devenir eux-mêmes des "non assidus".

Quant aux "non assidus" de la première heure, on aurait tort de les considérer tous comme des fauteurs de troubles sans foi ni loi. Bon nombre d'entre eux, la plupart peut-être, souffrent eux-aussi de cette non régularité de leur apprentissage.

Que leurs "absences" soient indépendantes de leur volonté, selon l'expression consacrée (obligations professionnelles, familiales ; fatigue ; maladie...), ou dues à un décalage entre ce qu'ils attendent de l'enseignement et ce qu'ils en reçoivent, ils n'éprouvent jamais de satisfaction à voir se diriger vers l'échec l'entreprise dans laquelle ils se sont engagés : cet échec, c'est aussi le leur, même s'ils ont parfois (souvent?) tendance, pour sauver la face, à l'attribuer entièrement à l'enseignement. Pour certains d'entre eux, même, cet échec ressenti comme personnel peut avoir pour conséquence de leur interdire sinon à jamais tout au moins pour longtemps l'accès à l'apprentissage.

Il faut enfin signaler, dans cette catégorie d'incidence, les effets que peut avoir la non-assiduité sur l'ensemble du groupe : la participation inégale de certains membres au travail du groupe, l'attribution par les uns de la responsabilité des dysfonctionnements du groupe aux autres, amorcent plus souvent des phénomènes d'opposition et de rejet que de solidarité et de soutien ; le groupe-classe peut s'en trouver socialement déstabilisé avec toutes les conséquences que cela entraîne sur son fonctionnement d'apprentissage.

d. Incidences sur l'institution

L'institution, déjà mentionnée au passage, subit elle aussi le contre-coup de la non-régularité des apprentissages, essentiellement au plan de son image de marque. La renommée d'une institution de formation tient autant à son efficacité, mesurée en termes du pourcentage de réussite des apprentissages engagés, qu'au degré de satisfaction qu'en retirent ses usagers ; et c'est sur ces deux plans que la non-assiduité au sens large lui fait courir des risques comme nous l'avons vu.

A cela il faut ajouter, et c'est peut-être la seule incidence spécifique de l'absence *physique*, que la fréquentation irrégulière des cours, si elle débouche sur une non fréquentation (les "drop-outs"), crée des problèmes de gestion des formations qu'aucun administrateur n'accepte de grand cœur et qui peuvent de surcroît retomber sur l'enseignant, à son grand dam, bien sûr : les groupes fantômes frappent souvent deux fois !

En conclusion de cette description volontairement schématique de la manière dont se manifeste concrètement le problème posé par la non-assiduité, il importe de constater que :

d'une part, l'institution est majoritairement concernée non pas directement, mais par le *ricochet* des incidences de la non-assiduité sur l'enseignement, l'enseignant et l'apprenant ;

d'autre part, que ce sont les incidences de la non-assiduité sur *l'enseignement* qui sont à l'origine des incidences sur l'enseignant et sur l'apprenant : l'enseignant et l'apprenant ne font jamais que réagir aux turbulences qui secouent l'enseignement.

La question qu'il faut se poser en priorité est alors : pourquoi la non-assiduité provoque-t-elle de tels effets sur l'enseignement ?

3. POURQUOI EST-CE UN PROBLEME ?

La question n'est pas aussi naïve qu'il y paraît. Après tout, pourquoi le fait que certains apprenants apprennent irrégulièrement est-il perturbateur ? Pourquoi tous les apprenants devraient-ils apprendre régulièrement et leurs trajectoires d'apprentissage devraient-elles rester constamment superposables ? "Bon sang, mais c'est bien sûr", comme dirait le commissaire, c'est parce que le type d'enseignement qui leur est proposé l'exige.

Ce type d'enseignement, dont il faut d'emblée souligner qu'il n'est pas seulement celui que les enseignants et les institutions proposent mais aussi celui que les apprenants attendent (la responsabilité de son choix est partagée) ne peut tolérer, absorber, qu'un très faible degré de divergence entre les trajectoires d'apprentissage pour un certain nombre de raisons.

a. C'est un enseignement dont les orientations répondent fondamentalement aux exigences d'un modèle pédagogique dans lequel l'enseignement et l'apprentissage se situent dans le rapport suivant :

- l'enseignement produit, cause l'apprentissage ; en d'autres termes, l'acte d'enseignement a un effet *direct*, et pour beaucoup *immédiat*, non seulement sur l'acte d'apprentissage, dont il détermine la visée, le contenu, le format et le déroulement, mais aussi, et surtout, sur le résultat de cet acte d'apprentissage : il suffit d'enseigner x pour que x soit appris ;

- réciproquement, ou plutôt corrolairement, il ne peut y avoir apprentissage sans enseignement : pour que x soit appris, il faut que x soit enseigné ; c'est à ce théorème qu'il faut attribuer, directement ou indirectement, toute une série de croyances des apprenants (largement partagées par les enseignants, d'ailleurs), telles que : on ne peut apprendre hors de la présence d'un enseignant ; tout acte d'apprentissage non prescrit par l'enseignant nuit à l'apprentissage, quand il ne conduit pas à de mauvais apprentissages ; l'assistance à des cours entraîne et garantit à elle seule l'apprentissage ; etc, etc.

- enfin, mais cela découle logiquement des données précédentes, il y a co-extension entre enseignement et apprentissage : tant qu'il y a enseignement, il y a apprentissage, x heures d'enseignement = x heures d'apprentissage, etc.

Ce modèle, rarement pleinement élucidé ni par l'enseignant ni par l'apprenant quoique sous-jacent à leurs comportements, pourrait à lui seul expliquer pourquoi l'on s'attend à ce que la non-assiduité ait des effets pervers. Mais s'y ajoutent des raisons qui tiennent à la nature même du type d'enseignement majoritairement proposé et attendu.

b. C'est un enseignement fractionné, cumulatif, à progression linéaire ordonnée, et de groupe.

Remarque :

Si l'enseignement présente les trois premières de ces caractéristiques c'est en grande partie du fait qu'il repose sur une conception de l'apprentissage fractionné, cumulative et linéaire.

- L'enseignement est *fractionné* dans la mesure où il est structuré en une série d'unités à la fois de contenu (la matière enseignée est subdivisée en "tranches") et temporelles (séances uniques réparties à intervalles dans le temps, cf. cinéma à séance unique).

- L'enseignement est *cumulatif* en ce sens que chacune des unités de contenu est envisagée comme devant s'ajouter aux précédentes : c'est une brique qu'on empile sur d'autres briques pour faire monter le mur.

- Il est à *progression linéaire ordonnée*, c'est-à-dire que les unités qui le composent se succèdent dans un ordre nécessaire pré-déterminé (c'est un peu comme si les briques dont il vient d'être question étaient numérotées et ne devaient être utilisées que dans l'ordre de leur numérotation).

Remarque :

Cette progression est encore plus stricte dans le cas de certaines méthodologies dans lesquelles l'unité est elle-même subdivisée en phases ordonnées : on ne peut non seulement se permettre de manquer la séance, mais il est indispensable de n'en pas manquer une partie.

- Enfin, l'enseignement est *collectif*, ce qui veut dire que les fractions, l'accumulation, et l'ordre de progression, sont les mêmes pour tous les participants du groupe auquel il s'adresse (parfois même *des* groupes, soit que plusieurs groupes parallèles fonctionnent au même rythme, soit que d'une année sur l'autre le déroulement de l'enseignement soit planifié de manière identique).

Au total, il est bien évident qu'un enseignement qui présente ces caractéristiques ne peut s'accommoder d'apprenants dont les apprentissages ne sont pas concomitants. Qu'un apprenant du groupe n'ait pas internalisé le contenu d'une séance au moment de se présenter à la suivante, soit qu'il ait manqué cette séance, ou qu'il n'ait pas profité suffisamment de la séance, ou qu'il ait rapidement oublié ce qu'il y avait appris (c'est la non assiduité, dans notre définition), l'alignement qu'implique l'enseignement se défait jusqu'à ce qu'il se soit remis au pas.

Remarque :

Il est bon de noter que le même effet se produit lorsque, pour d'autres raisons, tous les participants d'un groupe ne marchent pas du même pas (lorsque les rythmes d'apprentissage sont différents du fait des différences de niveau, par exemple).

En conclusion, et pour en revenir à notre question de départ, la *pluralité* des apprentissages (au sens où nous l'entendons, c'est-à-dire la non-régularité ou la non-superposabilité des apprentissages) est perturbatrice non pas en tant que telle mais seulement dans la mesure où elle se trouve confrontée à un type d'enseignement dont l'orientation fondamentale et l'organisation concrète impliquent l'*unicité* (on ne peut chanter à plusieurs voix ou en canon sur une partition de chant à l'unisson).

Les remèdes à trouver vont en conséquence être de deux types : soit ils auront pour objectif de créer, maintenir, rétablir l'unisson des voix du groupe, soit ils auront pour objectif de lever l'obligation de chanter à l'unisson. Dans les deux cas, il faut le souligner, ces remèdes se présenteront comme des transformations de l'enseignement, car nous nous plaçons dans une perspective pédagogique où il est entendu que c'est l'enseignement qui doit s'adapter aux apprenants et non l'inverse, mais ne se situent pas tous pour autant dans le même continuum.

Remarque :

On retrouve ici un des aspects de l'opposition centration sur l'enseignement/centration sur l'apprentissage, et l'on voit bien apparaître qu'il peut y avoir conjonction entre prise en compte de l'apprentissage et centration sur l'enseignement (l'enseignement adapte ses contraintes sans les lever) mais aussi conjonction entre prise en compte de l'apprentissage et centration sur l'apprentissage (l'enseignement lève ses contraintes propres et s'ordonne autour des contraintes de l'apprentissage).

4. COMMENT FAIRE FACE AU PROBLEME

1^{ère} CATEGORIE DE PROCEDURES

Ces procédures ont pour objectif, rappelons-le, de créer, de maintenir ou de rétablir l'unisson des voix du groupe. Elles ont été déjà largement explorées aussi bien au plan théorique que pratique et nous nous contenterons de les rappeler ici pour mémoire.

a. Création de l'unisson

Il s'agit là en fait de créer, par anticipation en quelque sorte, les conditions pour que le groupe auquel va s'adresser l'enseignement réponde à l'exigence de concomitance des apprentissages. Ce sont donc toutes ces procédures qui ont pour objectif de rassembler des groupes homogènes (homogénéité de niveau, d'objectif, de style d'apprentissage, etc...) : tests de niveau, analyses de besoins, prises en compte des observations faites au cours d'apprentissages antérieurs, informations précises sur l'enseignement et ses exigences communiquées, avant l'inscription, aux participants pour favoriser l'auto-sélection ; etc, etc.

Ce sont des mesures préventives, aux effets tributaires des lois de la probabilité, mais non négligeables pour autant.

b. Maintien de l'unisson

C'est pour maintenir l'unisson que l'enseignement intègre toute une série de mesures d'accompagnement des mesures dont il vient d'être question : introduction de séances de révision régulières ; organisation cyclique de la progression ; mise en place de séances supplémentaires ; travail personnel complémentaire à partir de matériel spécialement conçu pour les "retardataires" ; etc.

Lorsque l'hétérogénéité introduite par la non-assiduité reste dans des limites raisonnables, ces mesures sont tout à fait efficaces et peuvent suffire à elles seules.

c. Rétablissement de l'unisson

Les procédures destinées à rétablir l'unisson lorsque les limites dont il vient d'être question ont été dépassées sont plus draconiennes et peuvent, d'une certaine façon, être assimilées aux procédures de création de l'unisson, dans la mesure où il s'agit le plus souvent de "repartir à zéro" d'une manière ou d'une autre en cours d'année.

Il s'agit alors d'analyser les raisons de la non-assiduité de certains participants et de faire en sorte qu'elle ne se reproduise plus dans la suite du programme d'enseignement, par exemple :

- si la non-assiduité est due à l'inadéquation entre l'horaire des séances et la disponibilité de certains apprenants (cette disponibilité peut varier en cours d'année), on redéfinit des horaires satisfaisants pour tous ;
- si ce sont les objectifs de l'enseignement qui ne correspondent plus à ceux de certains apprenants, on adopte d'autres objectifs ou on ouvre un groupe supplémentaire ;
- si la raison de la non-assiduité est simplement le manque de motivation, on met en œuvre toutes les techniques auxquelles on peut penser qui stimulent les motivations défaillantes ;
- etc, etc.

Toutes les procédures de cette première catégorie sont bien connues de tous les enseignants, et régulièrement mises en pratique, avec plus ou moins de difficulté il est vrai selon la situation pédagogique dans laquelle ils se trouvent. Leur point commun est d'avoir toutes pour objectif de faire en sorte qu'il n'y ait pas ou plus de non-assiduité ou tout au moins que celle-ci ne dépasse pas certaines limites.

Mais il peut toujours subsister une non-assiduité irréductible, "résiduelle", atteignant un niveau supérieur au niveau tolérable, la non-assiduité due à des raisons indépendantes de la volonté des apprenants que nous avons mentionnée par exemple. Dans ce cas, il devient nécessaire de se placer dans l'autre perspective

pédagogique, celle qui consiste à partir du principe qu'il n'y aura jamais concomitance des apprentissages et à mettre en place un type d'enseignement qui n'exige pas que les apprenants apprennent constamment la même chose en même temps. C'est une perspective dans laquelle on peut se placer même lorsque l'obligation ne s'en fait pas ressentir.

2^e CATEGORIE DE PROCEDURE

La deuxième catégorie de procédures qui vont être mises en œuvre reste plus largement à explorer que la première, mais ne constitue pas pour autant un ensemble vide. Un certain nombre de pratiques repose sur des choix pédagogiques qui permettent de lever, partiellement ou totalement, les contraintes que l'enseignement fait peser sur l'apprentissage et qui sont responsables du problème auquel nous sommes confrontés.

Ces contraintes sont comme nous l'avons vu induites par certaines caractéristiques du type d'enseignement généralement proposé par les institutions de formation (l'enseignement est fractionné, cumulatif, à progression linéaire ordonnée et de groupe).

a. Vers la suppression de la caractéristique "enseignement de groupe"

Deux solutions peuvent être envisagées pour faire éclater le carcan de l'apprentissage en groupe.

La première consiste à proposer *des* enseignements, diversifiés autant que de besoin, au grand groupe placé sous la responsabilité d'un seul enseignant ; les participants du grand groupe se répartissent en sous-groupes variables selon les objectifs d'apprentissage proposés. C'est, mutatis mutandis, le principe de la classe unique de certaines écoles primaires. Cette procédure présente de gros avantages. Elle permet en particulier de prendre en compte plusieurs différences d'apprentissage à la fois : compréhension, expression, oral, écrit, contenus linguistiques, contenus communicatifs, etc, peuvent être dissociés. Et tel apprenant dont le "retard" se situe en compréhension orale seulement pourra fonctionner avec les autres membres du groupe et ne s'en séparera que pour l'apprentissage de la compréhension orale où il retrouvera tel autre apprenant qui lui a également des retards en compréhension orale mais aussi peut être en expression orale. Le nombre des sous-groupes, limité au nombre des différences, pourra varier dans le temps, certaines différences pouvant s'atténuer suffisamment pour ne plus nécessiter de traitement particulier.

C'est une procédure qui implique une bonne analyse *continue* des progressions d'apprentissage et une démarche d'enseignement non *globaliste* (apprentissage spécifique pour chacune des aptitudes par exemple). Elle est coûteuse en énergie au départ, mais le travail supplémentaire exigé va *diminuant* jusqu'à pratiquement disparaître lorsque les ressources cumulées atteignent un certain volume (et le fonctionnement en équipe d'enseignants n'est pas interdit, bien entendu).

La seconde solution consiste à autoriser *des* participations différenciées à l'enseignement et non plus à imposer une participation unique identique pour tous les apprenants du groupe. Ceci peut-être réalisé par l'organisation, en tant que de besoin, d'activités "à géométrie variable", en quelque sorte, c'est-à-dire d'activités auxquelles chacun peut prendre part selon ses moyens et selon ses besoins. Les simulations présentent cette caractéristique ; le même texte, oral ou écrit, peut donner lieu à des entraînements à la compréhension de niveaux différents ; telle activité peut être suivie par les uns en tant qu'exercice de renforcement et en tant que premier apprentissage par les autres ; etc.

Cette procédure implique, comme la précédente, que le même point d'arrivée ne soit pas imposé aux acquisitions de tous les membres du groupe et que, par conséquent, les évaluations intermédiaires et terminales soient différenciées. Ceci ne risque de faire problème que si tous les apprenants du groupe visent l'obtention du même diplôme extérieur à l'institution, auquel cas il est impératif de donner aux plus "faibles" les moyens minimaux de réussite (les autres décrochant des mentions), en prévoyant un temps d'apprentissage plus étendu si nécessaire.

b. Vers la suppression de la caractéristique "enseignement à progression linéaire"

Si l'on veut éviter les inconvénients qu'entraînent les progressions strictes où chaque étape, chaque unité, est obligatoire dans la mesure où elle implique toutes les unités qui l'ont précédée, c'est vers un enseignement par modules indépendants qu'il faut s'orienter. C'est une procédure couramment mise en œuvre sur laquelle il n'est pas utile de s'attarder, si ce n'est peut-être pour formuler une mise en garde : les modules ne sont véritablement indépendants que s'ils contiennent *tous* les éléments nécessaires à leur pratique ; d'une certaine manière, ils doivent chacun être construits pour des débutants, quitte à ce que l'utilisateur non débutant fasse l'impasse d'un certain nombre de matériaux et d'activités proposés.

c. Vers la suppression de la caractéristique "enseignement cumulatif"

C'est une caractéristique dont il est quasi-certain, dans l'état actuel de nos

connaissances, qu'il convient de la supprimer non seulement parce qu'elle contribue à faire de la non-assiduité un problème pédagogique mais plus généralement parce qu'elle est justifiée par une conception de l'apprentissage erronée. Un grand nombre d'études fondées sur l'observation, réalisées au cours des quinze dernières années, montre que l'acquisition de la langue maternelle comme celle d'une seconde langue n'est pas cumulative : toute nouvelle acquisition s'intègre aux acquisitions antérieures en les remettant partiellement ou totalement en cause ; l'évolution de l'acquis s'opère par transformation continue de "systèmes" (cf. interlangue), transformations qui reposent elles-mêmes sur l'évolution des hypothèses, des règles qui les déterminent, et non par simple addition d'éléments nouveaux à l'ensemble des éléments déjà connus.

Comment réaliser un enseignement non cumulatif ? Un moyen pourrait consister :

- d'une part, à présenter les contenus d'apprentissage en "blocs" larges plutôt qu'en "tranches" étroites, l'apprentissage de ces blocs étant ensuite étalé sur un temps plus ou moins long ; chaque "bloc" peut couvrir plusieurs "secteurs" (= groupe d'objectifs) d'enseignement à la fois et les "blocs" se recouvrir partiellement, d'ailleurs, (cf. les modules indépendants dont il vient d'être question) ;

- d'autre part, à ne pas imposer de progression pré-établie, chaque apprenant déterminant ses progressions au fur et à mesure, seul ou avec l'aide de l'enseignant, en se fondant sur sa propre évaluation des progrès qu'il accomplit.

d. Vers la suppression de la caractéristique "enseignement fractionné"

Cette caractéristique peut être partiellement modifiée dans la mesure où l'on peut se dispenser d'une organisation en unités d'apprentissage temporellement déterminées (moment précis, non répétition de la séance). Il suffit pour cela de faire en sorte que les unités d'enseignement soient répétées, que le même cours soit présenté plusieurs fois dans la semaine par exemple. Pour des raisons d'ordre pratique, il est vraisemblable que ceci ne pourra être réalisé que si le cours se présente sous forme d'enregistrements et de textes écrits, c'est-à-dire sur supports non éphémères tels que les émissions radio ou télé, les cassettes ou bandes magnétiques, les photocopiés, les livrets d'accompagnement, etc... On aboutit à la limite à l'enseignement à distance.

c. Vers la suppression des caractéristiques "enseignement de groupe, fractionné, cumulatif, à progression linéaire ordonnée"

Un enseignement à distance peut être conçu de telle manière qu'il ne soit ni de groupe, ni fractionné, ni cumulatif, ni à progression linéaire. Il suffit pour cela qu'il aille

à l'apprenant (mise à disposition libre), qu'il soit organisé en modules indépendants regroupant des "blocs" assez larges de contenu et un éventail d'activités d'apprentissage. Pour autoriser tous les types d'apprentissage, y compris celui de l'expression orale, il doit être accompagné de conditions permettant, lorsque cela s'avère nécessaire, le travail à plusieurs (deux au moins) : ceci peut être réalisé soit de manière très souple (regroupement d'apprenants géographiquement proches, à des moments qu'ils déterminent eux-mêmes), soit de manière plus structurée en insérant des moments d'enseignement en face à face dans le déroulement de l'enseignement à distance.

Cette dernière combinaison, bien qu'elle implique la mise en place d'un enseignement en face à face différent de celui qui ne viendrait pas en complément d'un enseignement à distance, représente, contrairement à ce qu'il pourrait sembler de prime abord, une procédure extrêmement efficace et économique à terme et parfaitement adaptée à un grand nombre de situations pédagogiques. Même lorsque aucun support son (cassettes, bandes, radio) n'est disponible, il est possible, en tout cas théoriquement, de contourner la difficulté par l'utilisation d'intermédiaires humains : enseignants "volants" de l'institution, recrutement local de personnes ressources connaissant la langue, etc. (et, de toutes manières, ceci n'est nécessaire pour aucun des objectifs d'apprentissage qui ne concernent pas l'oral).

En résumé, les procédures décrites jusqu'ici permettent, seules ou en combinaison, de lever au moins partiellement les contraintes liées aux caractéristiques de "surface" de l'enseignement "traditionnel" et par conséquent, de définir *des* démarches d'enseignement qui intègrent le phénomène, considéré comme inévitable, de la non-assiduité. Restent à envisager les moyens de lever de surcroît les contraintes liées aux orientations fondamentales de l'enseignement "traditionnel", c'est-à-dire au modèle pédagogique (théorie des rapports entre enseignement et apprentissage) qui le sous-tend.

f. Vers la suppression du modèle pédagogique traditionnel

Le modèle pédagogique traditionnel n'a pas ce caractère inéluctable qu'un certain nombre d'enseignants et d'apprenants lui attribuent. Il l'a d'autant moins que, depuis une quinzaine d'années, les études du processus d'acquisition déjà mentionnées, et, depuis toujours, les observations faites par les enseignants, ont assez montré qu'il n'y avait pas de relations directes de cause à effet entre enseignement et apprentissage : certains apprennent sans "être enseignés", d'autres "sont enseignés" mais n'apprennent rien, ou très peu, et si certains apprennent bien en étant "enseignés", il n'a pas encore pu être prouvé que pour ceux-ci c'est bien l'enseignement qui produit l'apprentissage ; le cas de ceux qui apprennent bien en étant mal "enseignés" en serait même plutôt une preuve contraire. Et l'on considère actuellement que si l'enseignement a un effet sur l'apprentissage c'est seulement dans la mesure où il crée des conditions qui permettent à des apprenants d'apprendre. Il fait partie de l'INPUT, de l'exposition à la langue cible (il en constitue d'ailleurs une partie plus ou moins grande selon les situations) mais ne représente

pas l'INTAKE, ce qui est saisi par l'apprenant ; et il contribue à la création d'un environnement d'apprentissage facilitateur (facilitation matérielle, psychologique, sociale).

Si l'on se place dans cette perspective (ce que nous allons faire), l'enseignement doit donc être considéré comme un auxiliaire d'apprentissage (comme on parle d'auxiliaire de fabrication), et ce qu'il faut définir ce sont des procédures qui lui permettent de jouer ce rôle. Quant à la fabrication, c'est au fabriquant de s'en occuper : c'est l'apprenant qui apprend, et non l'enseignant. S'il s'avère que cet apprenant ne sait pas apprendre ou ne sait pas bien apprendre, ce qui est la plupart du temps le cas, pourquoi ne pas confier également à l'enseignement la tâche de créer des conditions favorisant pour l'apprenant l'apprentissage de la capacité d'apprendre ?

Cet autre modèle pédagogique définit ainsi les deux orientations fondamentales d'un type d'enseignement qui autorise nécessairement tous les cheminements, tous les rythmes d'apprentissage, puisque c'est un enseignement de préparation et d'accompagnement.

Accompagnement de l'apprentissage de langue -

Dans l'état actuel des connaissances sur la manière dont se déroule le processus d'acquisition, force nous est de reconnaître qu'il est encore très difficile de définir autrement que par intuition, par essais contrôlés, des procédures facilitatrices au sens où nous l'entendons ici. La seule véritable ligne directrice sur laquelle nous puissions nous fonder est, que le lecteur nous pardonne le jeu de mot, la ligne courbe : il faut éviter la rigidité sous toutes ses formes et favoriser la souplesse et la diversité (la rondeur). C'est ainsi que l'on préférera les documents authentiques plutôt que les documents construits (sans exclusivité pourtant), les exercices de résolution de problème plutôt que de conditionnement systématique, les activités à réalisations multiples plutôt qu'uniques, les programmes d'apprentissage plutôt que les programmes d'enseignement, une organisation sur des périodes plus courtes et réajustable plutôt que sur des périodes longues et difficile à modifier, etc, etc...

Il s'agit en somme d'augmenter la richesse de l'INPUT mis à disposition de celui qui apprend, d'élargir l'éventail des possibilités de traitement (compréhension, mémorisation, réutilisation) par l'apprenant de cet INPUT, et d'offrir une structure de fonctionnement facilitant matériellement, psychologiquement et socialement tous les types d'apprentissages et d'apprenants. C'est en accroissant la richesse et la diversité de l'enseignement que l'on accroît sa souplesse et par conséquent sa capacité de faire face à l'inconnu de l'acquisition.

Accompagnement de l'apprentissage de la capacité d'apprendre -

Sans entrer dans le détail (amplement développé ailleurs), rappelons que le but ici est non pas de laisser l'apprenant apprendre seul, de le laisser diriger son propre

apprentissage (en définir les objectifs et la méthodologie), mais de l'aider à *apprendre à le faire*.

Deux grands types de procédures peuvent être mis en œuvre pour atteindre cet objectif, et l'ont déjà été, en particulier au C.R.A.P.E.L

- Le premier consiste à introduire dans le cadre d'une structure d'enseignement en face à face (enseignement non linéaire, non cumulatif, etc...) des activités dont l'objectif est de développer la capacité d'apprentissage. On assigne à la structure de formation les deux rôles dont il a été question et on fait en sorte que des moments spécifiques soient réservés à chacun d'eux, dans des proportions variables selon les cas. Parmi les activités d'autonomisation que nous pratiquons au C.R.A.P.E.L, signalons :

- . les apports d'informations de toutes sortes concernant le fonctionnement d'une langue, l'apprentissage d'une langue, le rôle de l'apprenant, etc..., toutes ces informations dont se sert l'enseignant "traditionnel" pour définir son enseignement ; ceci peut se faire de toutes sortes de manières : description des tenants et des aboutissants, ou réflexion sur ces tenants et aboutissants, d'exercices proposés aux apprenants ; exposés ; séances de réflexion sur le fonctionnement en langue maternelle ; etc...

- . les activités de "découverte" de l'information : tâches à définir (exemple : en compréhension orale, fournir un document, demander aux apprenants d'en déterminer eux-mêmes l'usage, discuter les choix opérés) ; analyse de corpus (exemple : l'expression de la modalité dans tel type de discours) ; élaboration individuelle de synthèses (fiches de réponses aux problèmes personnels) ; etc...

- Le second consiste à placer les apprenants dans une structure simulant l'apprentissage autodirigé dans laquelle ils apprennent à prendre les décisions concernant l'apprentissage avec le soutien d'un enseignant-conseiller (ils apprennent à forger en forgeant avec un maître forgeron). Un exemple, pour présenter en raccourci cette procédure : pour le choix du matériel d'apprentissage, on demande à l'apprenant de choisir dans un éventail de matériaux qui lui sont montrés et décrits, celui ou ceux qu'il voudrait utiliser. Pourquoi fait-il ce choix ? Ses arguments sont discutés en commun (lui et le conseiller) ; d'autres arguments, non présents dans son discours, sont proposés par le conseiller et discutés en commun. L'apprenant emporte le matériau sélectionné et l'utilise. A l'entretien suivant : qu'est-ce qu'il en pense ? etc, etc...

La démarche permet de partir de ce que l'apprenant sait, ou croit, de l'aider à remettre en cause ce qu'il sait ou croit, théoriquement et par la pratique, et d'enrichir à la fois son expérience d'apprentissage et ses capacités de conceptualiser l'apprentissage... tout en apprenant la langue, bien entendu.

Dans notre pratique, au C.R.A.P.E.L, de ce type de procédure, l'interaction entre l'enseignant-conseiller et l'apprenant se déroule lors d'entretiens individuels, et, dans l'intervalle entre deux entretiens, les apprenants travaillent majoritairement en

dehors des locaux de l'institution (sauf pour ce qui concerne le travail en bibliothèque sonore et souvent les rencontres avec des natifs). Mais ceci n'est nullement une obligation : les interactions pourraient être plus collectives (à deux ou trois par exemple), plus pré-planifiées, pourraient se faire à distance (par téléphone par exemple), et les apprenants pourraient travailler dans les locaux de l'institution (mise à disposition de salles de travail). A l'inverse l'ensemble de la structure pourrait être réalisé "à distance".

Il reste à signaler, pour conclure sur ces procédures destinées à accompagner l'apprentissage de la capacité d'apprendre, que les deux grands types mentionnés ne sont pas exclusifs l'un de l'autre : ils peuvent se combiner et se relayer quasiment à volonté, comme le montrent les expériences que nous avons conduites au C.R.A.P.E.L dans le cadre d'actions de formation intra-entreprises.

CONCLUSION

Deux remarques pratiques nous permettront de conclure cet exposé.

Remarque 1 -

Dans une situation pédagogique donnée, et chacun d'entre nous se trouve vraisemblablement dans une situation différente de celle des autres, tout n'est pas nécessairement possible tout de suite. Il importe donc que chacun ait une conscience claire du type de pratique qu'il voudrait réaliser et de la nature des contraintes qu'il a à prendre en compte (en synchronie et en diachronie). Sur cette base, il lui appartient d'entrer dans le jeu d'une négociation jamais achevée et de raisonner en termes de solutions de compromis et non catégoriques. Tous les remèdes dont il vient d'être question peuvent se combiner de multiples manières et il est important de profiter de cette possibilité. Contrairement aux oenologues, nous pédagogues devons préférer boire du vin coupé que pas de vin du tout.

Remarque 2 -

Quelles que soient les procédures que nous décidions d'adopter, il importe tout autant d'envisager leur mise en œuvre progressive, non instantanée. Partir d'une modification même restreinte de notre pratique pour petit à petit l'amplifier est une démarche tout à fait licite (mettre en œuvre une procédure à la fois par exemple ; restreindre l'application d'une procédure à un seul groupe, ou à une partie seulement des objectifs). La pratique pédagogique a ce point commun avec la randonnée en montagne que ce sont les petites enjambées régulières qui permettent de tenir la distance.