

MELANGES PEDAGOGIQUES 1990

QU'EST-CE QU'APPRENDRE A APPRENDRE

H. HOLEC

Abstract

What does learning to learn really mean, and what sort of training should be made available to a learner who decides to acquire, or develop, a learning ability? These are the two questions this article proposes answers to, and this in three successive stages.

First, learning, as distinct from acquisition, is described as a monitored succession of acts characterized by specific objectives, contents, modes of performance and modes of assessment.

Secondly, a detailed analysis is provided of the types of knowledge and know-how that are required to define, perform, assess and monitor learning acts.

Finally, the objectives and general methodology of a training programme aimed at developing a learner's ability to learn are described and illustrated. Such training should be concerned with the learner's language culture, learning culture and learning techniques.

Exposé présenté au congrès sur l'enseignement des langues organisé à Barcelone les 27 et 28 février, 1er mars 1991.

La question à laquelle je me propose d'apporter des éléments de réponse est une des questions les plus fondamentales auxquelles se préoccupent de répondre tous ceux qui, dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues, optent pour une démarche pédagogique visant à développer l'*autonomie* des apprenants.

C'est une démarche que l'on invoque souvent dans les discours de la didactique des langues depuis une quinzaine d'années. Elle a donné, et donne, lieu à des pratiques pédagogiques encore trop peu nombreuses mais déjà très diversifiées. Et l'on voit même se mettre en place, ici ou là, des pratiques qui s'en réclament bien qu'elles n'aient pas pour objectif effectif de développer une véritable autonomie de l'apprenant.

En guise d'introduction je m'attarderai un instant sur ces pratiques pédagogiques pour essayer de clarifier quelque peu la démarche dans laquelle s'insère l'"apprendre à apprendre" dont il va être question.

Les pratiques pédagogiques qui se décrivent comme étant des réalisations de la démarche de l'autonomie se divisent en trois grandes catégories, selon l'interprétation du terme d'autonomie que leurs initiateurs ont choisi de retenir.

Pour un certain nombre de praticiens, "autonomie" signifie "indépendance", l'indépendance en question étant celle d'un apprenant que l'on laisse libre de "consommer" à sa guise un apprentissage pré-construit, un apprenant, concrètement, auquel on fournit des matériaux d'apprentissage qu'il peut à la limite utiliser où et quand il veut, hors de la présence physique d'un enseignant. Une telle interprétation donne lieu à des pratiques dont l'ancêtre est le devoir à la maison prescrit par l'enseignant, et le dernier-né l'enseignement assisté par ordinateur, version moderne de l'enseignement programmé des années soixante dans la plupart des cas. Participent également de cette orientation certains types d'utilisation de centres de ressources, dans lesquels le centre de ressources est un lieu où l'on s'auto-administre un enseignement choisi parmi les enseignements disponibles sur des supports divers (cassettes, documents écrits, vidéo, micro-ordinateurs, vidéodisques interactifs ...).

Pour d'autres praticiens, "autonomie" signifie "exercice actif de sa responsabilité d'apprenant" : l'apprenant n'est plus considéré comme un sujet essentiellement passif, docile, qui "obéit" au programme d'enseignement, qui se contente donc de prendre ce qui lui est proposé, mais comme un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres (enseignants mais aussi co-apprenants), qui apporte autant qu'il

prend en participant à l'élaboration de son programme. Il ne s'agit plus ici de l'indépendance du consommateur mais de l'indépendance du producteur, ou producteur associé, qui est aussi utilisateur de ses propres produits.

Pour une troisième catégorie de praticiens, enfin, "autonomie" signifie "capacité d'apprendre". Ce n'est plus un terme qui décrit une propriété d'un apprentissage, propriété relative à la manière dont cet apprentissage est conduit, mais un terme descriptif d'une caractéristique particulière de l'apprenant: est "autonome" un *apprenant qui sait apprendre*. Les pratiques mises en place dans cette orientation ont pour visée l'*autonomisation de l'apprenant*, c'est-à-dire le développement de sa capacité d'apprendre. Les activités proposées ont pour but de permettre à l'apprenant d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire d'acquérir les savoirs et les savoir faire indispensables pour définir QUOI et COMMENT apprendre. Parmi les activités de ce type figurent des apports d'information directs (exposés), des apports indirects (explicitation des pourquoi et des comment des exercices d'acquisition de langue proposés), des exercices de découverte d'information (analyse a posteriori d'activités d'apprentissage de langue que l'on vient de pratiquer), jusqu'à des mises en situation d'apprentissage permettant de découvrir par essais et erreurs comment s'y prendre pour diriger soi-même son apprentissage.

De ces trois catégories de pratiques, seules les deux dernières ressortissent à la démarche de l'autonomie.

La première, en effet, propose à l'apprenant des situations d'apprentissage dont il retient peut-être que l'on peut apprendre hors de la présence d'un enseignant, que l'on peut donc faire un travail personnel en utilisant seul un matériel adéquat, mais qui risque fort de renforcer sa conviction que ce travail personnel ne peut être réalisé qu'avec des matériaux préparés au préalable par un expert/ enseignant. Les pratiques de ce type, d'enseignement à distance, en somme, ont leur pleine utilité dans certaines situations pédagogiques, mais ne développent que marginalement la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, ne font pas de lui un "générateur" de programmes d'apprentissage.

Les deuxième et troisième catégories de pratiques, en revanche, représentent bien des "applications" de la démarche de l'autonomie. Toutefois, dans le premier cas, c'est une façon d'apprendre qui est centralement visée (apprendre en autodirection), et l'apprenant apprend à apprendre par contrecoup, implicitement, voire intuitivement alors que, dans le deuxième cas, c'est la capacité d'apprendre qui est centralement visée, et l'apprenant apprend à apprendre ouvertement, explicitement.

C'est donc dans ces deux types de pratiques que la question "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre" prend son sens, car c'est là, et là seulement, que la capacité d'apprendre constitue un enjeu éducatif fondamental.

Après ce détour destiné à lever quelques ambiguïtés concernant la démarche de l'autonomie, j'expliciterai ce qu'entendent par apprendre à apprendre les didacticiens qui se préoccupent de cette question. Je procéderai en trois étapes :

- qu'est-ce qu'apprendre ?
- qu'est-ce que savoir apprendre ?
- qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?

1 - QU'EST-CE QU'APPRENDRE ?

1.1 Apprentissage vs Acquisition

Pour bien cerner le domaine dans lequel va se situer notre réflexion, il convient de bien distinguer les deux processus distincts auxquels peuvent renvoyer le verbe "apprendre" et le nom "apprentissage".

En effet, tantôt "apprendre" et "apprentissage" renvoient aux activités particulières dans lesquelles s'engage, ou que pratique, celui qui veut se donner une compétence en langue étrangère : c'est le cas lorsque l'on parle d'"apprentissage intensif/extensif", "en groupe/individuel", ou que l'on qualifie un apprentissage de "répétitif / varié / plaisant / ennuyeux", par exemple.

Mais ces mots peuvent également renvoyer au processus par lequel sont internalisés les savoirs et savoir-faire qui constituent la maîtrise d'une langue étrangère : c'est le cas lorsque l'on dit, par exemple, qu'"on apprend moins bien quand on est fatigué, qu'on a des soucis", ou que "pour un Français, une langue latine est plus facile à apprendre qu'une langue germanique".

Or le simple sens commun révèle qu'il s'agit là de deux processus liés, certes, mais différents : qui n'a pas dans son expérience le souvenir d'une acquisition réussie sans grands efforts d'apprentissage ?

Toute situation d'apprentissage met donc en jeu deux processus distincts :

- un processus d'acquisition, c'est-à-dire d'internalisation de savoirs et de savoir-faire ; c'est un processus cognitif, interne (*covert*), largement non-conscient et involontaire ;
- un processus d'apprentissage proprement dit qui est, lui, observable (*overt*), conscient et volontaire ; ce processus est constitué d'activités de toutes sortes (exercices, simulations, écoutes répétées, lecture...) dont l'objectif, et donc la raison pour laquelle elles sont pratiquées, est l'acquisition de compétence langagière ; c'est, fonctionnellement, un instrument mis au service de l'acquisition.

C'est de ce deuxième processus qu'il va être question, et non du processus d'acquisition.

Remarque : apprendre à acquérir serait également une voie à explorer, en particulier dans le contexte actuel de l'enseignement dit "précoce" des langues.

1.2 L'apprentissage :

Un apprentissage peut être considéré comme une succession plus ou moins longue d'actes ou d'activités, et donc de comportements spécifiques que l'on peut décrire en prenant en compte :

- **leurs objectifs** : lorsque l'on apprend une langue, l'on n'agit pas pour agir mais pour acquérir tel ou tel savoir ou savoir-faire lexical, grammatical, orthographique, phonétique, et/ou pragmatique ;

- **leurs contenus** : ces actes ont une "substance" que l'on peut analyser en termes de supports (textes de toutes sortes, images, enregistrements, dictionnaires, grammaires, informateurs en chair et en os) et de tâches à accomplir à l'aide de ces supports (lire, écouter, transcrire, répéter, interroger); ces contenus constituent les moyens de l'apprentissage ;

- **leurs modalités de réalisation** : les tâches définies par le contenu des actes sont effectuées à un moment donné, pendant une durée donnée, dans un lieu donné, intensivement ou extensivement, individuellement ou en groupe, etc... ;

- **leurs modalités d'évaluation** : tout acte d'apprentissage est nécessairement clos par une appréciation du résultat atteint au regard de l'objectif visé.

Quand à la succession des actes qui constituent l'apprentissage - peu d'apprentissages se réduisent à une seule activité - elle implique une gestion dans le temps à long, moyen et court termes en fonction des objectifs d'acquisition terminaux, intermédiaires, et immédiats.

1.3 Apprendre

Une telle analyse de l'apprentissage fait immédiatement apparaître à quel point ce que l'on entend par APPRENDRE, dans l'idée reçue partagée par beaucoup d'enseignants et d'apprenants, est restrictif et inadéquat : pour beaucoup, en effet, apprendre c'est uniquement réaliser des actes d'apprentissage, quand cette réalisation n'est pas limitée de surcroît par amputation de ses modalités d'accomplissement (temps, lieu, durée, fréquence, etc...). Une telle vision est bien entendu le fruit, non pas d'une volonté

machiavélique de réduire l'apprenant à l'état de consommateur asservi, comme ces poulets industriels élevés en batteries, mais de la répartition des responsabilités, on pourrait presque dire de la subdivision du travail, communément admise dans nos structures d'enseignement : à l'enseignant de produire l'apprentissage (définition de ce qui va être acquis, sélection des moyens à mettre en oeuvre, détermination des modalités d'utilisation de ces moyens, évaluation des résultats et gestion d'ensemble), à l'apprenant de faire ce qu'on lui dit de faire et comme on lui dit de le faire.

Et pourtant, ne faut-il pas admettre qu'APPRENDRE c'est tout autant définir l'apprentissage (objectifs, contenus et modalités de réalisation), l'évaluer et le gérer que le réaliser ? La question mérite d'être posée, et doit l'être lorsque l'on s'interroge sur ce que veut dire SAVOIR APPRENDRE. Car si apprendre ce n'est que faire ce que l'on vous dit de faire, savoir apprendre ne veut alors pratiquement plus dire que savoir obéir. Apprendre à apprendre offrirait alors une bien triste perspective pédagogique !

2 - QU'EST-CE QUE SAVOIR APPRENDRE

Nous admettons donc qu'apprendre c'est définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage. SAVOIR APPRENDRE, c'est alors tout naturellement SAVOIR se définir des actes d'apprentissage et les évaluer, savoir aussi organiser leur accomplissement au coup par coup et dans leur succession.

2.1. Savoir se donner des objectifs d'acquisition.

La définition d'objectifs d'acquisition implique que l'on sache :

- d'une part, analyser ses besoins langagiers ; ce sont les "bonnes raisons" que l'on a de se lancer dans un apprentissage de langue. On n'apprend pas pour apprendre, mais pour tirer profit de ce que l'on aura appris. A ce propos, et pour éviter qu'une interprétation trop restrictive ne soit donnée à la notion de besoins invoquée ici, rappelons que toutes les raisons d'acquies une langue sont "bonnes", qu'elles soient d'ordre instrumental (faire mieux son métier de standardiste internationale, par exemple), culturel (satisfaire sa curiosité linguistique) ou social (faire comme les autres membres de son groupe social) ; ce sont ces "bonnes raisons" qui vont déterminer quelles compétences langagières l'on essaiera de maîtriser.

- d'autre part, analyser ces compétences langagières en termes de leurs composantes linguistique (grammaire, lexique, discours oral/écrit...), pragmatique (règles du fonctionnement social de la langue) et psycholinguistique (capacité de comprendre, de s'exprimer, oralement, par écrit, capacité de traduire...).

- enfin, déterminer, parmi toutes les acquisitions que la maîtrise de ces compétences impliquerait, celles que l'on va retenir, et ceci essentiellement

sur la base des connaissances que l'on a déjà et des conditions dans lesquelles va se dérouler l'apprentissage (durée, moyens disponibles...).

2.2 Savoir se donner les moyens d'atteindre ces objectifs

Ceci implique que l'on sache :

- d'une part, rassembler des supports appropriés aux objectifs visés, aux utilisations qui en seront faites (cf. techniques, ci-dessous) et à celui qui les utilisera (niveau, intérêts...).
- d'autre part, sinon définir, du moins sélectionner, les techniques d'utilisation des supports choisis qui permettront d'acquérir les capacités nécessaires pour faire face aux besoins langagiers que l'on souhaite satisfaire.

2.3 Savoir évaluer les résultats obtenus

Ceci implique que l'on sache :

- comment produire, conserver et sélectionner les performances que l'on va évaluer ;
- définir des critères d'évaluation en relation avec les objectifs visés et l'endroit sur la trajectoire d'apprentissage occupé au moment de l'évaluation;
- définir les seuils (limites entre "satisfaisant" et "non satisfaisant") que l'on va retenir.

2.4 Savoir organiser son apprentissage

Les capacités d'organisation dont il faut savoir faire preuve concernent:

- d'une part, la localisation spatio-temporelle de la réalisation de l'apprentissage. Ceci implique, outre l'application d'une autodiscipline bien comprise, la prise en compte de données psychologiques personnelles (disponibilité pour l'apprentissage, durée optimale d'attention et de concentration, etc..).

- d'autre part, la gestion de l'apprentissage en tant que tel et dans le temps:

en tant que tel, l'apprentissage doit être évalué en permanence : les objectifs ont-ils été bien définis ? Correspondent-ils bien aux besoins ? Les supports et techniques retenus sont-ils les plus appropriés ? Les actes d'apprentissage ont-ils été réalisés dans les meilleures conditions ? L'autoévaluation a-t-elle été conduite de façon suffisamment rigoureuse ?

dans le temps, la succession des actes d'apprentissage doit être organisée de manière rationnelle : il s'agit, en somme, de construire une progression d'apprentissage qui tienne compte non seulement des résultats atteints au terme de chaque acte, ou groupe d'actes, mais aussi des informations apportées par l'évaluation de l'apprentissage en tant que tel et des conditions changeantes dans lesquelles l'apprenant apprend.

Pour conclure cette description non exhaustive de ce que représente SAVOIR APPRENDRE, il convient de souligner que la plupart des apprenants, en fait, ont une capacité d'apprendre partielle et qui peut évoluer, soit en s'élargissant à d'autres secteurs de l'apprentissage, soit en s'affinant dans un secteur donné. En d'autres termes, on peut apprendre à apprendre.

3 - QU'EST-CE QU'APPRENDRE A APPRENDRE

Savoir apprendre, c'est donc posséder les connaissances et la capacité de mise en oeuvre pratique de ces connaissances qui permettent de définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage. Mais ces connaissances et ces capacités ne sont pas innées : elles doivent être acquises. Quels peuvent alors être les objectifs d'un apprentissage conduisant à cette acquisition ?

3.1 Quoi apprendre

D'une manière générale, les objectifs d'un tel apprentissage se situent dans trois grands domaines : celui de la méthodologie de l'apprentissage, celui de la langue et de son fonctionnement social et celui de ce que j'appellerai la "culture d'apprentissage".

3.1.1 Acquisition de savoirs et de savoir-faire méthodologiques, "techniques".

Sans entrer dans le détail, ces savoirs et savoir-faire sont ceux qui permettent de prendre toutes les décisions concernant l'apprentissage. Ainsi :

- définition d'un objectif : savoir qu'une description des comportements communicatifs que l'on veut pouvoir réaliser (les besoins) peut et doit servir à définir des objectifs d'apprentissage ; savoir utiliser les résultats d'une évaluation pour procéder à une nouvelle définition d'objectifs ; etc... ;

- sélection d'un support : savoir apprécier le degré de pertinence d'un support au regard de l'objectif visé ; savoir en apprécier le degré de difficulté en fonction de l'utilisation qui en sera faite (rapports supports/techniques) ;

- choix des techniques d'utilisation des supports : savoir déterminer l'objectif réel d'acquisition que telle ou telle technique peut permettre d'atteindre ; savoir évaluer le degré d'efficacité personnelle des activités d'apprentissages pratiquées ; savoir construire sa propre "méthode" à partir de matériaux existants ;

- détermination des conditions de réalisation de l'apprentissage : savoir que chacun a des lieux, des moments, des fréquences, des durées d'apprentissage privilégiés ; savoir déterminer les circonstances dans

lesquelles on apprend le mieux ; savoir adapter son rythme d'apprentissage au contenu et au type d'apprentissage que l'on pratique ;

- évaluation des résultats : savoir déterminer des critères d'évaluation personnels ; savoir que les seuils de réussite peuvent être variables selon l'aspect de la performance que l'on évalue, et selon le moment où se fait l'évaluation ; savoir utiliser ou se construire des outils d'évaluation ; savoir comment garder la trace de ses acquisitions pour apprécier les progrès réalisés ; savoir cerner ses difficultés personnelles ; etc...

3.1.2 Acquisition de savoirs "linguistiques".

Il s'agit, dans ce second domaine, de développer ce que l'on pourrait appeler sa "conscience langagière", c'est-à-dire sa connaissance de ce qu'est une langue mais aussi de ce qu'est un comportement langagier (dimension psycho-sociolinguistique). Ceci va impliquer, entre autres :

- dans le secteur linguistique, l'enrichissement ou la modification des représentations que l'on a de ce qu'est le lexique d'une langue et de la manière dont il est structuré (est-ce bien un "sac de mots", comme beaucoup d'apprenants le pensent ?), de ce qu'est la grammaire et de ce à quoi elle sert (s'agit-il simplement des règles d'emploi des mots lors de la construction de phrases ?), de ce que sont la langue orale et la langue écrite (la seconde est-elle uniquement la transcription graphique de la première et la première l'oralisation "déformante" de la seconde ?) ; etc...

- dans le secteur pragmatique, la prise de conscience de la nature et de l'importance de la dimension culturelle d'un comportement langagier : non seulement des conventions socio-culturelles régissent la pratique sociale du langage (on ne peut dire n'importe quoi à n'importe qui n'importe comment dans n'importe quelles circonstances), mais l'interaction verbale exploite en permanence l'existence de connaissances culturelles partagées par les interactants (représentations, attitudes, croyances, connaissance de l'actualité, etc...). Dans ce secteur pragmatique également, la clarification de ses idées sur ce que c'est que parler (est-ce simplement faire des phrases ?), que lire (n'y a-t-il vraiment qu'une façon de lire, quel que soit le texte lu et quelle que soit la raison pour laquelle on lit ?), qu'écrire et qu'écouter.

- dans le secteur psycholinguistique, enfin, la réévaluation de ce que l'on croit savoir sur les processus de compréhension et d'expression : une parfaite discrimination est-elle obligatoire pour une compréhension satisfaisante d'un message oral ? Quelles sont les stratégies que l'on peut mettre en oeuvre pour s'exprimer malgré ses lacunes ?

3.1.3 Acquisition d'une nouvelle culture d'apprentissage.

Le domaine de la culture d'apprentissage, bien qu'il puisse paraître ne pas être lié au développement de la capacité d'apprendre, joue pourtant un rôle capital dès l'instant où quelqu'un décide d'apprendre à apprendre. Ce quelqu'un, en effet, s'engage dans ce nouvel apprentissage avec toute une série de représentations et d'attitudes concernant :

- ce que c'est qu'acquérir : ainsi, beaucoup d'apprenants pensent qu'acquérir une langue, c'est stocker dans sa mémoire des mots et des règles de grammaire, ou remonter des automatismes et des réflexes, et ont donc une vision du processus d'acquisition grandement inadéquate ;

- ce que c'est qu'enseigner et qu'apprendre : nombreux, par exemple, sont ceux qui pensent qu'enseigner c'est faire apprendre et qu'apprendre c'est se faire enseigner ;

- ce qu'est et ce à quoi sert une "méthode", un exercice, un test ;

- ce qu'est, et qui peut, évaluer : bien des apprenants confondent évaluation interne et certification, pensent que l'autoévaluation est inévitablement incorrecte, etc... ;

- ce que c'est qu'être un apprenant, un enseignant, et quels sont les rôles de chacun.

Il est bien évident que l'acquisition d'une capacité d'apprendre peut se trouver largement sinon totalement bloquée si la culture d'apprentissage de celui qui veut acquérir cette capacité l'empêche d'assumer les nouveaux rôles qui seront les siens. Ce domaine peut donc être considéré comme un prérequis indispensable pour aborder les autres objectifs de l'apprendre à apprendre. Ceci n'implique cependant pas que l'acquisition d'une nouvelle culture d'apprentissage doive précéder les acquisitions dans les deux autres domaines.

3.2 Comment apprendre à apprendre

D'une manière générale, ce qui caractérise le COMMENT apprendre à apprendre, c'est la grande diversité des formes que peut prendre cet apprentissage particulier, et la plus grande diversité encore des moyens qui peuvent être mis en oeuvre.

En ce qui concerne les formes, les STRUCTURES qui peuvent être mises en place, plusieurs possibilités "polaires" sont envisageables, et, entre ces possibilités polaires, peuvent être définies des structures mixtes associant les caractéristiques polaires dans des proportions variables. On peut vouloir faire en sorte que l'apprenant apprenne à apprendre AVANT d'apprendre la langue, ou PENDANT qu'il apprend cette langue, et on peut choisir des procédures qui le conduisent à apprendre à apprendre de manière

EXPLICITE, DEDUCTIVE (apprendre la "théorie" de la chose), ou à apprendre à apprendre EMPIRIQUEMENT, en "FAISANT", c'est-à-dire en prenant des décisions concernant un apprentissage en cours.

Au plan méthodologique général, selon le cas de figure, les moyens mis en oeuvre, c'est-à-dire les activités proposées, présenteront des caractéristiques différentes.

AVANT ou PENDANT, approche EXPLICITE :

- les activités proposées seront *spécifiques*, c'est-à-dire qu'elles auront des objectifs visant spécifiquement l'apprendre à apprendre: par exemple, comment définir un objectif d'apprentissage; quelles techniques pour l'apprentissage du vocabulaire; comment s'autoévaluer; qu'est-ce que comprendre;

- elles mettront en oeuvre des moyens appropriés à ces objectifs: exposés d'information, observation de corpus de langue maternelle, élaboration de guides méthodologiques (listes d'exercices).

AVANT ou PENDANT, approche EMPIRIQUE:

- les activités proposées seront des activités de langue au cours desquelles l'apprenant découvrira indirectement comment s'y prendre pour définir, conduire et évaluer un apprentissage.

AVANT ou PENDANT, approche MIXTE:

- l'appareil méthodologique proposé comportera une combinaison d'activités de cas 1 et de cas 2, dans des proportions aussi variables que pourront l'être les situations pédagogiques dans lesquelles ce choix sera fait.

Les décisions d'ordre structurel prises, reste à en déterminer les modalités de réalisation effective et à définir les activités d'autonomisation appropriées. C'est à ce stade, celui de la prise en compte la plus directe des caractéristiques spécifiques des situations pédagogiques, que l'on voit apparaître la plus grande diversité. Deux exemples nous permettront d'illustrer cette diversité.

EXEMPLE 1 : EXPERIENCE C.R.A.P.E.L.

Mise en place depuis 1973, la S.A.A.S. (structure d'apprentissage autodirigé avec soutien) du C.R.A.P.E.L. est une structure dans laquelle l'apprenant, adulte en formation continue, acquiert la capacité d'apprendre:

- en interaction avec le conseiller au cours d'entretiens d'aide: ces entretiens ne sont pas des cours de langue, mais portent sur l'apprentissage en tant que tel; ils sont l'occasion, pour le conseiller, de faire réfléchir l'apprenant sur ce qu'est une langue et son fonctionnement, sur les liens entre langue et culture, de lui faire découvrir, en lui apportant les informations utiles, comment définir un objectif, choisir des supports et des techniques, s'autoévaluer, etc... ;

- en prenant toutes les décisions nécessaires concernant l'apprentissage de langue dans lequel il est engagé: il définit, en se faisant aider autant que de besoin par le conseiller, son programme d'apprentissage et procède par essais et erreurs.

Il s'agit donc d'une structure de type PENDANT - THEORIQUE + EMPIRIQUE. Quant aux activités, elles consistent donc essentiellement en apports d'information et en échanges verbaux destinés à stimuler la réflexion personnelle de l'apprenant sur ses expériences d'apprentissage, passées et présentes.

EXEMPLE 2 : EXPERIENCE FINLANDAISE

L'expérience finlandaise décrite par Irma Huttunen, de l'université d'OULU, dans un ouvrage publié par le Conseil de l'Europe en 1988 et intitulé "Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels", s'est déroulée dans un lycée de 1982 à 1985. Elle a concerné tous les cours de langue en anglais, suédois et allemand de trois classes d'élèves de 16-17 ans en début d'expérimentation. Ces trois classes ont participé à l'expérimentation pendant les trois années du lycée équivalentes de nos seconde, première et terminale dans le système français.

Dans cette expérience, l'objectif de l'équipe enseignante a été de développer les capacités des élèves à prendre en charge la définition, le déroulement et l'évaluation de leurs programmes d'enseignement/ apprentissage, et ceci dans le cadre pédagogique normalisé défini pour les seconds cycles de l'enseignement secondaire.

Les procédures méthodologiques adoptées ont été très diversifiées, car adaptées non seulement au domaine de prise en charge (définition des objectifs et des contenus, "monitoring" du déroulement du programme ou évaluation), mais aussi au degré de prise en charge visé (trois degrés, ou niveaux de capacité, avaient été déterminés pour chacun des domaines, fondés sur l'importance du champ de décision concerné et la part d'initiative personnelle investie). Elles ont comporté aussi bien des activités de discussion en groupes, de préparation individuelle, des interventions d'information et de conseil de la part de l'enseignant, des échanges de groupe à groupe et de groupe à enseignant.

Dans cette expérience, il s'est donc agi d'une structure de type PENDANT - EMPIRIQUE + marginalement THEORIQUE.

Ces deux expériences, parmi d'autres déjà réalisées ou en cours de réalisation, montrent à quel point les formes prises par la structure d'autonomisation choisie et les activités d'autonomisation mises en place peuvent être variées et diversifiées en fonction des caractéristiques de la situation pédagogique.

CONCLUSION

Apprendre à apprendre est donc un apprentissage comme tous les autres apprentissages, mais il comporte :

- des **objectifs** spécifiques (par exemple apprendre à se servir d'un enregistrement authentique pour s'entraîner en compréhension orale ; apprendre à passer de "il faut que j'apprenne du vocabulaire" à "il faut que j'apprenne le vocabulaire qui me permettra d'exprimer telle attitude dans telle situation" ; remercier avec effusion pour un grand service rendu autrement qu'en répétant dix fois "merci, merci..."; etc...);

- des **moyens** spécifiques (par exemple grilles ou questionnaires qui aident à réfléchir sur le type d'apprenant que l'on est, à s'autoévaluer en tant qu'apprenant ; techniques d'analyse d'un corpus permettant de trouver soi-même la réponse à une question personnelle d'ordre linguistique : comment on fait une phrase interrogative qui puisse servir à vérifier l'identité de quelqu'un; etc...).

C'est un apprentissage dont il faut souligner emphatiquement qu'il est d'une certaine manière **indépendant** de l'apprentissage de langue que l'on poursuit ou que l'on va poursuivre : on peut apprendre à apprendre même si l'on est en classe de lycée et que l'on doit apprendre à répondre aux questions de grammaire de l'examen. Cette "**indépendance**" tient à la nature même de l'apprendre à apprendre, qui a pour objectif de développer une capacité, de faire de quelqu'un **un apprenant qui sait apprendre**, et **non** de mettre en place un apprentissage autodirigé, de dire à l'apprenant de "se débrouiller" pour apprendre.

Il ne faut d'ailleurs jamais perdre de vue qu'entre **Savoir apprendre** et **apprendre de manière autodirigée** il y a un pas à franchir que seul l'apprenant peut décider de franchir : l'apprenant qui **saurait** apprendre, mais qui ne **voudrait** (ou ne **pourrait**, pour des raisons d'ordre psychologique, par exemple) pas prendre en charge son apprentissage, serait totalement justifié de ne pas se servir de ses capacités (ce n'est pas parce que je sais conduire que l'on devrait me refuser le droit de rouler avec un chauffeur !).