

**FORMER LES APPRENANTS A
APPRENDRE :
LES LEÇONS D'UNE EXPERIENCE**

Marie-José GREMMO

Abstract

Training learners to develop their learning competence is vital to the success of resource centres. This training is often done through counselling sessions while learners are learning a language, but the development of large resource centres dealing with several foreign languages, means devising forms of learner training which are not specific to particular languages. This article discusses the feasibility of such learner training sessions : it analyses their potential contents and pedagogical structure. An experimental learning-to learn session, offered in the framework of an in-service course for an large French firm, is then presented and analysed.

Est-il possible de mettre en place et de définir les contenus d'une formation à l'Apprendre à Apprendre *séparée* d'une situation d'apprentissage de langue ? La recherche de réponses à cette question est importante. A l'heure actuelle, on assiste à la mise en place de nombreux centres de ressources, espaces-langues ou autres médiathèques de langues, parce qu'on y voit, à juste titre, un moyen dynamique et souple de répondre à des demandes de formation en langues qui se font de plus en plus variées. Cette variété des demandes tient notamment à la variété des langues demandées : la multiplicité des contacts internationaux multiplie le nombre de langues étrangères avec lesquelles un individu peut entrer en contact. Dans le monde universitaire, par exemple, les programmes d'échange, comme Erasmus ou Lingua, font se rencontrer des étudiants très différents. Ainsi, dans le cadre de la Maîtrise de Français Langue Etrangère de l'Université Nancy 2, nous disposons de 4 bourses pour des séjours en Norvège et de 7 bourses pour le Portugal. Dans chacune des institutions hôtes, les cours seront donnés en français, mais nos étudiants nancéiens auront à vivre leur vie quotidienne dans un environnement qui ne sera pas nécessairement francophone. Ils demandent donc une formation dans ces langues. De même, notre université a affaire à des arrivées régulières mais dispersées d'étudiants étrangers dont les compétences en français ne sont pas toujours suffisantes pour une adaptation rapide à leur environnement français : ces étudiants aussi réclament des possibilités de travailler leur français.

De plus en plus, les centres de ressources sont donc conçus comme des centres multilingues, où le lieu de travail et l'équipement mis à disposition servent à des apprenants pour apprendre des langues différentes.

Les futurs utilisateurs de ces centres de ressources ne sont pas tous des apprenants compétents. L'une des tâches incontournables que doivent assurer les concepteurs ou les responsables de tels centres de ressources multilingues est donc de former les apprenants à utiliser pleinement les ressources mises à leur disposition. Ainsi, il apparaît à la fois de plus en plus nécessaire et de plus en plus judicieux de concevoir des formations qui ne fassent pas référence à une langue étrangère précise. C'est ce sur quoi nous réfléchissons au CRAPEL depuis quelques années.

L'article qui suit sera composé de deux parties. Dans la première, nous décrirons notre conception d'une formation à l'utilisation d'un centre de ressources. Dans la seconde partie, nous relaterons une expérience de formation qui a eu lieu pour un centre de ressources multilingues d'une grande entreprise française. La relation de cette expérience nous permettra de tirer quelques conclusions quant au contenu et à l'organisation d'une telle formation, et à la conception de la structure de soutien proposée par un centre de ressources.

I - FORMER A APPRENDRE

1. Centres de ressources et autodirection

Former les apprenants à utiliser un centre de ressources est nécessairement, pour nous, les former à prendre en charge leur apprentissage de langues : les centres de ressources, quoi qu'on en pense, ne reproduisent pas les conditions d'un enseignement. En effet, le centre de ressources met l'apprenant en face à face direct avec les ressources. Ce moment a toujours lieu : même si tout le reste a été déterminé en dehors de lui, l'apprenant se retrouve toujours, à un moment donné, seul face à sa machine, seul face au document. Il y a là "prise de contrôle" par l'apprenant, et début d'autodirection. Il faut donc s'assurer que cette prise de contrôle soit la plus efficace possible, c'est-à-dire que l'apprenant ait, le plus tôt possible et le plus largement possible, la responsabilité de son apprentissage. La mise en place d'un centre de ressources implique donc la mise en place d'une structure d'apprentissage en autodirection.

Le concept d'apprentissage auto-dirigé implique que l'apprenant sache organiser son cheminement d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant doit savoir prendre toutes les décisions nécessaires à un apprentissage réussi : définir des objectifs, choisir des contenus et des supports, choisir des techniques de travail, gérer le déroulement de son travail (notamment en termes de temps, horaires et durée) et aussi évaluer son apprentissage, à la fois en termes des éléments langagiers acquis (les objectifs ont-ils été réalisés ?) et des procédures utilisées (comment ces objectifs ont-ils été réalisés ?). Mais les apprenants réels que nos institutions

¹ Cf. Holec (1980).

rencontrent ne savent pas toujours mettre en place un apprentissage autodirigé, leur compétence d'apprentissage n'est pas complète : ils doivent **apprendre à apprendre**. La mise en place d'un centre de ressources doit donc aussi nécessairement prévoir la mise en place d'une structure de soutien qui aide l'apprenant à s'autodiriger de manière efficace. Ces structures de soutien peuvent être organisées pour apporter de l'aide à l'apprenant *au cours* de son parcours d'apprentissage en langues². On peut également envisager de mettre en place une structure qui intervienne avant le moment d'apprentissage en langue, c'est-à-dire une formation à l'apprendre à apprendre *séparée* d'un moment d'apprentissage spécifique et d'une langue étrangère spécifique. C'est ce que vise à faire la formation que nous relatons dans la deuxième partie.

2. Apprendre à apprendre

Définir, déterminer, choisir, gérer, évaluer : l'apprentissage d'une langue étrangère est une succession de prises de décisions. Comme pour toute situation de prise de décision, les décisions qui relèvent de l'apprentissage se prennent selon des critères qui permettent d'analyser la situation, de peser les solutions possibles, d'en sélectionner certaines et de les mettre en oeuvre. Un apprenant en langues compétent est donc un apprenant qui possède des critères de décision qui lui permettent de mettre en oeuvre un apprentissage efficace. Ces critères de décision doivent être **pertinents et cohérents**. **Pertinence** par rapport aux domaines concernés, qui sont l'apprentissage d'une langue étrangère, la langue étrangère elle-même, la méthodologie d'apprentissage. **Cohérence** des critères à travers les différentes étapes : les critères utilisés pour le choix des documents ne doivent pas contredire les critères utilisés pour la définition des objectifs ; les critères utilisés pour le choix du rythme doivent correspondre aux types d'activités choisies, par exemple.

Apprendre à apprendre une langue étrangère, c'est développer ses savoirs et ses savoir-faire dans tout ce qui touche l'apprentissage de langue. Certains savoirs sont relativement théoriques, comme la notion de correction linguistique ; certains savoir-faire sont très pratiques, comme de savoir manipuler efficacement un

² Cf. dans ce même numéro, M.J. Gremmo, "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil".

magnétoscope. Nous ne redéfinirons pas ici plus précisément quels sont ces savoirs et savoir-faire³ : les savoirs concernent le domaine du langage (en fait, tout ce qui permet de répondre à la question "qu'est-ce qu'une langue ?"), et celui de l'apprentissage ("qu'est-ce qu'apprendre une langue ?"). Les savoir-faire portent sur les types d'activités et leurs modes de réalisation, les types de documents et leurs utilisations pour un apprentissage de langue.

La formation des apprenants dans les domaines de savoirs comportera deux dimensions : l'apport de connaissances plus adéquates (on peut ainsi citer la différenciation oral/écrit) et les conséquences que ces connaissances ont dans l'établissement d'un programme d'apprentissage (à quoi servent les exercices structuraux par exemple). On peut dire que ces connaissances spécifiques concernent certains concepts développés par les sciences du langage et la psychologie de l'apprentissage, puisque les savoirs visés s'appuient fortement sur ces domaines. Pour les savoir-faire, il s'agira d'augmenter la quantité et la qualité des techniques méthodologiques dont les apprenants disposent. La formation Apprendre à apprendre se fait dans une optique très précise, celle de permettre à l'apprenant de se prendre en charge : on ne cherche donc pas à former des spécialistes de sociolinguistique ou de neuropsychologie, ni des *enseignants* de langues, mais des *apprenants efficaces*.

3. Les représentations

Aider l'apprenant à développer ses connaissances, c'est, en fait, l'aider à objectiver, puis dépasser les représentations qu'il se fait de l'apprentissage de langue. En effet, aucun apprenant n'est "une terre vierge" quand il entame un apprentissage de langue (même dans une structure d'enseignement). Tous les apprenants ont des idées plus ou moins exactes sur le langage en général, sur leur langue maternelle et les autres langues, qu'ils les aient apprises ou non. Ces idées tiennent souvent du stéréotype : l'anglais est la langue qui sert partout, l'allemand est difficile, le français est une langue pour les filles, le japonais fait tout à l'envers, etc. La façon dont les apprenants se représentent le langage en général a aussi son importance : la langue correcte est la langue qu'on écrit, on ne peut vraiment bien exprimer ce qu'on pense que dans sa langue

³ Cf. H. Holec (1994).

maternelle, etc. Ces représentations constituent ce que nous appelons la **culture langagière** de l'apprenant. Parallèlement, chaque apprenant a également une **culture d'apprentissage**, qui concerne toutes les représentations qu'il a sur l'apprentissage de langues, comme par exemple, de penser qu'on apprend en imitant, ou qu'il faut beaucoup mémoriser pour apprendre.

Chaque apprenant a constitué ces cultures par trois types d'apports :

- son passé éducatif : la façon dont on lui a enseigné sa langue maternelle et dont on lui a enseigné des langues étrangères a nécessairement une grande influence sur sa vision du monde langagier. Ainsi, il n'est pas surprenant que des Français d'âge adulte pensent que seule la langue écrite est correcte, puisque l'enseignement qu'ils ont suivi portait essentiellement sur l'acquisition du code écrit .

- l'"air du temps" : c'est-à-dire la vision de la société dans laquelle il vit, ce qu'il peut retirer des publicités, de prises de position socio-économiques ou autres. Ainsi, des slogans publicitaires comme "Apprenez l'anglais sans effort dans votre fauteuil" laissent des traces dans les représentations des non-spécialistes. Lorsque la société accorde une valeur positive au développement d'échanges internationaux (comme c'est le cas actuellement en France), cela aussi a des répercussions dans la culture langagière des gens.

- son expérience personnelle : les contacts qu'il a eus avec des interlocuteurs étrangers, l'importance personnelle que l'apprenant (ou son milieu familial) donne aux langues, jouent un rôle non négligeable.

Ces trois types d'apports se confondent dans la construction des cultures langagière et d'apprentissage. Mais pour la mise en place d'une formation Apprendre à apprendre, il est important de connaître les caractéristiques les plus évidentes de ces trois points d'ancrage. En effet, cela permettra de prévoir, dans une certaine mesure, certaines des représentations que l'on peut attendre des apprenants.

⁴ Cf. M.J. Gremmo (1981), pour un aperçu de l'influence qu'a, pour des Français, la façon dont le français est enseigné à l'école.

Former à apprendre signifie permettre à l'apprenant de faire évoluer ses représentations vers des savoirs à la fois plus objectifs et plus précis : l'apprenant y acquiert des connaissances "scientifiques". L'évolution de représentations est un processus qui peut se révéler long et difficile, notamment parce que l'apprenant n'a pas toujours conscience des critères sur lesquels il fonctionne réellement, ou parce qu'il y a parfois aussi manque de cohérence entre ce qu'il fait et ce qu'il pense penser.

4. Les savoir-faire méthodologiques

Ce sont des éléments beaucoup plus facilement visibles et objectivables : les apprenants savent ou ne savent pas manipuler des équipements, réaliser les exercices, etc. Cependant, là aussi, ces savoir-faire sont influencés par les représentations de l'apprenant. Ainsi, si l'apprenant pense qu'on ne peut pas apprendre en s'amusant, il va plus ou moins inconsciemment rejeter tout ce qui pour lui ressemble à un jeu : il pourra ainsi être réticent à utiliser la vidéo, qui est pour lui une activité de loisir.

Développer chez les apprenants des savoir-faire méthodologiques implique qu'ils puissent les expérimenter, en tenant compte de leurs conditions d'utilisation, mais aussi qu'ils connaissent les raisons de leur efficacité : l'évolution est donc là aussi liée à l'évolution des savoirs.

Les techniques présentées à l'apprenant doivent pouvoir s'ancrer sur des connaissances pertinentes, sinon l'apprenant les abandonnera très vite.

5. Enseigner à apprendre

Le terme Apprendre à apprendre recouvre en fait un nouveau domaine de connaissances théoriques et pratiques, que les apprenants doivent acquérir. Comment cette acquisition peut-elle se faire ? Les premières propositions de développement des capacités d'apprentissage des apprenants ont été faites dans le cadre de systèmes en auto-direction : l'apprenant apprend à apprendre en

apprenant une langue donnée⁵. Cela se fait donc dans une certaine mesure en auto-direction. Mais puisqu'on définit un nouveau domaine de connaissances à transférer, on peut également envisager de réaliser ce transfert dans une structure d'enseignement : on peut donc enseigner à apprendre. Si centres de ressources et autodirection sont intimement liés, il n'est pas nécessaire que le développement des capacités d'apprentissage de l'apprenant se fasse uniquement dans un processus auto-dirigé. Une structure d'enseignement présente des aspects qui peuvent être mis à profit : on peut ainsi envisager de sensibiliser rapidement des groupes d'apprenants aux principaux points concernés.

II - L'EXPERIENCE RENAULT

1. Le cadre de l'expérience

a) la demande

La demande de Renault se situe en 1991. A cette époque, la firme automobile française Renault doit faire face à une continuelle demande de formation en langues de la part de son personnel. Son département Langues voit dans les centres de ressources une réponse possible à cette demande, et a choisi deux lignes directrices pour sa politique en langues :

- implantation de centres de ressources dans les différents sites Renault (en Avril 91, un centre de ressources existait au siège social, 2 s'ouvriront dans 2 sites différents en octobre 91) ;

- formation du personnel : la firme Renault envisage d'inclure "savoir apprendre les langues étrangères" dans les compétences qu'elle demande à ses cadres et à ses employés. Elle veut proposer des formations en ce sens.

Une formation expérimentale à l'Apprendre à Apprendre est mise en place par le CRAPEL. Cette formation a comme objectif de développer la capacité des apprenants à apprendre "sans enseignement", en mettant à profit les supports en libre accès disponibles dans un centre de ressources. Pour le CRAPEL, il s'agit

⁵ Ainsi que cela se fait, par exemple dans le Système d'Apprentissage Auto-dirigé avec Soutien (SAAS) du CRAPEL.

de plus de mesurer la faisabilité d'une formule différente pour le développement de l'autonomie de l'apprenant, et plus particulièrement de savoir dans quelle mesure apprendre à apprendre une langue étrangère peut se faire *avant* d'apprendre une langue étrangère particulière, et se faire dans une structure qui comporte des phases d'enseignement.

b) le public

Cette formation expérimentale a concerné 2 groupes d'apprenants travaillant chez Renault. Chaque groupe comptait 15 participants. En 1991, le groupe est constitué de cadres moyens et supérieurs travaillant au siège social, où existe déjà un centre de ressources auquel ils ont accès. En 1992, le groupe est constitué d'employés et de cadres travaillant dans les deux autres sites, où les centres de ressources ne sont pas encore opérationnels. La moitié des participants de ce deuxième groupe suit un enseignement d'anglais en cours du soir pris en charge par Renault.

Les participants ont été explicitement recrutés pour une formation "Apprendre à Apprendre", et non pour une formation en langues. Le prospectus de présentation le précisait bien. Il indiquait en outre que la langue utilisée pour le travail pratique serait l'anglais. Les participants connaissent donc dès le départ les lignes générales du contenu de la formation, et savent qu'ils ne doivent pas s'attendre à une formation linguistique.

Les participants ont été recrutés sur une base volontariste. Leurs motivations sont très variées : certains utilisent déjà le centre de ressource ouvert, d'autres n'envisagent pas à court terme un apprentissage en langue, mais jugent la possibilité assez réaliste pour s'intéresser à la formation Apprendre à Apprendre, d'autres enfin trouvent la proposition de formation intéressante en soi.

2. L'organisation de la formation

a) l'organisation temporelle

La formation a eu une durée globale de 24 heures, à raison d'une séance hebdomadaire de 3 heures pendant 8 semaines. Les séances ont toutes été animées par un groupe de 2 formateurs du CRAPEL. Certaines activités ont eu lieu par sous-groupe.

b) l'organisation du contenu

La formation a abordé les trois domaines que nous avons décrits dans la première partie :

- a* - le domaine concernant la langue et son fonctionnement, la "culture langagière" de l'apprenant ;
- b* - le domaine concernant l'apprentissage, la "culture d'apprentissage" de l'apprenant ;
- c* - le domaine de la méthodologie de l'apprentissage.

Les domaines *a* et *b* ont occupé la moitié du temps de formation, le domaine *c* l'autre moitié. La répartition a changé entre les deux sessions :

- pour le premier groupe, en 1991, le travail a été réparti ainsi : lors de chaque séance de 3 heures, 45 minutes étaient consacrées à un travail sur le domaine *a*, 45 minutes sur le domaine *b* et 1 heure 30 sur le domaine *c*. Ce choix pédagogique d'aborder les 3 domaines parallèlement avait été fait en fonction du public : nous avons en effet pensé qu'un public non spécialiste des questions de didactique, composé de professionnels plus souvent confrontés à des actions concrètes qu'à des analyses théoriques, réagirait négativement à un travail de réflexion trop long sur des aspects qu'il jugerait périphériques. En pratique, cette répartition a été difficile à respecter, le poids des différents domaines n'étant pas le même.

- pour le deuxième groupe, en 1992, nous avons de ce fait concentré la réflexion sur les savoirs au début pendant les 4 premières séances : la première étant consacrée à la culture d'apprentissage, les 3 autres à la culture langagière. Les 4 dernières séances ont concerné la méthodologie.

A la fin de chaque séance (à partir de la 4^o séance pour le 2^o groupe), un programme de travail sur l'anglais, à effectuer pendant la semaine, a été proposé aux participants. Ce programme de travail répond à plusieurs préoccupations :

- l'objectif principal est de fournir aux participants des phases de mise en pratique des éléments d'information donnés dans les séances : ce travail doit leur permettre de vérifier et d'intégrer les "découvertes" faites lors des séances avec les formateurs. C'est

l'anglais qui a été choisi, à la fois parce que c'est la langue qui concerne le plus d'apprenants chez Renault, et parce que nous pouvions ainsi nous servir des documents que nous utilisons dans le système en autodirection du CRAPEL.

- d'autre part, ce programme permet aux participants un certain volume de travail d'apprentissage de langue. Ce travail a ainsi l'avantage de supprimer le côté quelque peu artificiel qu'une formation à l'apprendre à apprendre peut revêtir pour un non-spécialiste. Les participants ont eu l'impression d'avoir appris quelque chose en anglais, bien qu'ils aient été avertis dès le départ que la formation n'était pas une formation en anglais,

- ce programme de travail permet enfin aux participants, notamment à ceux qui n'utilisent pas encore un centre de ressources, d'entrer dans un processus de travail auto-dirigé, et de prendre ainsi conscience des avantages et des inconvénients d'un tel système. Hormis la première séance pour le premier groupe, les 4 premières pour le deuxième, les séances ont toutes comporté une phase de "conseil" proprement dit où les participants pouvaient aborder les problèmes rencontrés lors de leur travail, sans référence particulière parfois aux éléments traités dans la séance. La 8e séance a été, en partie pour le 1^o groupe, entièrement pour le second, consacrée à des entretiens de conseil individuel, pour que chaque apprenant détermine un programme de travail pour les deux mois suivants.

3 - Contenu de la formation

A - LES DOMAINES DE SAVOIRS : CULTURE LANGAGIERE ET CULTURE D'APPRENTISSAGE

Rappelons que les domaines *a* et *b*, culture langagière et culture d'apprentissage, concernent les représentations que l'apprenant a de la langue et de son fonctionnement, et de l'apprentissage. Ils visent donc les *savoirs* utilisés lors des prises de décisions, qui amènent l'apprenant à construire un cheminement d'apprentissage efficace.

Pour ces deux domaines, nous avons décidé de partir des représentations existantes des participants pour leur apporter les informations nouvelles qui leur permettraient de faire évoluer ces représentations. Il était évident qu'en douze heures de formation,

nous ne pouvions envisager de nous attaquer à toutes les idées reçues. De plus, certaines informations semblaient plus faciles à faire passer dans une formation de ce type. Nous avons donc sélectionné un ensemble de notions que nous avons abordées systématiquement. Ces notions ont été résumées sous forme de phrases-clés⁶.

Pour chacune de ces notions, il nous a paru difficile de demander aux apprenants d'explicitier leurs représentations du concept. Tout d'abord, il est parfois difficile à des apprenants de formuler explicitement les critères sur lesquels ils fonctionnent. Ils se seraient sans doute sentis mis en cause, et auraient ainsi eu tendance à défendre leurs points de vue, ce qui aurait été contraire à ce que nous recherchions. Par contre, grâce notamment à l'expérience acquise dans le Système d'Apprentissage Auto-dirigé avec soutien, nous pouvions dans une large mesure prévoir ces représentations. La mise au point des activités s'est aidée de ces prévisions. Pendant les séances, nous avons procédé de la manière suivante :

- nous avons proposé aux participants d'effectuer de petites activités, soit en français (leur langue maternelle), soit en anglais (la langue apprise), soit dans une autre langue, ou des travaux pratiques sur documents
- il s'en est suivi une brève discussion (de 5 à 10 mn) sur les activités pratiquées, discussion qui nous a permis d'apporter les informations nouvelles.

D'autre part, il ne faut pas oublier que le programme de travail hebdomadaire comportait des activités qui permettaient aux participants d'utiliser ces informations nouvelles : nous pouvions donc être amenés à reprendre certains éléments abordés.

Des exemples vont être donnés pour chacun des 2 domaines de culture.

1. Culture langagière

Les phrases-clés discutées ici sont les suivantes :

- on n'écrit pas comme on parle
- s'exprimer c'est savoir formuler différemment la même chose

⁶ Cf. annexe

- en compréhension, on n'écoute pas tout, on écoute pour réaliser un objectif
- la langue est aussi une culture.

a) parler et écrire

L'idée reçue qui prévaut chez les apprenants est que la langue est un code unique : l'écrit est la transcription écrite de la langue orale, et l'oral n'est que l'oralisation de la langue écrite. La représentation nouvelle à laquelle nous voulions aboutir est le concept linguistique de codes spécifiques pour le canal écrit et le canal oral.

Les activités mises en place visent à mettre en évidence cette spécificité :

- par un travail sur le français :

Les participants ont présenté la même information (l'impossibilité d'assister à une réunion), à la même personne (leur chef de service) à l'oral et à l'écrit. La réflexion a porté sur les différences tant lexicales que discursives que comportaient leurs réalisations, pour démontrer que leur message oral n'était pas la simple oralisation de ce qu'ils avaient rédigé dans leur message écrit, et vice versa.

- par un travail en anglais :

Les participants ont lu une histoire drôle racontée dans un magazine et ont ensuite écouté la même histoire racontée par un anglophone à des amis. Là aussi, la réflexion a porté sur les différences que l'on pouvait constater.

Un des objectifs de ces activités est d'amener les participants à analyser leurs objectifs langagiers en termes d'aptitudes, en les liant aux spécificités que chaque canal, l'oral et l'écrit, implique pour le code à acquérir.

b) Le lexique en expression orale

Les représentations les plus fréquentes font une analyse très limitative du lexique. Pour la plupart des apprenants, il n'existe pour chaque objet, pour chaque idée, qu'un seul terme lexical, "le mot juste". Ils ne peuvent donc pas s'exprimer s'ils ne connaissent pas ce mot juste. Si le locuteur natif, lui, parle bien, c'est notamment parce qu'il possède l'ensemble de ces mots justes.

Les activités, là encore, ont porté sur le français et l'anglais.

- en français :

On a demandé à un certain nombre de participants de décrire à d'autres le dessin d'un objet imaginaire. D'autres participants observateurs notaient les termes utilisés. La réflexion a porté sur la manière dont les participants (des locuteurs natifs) avaient résolu les problèmes lexicaux qui se posaient à eux. On a notamment cherché à mettre en évidence le fonctionnement de stratégies de compensation, et à montrer comment cette résolution de problèmes se construit au fur et à mesure du discours.

Une deuxième activité a utilisé une ressource lexicale du français oral : l'existence du mot "truc". Dans le texte fourni, où le mot "truc" est par jeu utilisé très fréquemment, on a pu mettre en évidence la variété de choix dont le groupe de locuteurs natifs qu'ils constituaient faisait preuve pour remplacer ce mot fourre-tout.

- en anglais :

Les participants avaient là aussi pour tâche de décrire un dessin. Nous leur avons alors fourni un équipement linguistique et communicatif utile pour la mise en place de stratégies de compensation. Cette activité comportait un certain travail d'ordre linguistique, mais notre objectif consistait à faire prendre conscience de l'utilité de savoir compenser en langue étrangère.

c) Le processus de compréhension

Dans ce domaine, les représentations des apprenants sont très souvent erronées, mais de plus, elles constituent un grand frein pour la mise en place d'un apprentissage efficace.

Ainsi, les apprenants croient généralement que la compréhension orale repose sur la discrimination totalement correcte des sons du message, ce qui explique la grande importance donnée par tout apprenant à la reconnaissance de tous les mots d'un message.

Dans une activité portant sur le français, nous avons cherché à montrer que cette faculté de discrimination n'était pas parfaite chez le locuteur natif. Les participants avaient à transcrire un nom propre (celui du chef d'orchestre Ernest Ansermet). Chez ceux qui ne connaissaient pas cette personne, les erreurs de transcription ont

été nombreuses et portaient sur les difficultés traditionnelles du français pour les étrangers : mauvaise discrimination des voyelles nasales (certains entendent Onsermet) ou des oppositions consonantiques (Ansermet/Ansernet), mauvaise segmentation (certains entendent Ernest Ponsermet). On a pu aussi montrer comment le contexte peut amener à mal "discriminer" : comme le document indique, avant de citer son nom, que c'est un chef d'orchestre suisse, certains "entendent" que son prénom est Werner. Ces erreurs ont grandement étonné les participants : ils étaient convaincus que tout locuteur natif pouvait sans grande difficulté discriminer tous les sons de sa langue maternelle.

Nous avons ensuite voulu montrer qu'un locuteur natif n'écoute pas le message dans son entier, mais selon les éléments qu'il juge importants. Ainsi, nous leur avons fait écouter l'enregistrement d'un répondeur d'une salle de cinéma en leur ayant auparavant donné des consignes pour qu'ils fassent leur choix ("vous n'êtes libres qu'à 21 heures", par exemple). Après l'écoute ils ont rendu compte de leur choix. Puis, sans réécouter, ils ont dû répondre à une question portant sur un détail qui ne correspondait pas aux consignes : la plupart ont été incapables d'y répondre. Cette activité permet de sensibiliser les participants à la notion de stratégie d'écoute.

Un autre stéréotype sur le processus de compréhension est qu'il n'y a qu'un traitement possible d'un document (écrit ou oral) : nous avons donc mis en évidence, par un travail sur différents documents écrits (annuaire téléphonique, journal, roman) comment le lecteur lit différemment suivant l'objectif qu'il s'est assigné.

d) La dimension interculturelle

Une des idées reçues ici est que la culture est extérieure au langage et se réfère à des produits prestigieux (les arts ; l'histoire etc.). L'information nouvelle que nous voulions apporter est que la culture est présente dans toute situation de communication, car elle constitue l'arrière-plan implicite sur lequel se construit le discours.

Certaines activités ont porté sur un thème éminemment culturel, l'humour. A l'aide de dessins humoristiques, nous avons discuté comment le dessinateur se servait des connaissances qu'il jugeait connues de tous ses lecteurs. En faisant varier l'actualité de ces dessins, nous avons pu faire constater aussi combien certaines de ces connaissances partagées sont temporaires. D'autres activités

ont demandé aux participants de repérer, dans des textes français, puis anglais, les éléments de connaissances partagées utilisés par les auteurs des articles.

2. Culture d'apprentissage

Les concepts-clés que nous avons cherché à faire passer sont moins nombreux⁷. Il nous a semblé que, comme ces concepts sont relativement éloignés des idées reçues des participants, il fallait y consacrer plus de temps. D'autre part, ils semblent aussi plus difficiles à démontrer par un travail sur activités que par une exposition "théorique".

Deux exemples seront abordés ici.

a) Apprendre n'est pas imiter, c'est construire des règles

Les préconceptions dont les participants font preuve pour le processus d'apprentissage relèvent d'une vulgarisation du modèle behavioriste : apprentissage par coeur, apprentissage par imitation, acquisition d'automatismes par des exercices, importance de l'existence d'un modèle correct que l'on cherche à imiter, rôle négatif de la faute, importance de la correction.

Les informations nouvelles ont donc visé à montrer que l'apprentissage impliquait un traitement des données par l'apprenant, et que celui-ci construit des règles qui ne sont ni totalement exactes, ni permanentes.

Une activité a comporté un travail sur une langue inconnue des participants, le swahili. Nous leur avons fourni un petit corpus de formes verbales, accompagnées de leurs traductions en français. La tâche a consisté pour eux à analyser ce corpus pour y repérer radicaux sémantiques, pronoms personnels et désinences grammaticales, puis à créer des formes non présentées dans le corpus de départ. Nous avons ainsi pu mettre en évidence le traitement fait par l'apprenant, qui analyse et catégorise les données fournies. Cette analyse, qui n'est pas toujours juste dès le départ, lui donne rapidement la possibilité de créer, et pas seulement d'imiter, des éléments linguistiques, par la mise en pratique des règles développées lors ce traitement.

⁷ Cf. liste des phrases-clés en annexe

Les règles temporaires sont testées en situation et les erreurs faites permettent de les évaluer : nous avons donc travaillé sur des erreurs d'enfants (nous leur avons par exemple demandé de se souvenir des erreurs de leurs enfants), pour montrer comment ces erreurs étaient le signe du travail d'analyse effectué par l'enfant au cours de son apprentissage.

Les conclusions que nous avons cherché à mettre en évidence sont les suivantes :

- l'apprenant doit s'engager dans un processus de découverte,
- il ne doit hésiter à faire des erreurs, puisqu'elles lui sont utiles pour progresser.

b) Il existe différents styles d'apprentissage.

La plupart des apprenants pensent qu'il n'existe qu'une seule manière d'apprendre, et que, de ce fait, tous les apprenants sont identiques. Notre travail a donc consisté à mettre en évidence la variété de styles d'apprentissage que l'on pouvait trouver parmi les participants à la formation : variété à la fois dans les styles cognitifs et dans les comportements langagiers. Cette diversité les a d'autant plus surpris qu'ils se voyaient comme une population homogène.

Pour ce faire, nous avons utilisé des questionnaires déjà existants⁸. L'un demande aux apprenants quelles sont leurs activités d'enseignement préférées. Un autre les sensibilise aux différents processus mentaux qu'on peut mettre en oeuvre pour apprendre. Ces questionnaires étant rédigés en anglais, ils ont aussi été pour les participants un temps de travail linguistique.

Dans le même ordre d'idée, un questionnaire en français a permis d'introduire certains critères de distinction des styles cognitifs⁹.

⁸ Cf. WILLING (1989) et RUBIN-THOMPSON (1982)

⁹ Cf. NARCY (1991)

B - LES SAVOIR-FAIRE : LA METHODOLOGIE

Le domaine de la méthodologie de l'apprentissage, concerne les *savoir-faire* techniques que l'apprenant doit posséder pour pouvoir effectuer un apprentissage. Ces savoir-faire méthodologiques vont des savoir-faire les plus concrets, comme savoir manipuler un cassetophone ou une cabine de laboratoire de langue, à des savoir-faire plus élaborés, comme savoir évaluer un exercice proposé dans un manuel, ou même savoir construire soi-même des activités pour un objectif déterminé. Dans une certaine mesure, ces savoir-faire reposent sur les savoirs développés dans les domaines *a* et *b*. Au cours de cette formation, nous avons souvent mis en évidence les concordances conceptuelles entre les trois domaines.

Pour la méthodologie, nous avons adopté une démarche différente. Le domaine a été exploré de la manière suivante :

- présentation des techniques, explication et démonstration par l'animateur du CRAPEL ;
- expérimentation par les participants en séance, puis lors du travail hebdomadaire entre deux séances ;
- dans la séance suivante, discussion et évaluation des expériences faites lors du travail hebdomadaire.

Nous allons développer ici le travail que nous avons proposé pour la compréhension écrite.

Lors de la première phase, l'animateur a présenté aux participants toute une série de documents et d'activités de compréhension écrite. Puis ces derniers les ont immédiatement utilisés, mais le laps de temps qu'ils ont pu consacrer à chaque activité a été relativement court. Cette phase de travail a permis à l'animateur de démontrer les aspects positifs et négatifs de chaque activité ou de chaque document, et d'exposer les critères qui interviennent dans les choix : types d'exercice (compréhension globale, détaillée, travail de grammaire, lexique), nécessité ou non d'une préparation, importance du domaine de référence (peu ou bien connu de l'apprenant), etc.

Lors de cette exposition, l'animateur CRAPEL a également précisé les liens que cette partie méthodologique avait avec les éléments travaillés dans les deux autres domaines. En ce qui concerne la culture langagière, il a ainsi fait référence aux éléments portant sur l'aptitude de compréhension écrite (mise en relation de

l'existence de questions de compréhension avec la notion d'objectifs de compréhension et de stratégies de lecture, par exemple).

Dans le domaine de la culture d'apprentissage, le rôle de l'implicite culturel dans la prise d'indices textuels pour la réalisation de l'objectif de lecture a de nouveau été souligné.

Le programme de travail hebdomadaire visait à permettre aux participants d'utiliser ces informations nouvelles, et ainsi de les intégrer de manière active à leurs savoir-faire déjà existants. Pour la compréhension écrite, le programme comportait :

- un texte relativement bref tiré d'un manuel de style journalistique. Ce texte était accompagné de questions en anglais publiées à la suite du texte ;
- un texte un peu plus long, de style romanesque, tiré d'un manuel, avec questions de préparation (recherche de vocabulaire, par exemple) et de compréhension données en français avant le texte ;
- un texte authentique relativement court sur un sujet d'intérêt général, tiré d'une revue économique ;
- un texte authentique court portant sur un domaine très proche des participants (la firme Volvo), tiré d'un journal à grand tirage, présenté en parallèle avec un texte français sur la même firme, qui ne comportait pas les mêmes informations ;
- un texte authentique long, tiré d'un magazine américain, portant sur le domaine de spécialité des participants (l'avenir de General Motors).

Le choix de ces divers documents devait permettre aux participants de manipuler les différents critères exposés par l'animateur, par exemple :

- en ce qui concerne le document lui-même : domaine de référence, longueur du document, type de discours ;
- en ce qui concerne les activités proposées : utilisation du français, existence ou création d'activités de préparation, utilisation d'un document authentique comme document d'apprentissage.

Une phase de discussion, lors de la séance suivante, a permis aux participants d'exprimer leurs satisfactions et leur réserves. Le changement d'habitudes méthodologiques requiert du temps et de la motivation. Ainsi, dans chaque groupe, on a pu constater que tous les participants avaient utilisé les documents didactisés, mais que seuls certains d'entre eux s'étaient intéressés aux documents authentiques bruts. Parmi ceux qui l'avaient fait, peu d'entre eux

avaient été au-delà d'une lecture "naturelle" du document et avaient cherché à en faire une utilisation plus didactisée. Lors de la discussion, l'animateur est de ce fait revenu sur ces différents points pour insister sur les savoir-faire nouveaux.

4. Evaluation de la formation

Une séance d'évaluation s'est déroulée deux mois après la fin de la formation. Cette séance a évalué à la fois la formation Apprendre à apprendre et le travail effectué par les participants pendant ces deux mois de travail en auto-direction.

Dans l'ensemble, les animateurs et les participants ont porté un jugement positif sur cette formation : les activités proposées semblent avoir de manière satisfaisante sensibilisé les participants aux concepts abordés. Beaucoup de participants disent avoir commencé à modifier leurs pratiques d'apprentissage. Certains ont estimé que la formation leur a été d'une grande aide dans leurs parcours d'apprenants en autodirection, en leur permettant d'explicitier ou de structurer des intuitions qu'ils ne savaient pas toujours utiliser efficacement. La plupart des participants jugent cette formation utile, même si elle leur a parfois semblé trop abstraite. Tous affirment qu'ils se sentent maintenant plus en mesure de définir, dans le cadre d'un centre de ressources, des programmes d'apprentissage adaptés à leur cas.

Cependant, nous avons pu constater que, dans cette formation Apprendre à apprendre, la motivation jouait un rôle non négligeable. On peut constater que certains participants n'ont pas fait preuve d'une grande assiduité. Un participant a même abandonné. Cela semble dû au fait que ces participants n'étaient pas particulièrement motivés par l'apprentissage d'une langue au moment de cette formation.

La formation Apprendre à apprendre semble rester liée, pour ce type de public au moins, à l'existence d'un besoin en langue et à la possibilité d'un travail parallèle sur cette langue étrangère. De ce fait, l'une des possibilités que Renault et nous-mêmes voulions tester lors de cette expérience semble irréaliste. Nous pensions possible, et même utile, d'offrir ce type de formation à tout le public potentiel des centres de ressources Renault, en dehors de toute situation d'apprentissage en langues. L'expérience nous a montré

que la réussite d'une telle formation Apprendre à apprendre est assez fortement liée à l'existence d'un besoin en langues. Ceci semble indiquer qu'une formation Apprendre à apprendre doit être vue comme une formation à la carte, mise en place quand le besoin s'en fait sentir. Cette nécessité de souplesse suppose certaines contraintes sur la forme qu'une telle formation peut prendre.

D'un autre côté, les participants ont jugé le temps global trop court. Leurs regrets portent essentiellement sur la partie "méthodologie". Ils ont estimé que le temps consacré à l'amélioration de leurs savoir-faire méthodologiques n'était pas suffisant pour leur permettre de "digérer" les informations présentées, et d'utiliser efficacement les techniques fournies. Certains ont parlé d'un "bombardement" d'idées et de techniques nouvelles, qu'ils n'ont pas pu toutes mémoriser au fur et à mesure de la formation. Dans le même ordre d'idées, certains ont suggéré que des feuilles récapitulatives soient préparées et distribuées : de tels mémentos leur permettraient plus facilement de retrouver les informations fournies.

Enfin il est important de noter que cette formation a eu une influence immédiate sur la manière dont les participants qui le pouvaient se sont servis des ressources mises à leur disposition dans le centre de ressources existant. Il est ainsi apparu des discordances entre leurs demandes, fondées sur une amélioration de leur capacité d'apprentissage provoquée par la formation, et les possibilités qu'offrait le centre de ressources au moment de la formation. De même, certains de ces participants ont évoqué des difficultés de communication avec les conseillers du centre de ressources. Ceux-ci n'avaient pas participé à la mise en place de la formation Apprendre à apprendre. Il apparaît donc nécessaire qu'une coordination étroite s'instaure entre les responsables de l'alimentation d'un centre de ressources, les conseillers disponibles dans le centre de ressources, et les animateurs de la formation à Apprendre à apprendre. Ce dernier point tient peut-être à la spécificité de la situation chez Renault, mais il semble cependant représenter un danger dans la mise en place des centres de ressources : les formateurs à l'Apprendre à Apprendre ont dans une certaine mesure la responsabilité de veiller à ce que le centre de ressources fonctionne selon les critères qu'ils visent à développer chez les apprenants.

CONCLUSION

L'expérience que nous avons menée chez Renault a permis de montrer que la mise en place de formations Apprendre à apprendre, spécifiquement tournées vers le développement des capacités d'apprentissage des apprenants est non seulement possible, mais aussi souhaitable dans le cadre d'un centre de ressources. Une formation à l'Apprendre à apprendre sous forme d'un enseignement spécifique, telle que celle qui vient d'être décrite, présente beaucoup d'avantages. Elle permet en effet de fournir de manière rapide et économique certaines des informations nécessaires à l'utilisation d'un centre de ressources. On peut ainsi former rapidement un grand nombre de personnes, qui auront de ce fait les connaissances minimales pour fonctionner dans un centre de ressources, et pourront l'utiliser sans attendre. Cet aspect est très important pour les centres de ressources qui voient une arrivée massive d'apprenants à certains moments de l'année.

Le contenu spécifique d'une telle formation permet de regrouper des apprenants sans faire référence aux langues étrangères qu'ils veulent apprendre. Cependant, l'expérience Renault montre bien combien il est utile aux participants des sessions d'avoir des phases de mise en pratique parallèlement au travail plus abstrait effectué lors des séances. Comment faire quand les langues concernées ne sont pas les mêmes ? Lorsque cela est possible, on peut proposer aux apprenants de mettre en application les informations présentées, par un travail linguistique sur la langue de leur choix dans le centre de ressources multilingue. Ceci implique que les ressources fournies dans les différentes langues soient de qualité comparable, sinon l'expérimentation ne peut se faire de manière satisfaisante. On peut contourner la difficulté en proposant à tous les apprenants de débiter l'apprentissage d'une langue étrangère inconnue de tous les participants. Ainsi, dans une session de sensibilisation au concept d'apprendre à apprendre en Autriche, les animateurs ont proposé aux participants de commencer l'apprentissage du hongrois, langue qu'aucun d'entre eux ne pratiquait.

La durée que nous avons fixée pour la formation Renault se révèle peu satisfaisante. Cependant, il semble à la fois difficile de l'écourter (les apprenants Renault interrogés craignaient encore

plus l'impression de saturation), et de l'allonger (car on retrouverait alors les contraintes et donc les difficultés de l'enseignement). Une durée d'une vingtaine d'heures nous semble être la moins mauvaise des solutions. Une façon de résoudre le problème peut être de proposer la formation sous une forme plus intensive : de deux à quatre jours¹⁰ suivis, par exemple. Ainsi, certaines universités mexicaines se proposent de regrouper leurs étudiants pour des formations Apprendre à apprendre pendant deux journées au tout début de l'année universitaire .

D'autre part, l'expérience Renault montre très nettement que la mise en place de formations Apprendre à apprendre avec une structure d'enseignement ne permet pas de faire l'économie d'une structure de conseil dans le centre de ressources, de façon à proposer un soutien à l'apprentissage plus personnalisé et plus approfondi. Notre expérience de conseiller nous a montré que les apprenants d'un même horizon partageaient souvent un certain nombre de représentations : les formations Apprendre à apprendre permettent donc de traiter ces points et facilitent la sensibilisation des apprenants. Mais de telles formations s'inscrivent nécessairement dans un temps limité : elle ne peuvent ainsi prétendre résoudre tous les problèmes, ni amener totalement et définitivement chaque apprenant à l'autonomie. De plus, une formation Apprendre à apprendre *en groupe* recrée les avantages et les inconvénients du groupe : les phases de discussion individuelle conseiller/apprenant sont donc utiles pour contrebalancer les limites et les contraintes du travail en groupe. Ainsi, dans la formation Renault, le travail hors séance était fait de manière individuelle, et certains des problèmes rencontrés par certains apprenants n'étaient pas partagés par tous. D'autre part, comme nous l'avons déjà remarqué, le concept d'Apprendre à Apprendre est relativement abstrait pour le public actuel : les activités proposées aux participants Renault leur ont semblé parfois assez éloignées de leurs problèmes concrets, qui constituent le thème central d'une séance de conseil. Enfin, certains éléments du contenu d'une telle formation, notamment certains aspects du processus d'apprentissage, semblent se prêter difficilement à une découverte par activité, alors qu'ils sont mis plus facilement en évidence par une interaction verbale dans le cadre d'un entretien conseiller/apprenant.

¹⁰ La mise en place de centre de ressources pour l'anglais et le français fait actuellement l'objet d'un projet national au Ministère de l'Education Mexicain, projet pour lequel le CRAPEL a été consulté en tant qu'expert.

L'amélioration des capacités à apprendre, commencée dans une formation Apprendre à apprendre, devra donc continuer progressivement et individuellement dans des entretiens de conseil plus individualisés. Les deux types d'approche sont complémentaires : la structure de conseil permet de respecter la spécificité de chaque apprenant que l'apprentissage en auto-direction met en avant. D'un autre côté, le rôle du conseiller est avant tout un rôle interactif : il amène l'apprenant à savoir apprendre par une discussion dialectique. Conseiller et apprenant *parlent sur* l'Apprendre à Apprendre. La formation Renault nous a permis de développer des activités où l'apprenant *agit* de manière concrète : c'est un type de sensibilisation différent qui passe autant par l'action que par la discussion et qui peut être plus satisfaisant pour certains apprenants.