

**APPRENTISSAGE AUTO-DIRIGE ET
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE :
UN CENTRE DE RESSOURCES AU
COLLEGE**

Turid TREBBI

Abstract

In this article, the author presents the self-directed learning scheme she has implemented in her French language classroom in Norway. She finds that choosing a self-directed approach has allowed her both to follow the objectives of the Norwegian national curriculum, and to answer some of her own queries about helping all pupils to become better learners. She describes how she has modified her classroom in order to allow for small-group or individual work, how she has made language material available to her pupils, and how she has organized the working time in "learning to learn phases" in which pupils reflect on their learning behaviours, and "French learning phases" where she acts as a counsellor.

In her conclusion, she shows that her pupils, trained in learning competence as much as in linguistic competence, fare better in French when they proceed to their upper secondary classes.

Le but de cet article est de montrer de quelle manière un centre de ressources, lié à un système d'apprentissage auto-dirigé visant à développer la capacité d'apprentissage des élèves, peut être organisé dans une classe de français langue étrangère de l'enseignement secondaire. La mise en place d'un centre de ressources dans une classe repose au départ essentiellement sur la mise à disposition des ressources que l'enseignant possède. Ce centre de ressources peut ensuite évoluer progressivement, notamment avec les apports des élèves. L'article vise aussi à prouver que l'apprentissage auto-dirigé convient à tous les élèves, même aux élèves en difficulté.

Je présenterai le système d'apprentissage auto-dirigé que j'ai développé entre 1989 et 1991 avec des élèves de 14 à 16 ans. Après une rapide explication de l'organisation de l'enseignement du français dans l'éducation norvégienne, je décrirai le centre de ressources que j'ai mis en place : disposition spatiale, ressources proposées, organisation des activités, ainsi que le rôle que j'ai eu dans le système. A travers des exemples concrets, on pourra aussi se rendre compte du déroulement quotidien du système mis en place.

1. La deuxième langue étrangère dans le système éducatif norvégien

En Norvège, l'apprentissage de la deuxième langue étrangère commence à 14 ans en classe de 4^o. C'est une discipline à option. La première langue étrangère, l'anglais, est obligatoire.

Pendant les deux dernières années du collège, en 4^o et 3^o, 11 heures de cours sont à option sur un total de 60 heures par semaine. Les établissements offrent au choix une série de matières parmi lesquelles on peut trouver par exemple le basket, le foot, la danse, le théâtre, la littérature, l'informatique, l'allemand, le français. L'éventail de choix est lié aux effectifs de l'établissement, donc au budget. Les matières à option sont conçues pour atténuer la pesanteur des matières "théoriques" d'un système qui exige une scolarité obligatoire de 9 ans pour tous les élèves. Pour les options il n'y a pas d'examen, et les notes ne sont pas prises en compte pour l'entrée au lycée.

Dans une telle perspective le statut de la deuxième langue est ambigu. L'enseignement de la deuxième langue n'est pas obligatoire au collège, pourtant les 2 ans effectués au collège représentent la moitié du cursus qui va jusqu'au baccalauréat au lycée classique. Le cursus couvre 4 ans en tout, l'examen ayant lieu après la classe de première. Si les élèves le souhaitent, ils peuvent préparer un examen d'approfondissement. Les élèves qui envisagent de préparer le baccalauréat classique ont intérêt à prendre cette option au collège, sinon ils doivent suivre un cursus plus intensif pendant les 3 ans au lycée, et il ne peuvent pas choisir de suivre des cours d'approfondissement en classe de terminale.

D'autre part, les élèves qui vont dans des lycées professionnels ont aussi intérêt à prendre cette option parce que, pour la grande majorité d'entre eux, c'est leur seule possibilité d'apprendre une deuxième langue à l'école. Jusqu'à présent, il n'y a pas d'enseignement d'une deuxième langue au lycée professionnel, sauf pour les filières Comptabilité et Tourisme.

La mise en place d'un système d'apprentissage auto-dirigé dans l'enseignement secondaire en Norvège est soutenue par les objectifs mêmes de l'Education Nationale tels qu'ils sont définis dans les instructions officielles. En effet, les instructions officielles exigent une pédagogie centrée sur l'apprenant, et un enseignement différencié. En principe, chaque élève a droit à un enseignement "sur mesure", et l'enseignant est censé se baser sur les besoins et les capacités d'apprentissage de chaque élève. L'enseignant jouit d'une grande liberté pédagogique et méthodologique. Il doit cependant respecter l'objectif principal de l'ensemble de l'éducation (le développement de l'identité, de l'indépendance et de la responsabilité de chaque individu), ainsi que l'objectif de la discipline (développer la compétence communicative pour les langues étrangères).

L'examen du baccalauréat consiste normalement en une épreuve de compréhension écrite et une composition d'environ 200 mots. L'évaluation porte surtout sur les aspects formels de la langue.

Au niveau national, une moyenne de 60 % des élèves de 4^o choisissent une deuxième langue. Au cours des deux années de collège, entre 12 et 15 % de ces élèves arrêtent l'étude de cette

deuxième langue et passent à une autre matière à option (Lauglo, H. et Lyso, K.O., 1991). Parmi les 40 % d'élèves restants, beaucoup d'entre eux aimeraient apprendre une deuxième langue, mais trouvent cette matière trop "théorique" ou trop difficile. D'ailleurs, de leur côté, les enseignants considèrent souvent que ces élèves là ne sont pas doués pour les langues, ou qu'ils sont paresseux. En réalité, on tend à déconseiller la deuxième langue à ces élèves.

Dans les collèges norvégiens, le français est donc une discipline à option, avec trois cours de 45 minutes par semaine en 4^o et quatre en 3^o. Il n'y a pas d'examen et l'évaluation est continue, mais "ne compte pas". Il faut aussi ajouter qu'en dehors des grandes villes, la présence du français et des Français est très faible. A côté d'une influence anglo-saxonne considérable en Norvège, le français paraît exotique et difficile. Mais cela constitue aussi son attrait. Nous constatons que beaucoup d'élèves souhaitent apprendre le français, mais n'osent pas commencer.

Dans les années 80, le nombre des élèves choisissant une deuxième langue a baissé. La situation était préoccupante, et, en 1989, le Ministère de l'Education nationale a fait établir un plan d'action pour renforcer la deuxième langue étrangère (Gjorven, R. et Trebbi, T., 1988). En 1989 encore, le Ministère a décidé de mettre en place un projet pilote dont l'objectif était de renforcer la compétence dans la deuxième langue étrangère, aussi bien qualitativement que quantitativement. L'expérience que je vais décrire fait partie de ce projet.

Le projet devait expérimenter des approches plus conformes à l'optique des instructions officielles et mettre au jour des exemples alternatifs à l'enseignement habituel. Le nombre global de cours par semaine a été augmenté de 7 à 9, et les 9 périodes de cours pouvaient être réparties sur 3 ans, de la 5^o à la 3^o, ou bien sur les deux dernières années.

Le projet s'est déroulé de 1989 à 1992 avec dix groupes d'allemand, quatre de français, un d'espagnol et un de russe, dans trois régions de Norvège. Parallèlement les enseignants des régions d'Oslo et de Bergen ont suivi un programme de formation continue, dirigé par Rita Gjorven à Oslo et par moi-même à Bergen. En tant que conseillères pédagogiques, nous avons aussi participé toutes deux au projet avec un groupe d'élèves.

2. L'établissement et le groupe d'élèves concerné

Le collège est situé dans un des faubourgs de Bergen, la deuxième ville de Norvège. Avec 300 élèves, c'est un collège de taille moyenne. Sociologiquement, la plupart des élèves sont issus de classes moyennes.

Dans le collège, les cours commencent à 8h30 et finissent entre 14h00 et 15h00. Ils ont lieu du lundi au vendredi. Les cours sont de 45 ou 90 minutes. Il y a des pauses de 10 minutes entre les cours et une récréation de 30 minutes à 11h00. Les élèves prennent leur repas chez eux vers 16h00 ou 17h00. Après le repas, ils participent souvent à des activités organisées.

En 1989, seuls quatre des 90 élèves de 4^e ont choisi une autre matière que la deuxième langue comme matière à option. Environ deux tiers des 86 autres ont choisi l'allemand, et un tiers le français.

Le groupe de français en question comprend 18 filles et 9 garçons, qui viennent de trois classes différentes. Il n'existe pratiquement pas de support socioculturel pour le français dans leur milieu. Cependant, au cours des deux années, j'ai eu l'impression que les familles étaient très intéressées par l'apprentissage du français de leurs enfants.

Les élèves ont choisi d'étudier le français parce que cette langue leur paraissait d'abord très belle, mais aussi moins compliquée par sa grammaire que l'allemand. Ils pensaient aussi que le français leur serait utile dans leur vie professionnelle.

3. La conception pédagogique de l'expérience

De plus en plus d'élèves ne savent pas comment s'y prendre pour apprendre. La distinction entre les bons et les mauvais élèves est-elle au fond issue de ce fait ? Cette pensée semble correspondre avec la théorie de Pierre Bourdieu, et notamment de ses concepts de champ, *d'habitus* et *de capital* (voir par exemple : Bourdieu, P. et Wacquant, L., 1991).

Pour nous, le "champ", suivant cette théorie, c'est la situation d'apprentissage. Beaucoup d'élèves échouent parce qu'ils n'ont pas

l'habitus ou les dispositions convenables pour s'y intéresser et en tirer profit. Leur *capital* n'est pas reconnu par les dominants du champ, et ils ne sont pas "motivés par le jeu".

Que font ces élèves? Ou bien ils se soumettent au système (cependant pour s'en voir souvent rejetés), ou bien ils se révoltent, ou bien tout simplement ils renoncent à s'investir. Dans les trois cas, le résultat revient au même : l'échec scolaire. Pour ces élèves, évidemment, il est important d'apprendre à apprendre. Il faut souligner qu'il ne s'agit pas d'une simple maîtrise de techniques, mais d'une prise de conscience et d'une prise en charge de leur apprentissage. Cela demande à la fois du soutien de la part de l'enseignant, et une modification de la nature du champ de sorte que le potentiel de chaque individu soit reconnu.

L'idée de base de mon expérience est la suivante : quand l'élève trouve que la situation didactique est appropriée et qu'elle a un sens, il est motivé et prêt à entreprendre même des tâches difficiles. Mais ici, il faut faire la distinction entre d'une part la pédagogie centrée sur l'élève et d'autre part l'apprentissage auto-dirigé avec soutien. La première relève de la thérapie, la deuxième prend l'élève comme il est.

Mon approche pédagogique est basée sur les expériences que j'avais déjà en termes de développement de l'autonomie de l'élève par un apprentissage auto-dirigé avec soutien¹. J'ai pris l'objectif "renforcement de la deuxième langue" des instructions officielles du projet dans le sens "renforcement de l'apprentissage" plutôt que "de l'enseignement".

Un renforcement de l'apprentissage est tout d'abord lié aux conditions créées par la situation didactique elle-même. Au contraire, un renforcement de l'enseignement ne prend pas nécessairement la situation d'apprentissage en considération. Même avec un curriculum centré sur l'apprenant, on demeure figé dans une conception de l'élève comme "objet" beaucoup plus que "sujet", et le rapport entre l'enseignement apprentissage n'est que rarement mis en question. Etant donné que l'activité d'enseigner et l'activité d'apprendre sont deux processus asymétriques, le rôle traditionnel

¹ Les discussions que j'ai eues avec des collègues, surtout dans les pays scandinaves, (Gabrielsen, G. 1987, et Trebbi, T. 1990) ont été une grande source d'inspiration pour ce travail.

de l'enseignant qui veut diriger et contrôler l'apprentissage court le risque de faire obstacle à l'apprentissage au lieu de le promouvoir.

Je suis partie de l'idée que tous les élèves qui le souhaitent sont capables d'apprendre le français, à condition d'une part que l'occasion d'apprendre leur soit offerte et que, d'autre part, ils soient capables de se servir de cette occasion pour apprendre effectivement. Auprès des élèves, je définis ces deux conditions comme "la situation d'apprentissage ouverte" et "l'espace d'apprentissage propre à chaque individu".

Une "situation d'apprentissage ouverte" est caractérisée par le fait qu'elle s'ouvre à l'apprentissage de tous les élèves, quels que soient leur styles, leurs stratégies ou leurs capacités. A l'intérieur des potentialités offertes, les élèves doivent créer leur "propre espace d'apprentissage", c'est à dire utiliser leurs savoir-faire pour prendre eux-mêmes en charge leur apprentissage. Pour ceux qui ne savent pas le faire, il faut apprendre.

L'enseignant ne cherche pas à transmettre un savoir, il met ce qu'il sait à la disposition des élèves, et il est lui-même disponible auprès des élèves pour les aider dans leurs projets d'apprentissage. La distinction entre travail de classe et devoirs à la maison est effacée. Pour l'élève, les deux font partie de manière cohérente de son plan de travail. "Obligation d'apprendre" devient "besoin d'apprendre". L'élève se sent responsable des conséquences de ses choix, et le contrôle effectué par l'enseignant est rendu inutile.

La progression, en tant que démarche didactique, n'est plus définie par l'enseignant, mais par le développement même de l'acquisition, et elle est gérée par l'élève. Motivé par ses résultats, celui-ci crée sa propre démarche à travers les choix qu'il fait. Alors, la progression n'est plus linéaire et prédéterminée, mais fait organiquement partie du processus d'apprentissage qui se réalise différemment pour chaque élève. De son côté, l'enseignant doit faire face à l'imprévisible: les savoirs langagiers travaillés naissent des besoins et de l'initiative de chaque participant du groupe, et non pas des décisions de l'enseignant.

Mon choix pédagogique s'inscrit dans l'optique nationale qui vise l'indépendance et la responsabilité de l'élève. Si l'on doit prendre au sérieux les instructions officielles, la tâche de l'enseignant est de rendre accessible la deuxième langue - au lieu de

la refuser - à tous les élèves qui prennent cette option, donc aussi aux élèves "en difficulté". Cela implique, comme cela est souligné par les instructions officielles, que les apprenants doivent participer aux choix pédagogiques, qu'ils doivent faire preuve d'initiative et se montrer actifs vis à vis leur propre apprentissage.

4. Mise en place du système

Trois facteurs imbriqués ont concouru à la mise en place du système : l'organisation spatiale, les contenus et les procédés de travail.

4.1. Le lieu de travail

Nous disposons d'une grande salle de classe et d'une petite salle de groupe. Entre les deux salles, il y a un petit laboratoire de langue de huit places : toutes les cloisons sont enlevées, et chaque place est munie de deux micros, ce qui permet aux élèves de travailler à deux. De temps en temps nous nous installons aussi dans le couloir.

4.1.1. Disposition du mobilier

Dans la grande salle il y a des tables et des chaises pour 28 personnes. Les meubles sont disposés selon trois plans différents qui varient en fonction du type de travail :

1) Des tables groupées par deux, trois ou quatre pour travailler à plusieurs, et quelques tables individuelles pour ceux qui le préfèrent. Le professeur a son bureau près du tableau.

Cette disposition est la plus fréquente.

2) Les tables sont placées en fer de cheval pour les plénières. Ce plan est utilisé pour le travail en commun, par exemple lors des séances d'évaluation, des présentations d'élève, des échanges d'expériences, et des cours de langue en grand groupe.

3) Cinq rangées de cinq à six tables disposées de façon "traditionnelle", disposition utilisée par exemple pour visionner un document vidéo.

La petite salle peut regrouper une douzaine de personnes. Y sont installés un téléviseur et un magnétoscope que nous partageons avec six autres classes à tour de rôle. Cette salle sert pour toutes les activités "spécialisées" qui demandent un "coin à l'abri". Y ont aussi lieu des cours de langues en petits groupes d'élèves. Exemples de thèmes proposés :

- la conjugaison des verbes,
- demande des renseignements,
- compréhension orale ou écrite,
- l'article partitif : une autre manière de penser.

Comme les places sont limitées, les élèves sont obligés de "commander" à l'avance ce type d'activité.

4.1.2. Le matériel pédagogique

Dans la grande salle il y a deux placards, un pour les affaires personnelles des élèves, notamment leurs classeurs individuels, et un autre pour le matériel pédagogique.

Le classeur individuel joue un rôle important. Comme les élèves ne suivent pas le système et la progression d'un manuel, ils ont besoin d'un outil pour garder trace de leur travail. Le classeur contient tous les documents qu'ils veulent garder. Il peut y avoir par exemple leurs programmes de travail, des listes d'expressions et de vocabulaire, des chansons, des informations sur le français, une "grammaire personnelle", des textes corrigés, des tests. Le classeur sert ainsi à archiver les documents de travail réalisés qu'ils peuvent avoir besoin de consulter, et dont ils se servent pour des révisions. Comme tout cela prend du volume, les élèves ont aussi des pochettes en plastique dans lesquelles ils rangent les documents dont ils ont besoin chez eux. Ce sont souvent ces documents qu'ils mettent dans leur classeur au bout d'un certain temps.

Le matériel pédagogique du deuxième placard est en "libre service" pour les élèves. Il comprend par exemple des recueils de textes didactisés ou authentiques, des grammaires, une collection de manuels de français de différents éditeurs, des photos et des dessins, des cartes de jeu didactisées, des magazines, des objets envoyés en cadeaux par nos correspondants français, des cartes de France et de la francophonie dans le monde, des marionnettes et d'autres objets nécessaires pour faire du théâtre, des dictionnaires, des exercices grammaticaux, des exercices de compréhension orale

et écrite, des diapositives, des cassettes son et vidéo enregistrées ou vierges, des logiciels et un ordinateur. Il y a aussi des feuilles pour faire des affiches, de la colle, des ciseaux et du scotch.

Le matériel utilisé par les élèves n'est pas le même tout au long du cursus. Pendant les premières trois semaines du cursus, le matériel qui sert de modèle aux premières productions langagières des élèves domine. Les documents sont organisés autour de thèmes comme "Je me présente", "Ma famille", "Les animaux sauvages/domestiques", "Mon pays", "Mon emploi du temps", "Mes loisirs". Ces textes sont peu nombreux pour ne pas perturber les élèves dans leurs premiers choix, mais ils sont de types divers. Il y a des dialogues sonores et écrits, des sketches vidéo, des bandes dessinées, des photocopies de lettres de correspondants français des années précédentes, des interviews de jeunes Français, des affiches faites par des élèves de 3°. Cette diversité sert à souligner l'importance du contexte communicatif dans le choix des formes linguistiques. Elle répond aussi à la variété des besoins des apprenants.

Après cette première période d'environ trois semaines, j'ajoute d'autres ressources et je change le contenu en fonction de l'usage que font les élèves des documents fournis. Les documents sont alors organisés selon d'autres catégories : contes, articles, poèmes, romans, questionnaires, exemples de formulations d'actes de parole et de règles grammaticales, tests avec leurs corrigés, etc.

Les élèves apportent aussi des documents qu'ils découvrent en dehors de l'école, qu'ils trouvent utiles et amusants pour apprendre, et qu'ils ont envie de montrer à leurs copains et copines. C'est ainsi qu'un élève s'est abonné à une revue de planche à voile, un autre a apporté un livre de cuisine française. A côté des échantillons de parfum, il y avait des journaux, des brochures touristiques, une liste de vocabulaire d'argot fait par un groupe de correspondants français, des menus, des cartes postales.

Au bout de six semaines, le matériel didactisé par les élèves eux-mêmes commence à prendre forme. Celui-ci comprend entre autres des exercices de vocabulaire, souvent sous forme de dessins en double version (avec ou sans le vocabulaire correspondant), des mots croisés, des jeux de cartes... Les élèves font aussi des "jeux communicatifs" : dans le cas de "trouver les différences", par exemple, il s'agit de trouver un minimum de différences entre des

dessins ou des photos que les élèves ont trouvés ou créés eux-mêmes. On reconnaît à l'idée de départ, "la différence d'information", qu'ils trouvent dans les manuels.

Il faut aussi mentionner la quantité assez importante d'exercices structuraux qu'ils aiment créer, alors qu'il est rare qu'ils aiment les utiliser. On dirait que le potentiel d'apprentissage est plus lié à la construction qu'à l'utilisation de ce type d'exercices.

4.1.3. Les affiches

Aux murs sont affichées trois types d'information sous les étiquettes suivantes:

- A) "apprendre à apprendre"
- B) "la langue française"
- C) "production en français"

Le contenu des informations affichées change selon le déroulement du travail des élèves.

Les affiches de type A) contiennent des consignes et des propos sur lesquels tous les élèves sont d'accord et qu'ils jugent utiles pour diriger leur propre apprentissage. Les premières affiches au début de la 4^e étaient "Ce que je pourrais faire à la maison", "Ce que je pourrais faire quand j'ai fini un travail en classe", "Comment utiliser un texte-modèle pour apprendre à écrire/parler", "Activités de reproduction", "Activités de production". Ces affiches étaient les résumés d'un échange d'idées fait en commun.

Plus tard dans l'année on trouve "Demandes au professeur", "Les heures de renseignement du professeur", "Qui s'est spécialisé en quoi?" "Vue d'ensemble des activités et des projets en cours".

Les affiches de type B) comprennent des "Affiches de grammaire" et une "Collection d'expressions et de vocabulaire". Ces affiches sont créées par moi et les élèves à notre gré, mais il est nécessaire de négocier pour leur trouver une place au mur. La place est restreinte et il faut faire un choix.

Le groupe d'affiches C) sert à exposer temporairement des productions d'élèves. Il s'agit d'une variété de textes au sens large,

par exemple des dessins commentés, des bandes dessinées, des contes, des poèmes, des mots croisés, des annonces, des traductions de recettes, des devinettes. Les productions vidéo (très rares) et son, ainsi que le matériel didactisé par les élèves sont annoncés par des petites annonces.

En résumé, la salle de classe est en même temps un centre de ressources, un forum d'échange d'informations et un atelier pour faire des expériences.

4.2 Apprendre à apprendre.

Le déroulement se fait par étapes :

4.2.1. Découverte de la langue

Pendant les premières trois semaines, les élèves se familiarisent avec le français. Les élèves écoutent, lisent et devinent, interprètent, exploitent, manipulent et font des expériences en pratiquant la langue.

Il y a une alternance fréquente entre le travail de groupe et des discussions en plénière sur ce qu'ils viennent de faire. Ces discussions servent à faire prendre conscience aux élèves du double niveau (formes et valeurs communicatives) du fonctionnement linguistique. On discute de questions comme "Qu'est-ce qu'une langue ?" "La compétence communicative, qu'est-ce que ça veut dire ?" "La langue, comment est-elle l'expression d'une culture ?".

Les élèves sont ainsi amenés à une première prise de conscience de ce que c'est qu'apprendre une langue, et notamment du fait qu'il s'agit d'un processus propre à chaque individu.

4.2.2. Comment faire pour apprendre

A partir de la quatrième semaine, la discussion est plus centrée autour des questions comme : "Qu'est-ce que nous savons déjà et comment pouvons-nous utiliser ce savoir pour comprendre ?" "Apprendre la grammaire, ça sert à quoi ?" "Où sont les ressources et comment les utiliser ?" "Comment exploiter un document écrit ou sonore pour apprendre ?".

4.2.3. Faire un programme

Il s'agit d'un premier programme limité qui consiste à définir un objectif et un document à créer, et puis à décider du travail à faire pour réaliser cet objectif. L'objectif se définit à partir d'un document écrit ou oral que l'élève a choisi, ou bien, à l'inverse, à partir d'un point d'intérêt de l'élève qui l'amène à choisir un document particulier.

Exemple d'un programme de la quatrième semaine (non corrigé):

Programme 2

Projet : Ma chambre.

Production : Tegning med tekst. (Dessin avec texte)

Avec qui : Karoline.

Fini quand : le quatorze September.

Matériel : page 68 dans "On y va" et le dictionnaire.

Objectif : apprendre mots.

4.2.4. Auto-évaluation

Après la réalisation du programme, le document créé est présenté à toute la classe. A ce moment, l'évaluation faite par l'élève lui-même intervient comme un élément crucial pour aider les élèves à se rendre compte des conséquences de leurs choix.

Dans un premier temps, l'évaluation est faite en plénière, et elle est centrée sur le processus et les choix effectués en termes d'apprendre à apprendre. Les questions relevées par moi et les autres élèves sont du type: "Qu'est-ce que vous avez fait et pourquoi?" "Qu'avez-vous appris?" "Que faudrait-il éventuellement changer par la suite?". Les bonnes idées sont notées et affichées, et l'élève fait un nouveau programme sur cette base.

Plus tard, l'auto-évaluation porte aussi sur la qualité de la performance, et elle se fait le plus souvent sous forme d'entretien entre l'apprenant et moi ou par un échange écrit.

Il faut remarquer que la correction que l'enseignant fait est une aide. L'évaluation consiste à décider si le résultat est satisfaisant par rapport aux objectifs définis par l'élève. C'est l'élève lui-même qui en décide. Pour cela, les élèves notent l'objectif d'un travail qu'ils

donnent à corriger. En voici un exemple (traduit du norvégien) : "Ici, j'ai essayé d'utiliser l'imparfait et le passé composé. J'aimerais votre correction uniquement sur ce point".

4.3. Organisation du temps de travail

En 4°, les élèves ont deux périodes de 90 minutes et une période de 45 minutes. En 3°, ils ont une période de 90 minutes et deux périodes de 45 minutes. Les phases "apprendre à apprendre", les cours de langue en grand groupe et les cours de langue en petits groupes sont organisées différemment au fur et à mesure du développement des connaissances des élèves.

Voici deux exemples d'organisation.

4.3.1. Deux semaines en 4°, au premier semestre

Mardi : 45 minutes sur "apprendre à apprendre", et 45 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.

Mercredi : 90 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.

Vendredi : 45 minutes de cours de langue dirigé par moi.

Mardi : 90 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.

Mercredi : 45 minutes de travail auto-dirigé avec soutien et 45 minutes sur "apprendre à apprendre" (présentation des produits et évaluation en grand groupe).

Vendredi : 20 minutes sur apprendre à apprendre plus 25 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.

	MARDI	MERCREDI	VENDREDI
45 mn	A à A	Travail	Cours de langue
45 mn	Travail Auto-dirigé	Auto-dirigé	

	MARDI	MERCREDI	VENDREDI
	Travail	Travail Auto-dirigé	A à A
	Auto-dirigé	A à A	Auto-dirigé

4.3.2. Deux semaines en 3^o, au premier semestre

- Mardi:* 10 minutes sur "apprendre à apprendre" et 35 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.
- Jeudi:* 90 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.
- Vendredi:* 45 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.
- Mardi:* 45 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.
- Jeudi:* Choix entre 45 minutes de travail auto-dirigé sans soutien et 45 minutes de cours de langue avec moi dans la petite salle ; 45 minutes de travail auto-dirigé avec soutien.
- Vendredi:* 45 minutes de travail commun en plénière avec un programme que l'on a créé ensemble pendant les deux semaines passées. Ce programme peut contenir par exemple des présentations de produit d'élèves, une émission vidéo, un entretien avec un(e) Français(e) invité(e), des chansons, une discussion en français ou en norvégien sur un thème, un document choisi par moi ou par les élèves.

	MARDI	JEUDI	VENDREDI		MARDI	JEUDI	VENDREDI
-45 mn	A à A	Travail	Travail		Travail	Auto-dirigé	Travail en plénière
	Auto-dirigé						
-45 mn		Auto-dirigé			Travail	Auto-dirigé	

4.3.3. Déroulement d'une heure de cours en février, en première année : un exemple

* Je vais dans la salle de classe. Quelques élèves sont déjà arrivés. Je dispose mes affaires, entre autres les documents que j'ai apportés aux élèves.

* Les élèves arrivent au fur et à mesure. Ils prennent leurs affaires et les documents dont ils ont besoin dans les placards, et se mettent à travailler.

* Quand tout le monde est là, je demande l'attention de tous pour "les 10 minutes d'information":

1) On y fait le bilan du travail de chaque élève et de chaque groupe, le compte rendu de ce qu'ils ont fait à la maison, y compris pourquoi ils l'ont fait. Tous font un rapport écrit pour le dossier commun, et certains présentent aussi leur rapport devant les autres. Les bonnes idées sont éventuellement affichées au mur.

2) Un nouveau procédé est proposé pour utiliser le seul ordinateur dont on dispose à tour de rôle.

3) Je présente les nouveautés qui seront rangées dans le placard. Aujourd'hui : trois exemplaires de "La révolution française en 100 questions".

* Les élèves continuent à travailler. Ils s'installent aussi dans la petite salle, au labo ou dans le couloir si besoin est. Je vais de groupe en groupe, à la demande, ou en suivant un plan que j'ai fait à l'avance pour assurer mon aide à tout le monde. En effet, au début de l'expérience, il y avait trop de demandes à la fois, et il a fallu éviter que le droit du plus fort ne règne. Si les renseignements et l'aide peuvent être puisés à une autre source que moi, par exemple dans un document ou auprès d'un autre élève, je me libère pour d'autres tâches.

Trois élèves travaillent seuls, les vingt-quatre autres travaillent en groupes. Les activités varient beaucoup :

- un garçon étudie une brochure touristique sur les sports d'hiver en Suisse où il va aller passer des vacances avec son père. Il prépare une présentation de la station de ski qu'il préfère.
- un garçon a dessiné un loup à la maison ; maintenant il cherche le nom des parties du corps dans le dictionnaire pour en faire une description.

- une fille remplit un test de vocabulaire qu'elle a construit elle-même à la suite de son dernier projet dont l'objectif était d'apprendre des mots.
- trois élèves exploitent le vocabulaire d'un document écrit dont ils ont besoin pour faire une affiche sur les sports.
- quatre élèves font une affiche sur Madagascar : elles découvrent le français dans le monde.
- deux élèves dialoguent au labo. Leur point de départ est un dialogue intitulé 'La Famille' qu'elles ont trouvé dans un manuel. Elles ont apporté des photos de leurs propres familles.
- trois élèves font de petites affiches traitant des verbes irréguliers. Le Bescherelle est source de vérification. Les affiches sont fixées sur la porte extérieure des placards. C'est un projet commun à toute la classe, chaque élève fait sa contribution au fur et à mesure qu'il a dû chercher un verbe. En effet, les élèves ont constaté que la conjugaison des verbes représente une difficulté qu'il faut absolument surmonter pour pouvoir s'exprimer. Comme c'est impossible de les apprendre tous à la fois, ils ont trouvé cette solution provisoire. Ils ne voulaient pas différer leur utilisation de la langue jusqu'au moment où ils connaîtraient les règles.
- trois élèves font un canevas de jeu de rôle sur le thème "Aller au cinéma".
- quatre élèves sont en train de décider du travail à faire pour présenter Bergen à leurs correspondants français.
- un groupe de deux élèves travaillent des exercices lacunaires portant sur l'article partitif.

* Pendant les cinq dernières minutes de la séance, les élèves notent dans leur agenda (un petit cahier) : "Ce que je vais faire à la maison et pourquoi." A la maison, ils rédigent leur travail, et s'il y a des changements de plan, ils expliquent pourquoi. Les élèves essaient d'écrire en français dans leurs agendas, mais utilisent le norvégien là où leur français est insuffisant. Une fois par semaine, je ramasse les agendas. Je traduis en français ce qui est indiqué en norvégien, et je pose des questions du type: "Pourquoi as-tu choisi ce document ?" A quoi sert cet exercice pour ton apprentissage?". Les

élèves répondent. De cette manière se développe une discussion "par correspondance" qui devient un supplément au soutien que je donne en classe. C'est une solution pratique, car le besoin d'aide et de conseil a beaucoup augmenté à partir du moment où les élèves ont pris conscience de la distinction entre "soutien" dans le système auto-dirigé et "sanction" dans le système traditionnel.

5. Les réactions des élèves sur le système d'apprentissage auto-dirigé.

J'ai pris connaissance des réactions des élèves surtout dans les phases de discussion "apprendre à apprendre". Les élèves se sont aussi exprimés par écrit tout au long du cursus. S'y ajoutent des enquêtes que j'ai faites à la rentrée, à Noël et en juin. A la fin du cursus, j'ai organisé un entretien avec chaque élève et ses parents.

Au début de l'expérience, les réactions des élèves étaient dominées par leurs préconceptions : apprendre une langue, c'est apprendre de la grammaire ; apprendre consiste à répéter et réviser ; l'enseignant doit transmettre le savoir, diriger et contrôler l'apprentissage.

Au bout de deux ans, tous les élèves se sont prononcés en faveur de l'apprentissage auto-dirigé. Pour eux, ce type d'apprentissage leur permettait de poursuivre leur propre chemin, et de s'arrêter où ils en avaient besoin. Ils l'ont aussi trouvé plus efficace et plus stimulant. Aucun élève n'a abandonné, et ils avaient tous envie de continuer à apprendre le français.

En même temps, les élèves ont regretté de ne pas avoir été initiés au système d'apprendre à apprendre plus tôt dans leur scolarité, parce que le temps consacré à l'apprentissage du français était de ce fait plus réduit.

Un petit nombre d'élèves a trouvé que le contrôle de l'enseignant était nécessaire pour les faire travailler, tout en reconnaissant que le statut de la deuxième langue au collège joue un rôle non négligeable en termes d'investissement en temps et en énergie de la part des élèves. Ils avaient travaillé davantage les matières qui "comptent".

CONCLUSION

En 1993, deux ans après l'expérience, les 22 élèves qui sont allés au lycée classique (5 des 27 élèves sont allés dans un lycée professionnel) ont passé leur examen, et ils ont eu en moyenne les mêmes résultats que les autres élèves de leur lycée. Bien sûr, on ne peut pas tirer des conclusions définitives quand à l'apport du système auto-dirigé dans la qualité de leurs résultats. Trop de variables sont en jeu. Mais on ne peut pas dire que le système "apprendre à apprendre" a fait perdre du temps à ces élèves.

En revanche, on peut affirmer qu'ils ont acquis un savoir supplémentaire par rapport aux autres qui leur permet de donner un sens à la situation d'apprentissage, et ils ont acquis des compétences méthodologiques. Le fait qu'ils ont tous gardé de l'intérêt pour le français tout au long du cursus vient appuyer cette conclusion.

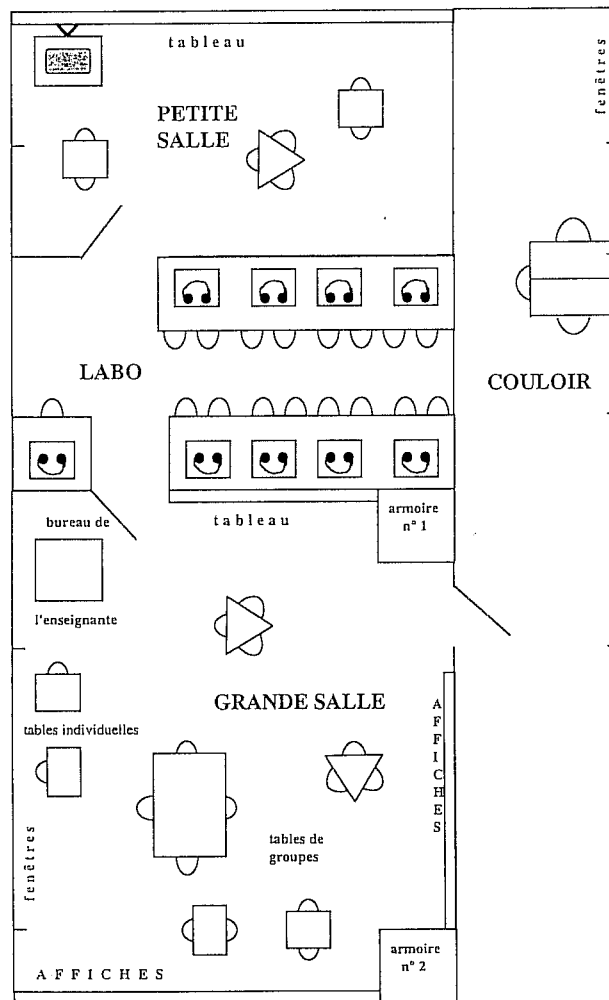
Le système d'apprentissage auto-dirigé a été favorable à tous les élèves. Bien sûr, comme c'est toujours le cas d'ailleurs, ils n'ont pas tous acquis les mêmes connaissances, et il y avait une grande différence de niveau de compétence en langue. Mais ce qui est important, c'est que même ceux qui ont eu les résultats les plus faibles dans l'ensemble des disciplines en sortant de l'école ont appris assez pour avoir confiance dans leurs capacités d'apprendre le français, et qu'ils savent comment s'y prendre. C'est un savoir précieux dans une société où il est de plus en plus nécessaire de continuer à se former à l'âge adulte.

L'ampleur de mon expérience ne permet de tirer que des conclusions de portée limitée. Ce qui est certain, c'est qu'il reste beaucoup à faire. L'auto-évaluation, qui représente une rupture fondamentale par rapport à la pédagogie traditionnelle, n'a pas été suffisamment développée. L'utilisation des ressources est un autre point qu'il faudrait améliorer, par une meilleure organisation des documents d'apprentissage et par le développement de procédés aptes à faciliter encore davantage l'accès des élèves aux informations.

Quoi qu'il en soit, l'apprentissage auto-dirigé s'avère une alternative à l'enseignement traditionnel en Norvège pour rendre la deuxième langue accessible à tous. La notion d'autonomie de l'élève met en jeu des relations entre enseignant et apprenant qui sont d'une autre nature que les relations traditionnelles, les structures de pouvoir n'étant plus les mêmes à cause de cette reformulation de l'espace didactique.

ANNEXE 1

organisation de la salle



ANNEXE 2

DOCUMENT APPRENDRE à APPRENDRE

THEME (tema)	RESSOURCES (hjelpemidler)	ACTIVITE (aktivitet)	LANGUE (språk)	POURQUOI (hvorfor)
<p>Ce que j'ai fait (det jeg gjorde) :</p> <p>Ce que j'ai appris (det jeg har lært)</p> <p>Des problèmes ? (problemer ?)</p> <p>Ce que je vais faire pour continuer (det jeg skal forsette med)</p> <p>Ce que je vais faire à la maison (det jeg skal gjøre hjemme)</p>				

ANNEXE 3

Poème

Je suis un électricien, et
j'ai un tournevis.

Tu es un capitaine, et
tu as un bateau.

Il/elle est un boulanger, et
il/elle a un gâteau.

Nous sommes des musiciens, et
nous avons une clarinette.

Vous êtes des docteurs, et
vous avez un certificat médical.

Ils/elles sont des moutons, et
ils/elles ont beaucoup de laine.

ANNEXE 4

AFFICHE APPRENTISSAGE LINGUISTIQUE

je jég — me meg
tu du — te deg
il han — le ham/han
elle hun — la henne
nous vi — nous oss
vous dere — vous dere
ils de — les dem/de
elles de (bare hunli;
f-eks bare jentu) — les dem/de

ANNEXE 5

Document d'élève (demande d'aide).

Turid:
Kan du lage verb med gog
3 lyd? Ca 10 stk

Kjersti (sept.-90)

Traduction: Turid, pourriez-vous faire (une liste de) verbes avec 'g'
et le son ()? Environ une dizaine. Kjersti.
(La liste que j'ai faite: manger, ronger, ranger, déranger, plonger,
songer, allonger, juger, gager, forger.)

Document d'élève (évaluation).

Hvordan jeg likte måten vi arbeidet på.
Jeg likte måten vi arbeidet på, fordi da
kunne jeg stille krav til meg selv og
ikke tenke på hva de andre gjorde.
Det var gøy å skrive en historie på
fransk fordi du måtte hele tiden
finne nye ord.

Traduction :
Comment j'ai trouvé cette manière de travailler :
J'ai beaucoup aimé cette manière parce que je
pouvais exiger beaucoup de moi-même sans faire
attention à ce que faisaient les autres.
Faire un texte en français, c'était chouette, parce
qu'il a fallu trouver des mots nouveaux tout le temps.