



HAL
open science

L'enseignement / apprentissage des langues étrangères en autonomie à l'aide des TICE

Dagmara Gut

► **To cite this version:**

Dagmara Gut. L'enseignement / apprentissage des langues étrangères en autonomie à l'aide des TICE. Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère, 2014, 9782900463024. hal-02162231

HAL Id: hal-02162231

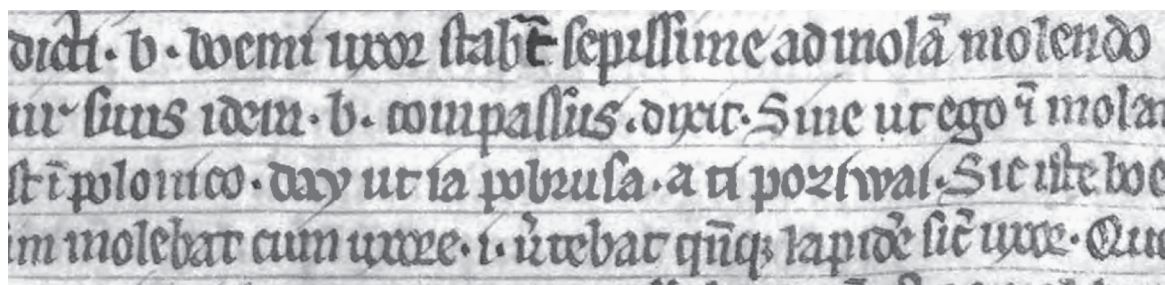
<https://hal.sorbonne-universite.fr/hal-02162231v1>

Submitted on 21 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ENSEIGNER ET APPRENDRE LE POLONAIS LANGUE ÉTRANGÈRE



SOUS LA DIRECTION

DE **Leszek Kolankiewicz**
ET D' **Andrzej Zieniewicz**

CENTRE DE CIVILISATION POLONAISE
UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE

POLONICUM, CENTRE D'ENSEIGNEMENT DE POLONAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
UNIVERSITÉ DE VARSOVIE

MÉTHODES PRATIQUES SUPPORTS



L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN AUTONOMIE À L'AIDE DES TICE : **entre la théorie et la pratique dans un Centre de ressources en langues**

Introduction

L'histoire de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur commence dans les années 1960 et connaît aujourd'hui un essor sans précédent. Un enseignant a de plus en plus souvent recours aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (désormais les TICE), non seulement pour assurer un enseignement efficace et attractif, mais également pour enrichir et compléter sa pratique pédagogique en présentiel.

Dans un tel contexte, nous développons depuis 2007 un dispositif d'auto-apprentissage du polonais langue étrangère basé sur l'usage de divers outils numériques au Centre de Ressources en Langues de l'université Charles-de-Gaulle Lille 3.

Quelques éléments de réflexion théorique à la base du projet seront tout d'abord présentés, avant d'aborder leur mise en pratique. Je me concentrerai sur les points essentiels, dans le contexte d'apprentissage en autonomie avec les TICE : l'auto-nomisation, fortement liée à l'individualisation, et les stratégies d'apprentissage.

Mes réflexions seront ensuite illustrées par une brève présentation du dispositif médiatique mis en place et plus particulièrement par l'usage du carnet de bord par les apprenants du PLE.

Les principaux fondements théoriques

L'approche centrée sur l'apprenant, celle que nous avons retenue dans notre démarche, a connu un réel essor, d'abord avec l'arrivée de la psychologie humaniste, puis avec le développement de la psychologie cognitive. Comme l'écrivent Duquette et Renié (1998), la première met l'accent sur les facteurs affectifs dans l'apprentissage de l'adulte, tandis que la seconde analyse les processus mentaux qui ont lieu au cours de l'apprentissage. Mes réflexions s'appuient sur les paradigmes socioconstructiviste et cognitif qui prennent en compte les besoins et les intérêts des apprenants. C'est par le biais de ces paradigmes, centrés sur l'étudiant, que je me propose d'aborder la question de l'apprentissage et de l'auto-apprentissage.

Si nous admettons avec Vygotski (1997) que tout processus d'apprentissage, compris comme un développement cognitif de l'individu, est le résultat d'une interaction et d'un étayage, la relation de médiation qui s'instaure entre le novice et l'expert d'un domaine (ici l'apprenant et l'enseignant) devient essentielle à la progression du novice. Cette co-construction des savoirs et des savoir-faire est donc la base de toute activité stimulant le développement cognitif qui provient de la transformation, dans ce paradigme, des phénomènes inter-individuels en intra-individuels.

En ce sens, l'objectif de l'apprentissage par la médiation est d'accompagner l'apprenant dans sa zone proximale de développement (en respectant donc les étapes de son évolution et son profil cognitif) et de le guider vers une plus grande autonomie. Bruner (1983, 2002) précise que toute activité en tutelle, spécifique à la situation d'apprentissage scolaire/universitaire, devrait passer par des phases d'étayage¹ et de désétayage qui s'ensuivent avec l'autonomie comme objectif :

¹ Notons que le mot « étayage » est la traduction du mot anglais « *scaffolding* » qui signifie littéralement « échafaudage ».

La métaphore de l'étayage convient bien pour décrire cette forme de médiation qui, de façon passagère, soutient la construction aussi longtemps que cela est nécessaire et qui peut ensuite être retirée quand celle-ci est solide. Elle permet d'initier les apprenants à une nouvelle démarche, un peu comme le maître initie l'apprenti en travaillant avec lui et en lui laissant de plus en plus d'initiative [...]. Le but est, à terme, de réunir les moyens pour qu'il puisse conquérir son autonomie (Barth, p. 165).

Dans le contexte de la didactique des langues, étayer signifierait donc aider à comprendre. Pothier et Foucher, qui ont adapté le modèle de Bruner aux besoins de l'apprentissage des langues étrangères par les adultes, ont retenu quatre fonctions de l'étayage : inciter à faire (motiver), réduire la complexité (donner des indices), contrôler la frustration (éviter l'échec et l'ennui) et permettre l'apprentissage (concevoir des tâches spécifiques pour ce faire). Les deux auteurs précisent :

C'est donc à un didacticien de mettre en place un ensemble d'activités, de propositions et d'aides pour permettre à l'apprenant de développer sa compréhension et son apprentissage de la langue (Pothier, Foucher, p. 32).

Cette action d'aide aux apprenants est souvent imaginée en présentiel, mais elle peut être également conçue à distance et passer par un outil numérique. Dans cette situation, l'enseignant-médiateur devient le concepteur d'un dispositif d'apprentissage médiatisé et communique avec l'apprenant de façon asynchrone et indirecte.

Avant d'aborder les caractéristiques de ces nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues ¹, regardons plus en détail deux notions clés de l'auto-apprentissage : l'autonomie et les stratégies de l'apprenant.

¹ Je reprends ici le titre du numéro 3/2000 de la revue *Les langues modernes*.

1. L'autonomie

Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, l'approche centrée sur la personne, sa responsabilité et son indépendance dans le processus d'apprentissage, commence avec la pensée de Rogers (1976) pour devenir aujourd'hui une théorie éducative à part entière. Favoriser l'autonomie implique alors un changement d'optique (abandonner la vision instructionniste centrée sur l'enseignant et (re)donner droit à l'initiative et à la décision, pour ce qui concerne les objectifs ou les modalités spatio-temporelles de l'apprentissage par exemple), ainsi qu'une redistribution des rôles dans la situation d'apprentissage (l'enseignant joue le rôle de médiateur tel que le définissent Vygotski et Bruner, *cf. supra*: conseiller, expert et facilitateur, Tardif, 1992). Voici les caractéristiques principales de cette approche :

[...] l'apprentissage est facilité lorsque l'étudiant détient une part de responsabilité dans son processus d'apprentissage ; l'étudiant acquiert une plus grande indépendance d'esprit [...] lorsqu'il juge comme fondamentales l'autocritique et l'auto-évaluation et comme secondaire l'évaluation par autrui ; c'est l'apprentissage des processus d'apprentissage qui est, dans le monde contemporain, l'apprentissage le plus utile socialement (Bertrand, p. 55).

Si l'autonomisation de l'apprenant passe nécessairement par une prise de conscience de la construction de son parcours d'apprentissage, appelée aussi *learning knowledge* (fixer des objectifs réalisables, gérer son temps, choisir et planifier ses activités en fonction des buts à atteindre), elle signifie également une prise de conscience de son profil d'apprenant et des (bonnes) stratégies à suivre (*person knowledge*, Barbot).

2. Les stratégies d'apprentissage

Dans le contexte de l'autonomie et de l'auto-apprentissage d'une langue étrangère à l'aide des TICE, les recherches sur les stratégies s'appuient principalement sur les acquis de la psycho-

logie cognitive. Afin de déterminer les facteurs qui entrent en jeu au moment d'apprendre et pour pouvoir ensuite améliorer ce processus, ces études analysent les comportements et les caractéristiques cognitives de l'apprenant en tant qu'individu (la motivation, la capacité à traiter des données, la mémoire, la biographie langagière, etc.).

Parmi les nombreuses définitions de cette notion polysémique qui existent aujourd'hui dans le domaine de l'acquisition des langues, je retiens celle de Cyr qui a pour avantage de synthétiser différents points de vue. Une stratégie d'apprentissage est *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. En d'autres mots, l'apprentissage d'une L2 peut être vu comme tout autre processus de traitement de l'information : premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser* (Cyr, p. 5).

Ainsi caractérisées, les stratégies peuvent être de plusieurs types et avoir différents effets sur l'apprentissage des langues. C'est d'après le modèle d'O'Malley et Chamot (1990) que les stratégies sont généralement classées en trois grands types : métacognitives, cognitives et socio-affectives¹.

Les apprenants ayant recours aux stratégies métacognitives n'éprouvent d'habitude aucune difficulté et sont conscients de leurs objectifs d'apprentissage. Ce type de stratégie consiste essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui l'optimisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de s'auto-évaluer et s'auto-corriger (Cyr, p. 42). Plus développés chez les étudiants non débutants, les mécanismes métacognitifs peuvent prendre différentes formes :

¹ Le modèle proposé par ces chercheurs et présenté en 1990 dans *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, synthétise en quelque sorte les classifications de R. Oxford (1990) et J. Rubin (1989).

- **anticipation** (l'apprenant s'engage dans le processus d'apprentissage et planifie ses activités, il formule consciemment ses objectifs et se fixe des buts à atteindre à court et à long terme);
- **centration** de l'attention (l'étudiant décide de rester concentré et a recours à l'attention de type dirigée, globale ou sélective pour résoudre une tâche);
- **autogestion** (l'usage de cette stratégie caractérise un apprenant impliqué, responsable de son apprentissage et autonome, qui recherche des activités pour pratiquer la langue cible afin de maximiser ses progrès);
- **autorégulation** (assimilée à l'autocorrection de la performance, elle peut concerner la vérification de la résolution d'une tâche ou la correction d'un acte de communication);
- **identification** du problème (l'apprenant arrive à cerner seul la tâche à résoudre et comprend pourquoi il est amené à effectuer telle ou telle activité);
- **autoévaluation** (la capacité à mesurer ses compétences en langue étrangère).

Les stratégies cognitives, centrales dans l'acte d'apprentissage, sont plus concrètes et plus aisément identifiables que les activités métacognitives que nous venons de caractériser. En ce sens, les chercheurs, notamment Cyr (p. 46-55), identifient les activités langagières suivantes : mémoriser, inférer, réviser, prendre des notes, résumer, paraphraser, déduire, etc.

Quant aux stratégies socio-affectives, elles seront activées lors d'une interaction. L'étudiant cherche à *favoriser* l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle et la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage (Cyr, p. 55) en utilisant les stratégies suivantes : questionner afin de clarifier et vérifier les points problématiques (faire répéter, expliquer, reformuler), coopérer (dans l'esprit de la pédagogie de la coopération, l'apprenant utilise cette stratégie pour mener à bien les

interactions) et réduire l'anxiété (maîtriser les émotions liées à la réalisation d'une tâche ou d'un acte de communication, se motiver).

Les dimensions principales de l'autonomie correspondent donc à des compétences de niveau « méta » et à la motivation. Parmi les moyens mis à la disposition des enseignants au sein de l'université, le Centre de ressources en langues offre de multiples possibilités pour, d'une part, renforcer la motivation (notamment par l'individualisation de l'apprentissage) et, d'autre part, développer les nécessaires capacités cognitives et métacognitives de l'apprenant.

Apprendre dans un Centre de ressources en langues

L'auto-apprentissage a acquis aujourd'hui le statut de courant éducatif et d'approche méthodologique reconnue. Il est en effet de plus en plus fréquent que l'apprentissage d'une langue ne s'effectue plus uniquement selon les modalités classiques (c'est-à-dire avec un enseignant face à des étudiants en présentiel, dans une salle, durant un temps défini). Proposé ou imposé, le basculement d'une partie ou de la totalité de la formation est aujourd'hui la réalité des enseignants et des étudiants de l'université : ils s'affranchissent alors du temps et de la distance pour devenir, les uns des tuteurs, des médiateurs ou des enseignants-partenaires et les autres des auto-apprenants.

Ainsi, les premiers centres de ressources en langues ont vu le jour il y a plus de dix ans, le premier CRL a été initié à l'université de Strasbourg. Désormais, environ 70 centres universitaires de langue, regroupés au sein de l'association Rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur (RANACLES), existent aujourd'hui en France.

Cet essor du courant de l'autoformation en langues est favorisé, selon Alberio, par les changements du domaine socioculturel (l'offre classique de formation en langues ne suffit plus à la demande qui ne cesse de croître), technologique (l'accès facilité

au matériel informatique et aux médias, notamment Internet) et socio-éducatif (l'usage du multimédia dans la vie quotidienne influence les attentes par rapport à la formation) ¹.

Notons enfin avec Barbot, que l'auto-apprentissage institutionnel se distingue de l'autodidaxie qui désigne les personnes étudiant en dehors de toute référence institutionnelle. En ce sens, au sein d'une institution, les dispositifs CRL peuvent être classés selon le degré d'auto-direction accordée à l'apprenant : les dispositifs de type tutorial, plus prescriptifs, donnent une place forte à l'enseignant-tuteur (c'est à lui d'établir le parcours de la formation), tandis que les dispositifs de type auto-directif, plus coopératifs, privilégient l'initiative de l'étudiant (c'est à lui d'organiser son apprentissage).

Penchons-nous à présent sur les modalités d'apprentissage du PLE mises en place au CRL de l'Université Charles-de-Gaulle Lille 3.

1. Le dispositif d'auto-apprentissage en polonais

Le dispositif de PLE, en évolution depuis 2007, donne accès à l'autoformation, il a pour visée l'autonomisation de l'apprenant. Il s'inscrit dans un ensemble plus vaste, celui du Centre de ressources en langues créé à Lille 3 en 2000, pour répondre aux besoins grandissants de formation en langues. Actuellement, 23 langues y sont proposées. L'utilisation des dispositifs d'autoformation est facilitée par les Technologies de l'Information et de la Communication ², les ressources matérielles (diverses ressources pédagogiques telles que sites Internet, logiciels, cédéroms, DVD, dictionnaires sélectionnés par le tuteur) et l'accompagnement

¹ Les classes sont de plus en plus souvent composées d'apprenants ayant développé ce que Porcher appelle un « habitus médiatique ». Les enseignants s'adressent alors aux jeunes générations de digital natives /natifs numériques (terme habituellement attribué à Prensky), tout en étant très souvent digital immigrants eux-mêmes.

² Le centre est équipé de 30 postes multimédia et de 6 postes vidéo/télévision. L'ensemble des ressources se trouve sur une plateforme de formation accessible à distance.

humain (c'est-à-dire le suivi pédagogique assuré par les tuteurs et les enseignants-partenaires).

2. Un exemple d'outil cognitif : le carnet de bord

Comme nous l'avons expliqué plus haut, les dimensions principales de l'autonomie correspondent aux compétences de niveau « méta » (la capacité de réflexion métacognitive de type gestion de son parcours, indentification et choix des ressources et des activités, connaissances des techniques d'apprentissage, etc.), ainsi qu'à la motivation de l'apprenant (le besoin ou l'envie de s'engager dans un projet d'apprentissage, la conscience du sens et des finalités visées, le plaisir d'apprendre). Parmi les moyens mis à la disposition des enseignants au CRL, c'est le carnet de bord, un outil dont l'usage est encore peu répandu en dehors des CRL, qui vise la conscientisation du processus d'apprentissage chez l'étudiant.

Au cours de l'autoformation, il est ainsi demandé à chaque apprenant de tenir un carnet (en version électronique directement sur la plateforme du CRL, sur son ordinateur personnel ou sur papier). Cette fonctionnalité du CRL a un triple intérêt :

- le carnet de bord sert d'aide-mémoire et permet de garder une trace des étapes de la formation, de la progression ou encore des tâches accomplies et des ressources consultées ;
- il permet d'assurer la communication entre l'apprenant et l'enseignant qui peut ainsi surveiller le déroulement de l'apprentissage et suggérer des solutions en cas de problème ;
- la rédaction régulière du carnet de bord contribue au développement des capacités métacognitives, cruciales quant à l'efficacité de la formation.

Ci-après deux courts extraits de carnets de bord réalisés entre 2011 et 2013, par Camille et Cyrielle (étudiantes issues du master 1 FLE).

CAMILLE**3/10/11**

Rendez-vous au CRL avec Mme Gut Dagmara afin de définir les objectifs de ce semestre, de découvrir le CRL et les ressources. J'ai choisi alors deux objectifs généraux pour l'ensemble de ce semestre : découverte de la culture et être capable de communiquer à propos de sujets très familiers (la famille, les études, les loisirs).

4/10/11

Objectif : maîtrise de l'alphabet. Travail à partir du site « Lexigolos », puis découverte de l'alphabet sur le site « Le forum des babyloniens ». Le site se présente sous forme de vidéos. À chaque vidéo correspond une lettre ainsi que des mots de vocabulaire commençant par cette lettre. J'ai également travaillé sur « Oneness City » afin d'avoir un tableau phonétique présentant l'ensemble des lettres.

Difficultés : je trouve que la nuance entre certaines lettres est difficile à saisir pour un apprenant : ż z et z ż. J'ai également du mal à retenir les sons suivants : dz, dż, cz, rz. Il s'agit de combinaisons impossibles en français et je pense que c'est pour cela que n'arrive pas encore à me familiariser avec.

Stratégie : j'ai décidé d'écouter et de lire beaucoup de vocabulaire simple comprenant les lettres qui me posent problème.

Durant les prochaines séances, je souhaite découvrir les différents supports disponibles au CRL afin d'en choisir un qui corresponde à mes objectifs.

CYRIELLE**18/02/13**

- activité : lecture + écoute d'un dialogue

- temps de travail : 40 minutes

- support : méthode + CD audio

+ enregistreur vocal

Compétences mobilisées :

compréhension orale et écrite.

Production écrite (production orale visée, mais non réalisée, puisque je suis seule pour cette activité).

Objectifs : être capable de comprendre un dialogue à partir de quelques points de repère comme noms propres et les mots du lexique proches du français. Deviner le sens des autres éléments de la phrase et leur utilisation. Dédire la syntaxe d'une phrase affirmative et interrogative. Ensuite, être capable de se présenter, intégrer des terminaisons du féminin, masculin et neutre, le lien entre le substantif et l'adjectif, l'utilisation de la négation.

Difficultés : ma prononciation étant affreuse, j'ai dû faire cinq enregistrements pour les comparer ensuite au dialogue du CD, pour arriver à quelque chose de satisfaisant. Je n'ai pas bien compris dans quelles situations on pouvait utiliser « proszę ».

Solutions : J'ai souligné ce que je prononçais particulièrement mal, en comparant ma production avec l'enregistrement, pour faire un lien entre la graphie et la phonétique. J'ai convenu d'une entrevue avec Tomasz pour lui faire une petite présentation, voir s'il comprend, et lui demander dans quel cas on utilise « proszę ».

Conclusions

Il convient de garder à l'esprit qu'apprendre en autonomie ne signifie donc pas laisser l'apprenant livré à lui-même et « se débrouiller seul », sous prétexte que c'est à lui de construire son apprentissage et de prendre ses décisions. La démarche de l'étudiant, planifiée et guidée par l'enseignant, s'inscrit dans un ensemble structuré et peut se dérouler selon différentes modalités (présentiel augmenté, autonomie guidée, formation ouverte et à distance) et selon différents degrés d'auto-direction accordés à l'apprenant.

En aucun cas, l'autonomie ne se décrète et n'est « donnée » à l'apprenant. Devenir autonome nécessite un engagement, un entraînement, voire une formation (le fameux « apprendre à apprendre », Barbot), comme l'explique Bucher-Poteaux :

Une nécessaire période de formation à l'auto-gestion s'articule autour d'un premier processus de déconditionnement pendant lequel l'étudiant fera évoluer ses représentations et ses préjugés sur l'apprentissage de langues ; puis d'un deuxième processus d'acquisition des savoir-faire dont il aura besoin pour prendre son apprentissage en main (Bucher, Poteaux, p. 492).

C'est pourquoi, dans le contexte de la didactique des langues, nous proposons de parler d'autonomisation plutôt que d'autonomie, cette dernière représentant pour l'étudiant une visée générale nécessitant un entraînement systématique.

Se dire que si l'autonomie est la finalité, l'autonomisation par le biais d'une ingénierie adaptée incluant des procédures de guidage ou des supports pédagogiques, peut être un premier objectif réaliste et souhaitable (Demaizière).

Bibliographie

- Albero, Brigitte, *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris 2001, L'Harmattan.
- Barbot, Marie-José, *Les auto-apprentissages*, Paris 2000, Clé International.
- Barth, Britt-Mari, *Les savoirs en construction*, Paris 1993, Retz.
- Bertrand, Yves, *Théories contemporaines de l'éducation*, Montréal 1998, Éditions Nouvelles – Chronique Sociale.
- Bruner, Jérôme, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Coll. Psychologie d'aujourd'hui, Paris 1983, Presses Universitaires de France.
- Bruner, Jérôme, *Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire*, Paris 2002, Presses Universitaires de France.
- Cyr, Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris 1998, CLE International.
- Demaizière, Françoise, « Autonomie, autoformation, formations ouvertes », publié en 2005, article consulté en octobre 2013, http://didatic.net/article.php?id_article=63
- Duquette, Lise, Renié, Delphine, « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnements hypermédia », in : Chanier, T., Pothier, M. (dirs.), « Hypermédia et apprentissage des langues », *Études de linguistique appliquée*, 1998, n°110, p. 237-246.
- Pothier, Maguy, Foucher, Anne-Laure, « L'aide à l'apprentissage dans le multimédia : médiation et médiatisation », *Synergies Pologne*, 2005, n°2, p. 31-38.
- O'Malley, Michael, Chamot, Anna Uhl, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge 1990, Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York 1990, Newbury House Publishers.
- Poteaux, Nicole, « Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions », *Les Langues Modernes*, 2000, n°3, p. 8-11.
- Porcher, Louis, *Télévision, culture, éducation*, Paris 1994, A. Collin.
- Prensky, Marc, « Digital Natives, Digital Immigrants », *On the Horizon*, 2001, vol. 9, n°5, p. 1-6.
- Rubin, Joan, « How learner strategies can inform language teaching », in. Bickley, V. (dir.), *Proceedings of LULTAC*, Hong Kong 1989, Institute of Language in Education, Department of Education.
- Tardif, Jacques, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Québec 1992, Les Éditions Logiques.
- Vygotsky, Lev, *Pensée et langage*, Paris 1997, La Dispute/SNEDIT (édition originale 1933).