

APPRENDRE À APPRENDRE LES LANGUES :

"MAIS JE VEUX ÊTRE UN HANDICAPÉ LINGUISTIQUE !"

Texte adapté d'une conférence prononcée au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel le 8 février 1985.

Il m'a semblé extrêmement judicieux que le Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel ait retenu comme un de ses thèmes de réflexion : "Apprendre à apprendre les langues". En effet, les compétences, techniques ou notions que nous devons dégager en tant que didacticiens des langues doivent être d'une suffisante généralité pour être transférables de l'apprentissage d'une langue à l'autre. Il s'agit là du "test" fondamental, et j'y suis d'autant plus sensible que je suis responsable pédagogique de l'enseignement des langues à l'Ecole des Mines de Nancy. Or, nombre d'élèves de cette Ecole sont susceptibles de faire carrière dans des milieux internationaux avec ce que cela suppose d'apprentissages culturels et linguistiques continus. Une de mes préoccupations est donc qu'ils aient été sensibilisés au cours de leur séjour à l'Ecole à un ensemble de techniques et de notions qui puissent leur être utiles dans un apprentissage communicatif et linguistique ultérieur.

Dans cette optique, le sous-titre de mon exposé illustre, de manière quelque peu cocasse il est vrai, deux attitudes, que je qualifierai de "sociale" et de "linguistique", et qui sous-tendent à mon sens la capacité d'apprendre les langues. ("Sociale" et "linguistique" sont à prendre ici dans un sens très large, voire assez flou).

Ce sous-titre est en fait un cri du coeur authentique poussé pendant une réunion à l'Ecole des Mines à laquelle assistaient le Directeur et les responsables des divers enseignements scientifiques et "généraux". Je venais d'exposer un projet d'or-

ganisation modulaire de l'enseignement des langues qui prévoyait, par exemple, en russe, un module de pure compréhension écrite, et un autre de "russe de survie" du type : "comment arriver à son hôtel depuis l'aéroport". Un des professeurs scientifiques a protesté : "Mais vous allez former des handicapés linguistiques !". Avant que je ne puisse répondre, le professeur responsable du département d'informatique s'est écrié : "Mais je veux être un handicapé linguistique !".

Il se trouve que ce professeur m'avait contacté quelque temps auparavant car il éprouvait le besoin de lire des publications scientifiques de sa spécialité en allemand. Tout ce que j'avais pu lui suggérer était un manuel qui se proposait de former à la lecture de textes sur l'Histoire de l'Art. Il a immédiatement emprunté l'ouvrage en disant qu'il se débrouillerait pour transférer l'information fournie par le manuel vers ses textes sur l'informatique. Son seul intérêt donc était de lire l'allemand, et encore un allemand très particulier. Peu lui importait l'expression et la compréhension orales ou l'expression écrite en allemand. Son attitude était donc exemplaire d'une certaine manière de ce que demande linguistiquement et socialement la capacité d'apprendre les langues.

Je vais donc développer ces deux concepts pour terminer sur quelques considérations sur la situation dans l'enseignement secondaire qui intéresse un certain nombre d'entre nous.

### 1. LE LINGUISTIQUE

Je distinguerai ici, d'une part ce que l'on pourrait appeler la "conscience linguistique" (Awareness of language, Hawkins 1984), et d'autre part la capacité de définir des objectifs et des démarches personnels d'apprentissage.

Le concept de "conscience linguistique" connaît en ce moment un développement certain dans le Secondaire anglais, à tel point que des matériaux destinés aux élèves, aux enseignants, voire aux parents, sont en cours de publication (Hawkins, op. cit.). De quoi s'agit-il ? Les enseignants britanniques de langues étrangères et de langue maternelle sont particulièrement inquiets de l'insularité des jeunes Anglais en matière d'apprentissage linguistique. Pourquoi en effet apprendre des langues étrangères lorsque l'on sait plus ou moins confusément que l'anglais occupe une position prépondérante dans les échanges internationaux ? Comment est-il possible que des enfants parlent d'autres langues, jusque dans la salle de classe ?

Les enseignants sont donc confrontés à des sentiments d'incompréhension, de supériorité, voire de racisme chez les enfants. Les activités proposées par Hawkins et ses collaborateurs ont donc pour objectif de favoriser chez les enfants un sentiment de relativité linguistique, en utilisant les ressources propres des enfants, de la classe à laquelle ils appartiennent, ainsi que des interventions extérieures dans la mesure du possible (éducateurs d'enfants aveugles ou sourds par exemple). Ces activités portent sur la communication non-verbale, iconique ou non; la communication gestuelle, faciale et corporelle; le rôle de l'intonation et de l'accentuation; les accents régionaux et les variétés linguistiques y compris l'argot; les systèmes d'écriture et les problèmes liés à l'orthographe normée; les ressemblances entre les langues même éloignées comme l'anglais et le chinois (en l'occurrence l'importance de l'ordre des mots); les régularités observables, quelles que soient les langues...

Selon Hawkins, cette conscientisation ou sensibilisation langagière doit contribuer à dédramatiser l'expérience de l'ap-

prentissage d'une nouvelle langue et à motiver les élèves. Mais du point de vue de l'apprentissage elle restera insuffisante si l'institution ne crée pas les conditions qui permettent la prise de conscience par les apprenants de ce que peuvent être

- des objectifs d'apprentissage personnels valides en fonction de la situation où ils se trouvent;
- des démarches d'apprentissage compatibles avec leurs objectifs, leurs conditions d'apprentissage et leur configuration cognitive personnelle.

Je reviendrai sur ce dernier concept plus tard.

Dans le cas de mon professeur d'informatique, il est clair que sa conscience linguistique a atteint un niveau parfaitement opérationnel compte tenu de ses besoins et que les problèmes d'objectifs et de démarches sont pour la plupart résolus, grâce à la fois à sa conscience linguistique et à un effet induit de ses contraintes professionnelles. C'est quelqu'un de particulièrement autonome. J'en viens donc à la deuxième dimension, sociale celle-là, de la problématique qui nous réunit aujourd'hui.

## 2. LE SOCIAL

Quelles sont les conditions les plus favorables au développement de cette prise de conscience indissociable de la capacité à apprendre les langues? Je prétendrai, et c'est là ma thèse, qu'elles découlent de l'autonomisation des apprenants.

L'autonomisation est une remise en cause des relations qui lient l'apprenant d'une part à l'objet de son apprentissage, et d'autre part aux médiateurs traditionnellement privilégiés de

l'accès au savoir, c'est-à-dire les enseignants et les institutions qui les hébergent. C'est dans ce sens que l'autonomisation est la dimension sociale de la capacité d'apprendre les langues.

L'autonomisation peut prendre trois "formes". La première, appelons-la "naturelle", est celle de mon professeur d'informatique. Les contraintes professionnelles chez certains apprenants sont telles qu'elles entraînent une autonomisation quasi obligatoire. C'est l'effet induit que j'ai évoqué tout à l'heure. La deuxième espèce d'autonomisation est celle que l'enseignant peut favoriser en salle de classe et qui repose sur une organisation spécifique de certaines activités d'apprentissage.

En compréhension orale : laisser les apprenants manipuler les appareils utilisés et donc contrôler le déroulement de l'activité.

En expression orale : travail en petits groupes, binômes, trinômes, etc. auto-analyse à partir d'enregistrements sur cassettes son ou vidéo.

En compréhension écrite : choix des documents à lire et détermination des objectifs de lecture par les apprenants.

L'organisation d'activités où l'enseignant ne détient pas la ou les réponses peut s'avérer utile également dans l'optique de l'autonomisation en classe. D'une manière générale, toutes les activités qui rendent les apprenants indépendants de l'enseignant, qui ne nécessitent pas l'intervention de celui-ci, peuvent contribuer à l'autonomisation.

La troisième forme d'autonomisation, enfin, est celle qui peut découler de l'organisation, même institutionnelle, d'un système d'autodirection. C'est ce que nous avons tenté à l'Ecole des Mines de Nancy (Moulden, 1983). Ce système favorise la définition d'objectifs personnels d'apprentissage grâce aux entre-

tiens entre l'apprenant et l'enseignant/conseil. Ces entretiens permettent de dégager la différence entre compréhension et expression, entre compréhension globale et compréhension détaillée; entre discours écrit et discours oral, entre compétence linguistique et compétence communicative. On retrouve la notion de conscience linguistique évoquée plus haut. Enfin, ces entretiens permettent surtout à l'apprenant de prendre conscience des modes de travail qu'il adopte spontanément et dont il convient pour lui d'évaluer l'efficacité. Le concept "d'apprendre à apprendre les langues" est donc indissociable de la capacité d'auto-évaluation, tant des objectifs poursuivis que des démarches adoptées. C'est là une définition succincte d'autonomie pédagogique. L'examen des démarches adoptées par l'apprenant constitue une des dimensions principales des entretiens entre l'apprenant et le conseil. Ces démarches reposent sur des choix et des décisions qui sont eux-mêmes fonction de ce que j'ai appelé tout à l'heure la "configuration cognitive" de l'apprenant. Dans une expérience récente portant sur un entraînement à la compréhension orale (Cabut et al. 1984) nous avons observé les approches adoptées par tout un ensemble d'apprenants adultes d'origines diverses : asiatique, moyen-orientale, latino-américaine. Notre objectif premier concernait la mise à jour de possibles différences culturelles dans la manière d'aborder certaines tâches d'apprentissage. En particulier il était demandé aux apprenants, à partir de documents authentiques (extraits d'émissions de radio et de télévision) d'effectuer des transcriptions lacunaires, d'appareiller des bandes son et vidéo disjointes, de faire des rapprochements entre des documents écrits et des informations enregistrées, de reconstituer la chronologie de récits radiophoniques, etc. Nos observations ont permis de confirmer certaines distinctions entre types d'apprenants :

- "Sérialistes" / "Holistes" : par exemple dans la façon de traiter les transcriptions lacunaires. Certains apprenants remplissent les lacunes une à une, en respectant la chronologie de leur apparition, d'autres remplissent dans un ordre quelconque en repassant plusieurs fois le document de travail.

- "Monochrones" / "Polychrones" (Hall, 1979) : des sujets manipulent parallèlement les bandes son et vidéo qu'ils doivent appareiller, d'autres les traitent l'une après l'autre (on observe un possible recouvrement entre des comportements dits "monochrones" qui consistent donc à faire une chose à la fois, et des comportements "sérialistes"). Nos observations ont également permis de confirmer que certains sujets avaient recours de manière importante à la mémoire auditive, et d'autres à la prise de notes. Enfin, certains utilisent des procédés de type comparatif, et d'autres de type déductif.

Qu'il y ait des tendances culturelles générales, sans doute induites par la formation que ces adultes avaient subie, semble vérifié. Il n'empêche que dans un groupe quelconque d'apprenants de même culture, on trouvera des représentants des divers types "cognitifs" signalés plus haut. On peut faire l'hypothèse que dans le cas d'apprenants assez jeunes, la diversité des configurations cognitives sera assez grande, dans la mesure où ils ne sont pas encore entièrement passés dans le moule formateur de l'enseignement secondaire.

Si l'autonomisation semble être une condition sine qua non permettant d'apprendre à apprendre les langues, dans quelles conditions peut-on envisager sa mise en pratique dans le secondaire ?

### 3. LE SECONDAIRE

J'évoquerai deux expériences, l'une britannique, l'autre québécoise.

En Grande-Bretagne, le mouvement connu sous le nom de "Graded Objectives" (Buckby et al, 1981; Harding et al, 1982), d'inspiration communicative, comporte une possibilité d'auto-évaluation par les élèves de leur acquis, dans la mesure où, idéalement, ce sont les élèves qui demandent à l'enseignant de les évaluer lorsqu'ils pensent avoir atteint l'objectif fixé.

Au Québec, une expérience pilotée par l'Institut National de la Recherche Scientifique, et concernant des élèves de 9 à 11 ans, s'efforce d'évaluer l'efficacité d'une certaine forme d'individualisation de l'apprentissage. Celle-ci porte sur les points suivants, et je cite Yves Bégin :

"Voici quelques-unes des responsabilités qui s'offrent à l'étudiant dans le cadre de cette organisation pédagogique. Il étudie à son propre rythme. Il étudie seul ou avec un(des) compagnon(s) de son choix. En accord avec l'enseignant, il trace son programme d'étude. Il choisit le moment de la journée où il étudiera l'anglais et détermine la durée de son application à l'étude, ainsi que le moment où sera effectué un contrôle objectif des connaissances acquises.

Par contre, l'étudiant n'est pas entièrement libre de déterminer par lui-même les objectifs d'apprentissage qu'il doit maîtriser. Il ne peut pas non plus, de façon habituelle, déterminer seul la démarche qu'il suivra pour atteindre ses objectifs.

Il doit avoir recours aux moyens d'enseignement qui sont mis à sa disposition. Or, jusqu'à ce jour, notre équipe de recherche

n'a pu produire une pluralité de moyens ou de cheminements pour l'étude d'un même objectif, en dépit de son intention initiale".

Yves Bégin, 1980.

Nous touchons là à une des conditions indispensables d'une véritable autonomisation, à savoir la possibilité offerte de trouver des cheminements personnels d'apprentissage. Et sans ces cheminements personnels, la capacité d'apprendre à apprendre les langues risque de rester lettre morte.

Il me semble cependant qu'il y aurait un moyen technique permettant d'approcher cet idéal de la véritable autonomisation, même dans le cadre d'une institution qui se fixe des objectifs généraux précis, à la définition desquels les élèves ne participent pas. Il me semble que les institutions, de par les conditions mêmes dans lesquelles elles opèrent, sont amenées à présenter des matériaux de travail monolithiques, pour lesquels les démarches sont fixées à l'avance. Une amorce de solution consisterait dans la diversification des matériaux proposés aux élèves. L'éclectisme, au risque d'apparaître de prime abord comme un aveu d'impuissance (incapacité à construire une progression rigoureuse), présente l'immense avantage de permettre au plus grand nombre de configurations cognitives de trouver à s'employer. Sans que l'éclectisme sonne le glas des manuels, il faut bien se résoudre à l'idée qu'il ne peut se développer sans une grande implication personnelle des enseignants, devenus eux aussi autonomes. En effet, l'organisation même d'une structure éclectique demande une réflexion de tous les instants compte tenu des réactions des élèves, des objectifs intermédiaires qu'ils seraient susceptibles de se fixer dans le cadre des objectifs généraux de l'institution, enfin, des matériaux d'ap-

prentissage disponibles.

Ainsi, grâce au développement de son autonomie "l'apprenant n'envisagera plus l'éducation comme un jeu dans lequel on marque des points quand on trouve les bonnes réponses, mais comme un processus formel par lequel on apprend à apprendre". (Dickinson et Carver, 1981).

C.R.A.P.E.L.

Richard Duda

Université de Nancy II

F - 5415 Nancy

#### Bibliographie

Buckby, M. et al. (1981) : Graded Objectives and Tests for Modern Languages : an Evaluation, Schools Council, London.

Begin, Y. (1980) : Une expérience d'enseignement individualisé de l'anglais langue seconde à l'élémentaire, Recherches et Echanges, Tome 5, No 1, Paris.

Cabut, H., Duda, R., Parpette, C., Trompette, C. (Mai 1984) : Approches de la compréhension orale et spécialités culturelles. A paraître dans les Actes du Colloque GRAL, Aix-en-Provence.

Dickinson, L., Carver, D. (1981) : Autonomie, apprentissage auto-dirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues, Etudes de Linguistique Appliquée, No 41.

Hall, E.T. (1979) : Au-delà de la culture, Editions du Seuil.

Harding, E., Page, B., Rowell, S. (1982) : Graded Objectives in Modern Languages, CILT, London.

Hawkins, E. (éd.) (1984) : Awareness of Language, CUP.

Moulden, H. (1983) : Apprentissage auto-dirigé : compte rendu d'expériences 1978-1983, Mélanges Pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.