

AUTONOMIE DE L'APPRENANT : DE L'ENSEIGNEMENT A L'APPRENTISSAGE

Henri Holec

CRAPEL, Université de Nancy 2

Entreprendre une formation en langue signifie traditionnellement, et pour une majorité d'adultes, s'inscrire à des cours du soir, à des stages plus ou moins intensifs, à des enseignements à distance. S'il en est ainsi, c'est que tous partagent l'idée que pour apprendre une langue il faut se la faire enseigner, et que suivre un enseignement suffit, si l'enseignant est de qualité, pour aboutir aux acquisitions visées.

Pourtant, cette conviction de la plupart des apprenants que l'enseignement produit l'acquisition est loin d'être systématiquement confirmée par leurs expériences d'apprentissage : quelle que soit la qualité de l'enseignant et de son enseignement, les efforts fournis par les apprenants ne les conduisent pas toujours, tant s'en faut, au succès, même lorsque leurs échecs ne sont pas dus à des raisons d'ordre personnel.

Depuis très longtemps, les remèdes à cette situation insatisfaisante ont été recherchés sans remise en cause du postulat fondamental selon lequel l'apprentissage de langue est nécessairement un apprentissage par enseignement. Les résultats obtenus ont, certes, modifié la situation générale, en améliorant sensiblement la qualité des acquisitions réalisées dans les cas d'apprentissages réussis, mais sans diminuer de manière sensible la proportion des apprenants dont les parcours d'apprentissage se soldaient par un échec.

L'idée est alors venue, et s'est imposée au début des années 70, qu'il convenait peut-être d'explorer d'autres voies, d'autres possibilités d'apprendre une langue, qui ne soient pas fondées sur ce postulat prédominant. C'est cette recherche de voies alternatives, fondées sur une analyse de l'acquisition de langue non en termes d'enseignement mais en termes d'apprenant et d'apprentissage, qui est à la base de la démarche pédagogique dite de l'autonomie. La question fondamentale à laquelle cette démarche tente de répondre est donc : comment apprendre une langue sans se la faire enseigner ? Notons que ce que font depuis toujours les autodidactes est en principe une réponse à cette question, mais cette autodidaxie «sauvage», comme le savent ceux qui s'y sont essayés pour apprendre une langue, conduit très souvent à des échecs qu'il s'agit aussi d'analyser pour en déterminer les causes et les remèdes.

Plus précisément, les questions que se sont posées les pédagogues engagés dans la démarche ont été les suivantes :

- qu'est-ce que l'autodidaxie (rebaptisée « apprentissage autodirigé » pour éviter les confusions avec l'autodidaxie « sauvage » mentionnée ci-dessus) ?
- à quelles conditions cette modalité d'apprentissage peut-elle déboucher sur une réussite ?

Ce sont les réponses actuellement apportées à ces deux questions fondamentales qui sont présentées dans les pages qui suivent.

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Pour caractériser l'autre façon d'apprendre que représente l'apprentissage autodirigé, il est nécessaire de commencer par s'interroger sur ce que c'est qu'apprendre. L'apprentissage, au sens où il faut l'entendre ici, est l'ensemble des activités (exercices, simulations, écoutes répétées, lectures, consultations d'un dictionnaire, d'une grammaire...) dans lesquelles s'engage quiconque a décidé d'acquérir une compétence en langue étrangère. C'est donc un comportement constitué d'une série plus ou moins longue d'actes variés dont l'objectif et la raison pour laquelle ils sont réalisés sont l'internalisation, l'assimilation de savoirs et de savoir-faire langagiers. Si je fais l'exercice qui consiste à classer un certain nombre de mots anglais polysyllabiques en fonction de la place de leur accent tonique, c'est que je pense pouvoir ainsi améliorer ma capacité de prononcer ces mots. Chacun de ces actes se définit par :

□ un objectif : l'acquisition langagière visée est d'ordre lexical, grammatical, phonétique, orthographique ou communicatif, et porte sur telle ou telle unité ou fonction ;

- ❑ **un contenu** : il consiste à utiliser tel support (texte écrit ou enregistré, images, informateur en chair et en os, dictionnaire, grammaire...) de telle ou telle manière (consignes ou tâches telles que lire, écouter, transcrire, répéter, commenter, interroger...);
- ❑ **des modalités de réalisation** : les tâches définies par le contenu de l'acte sont à effectuer à un moment donné, pendant une durée donnée, dans un lieu donné, individuellement ou à plusieurs, etc. ;
- ❑ **des modalités d'évaluation** : tout acte d'apprentissage est nécessairement clos par une appréciation du résultat atteint au regard de l'objectif visé.

Quant au comportement d'apprentissage dans son ensemble, il se décrit en termes de gestion (choix et organisation) des actes qui le composent.

Pour que se déroule un apprentissage, il faut, par conséquent, que des actes conformes aux caractéristiques énumérées soient définis et gérés, et que quelqu'un les réalise. S'il est clair que ce quelqu'un ne peut être que l'apprenant, la question se pose de savoir à qui confier la responsabilité de définir et de gérer les actes d'apprentissage.

Qu'est-ce qu'apprendre sans se faire enseigner ?

Traditionnellement, c'est à l'enseignant qu'est confiée la tâche de mettre en place l'apprentissage : c'est à lui de définir ce qui va être acquis, de sélectionner les moyens (supports et tâches) à mettre en œuvre, de déterminer les modalités d'utilisation de ces moyens, d'évaluer les résultats obtenus et de gérer le parcours d'apprentissage. L'apprenant, quant à lui, n'a d'autre responsabilité que celle de faire les activités qui lui sont proposées : il n'intervient ni dans la définition, ni dans l'évaluation, ni dans la gestion de l'apprentissage.

C'est cette répartition des rôles qui est la caractéristique spécifique de l'apprentissage par enseignement. Elle a des avantages, parmi lesquels celui de décharger l'apprenant d'un certain nombre de tâches en les confiant à un «spécialiste» que l'on aura pu former à les assumer, mais aussi des inconvénients : elle rend l'apprentissage tributaire de l'enseignement, avec pour conséquence notamment, que cet apprentissage reste nécessairement non individualisé, renseignant ne pouvant définir, évaluer et gérer des programmes individuels (sauf en situation de préceptorat).

En tout état de cause, ce qu'il est important de souligner, c'est qu'une telle répartition des rôles n'est nullement obligatoire. Elle est la conséquence d'un choix pédagogique délibéré, choix qui semblait s'imposer pour les apprentissages collectifs en système scolaire, mais qui peut être remis en question dans toute nouvelle situation pédagogique.

De fait, d'autres répartitions de rôles entre enseignant et apprenant peuvent être envisagées, dans lesquelles l'apprenant ne se trouve pas cantonné dans le rôle de «consommateur» des «produits» d'apprentissage livrés par renseignant «fournisseur». Dans certains enseignements à distance, par exemple, un tout petit pas a été fait dans cette direction : l'apprenant reste maître des modalités de réalisation des actes d'apprentissage (il fait les activités proposées à son heure, à son rythme, dans le lieu de son choix), et, en partie, de la progression de l'apprentissage (il organise son apprentissage «à la carte», aucun «menu» fixe ne lui est imposé).

De la même manière, dans certaines formations en entreprise, les apprenants travaillent individuellement ou en petit groupe ; en coopération avec l'enseignant, ils définissent leurs objectifs d'acquisition, déterminent les contenus des activités d'apprentissage, organisent leur travail et procèdent à l'évaluation des résultats ; la responsabilité de la définition, de l'évaluation et de la gestion de l'apprentissage est ici prise en charge en commun par renseignant et par les apprenants.

En allant plus loin encore, la totalité des rôles d'apprentissage peut être assumée par les apprenants eux-mêmes, individuellement ou à plusieurs : on a alors affaire à un apprentissage autodirigé, totalement autodirigé, dans lequel, en somme, l'apprenant apprend en étant son propre enseignant. C'est, parmi les façons alternatives d'apprendre, celle qui se différencie le plus de l'apprentissage par enseignement, les autres, dont les deux exemples cités font partie, s'en rapprochant encore plus ou moins.

C'est cette option que choisissent, en principe, les autodidactes, qui sont, selon le dictionnaire, des «personnes qui s'instruisent seules, sans maître». Cependant, ceux d'entre eux qui se procurent et «font» une «méthode» proclamée «pour autodidacte» s'administrent, en fait, un enseignement à distance, et ne s'engagent donc pas dans un apprentissage totalement autodirigé. Les insuccès répétés enregistrés parmi les autodidactes qui s'attaquent à l'apprentissage de langue sont, de fait, généralement dus, d'une part, à leur manque de préparation à la prise en charge de leur apprentissage, ce qui les conduit à avoir recours à des «méthodes» d'enseignement à distance, et, d'autre part, à la mauvaise qualité de l'enseignement proposé par ces «méthodes».

En conclusion, apprendre sans se faire enseigner peut prendre des formes diverses, selon la nature et le degré de responsabilité de l'apprenant dans l'apprentissage. Mais c'est une façon d'apprendre fondamentalement caractérisée par une répartition différente des rôles dans la prise en charge des opérations de l'apprentissage.

Ceci étant, et comme le révèlent les dysfonctionnements observés chez les autodidactes, pour entreprendre et mener à bien un apprentissage autodirigé, une condition fondamentale doit être satisfaite : il faut savoir apprendre de cette manière.

Apprendre à apprendre

Pour apprendre sans se faire enseigner, il faut savoir se définir des actes d'apprentissage (objectifs et contenus) et les évaluer, savoir aussi organiser leur accomplissement au coup par coup et dans leur progression. De telles capacités ne sont pas innées, sont rarement, sinon jamais, systématiquement développées dans les systèmes scolaires ; elles doivent donc faire l'objet d'une formation spécifique. Avant d'être en mesure d'apprendre une langue de manière autodirigée, il faut apprendre à apprendre, c'est-à-dire apprendre à se définir un programme d'apprentissage, à l'évaluer et à le gérer.

L'acquisition de ces capacités implique une formation dans trois domaines complémentaires : celui de la culture langagière, celui de la culture d'apprentissage et celui de la méthodologie de l'apprentissage.

Se donner une culture langagière adéquate

Il s'agit, dans ce domaine, de mettre à jour ses connaissances sur ce que sont une langue et son fonctionnement social. Ceci impliquera l'enrichissement ou la modification des représentations que l'on a, par exemple, de ce qu'est le lexique d'une langue : est-ce vraiment un ensemble quasi-indifférencié d'unités (un « sac de mots ») qu'il faut, par conséquent, apprendre les unes après les autres sans possibilité de tri ou de hiérarchisation ? Le lexique d'une langue étrangère n'est-il vraiment qu'un ensemble d'étiquettes différentes de celles de la langue maternelle pour exprimer les mêmes significations ? L'expression d'une idée se réduit-elle vraiment à la recherche du « mot juste » qui la véhicule ? Etc. Seront peut-être également à mettre à jour les représentations que l'on a de ce que sont la « langue orale » et la « langue écrite » (la seconde est-elle uniquement la transcription graphique de la première, et la première l'oralisation « dénaturante » de la seconde ?), de ce qu'est une « langue de spécialité » (tous les discours ne sont-ils pas spécialisés, et cette spécialisation est-elle uniquement localisée dans le lexique ?).

Dans ce même domaine de la culture langagière, il conviendra, si ce n'est déjà fait, de prendre conscience de la nature et de l'importance de la dimension culturelle d'un comportement langagier : d'une part, l'utilisation pratique d'une langue en situation, avec des interlocuteurs réels, est régie par des conventions socioculturelles (on ne dit pas n'importe quoi à n'importe qui, n'importe comment, dans n'importe quelles circonstances, ce qui veut dire que parler ce n'est pas simplement « faire des phrases »), et, d'autre part, les échanges verbaux exploitent en permanence l'existence de connaissances culturelles partagées par les interlocuteurs (les informations « partagées » peuvent rester non-dites et enrichir les énoncés échangés sans les alourdir de texte supplémentaire).

Enfin, toujours dans ce domaine, une mise à jour de ses représentations sur ce que sont comprendre, s'exprimer, lire et écrire a toute chance de devoir s'imposer : une parfaite discrimination est-elle vraiment obligatoire pour une compréhension satisfaisante d'un message oral ? N'y a-t-il vraiment qu'une seule façon de lire, quel que soit le texte lu et quelle que soit la raison pour laquelle il est lu ? N'y a-t-il pas des stratégies de compensation qui permettent de s'exprimer clairement malgré ses lacunes ?

En résumé, la culture langagière construite au fil des expériences de langue(s) est parsemée d'idées reçues qui modèlent la vision de la langue sur laquelle est fondée la description de ce que l'on pense devoir apprendre. Ce sont ces idées reçues, parmi d'autres, qu'une formation spécifique doit permettre de remettre en question.

Se donner une culture d'apprentissage adéquate

Il va de soi que, pour être en mesure d'apprendre d'une manière différente de tout ce que l'on a connu jusque-là, il est nécessaire de reconsidérer toutes les représentations induites par des expériences antérieures plus ou moins nombreuses, de ce qu'est acquérir, apprendre et être un apprenant. Ainsi, contrairement à ce que croient bien des apprenants :

- acquérir une langue ne consiste pas à apprendre par cœur des mots et des règles de grammaire, ni à « remonter » des réflexes mécaniques ; ce n'est pas non plus intégrer seulement des savoirs ou des savoir-faire, mais des savoirs et des savoir-faire ;
- il n'y a pas de relation directe entre ce que l'on sait explicitement sur la langue (règles apprises à l'école ou dans les livres, pour dire vite) et les connaissances implicites sur lesquelles est fondé le comportement langagier (règles que l'on s'est construites inconsciemment au contact de la langue) : ainsi, il est possible de fonctionner parfaitement dans une langue sans être capable de la décrire (cas de la langue maternelle, souvent) ou être capable de décrire une langue sans savoir l'utiliser (cas d'un grand nombre de langues étrangères pour un linguiste) ;
- les styles d'apprentissage sont des données personnelles et varient donc d'un apprenant à l'autre : selon que l'on est plutôt sérialiste ou plutôt globaliste, les stratégies d'acquisition et d'apprentissage préférentielles que l'on met en œuvre sont différentes ; et l'on est un apprenant plutôt lent ou plutôt rapide selon d'autres paramètres ;
- l'enseignement ne produit pas l'acquisition, si bien que l'on peut très bien apprendre avec un «mauvais» enseignant et vice versa ;
- évaluer ses progrès pour «piloter» son apprentissage (évaluation interne) et évaluer ses connaissances pour situer son niveau par rapport à celui d'autres apprenants (évaluation externe) sont deux choses totalement différentes ;
- être un apprenant de langue, c'est assumer un certain nombre de rôles actifs : apprendre une langue, ce n'est pas comme se rendre chez son coiffeur, où il suffit d'occuper un siège et d'attendre que la coupe de cheveux souhaitée soit réalisée par le spécialiste ;
- etc.

Dans ce domaine de la culture d'apprentissage, comme dans celui de la culture langagière, un certain nombre d'idées reçues doivent être réexaminées et remplacées, le cas échéant : il faut prendre conscience des théories d'apprentissage non réfléchies sur la base desquelles est défini ce que l'on considère être un « bon » apprenant et un « bon » apprentissage, et procéder à leur ajustement en fonction des connaissances actuelles dans le domaine.

Acquérir une méthodologie d'apprentissage

Les informations dont on dispose grâce à sa culture langagière et à sa culture d'apprentissage permettent de définir les orientations fondamentales de l'apprentissage dans lequel on va s'engager. Elles déterminent, en effet, au plan général, ce que sont les capacités (catégories de savoirs et de savoir-faire langagiers) qu'il convient d'acquérir, et les procédures (ce qu'il faut faire pour acquérir) à suivre. Elles constituent donc une part importante de ce que sait celui qui sait apprendre. Mais reste encore à savoir prendre toutes les décisions spécifiques qui vont déboucher sur la mise en œuvre d'actes d'apprentissage effectifs. C'est le troisième domaine dans lequel il peut s'avérer nécessaire de se former pour être en mesure de diriger soi-même son apprentissage.

Il s'agit ici d'acquérir un certain nombre de savoirs et de savoir-faire techniques concernant :

- la définition d'objectifs d'acquisition : par exemple apprendre à analyser ses besoins ou attentes (les comportements langagiers que l'on souhaite pouvoir réaliser) et à les traduire en termes d'objectifs ;
- la détermination de contenus d'apprentissage : par exemple apprendre à se construire son propre programme d'activités à partir de documents authentiques ou d'extraits de matériels didactiques existants ;
- la détermination des conditions de réalisation de l'apprentissage : par exemple apprendre à déterminer les circonstances (lieux, moments, fréquences, durées) dans lesquelles on apprend le mieux, à adapter son rythme d'apprentissage au contenu et au type d'apprentissage que l'on pratique ;
- l'évaluation des résultats : par exemple apprendre à se construire des outils d'évaluation personnels et à utiliser des critères de jugement personnels adaptés à l'aspect de la performance que l'on évalue et au moment où se fait l'évaluation ;
- la gestion de l'apprentissage : par exemple apprendre à piloter son programme à partir de diagnostics récurrents, à faire le bilan de son activité d'apprentissage en tant que telle.

Il s'agit donc, d'une certaine manière, de se donner la formation que reçoit, en principe, un enseignant «traditionnel», simplifiée, toutefois, du fait que l'on n'a pas à construire et à gérer des programmes adaptés à des apprenants différents qui les réalisent en groupe.

Conclusion

L'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. Pour ce faire, il doit savoir apprendre. C'est une capacité qui peut s'acquérir par une formation spécifique, suivie soit avant l'apprentissage de langue, ou intégrée à cet apprentissage. Une telle formation représente une charge d'acquisition (moins lourde qu'il n'y paraît, néanmoins), mais c'est un investissement dont les effets augmentent considérablement les chances de chacun d'apprendre une langue étrangère de manière efficace, même de ceux auxquels l'apprentissage par enseignement semble convenir. Les expériences réalisées dans ce sens, tant en France — en particulier au Centre de recherches et d'applications en langues (CRAPEL), à l'Université de Nancy 2 — qu'ailleurs en Europe, ont montré que, même dans le domaine de l'acquisition d'une langue, l'évidence — reconnue par le simple sens commun — selon laquelle «on fait mieux ce que l'on sait faire que ce que l'on ne sait pas faire» reste vraie.