HACHETTE
FRANÇAIS
LANGUE
ETRANGÈRE

Louis Porcher

Les Auto-apprentissages

1721891
8c
NC



LE FRANÇAIS DANS LE MONDE/Recherches et Applications

03/02

Coordonné par
Louis PORCHER

Les auto-apprentissages

8°X
35327

HACHETTE F.L.E.
58, rue Jean-Bleuzen
92178 Vanves

DL-16121994-40100

LES AUTO-APPRENTISSAGES

OMNIPRÉSENCE ET DIVERSITÉ DES AUTO-APPRENTISSAGES
Louis Porcher 6
Tout apprentissage est auto-apprentissage. Les besoins socioprofessionnels massifs de pratiquer les langues étrangères impliquent l'émergence de nouveaux liens d'apprentissage, des modalités et des moyens inédits, des parcours différents.

FIGURES DE L'AUTO-APPRENTISSAGE

APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ ET QUALIFICATION PROFESSIONNELLE
Michel Massacret 15
À partir de l'expérience des ateliers pédagogiques personnalisés, une invitation à repenser en termes de contenu et d'instrumentation la didactique du FLE à partir de pratiques plus larges.

MISE EN PLACE D'UN CENTRE D'AUTO-APPRENTISSAGE EN CONTEXTE INSTITUTIONNEL
Brigitte Albero, Marie-José Barbot 21
Conditions de mise en place d'un projet et étude de parcours d'auto-apprentissage à partir de trois cas spécifiques.

FRANCE PRIX
Bertrand Sapin-Lignières 34
Entre l'échoppe et le supermarché, l'accès du client aux marchandises a changé. De même, la tâche du professeur, répartie en fonctions savante, diagnostique et enseignante, permet aujourd'hui de modifier le processus d'acquisition des connaissances.
TÉMOIGNAGE : René La Borderie... 41

TROIS QUESTIONS À...
Bernard Vannier, Eurocentres 42

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET AUTONOMISATION

APPRENDRE À APPRENDRE ET APPRENTISSAGE HÉTÉRODIRIGÉ
Henri Holec 46
Comment les recherches sur un apprentissage autodirigé peuvent conduire à un renouvellement des autres formes d'apprentissage et à une réévaluation de ses formes plus traditionnelles.

INITIATION À L'AUTONOMISATION DANS LES ÉTUDES UNIVERSITAIRES
Carmen Mata Barreiro 53
Initier un programme d'autonomisation rendant l'étudiant capable d'avancer dans la connaissance de la langue et de la culture françaises et d'atteindre progressivement une maturité intellectuelle lui permettant de construire son itinéraire de formation dans le milieu universitaire qu'il découvre.

PHONÉTIQUE ET AUTONOMIE DE L'APPRENTISSAGE
Élisabeth Guimbretière 59
Quel matériel élaborer pour permettre à l'étudiant d'acquérir une véritable autonomie dans le domaine de l'apprentissage de la phonétique.

DE L'AUTONOMISATION À L'AUTONOMIE EN DIDACTIQUE DES LANGUES NON MATERNELLES
Bernard André 66
Comment prendre conscience de toutes ses facultés et compétences dans une situation de "liberté surveillée".

À LA DÉCOUVERTE D'UNE LANGUE ÉTRANGERE : LES VOIES DE L'AUTO-APPRENTISSAGE
Michèle Garabédian 75
Quand elles s'adressent aux moins de dix ans, les techniques d'autoformation doivent

toucher leurs sens et leur imaginaire, afin que les langues étrangères, rendues accessibles, deviennent des "objets de désir".

DEUX QUESTIONS À...
Alain Fohr 82
René Richterich 83

LES COMPÉTENCES CULTURELLES AUSSI...

L'AUTONOMIE AUX FRONTIERES DE L'ALTÉRITÉ
Geneviève Zarate 86
Comment résoudre la contradiction entre autonomie et identité, entre ce qui advient et ce qui est.

SI ON PASSAIT À L'ÉCONOMIE DE MARCHÉ ?
Bruno della Chiesa 94
Une nouvelle demande induit une amorce de virage dans le débat didactique : répartition des rôles, contenus culturels, schémas institutionnels pourraient s'en trouver modifiés ; entre inerties et déontologie, quelles réactions possibles ?

LES (AUTO-) APPRENTISSAGES CULTURELS ET LANGAGIERS
Catherine Descayrac 100
Les besoins liés à la communication "para-professionnelle" participent du renouveau de l'enseignement de la civilisation pour la communication et nécessitent un matériel d'une grande souplesse d'utilisation et d'adaptation.

LE MINITEL VU PAR DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS AUX ÉTATS-UNIS
Odile Challe 110
L'image de marque d'un média à travers les résultats d'une enquête.

TROIS QUESTIONS À...
Gabriel Langouet 118

PLACE ET AVENIR DES MÉDIAS

MÉDIAS INTERNATIONAUX ET ÉCONOMIE DES APPRENTISSAGES LINGUISTIQUES
François Mariet 122
Comment l'enseignement des langues étrangères peut-il tirer profit de l'internationalisation des médias et quelles conséquences cette internationalisation peut-elle avoir sur les enseignements.

AUTODIDAXIE ET INDUSTRIALISATION DE LA FORMATION
Pierre Moeglin 129
L'intégration des pratiques autodidactes au cœur du processus pédagogique constitue l'une des conditions essentielles de la médiatisation de l'enseignement. À travers elle se pose donc le problème plus général de l'industrialisation de l'appareil éducatif par le recours aux technologies d'information et de communication. Cet article vise à identifier, dans cette perspective, les principales difficultés que renconte le développement des services éducatifs médiatisés aux niveaux pédagogique, idéologique et culturel ainsi que socio-économique.

FONCTIONNALITÉS LINGUISTIQUES DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET AUTOFORMATION
Odile Challe 139
Que peut-on espérer dans le domaine de l'auto-apprentissage de nouvelles technologies de l'information issues des télécommunications et de l'informatique ?

UNE REVUE PÉDAGOGIQUE, OUTIL D'AUTOFORMATION ? LE CAS D'*ICI ET LÀ*
Carmen Mata Barreiro,
Arlette Séré de Olmos 153
Toute revue pédagogique a la potentialité d'être un outil d'autoformation. Dans une revue pédagogique nationale, ce parcours présente des traits spécifiques.

TROIS QUESTIONS À...
Jean Mouchon 159

■ *FIGURES DE L'AUTO-APPRENTISSAGE*

Louis **Porcher**
Brigitte **Albero**
Marie-José **Barbot**
Michel **Massacret**
Bertrand **Sapin-Lignières**
Bernard **Vannier**

OMNIPRÉSENCE ET DIVERSITÉ DES AUTO-APPRENTISSAGES

Louis Porcher
Université de la Sorbonne-Nouvelle Paris III
UFR de Didactique du Français Langue Étrangère

Personne n'apprend à la place de personne. Il n'y a donc pas d'apprentissage qui ne soit pas, constitutivement, un auto-apprentissage. L'apprentissage résulte d'une activité de l'apprenant, et celle-ci, dans une certaine mesure, est un métier : manières d'apprendre, techniques pour apprendre, font partie des compétences qu'il faut aider l'apprenant à acquérir, à construire, à perfectionner, pour qu'il exerce au mieux son métier d'apprenant. C'est l'un des rôles, et sans doute le rôle majeur, de l'enseignement. Enseigner, aider à apprendre. On pourrait probablement, à juste titre, renvoyer aux grands ancêtres, de Socrate à Rousseau. Plus près de nous, Piaget a souvent mis en évidence la nécessité de l'initiative de l'apprenant, et, donc, la nécessité pédagogique de le mettre en situation d'initiative.

Apprendre à apprendre est devenu, depuis longtemps déjà, une sorte de slogan, qui sert parfois à ouvrir des portes ouvertes. Il n'en reste pas moins que ce qu'il exprime est capital. Parmi les apprentissages à diffuser aujourd'hui (à construire), il y a l'apprentissage de l'apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition de la compétence à apprendre. L'hypothèse méthodologique est que quiconque sait apprendre (parce qu'il l'a appris) apprend mieux. La constatation sociologique, elle, est que nous sommes désormais entrés dans une ère historique pendant laquelle chaque individu devra, plusieurs fois au cours de sa vie, changer de métier, notamment parce que les métiers changent eux-mêmes dans les compétences qu'ils requièrent de la part de ceux qui les exercent.

Cette position conceptuelle de l'auto-apprentissage, qui n'est pas nouvelle, s'incarne aujourd'hui cependant dans des conditions psycho-sociales nouvelles. L'éventail concret des auto-apprentissages s'est considérablement élargi et va évidemment continuer à le faire : beaucoup de compétences diverses sont désormais perçues comme pouvant être apprises sans passer nécessairement par un enseignement formel, ou sans requérir le recours à un enseignement continu. À un bout de la chaîne, l'autodidaxie demeure une pratique forte, comme cela a toujours été le cas historiquement. À l'autre bout, dans l'enseignement institutionnel même le plus captif, une place se dessine de plus en plus clairement pour un auto-apprentissage explicitement défini comme tel.

François Furet et Jacques Ozouf avaient remarquablement montré comment, en France, depuis Louis XIV au moins (qui constituait la borne temporelle amont de leur recherche), 20 % environ des apprentissages (dans

les domaines de compétence couverts par le système scolaire) s'effectuaient hors de l'enseignement institutionnel, et relevaient donc d'une forme d'autodidaxie (assistée ou non) (1).

Ce qui s'est modifié, ce sont par conséquent l'ampleur et la diversité du phénomène, ses modalités aussi, plutôt que la spécificité du phénomène lui-même. Furet et Ozouf se sont intéressés particulièrement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en France (et en français), exemple symboliquement très significatif dans la mesure où cet apprentissage-là est souvent et fortement identifié comme relevant de l'enseignement formel (laïque ou confessionnel). Il ne paraît pas aventureux de considérer que, dans les contextes d'aujourd'hui, les apprentissages de langues étrangères « favorisent » la tentation des auto-apprentissages, sans pour autant empiéter nécessairement (bien que cela se produise de plus en plus) sur le territoire de l'enseignement officiel des langues (dans les systèmes scolaires comme dans les multiples institutions d'enseignement des langues aux adultes).

Une démarche utile consiste donc à essayer de repérer quelques traits de la situation actuelle en ce domaine, notamment en termes évolutifs, c'est-à-dire en tentant d'identifier des éléments de transformation des pratiques sociales pour ce qui touche à l'apprentissage des langues. Il ne s'agit pas, à mes yeux, de penser que les pratiques d'auto-apprentissage vont se substituer aux pratiques scolaires ou institutionnelles captives. Il me semble, à l'inverse, que celles-ci sont appelées à se développer fortement, comme les pratiques d'auto-apprentissage elles-mêmes. Je ne vois pas se dessiner une concurrence négative (sauf peut-être dans les peurs des uns et des autres, les rumeurs enclenchées par l'inflation des discours semi-savants), l'ensemble des partenaires ayant à bénéficier de l'urgence, de la diversification, et de la massification des besoins socioprofessionnels de pratiquer les langues étrangères.

DE NOUVEAUX LIEUX D'APPRENTISSAGE
(QUI NE REMPLACENT PAS LES ANCIENS)

Les compétences socialement requises, pour la maîtrise des langues, c'est-à-dire fondamentalement les représentations dominantes de la nécessité sociale et individuelle de cette maîtrise (notamment à travers les employeurs, les employés, les décideurs et les prestataires), possèdent quelques caractéristiques relativement nouvelles.

❑ *Une très forte diversification (ou différenciation) des objectifs*

Les raisons pour lesquelles on apprend une langue sont d'une variété extrême, selon l'usage socioprofessionnel que l'on envisage de faire des compétences langagières qu'on cherche à acquérir. Les objectifs des apprenants, très solidement liés à la représentation qu'ils se font de l'utilisabilité,

(1) Lire et écrire. Paris, 1978 (2 volumes).

pour leur propre compte, des compétences acquises, sont eux-mêmes, par conséquent, très divers. Ils possèdent cependant quelques traits communs :

Ils sont fortement sectorisés, segmentés

On ne veut plus nécessairement « apprendre une langue », la connaître, la dominer conceptuellement. On cherche plus souvent à savoir faire telle ou telle chose avec cette langue, c'est-à-dire dans cette langue (téléphoner, expliquer, etc.). C'est ce qui explique le succès d'expressions floues pour dénommer les objectifs visés, ces expressions bénéficiant d'une forte croyance des usagers à leur caractère opératoire et partagé : l'exemple le plus fréquent ces temps-ci, et le plus frappant, est fourni par l'étiquette « être capable de se débrouiller » (dans telle ou telle langue). Dénomination remarquablement approximative, peu circonscrite, et dont chacun cependant pense qu'il en connaît le sens. Elle n'est pas vécue comme obscure et polysémique. Tout se passe comme si elle recouvrait une signification assignable et sur laquelle on peut faire fond. Être capable de comprendre et de se faire comprendre dans la langue considérée. Être capable aussi de gérer de manière optimale, en situation, les compétences langagières dont on dispose. Celui qui « se débrouille », c'est aussi quelqu'un qui optimise ce qu'il sait faire, qui tire le maximum, en termes de performances relationnelles, de ses capacités acquises.

D'une manière générale, la segmentation des objectifs d'apprentissage traduit le fait que les apprenants sont d'abord désormais des usagers, qui pensent connaître leurs propres besoins langagiers effectifs, dans une langue donnée, et ne veulent pas savoir le reste. C'est une forme de la professionnalisation de l'apprentissage, et aussi, de manière particulièrement visible, une individualisation des demandes (ou de l'identification des besoins).

Ils sont très fortement instrumentaux

Les objectifs visés ont le plus souvent pour horizon un usage concret, empirique, immédiat, de ce qui aura été appris. Il faut savoir se servir de la langue, en communication instrumentale. Les modes de fonctionnement de cette langue (les savoirs sur la langue) n'intéressent ces apprenants que dans l'exacte mesure où ils permettent une amélioration de la communication instrumentale (c'est-à-dire dans l'exacte mesure où ils conditionneraient l'utilisation effective, pratique, de la langue considérée). S'il faut en passer par là, allons-y. Mais si ce n'est pas impérativement indispensable, renonçons-y : telles sont, en somme, les exigences de l'apprenant-usager. Tout ce qui est utile (pour l'atteinte de mon objectif) mais seulement ce qui est utile.

❑ *Une exigence de souplesse dans les procédures*

L'apprenant-usager a désormais la conscience claire d'effectuer, en tant qu'acteur social particulier, un investissement. Il gère donc celui-ci au plus près, avec une extrême attention (vigilance). Il lui importe donc particulièrement de pouvoir engager cet investissement dans la souplesse la plus grande, c'est-à-dire avec le minimum de contraintes (contraintes optimisées). Il a ainsi

tendance à privilégier une offre d'apprentissage aussi diversifiée que possible, qui lui permette des choix (de rythme par exemple), qui soit propice à une prise de décision claire (il faut que je libère 20 minutes par jour, de 7 h à 7 h 20, pour mon apprentissage), à des changements et à des adaptations (je vais disposer d'un peu plus de temps que prévu la semaine prochaine : il faut donc que mon programme d'apprentissage m'autorise à rentabiliser au mieux ce temps imprévu). Il veut, au total, cet apprenant, qu'on se comporte à son égard comme à l'égard d'un client qu'il est, seul habilité à décider de ce qu'il veut.

❑ ***Accueil et environnement***

Cette marchandisation de l'apprentissage des langues entraîne des effets qui, jusqu'ici, ne faisaient pas partie du paysage pédagogique. C'est le cas, en particulier, de tous les éléments qui entourent le personnage du « client » qui cherche le meilleur service au meilleur prix. Les conditions d'accueil de la demande qu'il formule acquièrent désormais une véritable importance dans la décision qu'il prend. Cela commence par la qualité de l'écoute que l'on prête à cette demande, d'une part sur le plan de la courtoisie, de l'attention, de la disponibilité du conseilleur-vendeur, d'autre part en termes de capacité à comprendre la demande et à proposer des réponses qui lui soient adéquates.

Il faut voir là, probablement, une conséquence de l'état de concurrence qui constitue maintenant l'ordinaire du marché de l'apprentissage des langues. Si le client ne trouve pas ce qu'il cherche, ou n'est pas satisfait de la manière dont on le traite, il peut aisément aller voir ailleurs et ne s'en privera pas. Les qualités de l'accueil exigé ne relèvent donc évidemment pas de vertus psychologiques que certains posséderaient et d'autres non : elles tiennent à une plus ou moins grande professionnalisation (commerçante) du vendeur. La sincérité ou la non-sincérité de celui-ci n'entre pas en ligne de compte. La gestion des apparences fait aujourd'hui partie de l'offre et de la demande pédagogiques (c'est-à-dire, dans les termes anciens, de l'enseignement/apprentissage).

Si l'apprenant est d'abord un client individualisé qui exige qu'on lui propose un programme adapté aussi exactement que possible à ses objectifs, à ses souhaits et à sa disponibilité (qui constituent, à eux trois, la structure même de sa demande), il est clair que le concept de « centration sur l'apprenant », essentiel dans la méthodologie pédagogique, acquiert d'autres dimensions, toutes celles qui sont substantiellement liées à la composante « client » de cet apprenant. Il n'y a pas, ici non plus, substitution, mais expansion (et transformation) d'un certain nombre de concepts habituellement usités en didactique des langues (besoins, objectifs, motivations, évaluation, etc.). Insistons. Il ne suffit certes pas que l'offre d'apprentissage soit courtoise, vigilante, personnalisée, souple, pour devenir en même temps pertinente, compétente, adéquate. Les meilleures techniques de vente d'un produit sont sans efficacité si ce produit n'est pas, en lui-même, de bonne qualité. Il est donc absurde d'ironiser, comme cela se pratique beaucoup depuis quelque temps dans les champs pédagogiques auto-proclamés comme légitimes, sur le fait que le marketing à l'œuvre sur le marché de l'apprentissage des langues aboutirait à vendre au client-apprenant un bel emballage et rien d'autre, un plumage sans ramage.

Simplement il ne suffit plus désormais qu'une offre pédagogique soit pertinente et compétente pour emporter l'adhésion. D'abord il faut qu'elle prouve qu'elle l'est, et le client ne se laisse plus intimider par l'affirmation, même péremptoire, que c'est le cas (surtout lorsque c'est le prestataire lui-même qui l'affirme) : ensuite il est nécessaire que cette offre-proposition soit effectuée dans un contexte et selon des modalités qui prennent en compte explicitement l'identité personnelle du demandeur-apprenant, tel qu'il est, ici et maintenant, en chair et en os. La pédagogie n'est plus seulement une production pour pédagogues, mais un service que l'on apprécie aussi pour son environnement.

DES MODALITÉS ET DES MOYENS INÉDITS

Pour toutes ces raisons, les nouveaux lieux d'apprentissage individuel sont eux-mêmes caractérisés par une certaine diversité, au sein de laquelle, cependant, on discerne quelques lignes de force :

❑ *L'espace privé*

Le domicile

Il y a certes longtemps qu'on pratique chez soi quelque méthode *Assimil.* Les innovations technologiques, en termes de communication, ont cependant transformé ce paysage-là aussi, notamment par la télévision et surtout par l'extrême diversification de celle-ci (multiplication des chaînes, magnétoscopes, câble, satellites, etc.). Il ne s'agit pas essentiellement (encore que) de prestations télévisuelles explicitement orientées vers l'apprentissage des langues, mais d'abord de l'accès direct, quel que soit le niveau de compétence langagière du spectateur, à des émissions en langue étrangère et venues de l'étranger (C.B.S. sur Canal+ par exemple), qui produisent une quasi-immersion brève mais régulière et jouent un rôle décisif dans l'accoutumance à l'étrangeté de la langue étrangère, engendrant ainsi une confiance croissante du spectateur (qui comprend de mieux en mieux). Il convient en outre d'ajouter que les instruments traditionnels d'auto-apprentissage (livres et cassettes) connaissent eux aussi une très rapide expansion et viennent conjuguer leurs effets avec ceux des grands médias (renforcement mutuel, et, pour l'usager, entretien de la motivation, perfectionnement croisé, etc.).

Les moyens de transport

L'urbanisation amène les individus à réorganiser leur budget-temps puisqu'ils sont contraints d'allouer au temps de transport (du domicile au travail, et dans le travail lui-même souvent) une plus grande part qu'auparavant. Se pose alors le problème de la rentabilisation possible de ce temps contraint. Plusieurs phénomènes se croisent ici :

L'automobile, comme outil de déplacement le plus souple et le plus personnalisé, gagne chaque jour du terrain, et, ce faisant, renforce encore sa puissance fantasmatique. « The mechanical bride » (2) a pris le pouvoir. Le temps

(2) « La fiancée mécanique » est une expression de McLuhan pour caractériser l'automobile-et-l'automobiliste.

du transport, en voiture, est le plus souvent un temps solitaire, donc propice aux activités personnelles d'escorte. Apprendre une langue peut être l'une de celles-ci.

Le développement très massif et très rapide des autoradios sous toutes leurs formes rend possible plus facilement encore (techniquement) un tel apprentissage, et, donc, logiquement, en augmente la tentation chez le client potentiel. En novembre 1989, la méthode *Assimil,* qui n'est pas réputée pour son irréalisme, passe une pleine page de publicité dans le journal *Libération* (qui, lui, n'est pas réputé pour son académisme). Signe des temps. Le titre, très spectaculaire – « à l'heure où l'Europe s'ouvre, certains vont devoir la fermer » – dit bien l'objectif; or, dans l'argumentaire visant à convaincre le lecteur de *Libé,* client potentiel moderne donc polyglotte, la page renvoie explicitement à l'apprentissage en voiture, et, plus généralement, pendant le temps de transport.

Le perfectionnement remarquable (encombrement de plus en plus faible, fiabilité sonore constamment améliorée, augmentation incessante des possibilités d'usage) des baladeurs constitue, parallèlement, une condition favorable à l'utilisation du temps de transport (en commun cette fois) pour un apprentissage langagier. Le watchman (baladeur à images) est à nos portes, et tous les spécialistes s'accordent à penser qu'il sera banalisé très vite désormais. Lui aussi accroîtra fortement la motivation, dans la même voie que le baladeur (et c'est cette convergence justement qui importe).

Les lieux de séjour obligé

Les mouvements touristiques et les déplacements professionnels, tous en expansion colossale, amènent la fréquentation habituelle de « domiciles de substitution », forme inédite (dans sa massivité) de l'espace privé. C'est évidemment d'abord le cas des hôtels. Temps de séjour obligé, temps qu'il faut rentabiliser. Chacun peut remarquer à quel point l'équipement médiatique des hôtels constitue désormais un trait essentiel de l'appréciation qu'on porte sur eux. Le temps ainsi disponible, multi-médiatisé, favorise d'une part la fréquentation d'une langue étrangère (dans d'autres conditions qu'au sein de la société elle-même), et d'autre part la motivation à se perfectionner systématiquement puisqu'on se trouve dans un contexte propice.

On peut remarquer au total que l'espace privé comme lieu nouveau d'apprentissage de langues (je vais à mon rythme, chez moi, dans le confort, sans obligation, et sans avoir à rendre des comptes) est orienté quasi exclusivement vers la compréhension (surtout orale). Mais, en ce domaine, il possède beaucoup d'atouts (langue d'usage, attrait, etc.).

❑ *Les apprentissages à distance*

Le téléphone

Il se développe de manière relativement lente, mais continue et diversifiée, dans le domaine de l'apprentissage des langues. Il se caractérise par une individualisation maximale et aussi par une extraordinaire souplesse d'utilisation:

- horaires négociables au mieux pour l'usager ;
- tranches de temps pratiquement aussi petites qu'on le souhaite ;
- choix de l'interlocuteur-enseignant (homme ou femme, natif ou non, etc.) ;
- mise à l'épreuve en vraie grandeur de la capacité langagière à téléphoner ;
- possibilité de liaison oral/écrit par les documents « papier » qui accompagnent les cours si on le souhaite ;
- grande liberté spatiale, dans la mesure où c'est l'usager qui appelle lui-même son professeur à l'heure convenue.

Le Minitel et les moyens informatiques

Ils relèvent, comme le téléphone, à la fois de l'espace privé et de l'espace social, à la fois de l'apprentissage individuel et de la médiation institutionnelle.

DES TRAJECTOIRES NOUVELLES D'APPRENTISSAGE

Le point important ici, didactiquement, est sans doute celui de ce que l'on pourrait appeler la mixité des parcours d'apprentissages entre la fréquentation d'un enseignement institutionnel et la pratique d'un apprentissage individuel (autodidaxique assisté) ; cette mixité s'organise selon quelques figures peu nombreuses :

L'usager commence un apprentissage par ses propres moyens, quelle que soit la raison de ce choix (temps, goût, illusion). Il peut se trouver alors devant plusieurs éventualités :

- il s'aperçoit que c'est inadéquat à ce qu'il visait ou souhaitait (trop difficile à maîtriser, trop monotone, etc.). Il décide donc de s'orienter vers un apprentissage institutionnel, recours pour cette situation insatisfaisante ;
- tout marche bien dans cet auto-apprentissage, mais l'apprenant, ayant acquis une certaine compétence, décide de suivre un enseignement institutionnel pour se perfectionner (systématiser certains aspects, formaliser, se confronter à d'autres, etc.). Il peut souhaiter revenir ensuite à son apprentissage solitaire, dans d'autres conditions, puis retourner en institution, et ainsi de suite.

L'usager commence, à l'inverse du précédent, par un apprentissage institutionnel (là aussi quelles qu'en soient les raisons) :

- cela ne lui convient pas, au moins pour l'instant, et il décide de poursuivre par ses propres moyens ;
- cela lui convient, mais ayant atteint un certain seuil de compétence, il peut considérer qu'il est plus adéquat d'avancer désormais seul. De la même façon que précédemment, il n'est évidemment pas exclu qu'il établisse à partir de là un parcours ultérieur délibérément mixte (en alternance).

Des séjours linguistiques dans le ou les pays considéré(s) s'insèrent éventuellement dans ce processus selon des modalités et des conséquences multiples.

Ce sont donc des modes divers de construction d'un capital langagier en langue étrangère, et, me semble-t-il, l'intéressant (pas plus, pas moins) est de constater que la forme pédagogico-scolaire d'accumulation et de construction

de ce capital n'est plus dorénavant la forme unique, privilégiée, exemplaire, légitime. Il y a là, certes, un phénomène général de nos sociétés, où la forme scolaire d'acquisition d'un capital culturel a cessé d'être l'unique voie possible (même si les institutions éducatives patentées restent, pour le moment, l'instance majeure de la légitimation du capital acquis quelle que soit la voie par laquelle on l'a acquis), mais il est particulièrement visible dans le domaine des langues vivantes parce que celles-ci sont immédiatement identifiables (par n'importe qui) comme n'étant pas un produit scolaire (ou d'abord scolaire : c'est d'emblée une réalité quotidienne, constatable dans l'instant).

DES TEMPS D'APPRENTISSAGE NOUVEAUX

Cet aspect des auto-apprentissages est fortement lié aux deux précédents (bien qu'il soit nécessaire, méthodologiquement, de distinguer clairement ces trois composantes si l'on veut prendre la mesure opératoire du phénomène d'ensemble). Je me bornerai donc à signaler quelques-uns de ses éléments constituants non encore mentionnés ici.

❑ *Polychromie du temps*

Mariet a montré comment et pour quelles raisons les acteurs sociaux d'aujourd'hui vivent, même pour leur vie privée, dans un temps polychrome, c'est-à-dire un temps où l'on mène plusieurs activités simultanément (y compris, par exemple, s'imprégner d'une langue étrangère, même de manière apparemment passive).

❑ *Gestion du temps*

Le temps est devenu un ingrédient très cher, parce qu'il est à la fois très rare (toujours trop court, si l'on préfère), très rentabilisable, et très facile à fractionner quantitativement (ou si l'on veut à calculer). Il est donc devenu indispensable à chacun de le gérer au plus près, et cela se voit le plus nettement au poids qu'il a acquis dans l'évaluation d'un coût. Pour l'apprentissage des langues, c'est l'évidence même : quel temps me faudra-t-il pour atteindre telle compétence, et combien, dans ces conditions, cela me coûtera-t-il (pas seulement en argent) ? Sur ce point du temps d'apprentissage, il ne faut pas être grand clerc pour prévoir que ce sera très vite l'élément décisif de la concurrence sur le marché des enseignements de langues. Il ne s'agit pas seulement d'une quantité de temps disponible, mais aussi de la position de cette disponibilité (dans la journée, dans la semaine, etc.). Gérer son temps est dorénavant une entreprise complexe, que presque personne ne peut se permettre de laisser à l'abandon. Cela relève, exactement, de choix personnels stratégiques.

❑ *Urgence*

La cherté du temps est liée aussi à ce que l'urgence est devenue l'une de ses caractéristiques sociales principales. C'est ce qu'il faut appeler, en toute

rigueur, le temps du temps, son rythme. L'éphémérité n'est pas seulement un stéréotype de l'analyse contemporaine du temps social : elle est un constituant capital du temps présent (urbanisation, voyages, chômage). La plupart de nos décisions sont à prendre dans l'urgence, sous la pression, en un faible laps de temps. Rater le coche, demain il sera trop tard. Ce phénomène objectif est évidemment inculqué très tôt aux enfants, et, par conséquent, pour des raisons générationnelles manifestes, il se trouve incorporé désormais par les acteurs sociaux comme une dimension banale de la vie sociale (au moins).

C'est pourquoi la tendance est au rétrécissement des investissements en temps (cela s'appelle, depuis des siècles, gain de productivité). Perdre du temps est hors de prix. Pour l'apprentissage des langues, les durées que les apprenants sont disposés à investir pour atteindre leurs objectifs sont en diminution rapide depuis quelques années, et l'évolution est très loin d'être terminée. La position de ces durées plus courtes dans la journée, ou la semaine, ou l'année (utilisation banale des vacances pour apprendre une langue) est elle aussi en jeu : presque personne ne consentira plus à consacrer les moments de l'activité sociale la plus habituelle (le cœur de la journée) à un apprentissage comme celui des langues. D'autres créneaux horaires sont, en revanche, potentiellement disponibles, qui ne l'étaient pas naguère (temps du repos de mi-journée en ville par exemple).

Au total, donc, l'auto-apprentissage, comme phénomène pris dans toute son amplitude, incarne aujourd'hui la figure essentielle du défi social lancé à l'enseignement institutionnel des langues. Il ne le supplantera pas si celui-ci sort de ses aveuglements spécifiques, mais, à coup sûr, il est en train de le bouleverser.

Louis Porcher

APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ ET QUALIFICATION PROFESSIONNELLE

Le cas des Ateliers pédagogiques personnalisés

Michel Massacret
CIEP Sèvres

La loi de juillet 1971 sur la formation professionnelle continue a vingt ans. L'ensemble du dispositif (universités, établissements scolaires regroupés en GRETA) sous les effets associés des restructurations industrielles, de la montée du chômage, des besoins éducatifs et sociaux accueille, chaque année, un nombre croissant de stagiaires (1).

Face à la montée des flux, aux changements dans la nature des demandes et le profil de départ des formés, le dispositif s'est modifié et a diversifié ses réponses. Parmi celles-ci, l'APP, l'Atelier pédagogique personnalisé, a acquis, depuis ses premiers balbutiements dans la région Rhône-Alpes dans les années 1970, un statut: conçu au départ, en marge du dispositif de formation, comme un lieu d'attente pour des stagiaires non encore insérés, faute de place, dans des groupes, il a développé, pour des nécessités d'accueil évidentes, toute une gamme de stratégies de retardement et de négociation. Des attentes aux objectifs en passant par une réflexion sur les moyens mis à disposition, le formateur APP en est naturellement venu à cerner les modes d'apprentissage de chacun et les parcours de formation les mieux adaptés. Au croisement de plusieurs courants pédagogiques, l'APP a acquis une reconnaissance et s'est transformé: de lieu d'accueil et de conseil qu'il était à l'origine, il est devenu souvent central dans le dispositif. Presque tous les GRETA proposent aujourd'hui des formations individualisées.

L'ATELIER PÉDAGOGIQUE PERSONNALISÉ : UN OBJET COMPLEXE ?

La centration sur le stagiaire est au cœur du dispositif APP: elle évite de donner aux publics qui le fréquentent l'impression non gratifiante de « retourner à l'école ». Ouvert à un éventail large d'apprentissages et à des publics de conditions et de niveaux variés, l'APP colle mieux que la formation

(1) À titre d'exemple, les chiffres communiqués par le réseau de l'académie de Créteil affichent pour 1990 : 47 000 stagiaires, 9 millions d'heures/stagiaires soit une augmentation de de 70 % en 4 ans. Dans ce dispositif, l'APP représente l'une des priorités du Secrétariat d'État à la formation professionnelle (Entretiens Condorcet1989).
En 1990, le réseau APP représentait 400 lieux de formation soutenus par l'État et les collectivités territoriales.