

## **Expliciter les démarches d'apprentissage**

**CARTON Francis, CRAPEL/ATILF**

**CNRS/Université Nancy 2, France**

La perspective dans laquelle nous allons nous situer sera celle de l'apprentissage, plus que celle de l'enseignement. Le but de l'apprenant au cours de son apprentissage est de construire sa propre signification, et pas seulement d'apprendre de bonnes réponses. Apprendre est une recherche de sens, disent les théories constructivistes. Il est toujours important de se souvenir que ce que l'étudiant fait pour apprendre est plus important que ce que fait l'enseignant.

L'apprentissage d'une langue peut se définir comme une succession d'actes, d'activités et de comportements que l'on peut décrire en fonction des aspects suivants : les objectifs d'apprentissage (savoir et savoir faire que l'on vise) ; les contenus (documents de travail et tâches réalisées) ; les modalités de réalisation (le lieu, le moment, le rythme d'apprentissage, etc.) ; les modalités d'évaluation. Or, ce qui détermine ces actes, ces activités et ces comportements, ce sont les cultures d'enseignement et d'apprentissage détenues par les apprenants, les enseignants, les manuels utilisés, les politiques institutionnelles, et qui sont en constante interaction les unes avec les autres.

Les interactions entre les cultures d'enseignement/apprentissage <ul style="list-style-type: none"><li>- des enseignants</li><li>- des apprenants</li><li>- des manuels utilisés</li><li>- de l'établissement</li><li>- du système éducatif</li></ul>	déterminent	les choix effectués (activités, comportements) pour enseigner/ apprendre une langue: <ul style="list-style-type: none"><li>- objectifs d'apprentissage</li><li>- contenus</li><li>- modalités de réalisation</li><li>- modalités d'évaluation</li></ul>
---	-------------	---

Or, dans beaucoup des endroits dans lesquels s'apprennent des langues, et en particulier les salles de classe, les choix qui organisent l'apprentissage (qui relèvent des valeurs, des finalités, des stratégies des élèves, des enseignants, et de l'institution) restent implicites, et sont même ressentis parfois comme contradictoires par les différents partenaires. Comment faire pour qu'à chaque moment de l'apprentissage, l'apprenant puisse s'expliquer ce qu'il fait et soit conscient des raisons pour lesquelles ils le fait, de manière que l'apprentissage ait du sens pour lui ?

Pour essayer de concrétiser ce qui vient d'être dit, voici l'analyse que je ferais de deux exercices tirés d'une méthode de FLE déjà ancienne<sup>1</sup>.

---

1 MONNERIE-GOARIN A., Bienvenue en France, Tome 1, Hatier-Didier, 1991, page 60.

## Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

### 3■ Complétez ces panneaux

HOTEL ..... POSTE

RESTAURANT .....  
PALAIS

CAFE .....MUSE

PHARMACIE .....

RUE .....

RESTAURANT .....

### 4■ Ce, cette, ces

- Je voudrais **cette** glace.
- **Cette** glace, voilà madame.
- C'est combien ?
- C'est 85 F.
- Je voudrais **ce** train.
- **Ce** train, voilà monsieur.
- C'est combien ?
- C'est 150 F.
- Je voudrais **cet** avion.
- **Cet** avion, voilà monsieur.
- C'est combien ?
- C'est 83 F.
- Je voudrais **ces** enveloppes.
- **Ces** enveloppes, voilà monsieur.
- C'est combien ?
- C'est 8 F.

*Notez bien*

Démonstratifs	singulier	pluriel
<b>masculin</b>	ce cet + <i>a, e, i, o, u</i>	ces
<b>féminin</b>	cette	ces

Le manuel n'indique pas la raison des activités proposée. Si je devais expliquer à quoi servent ces deux activités, je dirais que l'exercice 3 est une activité de systématisation sur l'article défini contracté (point relié à des questions grammaticales compliquées en français autour de la préposition *de*), et que l'exercice 4 a pour but une observation sur les adjectifs démonstratifs.

Je ferais aussi les remarques suivantes:

- le tableau des résultats de cette observation est fourni tout fait aux apprenants. Pour moi, il vaudrait mieux que ce soient les apprenants eux-mêmes qui construisent ce tableau (suivant une procédure proposée il y a déjà quelque temps par Henri Besse sous le nom de conceptualisation grammaticale).
- je m'interrogerais sur la présence de la métalangue grammaticale ici employée (démonstratif, singulier, pluriel, etc.), en fonction du public d'apprenant : pour qui et dans quelle mesure est-elle nécessaire, utile, ...
- les phrases de ces exercices sont à peu près hors contexte: les dialogues ne sont pas du tout vraisemblables du point de vue communicatif (il manque notamment des marques de politesse, le client devrait dire *s'il vous plaît ...*); d'autre part, on peut se demander ce qu'est cette glace à 85 francs français (l'équivalent de 13 000 yens: est-ce un miroir ou une crème glacée?); quel est ce train à 150 francs (l'équivalent de 23 000 yens: est-ce un

## **Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011**

jouet d'enfant ?) et quel est cet avion à 83 francs ?

Si, à présent, j'analysais ces remarques en fonction des critères que j'ai utilisés (éléments de ma propre culture d'enseignement/apprentissage), je pourrais dire ceci:

- pour acquérir un fait de langue, il est nécessaire de commencer par des activités de découverte, dont le but est de découvrir le fonctionnement de la langue, puis de le mettre en pratique systématique (automatisation du savoir faire), et ensuite de s'entraîner à l'utiliser en communication ;
- la métalangue grammaticale est un outil pour apprendre une langue, et non pas un but en soi, si bien que je pose la question de son utilité en fonction du public d'apprenants;
- les matériaux de travail ne doivent pas être déconnectés de la réalité communicative, ce qui explique mes réserves sur les phrases proposées dans ces exercices;
- l'association des noms et de leurs déterminants est un aspect particulièrement difficile dans l'apprentissage du français;
- etc.

Tels sont, à titre d'exemples, quelques-uns des éléments de ma culture d'enseignement/apprentissage. En faire une énumération complète est impossible. Les cultures d'apprentissage sont composées de valeurs, de finalités, et de représentations relatives au langage, à l'apprentissage et à la méthodologie. Ce sont elles qui donnent du sens aux tâches et aux stratégies mises en œuvre pour apprendre. Si j'étais enseignant, ces éléments seraient-ils partagés avec tous mes élèves, avec certains élèves, ou avec aucun? Seraient-ils partagés avec mes collègues? Seraient-ils en adéquation avec les choix didactiques de mon institution ?

La question qui se pose est donc de se donner les moyens de les rendre visibles, de faire en sorte qu'elles deviennent conscientes, ce qui apporte les avantages suivants :

- la mise en cohérence aux yeux de chacun des choix didactiques effectués (finalités/objectifs d'apprentissage/types d'activités d'apprentissage/modes d'évaluation ;
- un meilleur partage de ces éléments culturels entre élèves et enseignants ;
- une meilleure visibilité des stratégies d'apprentissage, et la possibilité d'améliorer la capacité des élèves à mieux apprendre.

### **L' « alignement constructif »**

L' « alignement constructif » (en anglais *constructive alignment*, BIGGS, 2003) proposé par J. BIGGS est sans doute ici un concept utile. Toutes les composantes du dispositif d'apprentissage, à savoir le programme, les objectifs, les méthodes d'apprentissage, le climat institutionnel et de la salle de classe (contacts entre élèves, les interactions entre l'enseignant et les élèves) ainsi que les modes d'évaluation doivent s'accorder pour atteindre le même but : l'acquisition des savoirs, des savoir faire et des savoir être que l'on souhaite atteindre. Les étudiants construisent du sens (d'où le mot «constructif») à partir d'activités pertinentes pour eux. Le sens n'est pas quelque chose qui est communiqué ou transmis par l'enseignant, mais que les apprenants doivent créer pour et par eux-mêmes. L'«alignement», c'est ce que font l'enseignant et l'institution, à savoir la mise en place d'un environnement dans lequel les activités d'apprentissage vont pouvoir atteindre les buts fixés (supports, tâches, évaluation).

L'alignement constructif va plus loin que la simple évaluation à partir des objectifs visés. Il inclut d'une part l'explicitation préalable auprès des apprenants des objectifs en termes des savoirs et savoir faire, et d'autre part des tâches d'apprentissage qui soient à tout moment en lien avec ces savoirs et savoir faire. Il va au-delà de la conscience des étapes à franchir pour se perfectionner. Il met en valeur la compréhension profonde du savoir et de la manière d'apprendre ce savoir.

Pour nous, l'alignement constructif ne fonctionne que si on prend en compte

## **Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2011**

l'ensemble des paramètres de l'apprentissage :

- *les valeurs* sont les principes auxquels doivent se conformer les manières d'être et d'agir. Ces principes orientent l'action des individus et de la collectivité, et constituent une morale qui donne aux individus les moyens de juger leurs actes et les actes d'autrui, et de se construire une éthique (sens du bien et du mal, du juste et de l'injuste). Elles peuvent opérer à notre insu (formées à travers les transmissions familiales et sociétales et par le passé éducatif, leur action est la plus prégnante, parce que la plus clandestine), mais elles peuvent aussi faire l'objet d'une transmission (ce ne sont pas des connaissances, elles ne s'enseignent pas, elles s'exercent dans l'action, et peuvent faire l'objet d'un projet didactique).

- *les finalités* sont les buts pour lesquels des enseignements/apprentissages de langues sont mis en place. J.M. DEFAYS (2003, p. 168 et sqq.) explique que les finalités sociétales, personnelles et pédagogiques, ne sont pas de même nature, et que leurs effets peuvent être contradictoires. Les finalités institutionnelles, sociétales, politiques sont les savoirs, savoir faire, savoir être, et savoir apprendre que l'on veut que les apprenants aient acquis à la fin de leur apprentissage. Ce sont, dit J.M. DEFAYS les avantages d'ordre matériel, intellectuel ou moral que la collectivité peut en retirer. Les finalités personnelles concernent l'apprenant. Ce sont les raisons pour lesquelles telle personne décide d'entreprendre l'apprentissage d'une langue et de s'y investir. Ces buts sont instrumentaux (faire mieux son métier de réceptionniste d'hôtel, par exemple), culturels (littérature, augmentation de sa connaissance des langues, tourisme) ou sociaux (faire comme ses amis, s'intégrer dans une communauté, augmentation de son prestige personnel). Les élèves et étudiants, pour la plupart d'entre eux, ont des finalités scolaires et universitaires (réussir un examen, un concours), et l'apprentissage de langues leur est le plus souvent imposé. Les objectifs d'un apprentissage de langue, pour être motivants, doivent être discutés, et adoptés par les apprenants. Les finalités pédagogiques concernent l'enseignant, qui envisage « la portée de son enseignement en termes de qualité et d'efficacité, c'est à dire en fonction de ses effets » (DEFAYS, 2003, p. 169). Pour reprendre le terme de BIGGS, l'alignement de ces trois types de finalités suppose un important travail préalable.

- *les représentations relatives à la langue, à l'apprentissage, à la méthodologie*. La culture langagière, c'est ce que l'on sait, ou croit savoir, consciemment ou non, du fonctionnement de la langue. La culture d'apprentissage renvoie entre autres à ce que l'on sait de l'évaluation, du rôle de l'enseignant et de l'apprenant, des différences entre acquisition et apprentissage. La culture méthodologique regroupe l'ensemble des savoir faire relatifs aux manières d'apprendre: ce qu'est un objectif d'apprentissage, comment le définir, sélectionner un support, une tâche d'apprentissage, comment s'évaluer, etc.

### **Des pistes pour la mise en place de cultures d'enseignement/apprentissage partagées.**

Mettre en place un « alignement constructif » conscient et partagé implique, pour apprenants et enseignants, des conceptions communes, ou à peu près semblables, quant aux valeurs, aux finalités, aux représentations langagières, d'apprentissage et méthodologiques. Les pistes possibles sont très diverses. On peut les classer en fonction de deux possibilités polaires :

- approche explicite (explication de la « théorie ») ↔ approches implicites, déductives (en faisant, en prenant des décisions sur l'apprentissage en cours) ;
- approche centrée sur l'enseignement (les décisions sont prises par l'enseignant, la méthode, l'institution) ↔ procédures autonomisantes (par lesquelles l'apprenant apprend à prendre lui-même les décisions qui concernent son apprentissage, et qui lui permettent de le faire).

Entre ces possibilités, toutes sortes de modalités mixtes peuvent associer ces

## **Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011**

caractéristiques polaires dans des proportions variables. Ainsi, en ce qui concerne les pôles « enseignement ↔ approche autonomisante », l'alignement peut passer, par ordre de responsabilité croissante de l'apprenant :

- par l'imposition à l'apprenant des décisions relatives à l'apprentissage, que ces choix soient explicites ou déductifs ;
- par la concertation et la négociation (sur les finalités, les objectifs d'apprentissage, les tâches, les supports, les modes d'évaluation)
- par des procédures qui permettent à l'apprenant de faire ses choix (apprentissage auto-dirigé avec soutien).

Par exemple, le portfolio a pour effet de permettre aux apprenants de se rendre conscients des objectifs et des stratégies d'apprentissage (approche explicite), qu'il soit utilisé dans un dispositif centré sur l'enseignement (c'est à dire dans lequel les apprenants n'ont pas leur mot à dire quant aux décisions d'apprentissage), ou dans un dispositif d'apprentissage auto-dirigé.

Autre exemple : les échelles d'autoévaluation relèvent du pôle apprentissage autonomisant, alors que les autres types de décisions relatives à l'apprentissage peuvent être prises par l'enseignant (détermination des objectifs, des contenus, des tâches).

Voici, parmi d'autres pistes<sup>1</sup>, quelques démarches possibles :

### a/ Le contrat pédagogique

Le contrat pédagogique est connu depuis longtemps au sein des procédures de pédagogie active. Il s'est développé notamment en Allemagne depuis les années 80, où il est devenu un élément constitutif de tout enseignement, du primaire au baccalauréat, et où il s'intègre peu à peu au niveau universitaire. Il s'agit d'un contrat, d'une convention : il doit obtenir l'accord des apprenants. Pour parvenir à une culture didactique véritablement partagée entre institution, enseignants et apprenants, il faudrait donc qu'il ne soit pas seulement communiqué ou imposé, mais discuté, ou encore mieux négocié, pour que chacun ait son mot à dire. Le contrat pédagogique explicite les objectifs de la démarche, les compétences à mettre en oeuvre, le volume du travail à fournir, le résultat final attendu et les critères d'évaluation. Il spécifie les objectifs finaux, intermédiaires et à court terme, d'ordre linguistique, culturel, communicatif. Il met en place l'organisation du travail dans le temps. Il clarifie les responsabilités de chacun (apprenant, enseignant, institution), les modalités de travail, de discipline et d'évaluation. Ainsi, chaque activité (exercice de grammaire, groupe de conversation, collecte de données Internet, etc.) est clairement perçue à tout moment comme ayant sa place au sein du déroulement du programme.

### b/ une relation partenariale entre apprenants et enseignant.

Le partage des cultures exige que l'enseignant en sache plus sur les représentations et les conceptions des apprenants, leurs stratégies d'apprentissage, leurs capacités, ou leur bagage culturel. Examinons les alternatives suivantes du comportement de l'enseignant en salle de classe.

Fixer les objectifs	Solliciter des informations sur les buts, les besoins, les envies. Présenter et discuter des objectifs à atteindre pour l'évaluation et des moyens pour les atteindre. Laisser le choix aux apprenants de certains objectifs.
Déterminer le contenu du cours	Donner des informations, clarifier

<sup>1</sup> Par exemple la pédagogie du projet (Puren, 2010)

## Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2011

Choisir les matériaux	Suggérer des matériaux
Fixer les objectifs	Solliciter des informations sur les buts, les besoins, les envies. Présenter et discuter des objectifs à atteindre pour l'évaluation et des moyens pour les atteindre. Laisser le choix aux apprenants de certains objectifs.
Choisir le moment, l'endroit, le rythme	Aider à la gestion de l'apprentissage.
Choisir les matériaux et activités d'apprentissage	Suggérer des techniques, suggérer d'autres sources, faire expliciter leurs procédures d'apprentissage par les apprenants
Gérer les interactions dans la classe	Ecouter
Commencer, démarrer	Interpréter des informations, discuter régulièrement en cours pour savoir comment se passe l'apprentissage
Gérer la situation d'apprentissage	Fournir du <i>feed-back</i> , reformuler, observer les réactions des élèves, ne pas répondre à toutes les questions des élèves
Garder les traces	Suggérer des modalités d'organisation, faire tenir un journal de bord, individuel ou collectif
Donner des devoirs	Présenter des matériaux
Présenter vocabulaire et grammaire	Analyser les techniques utilisées
Expliquer	Proposer des procédures différentes, demander aux élèves de découvrir les règles linguistiques, aider les élèves à faire des hypothèses
Corriger, noter	Proposer des outils et des moyens d'évaluation, rendre accessible les corrigés. Expliciter les critères et les barèmes d'évaluation
Tester	Etre positif
Récompenser, sanctionner	Encourager

Les comportements de la colonne de droite visent à susciter des discussions et des décisions, d'ordre métacognitif, sur les objectifs, les supports, les tâches, la gestion de l'apprentissage. Ils permettent d'évoquer les représentations liées aux finalités, à la culture langagière, à la culture d'apprentissage, à la culture méthodologique, ainsi que les stratégies d'apprentissage. La relation enseignant/élève devient dès lors partenariale, coopérative, dans un paradigme qui est moins celui de l'enseignement (ce qui est le cas du contrat pédagogique) que celui de l'apprentissage. L'enseignant qui adopte les comportements de la colonne de droite montre aux apprenants comment ils peuvent prendre les décisions constitutives de leur apprentissage, il essaie de les former à apprendre, c'est à dire à devenir plus autonomes.

En même temps, cette attitude engage à l'écoute, avec les parts de risque qu'implique toute vraie écoute: la recherche, les tâtonnements, la préservation de l'image de soi, les conflits possibles.

c/ Apprendre à apprendre

Plus l'apprenant est actif dans le processus d'apprentissage, plus il prend en charge la responsabilité de celui-ci, plus il y a de chances:

- pour qu'il puisse mettre en oeuvre les stratégies d'apprentissage qui lui conviennent le mieux;
- pour que l'« alignement constructif » se mette en place à ses yeux, que l'apprentissage prenne du sens et que sa motivation soit augmentée;

Si autonomie signifie la capacité à se déterminer par soi-même, est autonome un apprenant qui sait apprendre, qui a la capacité de prendre en charge lui-même son apprentissage: il sait préparer et prendre les décisions relatives à son programme d'apprentissage. Il sait se définir des objectifs, des contenus, une méthodologie, il sait s'organiser dans le temps, et il sait évaluer (HOLEC 1981, DICKINSON 1987, LITTLE 1991, CECR § 6.3.5.). L'autonomie est ici une compétence de l'apprenant, la compétence à savoir apprendre.

La capacité à prendre en charge son propre apprentissage n'est pas innée, elle doit s'apprendre. Autrement dit, si l'on décide de la promouvoir, cette formation doit être mise en place, ce qui peut se faire dans tout système d'apprentissage, depuis la salle de classe de l'enseignement primaire ou secondaire aux centres de ressources en langues, en passant par les dispositifs d'enseignement à distance, les sites Internet ou encore les outils multimédias (CARTON F., 2011). Cette formation peut se faire soit grâce à un apprentissage formel, soit de manière empirique (j'apprends à apprendre en apprenant), soit par un mélange des deux (HOLEC, 1990).

### **Conclusion**

S'explicitier ce que l'on fait, les raisons pour lesquelles on le fait, la façon dont on le fait, avec quels résultats, permet de combattre l'implicite qui règne souvent dans les dispositifs d'apprentissage de langue, de mettre en place un alignement constructif, d'augmenter sa motivation, et de développer sa réflexion métacognitive. La conscience que les élèves ont des relations entre les différents aspects de l'apprentissage (objectifs, documents, activités, évaluation) leur permet d'apprendre à apprendre, puisqu'elle met au jour et perfectionne les stratégies et les procédures d'apprentissage: elle augmente leur autonomie d'apprentissage. Il y a ainsi des chances que des élèves qui perçoivent mieux la pertinence de chaque tâche pour leur progression sachent mieux faire le lien entre l'apprentissage dans la classe et le travail personnel.

Tout cadre d'enseignement/apprentissage, de la salle de classe aux centres de ressources, des plates-formes collaboratives aux outils multimédias, en fonction de leur contexte, peut intégrer ces différentes formes de conscientisation des cultures d'enseignement/apprentissage. Ce sont des processus à construire, et ce sont les acteurs (apprenants, enseignants, institutions) qui vont organiser, au sein de leurs pratiques et de leurs relations, leur propre jeu de configuration.

### **Bibliographie**

- BIGGS J.B. (2003), *Teaching for quality learning at university*, Buckingham, Open University Press/Society for Research into Higher Education
- CARTON F. (2011), « L'autonomie, un objectif de formation », in *Des contextualisations du CECR: le cas de l'Asie de l'est*, Recherches et Applications Français dans le Monde, Cle International, Paris
- DEFAYS J.M. (2003) *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, Éditions Pierre Mardaga, Sprimont
- HOLEC H. (1990), « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », in *Mélanges Pédagogiques*,

## **Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011**

---

CRAPEL, Université Nancy 2

MONNERIE-GOARIN A.(1991), Bienvenue en France, Tome 1, Hatier-Didier, Paris

PUREN C. (2010), « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: culture d'enseignement, cultures d'apprentissage et cultures didactiques », in *Rencontres* n° 24, Rencontres Pédagogiques du Kansai, Osaka